

Prekretnice u odgoju i obrazovanju djece s intelektualnim teškoćama u odnosu na inkluzivni i vjerski odgoj

Budimir-Bekan, Dijana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Catholic Theology / Sveučilište u Splitu, Katolički bogoslovni fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:202:332653>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-17**



Repository / Repozitorij:

[Repository of The Catholic Faculty of Theology
University of Split](#)



SVEUČILIŠTE U SPLITU
KATOLIČKI BOGOSLOVNI FAKULTET
DIPLOMSKI TEOLOŠKO - KATEHETSKE STUDIJE

DIJANA BUDIMIR-BEKAN

**PREKRETNICE U ODGOJU I OBRAZOVANJU
DJECE S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA U
ODNOSU NA INKLUZIVNI I VJERSKI ODGOJ**

Diplomski rad

SPLIT, 2020.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
KATOLIČKI BOGOSLOVNI FAKULTET
DIPLOMSKI TEOLOŠKO - KATEHETSKI STUDIJ

DIJANA BUDIMIR-BEKAN

PREKRETNICE U ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE S
INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA U ODNOSU NA INKLUZIVNI I
VJERSKI ODGOJ

DIPLOMSKI RAD

iz Religiozne pedagogije i katehetike

kod doc.dr.sc. Mihaela Provića

Split, 2020.

SVEUČILIŠTE U SPLITU

KATOLIČKI BOGOSLOVNI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja DIJANA BUDIMIR-BEKAN, kao pristupnik za stjecanje zvanja magistra/magistrice KATEHETIKE, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mog vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 20. svibnja 2020.

Potpis

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| SAŽETAK | 4 |
| UVOD | 5 |
| 1. UČENIK S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU | 7 |
| <i>1.1. Određenje intelektualnih teškoća</i> | 8 |
| <i>1.2. Povijesni dio</i> | 12 |
| 2. PREKRETNICE U ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE | |
| S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA U ODNOSU NA INKLUZIJU | 13 |
| <i>2.1. Početak sustavnog odgoja i obrazovanja</i> | 13 |
| <i>2.2. Od segregacije preko integracije sve do inkluzije</i> | 15 |
| <i>2.3. Ideja o inkluzivnom odgoju i obrazovanju</i> | 18 |
| 2.3.1. Inkluzija u širem smislu | 19 |
| 2.3.2. Izazovi inkluziji | 19 |
| 2.3.3. Kreiranje inkluzivne nastave | 20 |
| <i>2.4. Oblici rada u predškolskim ustanovama</i> | 21 |
| <i>2.5. Specifični oblici rada u školi</i> | 22 |
| 2.5.1. Redovni program s individualiziranim postupcima | 23 |
| 2.5.2. Redovni program s prilagođenim sadržajem i postupcima | 24 |
| 2.5.3. Specijalni program s individualiziranim postupcima | 24 |
| 2.5.4. Specijalni program s individualiziranim postupcima i aktivnostima svakodnevnog života | 25 |

| | |
|--|----|
| 3. VJERA I DIJETE S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA . | 26 |
| 3.1. <i>Roditelji kao prvi odgojitelji</i> | 27 |
| 3.2. <i>Vjeroučitelj u radu s učenicima s intelektualnim teškoćama</i> | 28 |
| 3.3. <i>Stručno usavršavanje vjeroučitelja</i> | 30 |
| 3.4. <i>Briga Crkve za djecu s intelektualnim teškoćama</i> | 31 |
| 3.5. <i>Primanje sakramenata kršćanske inicijacije</i> | 33 |
| ZAKLJUČAK | 35 |
| LITERATURA | 37 |
| SUMMARY | 42 |

SAŽETAK

Tijekom ljudskog razvoja pojedina djeca susreću se s različitim teškoćama koja im otežavaju život, a samim time i učenje. Djeca s intelektualnim teškoćama nisu uvijek imala pravo na institucionalni odgoj i obrazovanje. Tek pojavom humanizma, renesanse i etičkih načela kršćanstva počinje se rađati ideja o njihovom školovanju. Sam proces njihovog uključivanja u institucionalno odgojno-obrazovni sustav, prešao je mukotrpan put od segregacije preko integracije sve do inkluzije. Ovaj proces se odvijao kroz tri različita modela ponašanja prema djeci s teškoćama u razvoju, a to su: medicinski model, model deficita i socijalni model. Postepeno se uvidjelo kako nisu teškoće ono što djecu isključuje iz svi sfera društva, nego ljudsko neznanje i predrasude. Inkluzija kao model prema kojemu se teži, donosi pozitivni obrat u nastavnim planovima i programima. Međutim, u cijelom procesu inkluzivnog odgoja i obrazovanja djece s intelektualnim teškoćama ne sudjeluje samo škola, nego i roditelji, nastavnici, drugi učenici, društvo i Crkva. Budući da čovjek nije samo intelektualno biće, nego i duhovno i duševno, škole trebaju pružiti djeci s intelektualnim teškoćama nešto i po tom pitanju.

Ključne riječi: segregacija, integracija, inkluzija u odgoju i obrazovanju, intelektualne teškoće, vjera.

UVOD

Mnogi ljudi barem jednom u životu susreli su se s djecom koja imaju intelektualne teškoće. U tom susretu netko osjeti želju za prijateljstvom i prihvaćanjem, dok drugi osjete nelagodu i nerazumijevanje. Budući da je autorica cijeli svoj život u kontaktu s djecom i osobama s invaliditetom, upravo ju je to motiviralo da piše o ovoj temi. Smatrajući kako su predrasude prema djeci s intelektualnim teškoćama zapravo društveni uvjetovane, odlučila se za temu ovog diplomskog rada: *Prekretnice u odgoju i obrazovanju djece s intelektualnim teškoćama u odnosu na inkluziju i vjeru*. Odabrala je upravo ovu temu jer je zanimao razvoj institucionalnog pristupa prema djeci s intelektualnim teškoćama, kako se mijenjala njihova uloga i shvaćanje u društvu. Također kako bih ukazala koliko je bitan inkluzivni pristup u odgoju i obrazovanju, jer se manifestira na cijeli život djeteta, te kako korist od inkluzije je obostrana, a ne samo jednostrana. Budući da čovjek nije samo intelektualno biće, intelektualne teškoće ne definiraju dijete kao takvo, što nas dovodi do zadnjeg pojma, a to je vjera. Čovjek je i društveno i duševno biće, stoga u inkluzivnom odgoju i obrazovanju trebamo voditi računa i omogućiti djeci razvoj u svim njihovim dimenzijama.

Na samom početku ovog rada autorica će navest teškoće s kojima se pojedina djeca susreću u svom razvoju, a koje im ometaju sustavni odgoj o obrazovanje. Zatim će definirati intelektualne teškoće, nabrojiti vrste i moguće uzroke.

U drugom dijelu rada objasniti će kako je započela ideja o školovanju djece s intelektualnim teškoćama, a potom ideja o njihovom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. S ciljem da što jasnije objasni promjene koje su se dogodile po pitanju odgoja i obrazovanja djece s intelektualnim teškoćama, navest će i opisati proces koji je išao od segregacije preko integracije sve do inkluzije. Objasnjavajući ovaj proces osvrnut će se na tri modela ponašanja prema djeci s teškoćama u razvoju, koja su prevladavala tijekom povijesti. Posebno će istaknuti važnost inkluzije kao modela prema kojemu se teži. Počevši od ideje o inkluzivnom odgoju i obrazovanju, navest

će izazove inkluziji te kako inkluzivna nastava izgleda u predškolskim i školskim ustanovama.

U zadnjem dijelu samog rada posebno će pojasniti važnost vjerskog odgoja i obrazovanja. Sažeti će djelovanje roditelja kao prvih odgojitelja, potom vjeroučitelja i župe u radu s djecom s intelektualnim teškoćama. Prikazat će kakvo je njihovo razumijevanje vjere, mogu li primiti sakramente te koje je njihovo poslanje u Crkvi.

1. UČENIK S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Da bismo shvatili proces odgoja i obrazovanja djece s intelektualnim teškoćama, za početak trebamo definirati da ulaze u skupinu djece s teškoćama u razvoju. Stoga, u prvom dijelu ovog rada navodim teškoće s kojima se pojedina djeca susreću u svom razvoju, a koje im ometaju potpuni sustavni odgoj i obrazovanje, i potom iznosim detalje o intelektualnim teškoćama, budući da su one tema ovog rada. Dijete ili učenik s teškoćama u razvoju je učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim vršnjacima, a proizlaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija, te kombinacije više vrsta navedenih oštećenja i poremećaja.¹ Ovu definiciju nam donosi Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. U njemu je također sadržana i Orijentacijska lista kao sastavni dio pravilnika. Svrha joj je prikazati vrste i stupnjeve teškoća, radi što boljeg definiranja programske i profesionalne potpore koja je primjerena potrebama učenika. Orijentacijska lista navodi da su vrste teškoća oštećenja vida, sluha, jezično-govorno-glasovne komunikacije te specifične teškoće u učenju, zatim oštećenja organa i njihovih sustava, intelektualne teškoće, oštećenja mentalnog zdravlja koja se manifestiraju kao poremećaji ponašanja, te postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Dakle, djeca s teškoćama u razvoju su djeca s trajnijim posebnim potrebama, a odnose se na urođena i stečena stanja organizma koja prema svojoj prirodi zahtijevaju poseban stručni pristup, kako bi se omogućilo izražavanje i razvoj sačuvanih sposobnosti djeteta, što kvalitetniji odgoj i obrazovanje, a samim time i život.²

¹ Usp. MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA, Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, u: *Narodne novine*, broj 24/15., na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html, (preuzeto 12. prosinca 2019.).

² Usp. Davor MIKAS i Bernarda ROUDI, Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja, na: http://hpps.kbsplit.hr/hpps-2012/pdf/dok_41.pdf, (preuzeto 1. listopada 2019.).

Na temelju ovog početnog uvida mogu se izdvojiti neke od osnovnih karakteristika djece s teškoćama u razvoju, a to su: usporen kognitivni razvoj i ispodprosječno intelektualno funkcioniranje; kratkotrajno i slabije razvijeno pamćenje; teškoće na području pozornosti; teškoće mišljenja i misaonih operacija, kao što su: asociranje, apstrahiranje, povezivanje, raščlanjivanje, zaključivanje, generaliziranje, itd., teškoće na području perceptivnog razvoja; teškoće na području adaptivnog ponašanja; siromaštvo mašte; motoričke teškoće; teškoće u izvođenju aktivnosti svakodnevnog života.³ Sve ove navedene teškoće koje djecu izdvajaju od drugih, zahtijevaju poseban pristup u odgoju i obrazovanju, ovisno o sposobnostima i prilikama svakog pojedinog djeteta. Vrstu i stupanj teškoće u razvoju kao i odgovarajuće uvjete za odgoj i obrazovanje te rehabilitaciju, određuje stručno povjerenstvo u skladu s propisanim Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sustavu stručnih povjerenstava.⁴

1.1. Određenje intelektualnih teškoća

Termin intelektualne teškoće učestalije se upotrebljava u posljednja dva desetljeća, od starog termina mentalna retardacija.⁵ Stoga, u daljnjem tijeku rada, pri opisu ove teškoće, upotrebljavam noviji izraz, odnosno intelektualne teškoće. Poznata je činjenica da su djeca s intelektualnim teškoćama kroz povijest bila odbacivana, te isključivana iz života zajednice.⁶ U kulturama u kojima je glavna norma dobro zdravlje, intelektualne teškoće smatrale su se potpuno nenormalnom pojavom, koja je dovela sve do stigmatizacije i isključivanja iz svih oblika javnog života kao najradikalnijeg oblika segregacije. Djeca s intelektualnim teškoćama nisu doživljavala samo epizodna negativna mišljenja od strane društva, diskriminaciju i

³ Usp. Slavenka BARADA, Pristup osobama s teškoćama u razvoju u nastavi vjeronauka, u: *Svjedok*, godišnjak Katedetskog ureda Splitsko-makarske nadbiskupije, 20(2013.), str. 6.

⁴ Usp. Darija KOLAR, *Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u primarnom obrazovanju*, (Diplomski rad) Učiteljski Fakultet - Odsjek za učiteljske studije, Zagreb, 2017., str. 31. na: <https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A335/datastream/PDF/view>, (preuzeto 9. siječnja 2020.).

⁵ Usp. Maja ŠKROBO - Sanja ŠIMLEŠA - Jasmina IVŠAC PAVLIŠA, Obilježja socijalne kognicije kod osoba s poremećajem iz spektra autizma, posebnim jezičnim teškoćama i intelektualnim teškoćama, u: *Logopedija*, 6(2016.) 1, str. 6 - 13.

⁶ Usp. Teodora NOT, Mentalna retardacija: definicija, klasifikacija i suvremena podrška osobama s intelektualnim teškoćama, u: *Nova prisutnost*, 6(2008.) 3, str. 339.

nasilje, već su takvi postupci tijekom stoljeća bili obrascem ponašanja prema njima.⁷ Stoljećima se dakle negativno istjecalo njihovo tjelesno oštećenje i stigmatiziralo ih se od strane onih koji gaje kult ljepote i zdravlja. Međutim, ne samo u povijesti, nego i danas svjedoci smo predrasudama ljudi i površnim zaključcima o djeci s intelektualnim teškoćama, i negativnim stavovima koji i dalje sustavno onemogućavaju da djeca pokažu svoj puni kapacitet. Ako zaista shvaćamo izreku *historia est magistra vitae* onda uistinu prihvaćamo stav kako prisutnost intelektualnih teškoća ne smije opravdavati nijedan oblik diskriminacije.⁸

Djeca s intelektualnim teškoćama ulaze u skupinu invalidnih osoba.⁹ Moglo bi se reći kako nije lako dati opću definiciju intelektualnih teškoća. Danas mnogi izjednačavaju sintagme poput *djeca s teškoćama u razvoju* i *djeca s posebnim potrebama*, te *djeca s intelektualnim teškoćama*. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama su učenici s teškoćama, ali i daroviti učenici. Prema tome istoznačna upotreba navedenih sintagmi ovdje nije odgovarajuća, jer sve posebne potrebe djece nisu uzrokovane teškoćama u razvoju. Stoga, u različitim zakonima i različitim područjima djelovanja koja su usmjerena na djecu s teškoćama u razvoju upotrebljavaju se različite definicije i različiti kriteriji definiranja. Kriteriji za medicinsku definiciju su uzroci, za socijalnu definiciju su stupnjevi socijalne adaptacije, a za pedagošku to je sposobnost za odgoj i obrazovanje.

Intelektualne teškoće nastaju kao posljedica uzroka koji mogu nastupiti tijekom različitih perioda razvoja djeteta. Stručnjaci ih uglavnom dijele na uzroke koji su nastali u prenatalnom, perinatalnom i postnatalnom periodu.¹⁰ Prenatalni uzroci mogu biti hormonalni i metabolički poremećaji, trauma, infekcije, zračenja, ili upotreba nedopuštenih lijekova tijekom trudnoće. Što se tiče perinatalnog i

⁷ Usp. Teodora NOT, Mentalna retardacija: definicija, klasifikacija i suvremena podrška osobama s intelektualnim teškoćama, str. 340.

⁸ *Isto*.

⁹ Usp. Danijela BRATKOVIĆ, Modeli skrbi u svjetlu ljudskih prava osoba s intelektualnim poteškoćama, u: *Mobilizacija i razvoj zajednice, akcijsko istraživanje u Hrvatskoj*, Marina ŠKRABALO – Nikolina MIOŠIĆ-LASJAK – Jasmina PAPA (ur.), Mapa savjetovanja d.o.o., Zagreb, 2006., str. 198 - 199.

¹⁰ Usp. Emina PANDŽO-HUSANBEGOVIĆ, *Vodič kroz inkluziju*, Društvo ujedinjenih građanskih akcija "DUGA", Sarajevo, 2006., str. 16.

postnatalnog perioda, uzroci mogu biti anoreksija, porođajna trauma, težak i dugotrajan porod, meningitis i mnogi drugi.

Proces dijagnosticiranja odnosno postupak vještačenja u Republici Hrvatskoj, definiran je Pravilnikom koji je u skladu s klasifikacijom ICD – 10, (International Classification of Diseases): Međunarodna klasifikacija bolesti.¹¹ Ovdje se kod opisa poremećaja koji je karakteriziran ispodprosječnim intelektualnim funkcioniranjem koristi stari termin, odnosno mentalna retardacija. Prema definiciji mentalna retardacija stanje je zaostalog ili nepotpunog razvoja uma, posebno karakterizirano oštećenjem sposobnosti koje se očituju za vrijeme razvoja, odnosno, sposobnosti koje pridonose cjelokupnom stupnju razvoja inteligencije, poput mišljenja, govora, motorike, sposobnosti ostvarivanja društvenog kontakta.¹² Međunarodna klasifikacija bolesti definira i četiri razine intelektualnih teškoća, a to su laka, umjerena, teža i teška intelektualna teškoća.

1. Laka ili blaga intelektualna teškoća. Dijagnosticira se kod djece koja imaju približni kvocijent inteligencije između 50 i 69.¹³ Djeca s lakom ili blagom intelektualnom teškoćom mogu se školovati u redovnim školama uz prilagođene obrazovne programe, budući da imaju teškoće pri učenju i usvajanju novih informacija. Ponekad se njihova teškoća ne uočava sve do polaska u školu. Sporije čitaju, pišu i računaju, ali sposobni su završiti školu i samostalno živjeti. U redovnom školskom okruženju djeca stječu jezične vještine. U svojim kasnijim mladenačkim godina obično usvajaju akademske vještine do razine šestog razreda osnovne škole, te kada odrastu, sposobni su obavljati jednostavne poslove i imati socijalne interakcije.

2. Umjerena intelektualna teškoća. Utvrđuje se kod djece čiji se kvocijent inteligencije kreće u rasponu od 35 do 49. Djeca s umjerenim intelektualnim teškoćama najčešće se obrazuju po posebnim programima, gdje se u pravilu ne opismenjavaju u smislu da znaju čitati i pisati, nego je dovoljna razina prepoznavanja

¹¹ Usp. Teodora NOT, Mentalna retardacija: definicija, klasifikacija i suvremena podrška osobama s intelektualnim teškoćama, str. 341 - 342.

¹² Usp. *Isto*, str. 342.

¹³ Usp. Tena VELKI - Ksenija ROMSTEIN, *Učimo zajedno: Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*, Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, 2015., str. 69 - 70.

slova i potpisivanja vlastitog imena, što je zapravo, vrlo često i jedina moguća razina.¹⁴ Potrebna im je konstantna podrška u učenju i radu. Budući da djeca mogu naučiti kako voditi brigu o samima sebi, te imati neki stupanj neovisnosti, naglasak je stavljen na učenje onih vještina koje su potrebne za samostalni život i brigu o sebi. Međutim, imati jedan dio neovisnosti nije dovoljno, i zbog toga znatno ovise o pomoći okoline.

3. *Teža intelektualna teškoća.* Kvocijent inteligencije približno se kreće u rasponu od 20 do 34, a intelektualno funkcioniranje odgovara kronološkoj dobi od tri do šest godina.¹⁵ Djeca s težom intelektualnom teškoćom nerijetko imaju i druge popratne teškoće poput epilepsije, oštećenja sluha, vida, itd. Djeca u pravilu idu u posebne institucije odgoja i obrazovanja, tzv. centre za rehabilitaciju, gdje im se osigurava svakodnevna skrb, terapija i rehabilitacijski rad. Nadalje, kod djece se zapaža usporen i ograničen govor i psihomotorni razvoj, te mogu naučiti osnovne vještine brige o sebi.

4. *Teška intelektualna teškoća.* Definira se kod djece koja imaju kvocijent inteligencije niži od 20, ili se ne može utvrditi. Često imaju popratne teškoće, primjerice teško su pokretni ili su u potpunosti nepokretni, imaju značajna ograničenja u komunikaciji s okruženjem, potrebna im je stalna njega i skrb te su u pravilu vezani uz obitelj i dom.¹⁶

Zaključno može se reći da učenici s intelektualnim teškoćama imaju probleme u područjima spoznajnog razvoja, socijalno-emocionalnog razvoja, moralnog razvoja, motoričkog razvoja, govora, percepcije i pozornosti.¹⁷ Drugim riječima, intelektualne teškoće se manifestiraju se na svim životnim područjima.

¹⁴ Usp. Tena VELKI - Ksenija ROMSTEIN, *Učimo zajedno: Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoj*, str. 69 - 70.

¹⁵ Isto.

¹⁶ Isto.

¹⁷ Isto.

1.2. Povijesni dio

Pisani tragovi o djeci s teškoćama u razvoju nađeni su prvo u Egiptu za vrijeme vladavine Thebesa još 1500 god. pr.n.e., u dokumentu nazvan *Theban papyrus* gdje se raspravljalo o *iznimnoj djeci*.¹⁸ U spomenutom dokumentu navodi se definicija teškoće, a definira se kao invaliditet uma i oštećenje mozga. U antičko doba Stari Grci i stari Rimljani smatrali su da im se djeca s teškoćama rađaju zbog bijesa bogova, a ubijali su ih bacanjem u strme klance niz gorje Tajget.¹⁹ Nadalje, u starom Rimu, djecu s teškoćama se ostavljalo na milost i nemilost prirodi, nakon što bi ih pregledalo pet odraslih susjeda i nakon što bi odrasli susjedi dali odobrenje za takav čin. Nažalost, činjenica je da se kroz raniju povijest, društvo nehumano odnosilo prema djeci s bilo kakvim teškoćama.

Prve ustanove za osobe s intelektualnim teškoćama, odnosno prve umobolnice, građene su u Bagdadu, Fezu i Kairu u 8. stoljeću, te u Damasku i Aleppu u 13. stoljeću, najvjerojatnije zbog toga što su Arapi vjerovali u božansku utemeljenost ovih teškoća.²⁰ U školama koje su egzistirale u starom i srednjem vijeku, djeca s intelektualnim teškoćama nisu imala pravo na odgoj i obrazovanje, jer su smatrana nesposobnima za bilo kakvo učenje i podučavanje.²¹ Također, u srednjem vijeku se smatralo da su teškoće povezane i s opsjednutošću tih osoba zlim duhom. Važno je napomenuti da se netolerantan stav postupno transformirao u tolerantan, na temelju etičkih shvaćanja kršćanstva koje zagovara samilost prema slabima i nemoćnima. Crkva je tu odigrala važnu ulogu, promicanjem dostojanstva svake osobe, a samim time i djece s intelektualnim teškoćama. Od doba humanizma i renesanse, odnosno od 14. stoljeća, djeca s intelektualnim teškoćama postaju sve više predmetom interesa, najprije istaknutih pojedinaca, a zatim i društva.²² Erazmo Roterdamski i mnogi drugi, kroz svoja djela su ukazivali na njihove probleme što se tiče položaja u društvu i sustavu obrazovanja.

¹⁸ Usp. Esmeralda SUNKO, Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, u: *Školski vjesnik*, 65(2016.) 4, str. 603.

¹⁹ Usp. Smiljana ZRILIĆ - Kristina BRZOJA, Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, u: *Magistra Iadertina*, 8(2013.) 1, str. 141 - 153.

²⁰ Usp. Esmeralda SUNKO, Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, str. 604 - 606.

²¹ *Isto.*

²² *Isto.*

2. PREKRETNICE U ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA U ODNOSU NA INKLUZIJU

2.1. Početak sustavnog odgoja i obrazovanja

Budući da se tek u 17. i 18. stoljeću pojavila ideja o školovanju djece s invaliditetom, potrebno je naglasiti da je upravo John Lock imao važnu ulogu u društvenom prihvaćanju te organiziranju njihovog odgoja i obrazovanja. Engleski filozof i pedagog John Lock sam je davao prednost odgoju nad nasljeđem, smatrajući kako je ljudska duša *tabula rasa*, odnosno prazna ploča. Postavljajući odgoj ispred nasljeđa, daje podršku djeci s invaliditetom, a samim time i djeci s intelektualnim teškoćama, koja u to vrijeme nisu imala pravo na sustani odgoj i obrazovanje. Nadalje, njegov sljedbenik iz doba prosvjetiteljstva Jean-Jacques Rousseau, također donosi obrat u razumijevanju njihovog odgoja i obrazovanja svojim djelom *Emil ili O odgoju*. Međutim, ne samo oni, nego i mnogi drugi filozofski pravci 17. i 18. Stoljeća i njihovi predstavnici, dali su podršku djeci s teškoćama u razvoju.²³ Kao što su racionalizam i njegov predstavnik Rene Descartes, te senzualizam Etienne Bonnot de Condillaca.

Prvi sistematski odgoj djece s intelektualnim teškoćama vezan je za ime Itarda i njegov eksperiment s Viktorom, divljim dječakom iz Arreyrona, Francuska, 1799 godine.²⁴ S pravom se može reći kako edukacija osoba s intelektualnim teškoćama započinje oko 1800. godine. Naročito se rasplamsava u prvoj polovici 19. stoljeća, šireći se iz Francuske i Švicarske u ostale zemlje Europe, a potom u Ameriku. Zanimljiva je činjenica da sistematski studij odgoja djece s intelektualnim teškoćama izrasta iz pokušaja edukacije slijepih i gluhih.²⁵ Na temelju izvora liječnika i pedagoga Itarde, u šumi je pronađeno jedanaestogodišnje dijete, divlje dijete Viktor, kojemu je bio potreban program socijalizacije i odgoja. Viktorove karakteristike ponašanja bile su više životinjske nego ljudske, često je hodao na sve

²³ Usp. Esmeralda SUNKO, Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, str. 604 - 606.

²⁴ Usp. Dubravka LEVANDOVSKI, Itard i Seguin - pioniri u proučavanju mentalne retardacije, u: *Defektologija*, 8(1972.) 2, str. 16 - 22.

²⁵ *Isto*.

četiri noge, pio je ležeći ispružen, trgao je odjeću sa sebe, te je imao nekontrolirana raspoloženja. Pretpostavlja se da je Itard smatrao kako je konačni stupanj intelektualnog funkcioniranja osobe, u većini produkt okolnih utjecaja koji djeluju tijekom razvoja.²⁶ Itard je razvio specijalnu metodu, odnosno prvi pokušaj odgoja djeteta s intelektualnim teškoćama. Tijekom tog odgoja ponašanje Viktora nikad nije bio u potpunosti slično s ostalom djecom, ali se Viktor ipak privikao na ljudsko društvo i stekao korisne navike. Djelomično je naučio čitati i pisati, međutim, nikad nije usvojio sposobnost točnog spontanog govora. Kako je Viktor dolazio u pubertetske godine, Itard je smatrao da će brže napredovati, međutim promjene koje su nastupile u pubertetu pobudile su u njemu ponovno njegove divlje i nekontrolirane reakcije. Razočarani Itard smatrao je da je njegov petogodišnji trud rezultirao neuspjehom, te je u potpunosti odbacio svoj rad s djecom s intelektualnim teškoćama, i nastavio raditi eksperimente samo s gluhima. Međutim službeno mišljenje Francuske akademije zapravo govori o pozitivnom doprinosu njegovih eksperimenata pedagoškoj teoriji i praksi.²⁷ Svojim radom Itard je inspirirao mnoge sljedbenike, neki od njih čak su prenijeli njegove ideje o obrazovanju djece s intelektualnim teškoćama u SAD, i tako su osnovali institucije za znanstveno istraživanje spoznajnih osobina djece s posebnim potrebama.

Nadalje, sredinom šezdesetih godina u SAD-u je započeo Projekt Head Start, predstavljajući cjelovit program odgoja, obrazovanja i skrbi predškolske djece i njihovih roditelja.²⁸ Spomenuti projekt, 1972. godine uključuje djecu s posebnim potrebama u svoje uobičajene predškolske i školske programe i time postaje povijesni model pomoći za djecu s posebnim potrebama i njihovim obiteljima. Zahvaljujući ovom projektu ali mnogim sličnim projektima, djeci s invaliditetom polako se omogućavalo pohađanje vrtića, osnovnih škola, strukovnih škola i gimnazija zajedno s djecom bez teškoća.

²⁶ Usp. Dubravka LEVANDOVSKI, Itard i Seguin - pioniri u proučavanju mentalne retardacije, str. 16 - 22.

²⁷ Isto.

²⁸ Usp. Darija KOLAR, *Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u primarnom obrazovanju*, str. 24.

Prva specijalna škola, škola u kojoj su se školovala samo djeca s teškoćama, osnovana je u 18. stoljeću u Parizu.²⁹ Bila je to škola za gluhe. Za Parizom su se poveli i drugi europski gradovi kao što su Leipzig 1778., Rim 1784., Berlin 1788. itd. U Parizu se otvorila i škola za osobe s intelektualnim teškoćama. Postupno se broj tih školi povećavajući najprije u Francuskoj, a zatim i u drugim europskim gradovima.³⁰ U Hrvatskoj obrazovanje djece s intelektualnim teškoćama započinje u osnovnoj školi u Zagrebu 1930. godine, u obliku posebnoga razrednog odjeljenja.³¹ Nastala su dva odvojena i samostalna obrazovna sustava: redoviti i specijalni. Shodno takvom pristupu dolazi do segregacije osoba s intelektualnim teškoćama i u obrazovnom sustavu.

2.2. Od segregacije preko integracije sve do inkluzije

Kako bi se što jasnije shvatio ovaj proces, važno je razlikovati navedene pojmove. Stoga u daljnjem tijeku rada opisujem tri modela ponašanja koja su prevladavala u povijesti i kroz njih jasnije i sigurnije objašnjavam navedene pojmove. Prema OECD-u (Organisation for Economic Co-operation and Development) tijekom povijesti su se pojavili različiti modeli odnosa prema djeci i osobama s intelektualnim teškoćama, kao što su medicinski model, model deficita i socijalni model.³² *Medicinski model*, koji je prevladavao 70-ih godina 20. stoljeća, gleda na dijete i osobu s intelektualnim teškoćama kao na problem, te stavlja u središte pozornosti „nedostatak“, a ne dijete kao takvo. Glavni cilj ovoga modela je bio promijeniti dijete kako bi se ono mogao uklopiti u okolinu u kojoj živi.³³ U to vrijeme osnivale su se specijalne službe i poduzimale različite mjere kojima su se nastojale ublažiti ili otkloniti posljedice teškoće. Kada to naravno nije bilo moguće postići, onda bi se dijete izdvojilo iz obitelji i isključilo iz lokalne zajednice, u marginalizirane ustanove s vrlo rigidnim sistemom koji je nametao

²⁹ Usp. Esmeralda SUNKO, Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, str. 606.

³⁰ Usp. *Isto*, str. 605 - 606.

³¹ Usp. Darija KOLAR, *Odgov i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u primarnom obrazovanju*, str. 41.

³² Usp. *Isto*, str. 24.

³³ Usp. *Isto*, str. 24 - 25.

depersonalizaciju. Jedini socijalni kontakt koji su imala djeca smještena u spomenute ustanove, bio je sa medicinskim stručnjacima koji su se usmjeravali na njihovo "ozdravljenje". Socijalna isključenost koju su doživljavali niti je bio njihov izbor, niti je bilo njihovo pravo. Medicinski model očito je bio model koji onesposobljuje, te koristi medicinsku dijagnozu za kontrolu djece s intelektualnim teškoćama.³⁴ Ova stroga segregacija (lat. segregare - razlučiti, rastaviti) podrazumijeva isključenje djeteta iz društvene zajednice zbog njegove teškoće i smještanje u posebnu ustanovu. Djeca su najčešće boravila u specijaliziranim skupinama, zajedno s drugom djecom koja su imala jednaku razvojnu teškoću. Međutim, nisu dobivali nikakvi stručni tretman po pitanju odgoja i obrazovanja. Njihovo odvajanje od obitelji i život u posebnim organizacijama doveo je do izdvajanja i izoliranja iz stvarnoga života. Dakle, segregacijske mjere dovele su do sekundarnih posljedica, a to su getoizacija i socijalna isključenost.

Tih godina doneseni su brojni zakoni o promicanju odgoja i obrazovanja djece s intelektualnim teškoćama. Godine 1800. Zakon o obrazovanju je propisao obavezno školovanje djece, bez obzira na to jesu li smatrana *neodgojivom*. Tek je 1970. u spomenutom Zakonu o obrazovanju odbačen termin *neodgojiv*.

Zatim se pojavljuje *Model deficita* odnosno model posebnih odgojno-obrazovnih potreba i integracija, koji naglašavaju utvrđivanje i zadovoljavanje *posebnih potreba* djece s intelektualnim teškoćama.³⁵ Najbitniji zakon donesen u razdoblju modela deficita je Zakon o obrazovanju za posebne odgojno-obrazovne potrebe iz 1981. godine. Ovaj zakon je djeci s intelektualnim teškoćama osigurao pravo na odgoj i obrazovanje u redovnim školama, te učiteljima dao odgovornost u procjeni odgojno-obrazovnih potreba. Dogodio se veliki zaokret u odnosu na segregaciju. Pozitivni aspekt ovog modela je integracija usmjerena na uključivanje djece s manjim intelektualnim teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Stručnjaci su potvrdili da je integracija imala mnoge pozitivne učinke. Djeca integracijom usvajaju važne vještine, kako se adaptirati, kako pratiti određenu rutinu

³⁴ Usp. Jenny THOMSON, *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*, Educa d.o.o., Zagreb, 2016., str. 18.

³⁵ Usp. Smiljana ZRILIĆ - Kristina BRZOJA, *Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama*, str. 144.

u školi, i potom svoje znanje iskoristiti u svakodnevnom životu. Međutim, kao i prethodni model i ovaj model stavlja naglasak na ono što djeca ne mogu, u čemu imaju teškoće. Budući da je integracija bila ograničena samo na dijeljenje zajedničkog prostora i nekih aktivnosti koje su vremenski bile ograničene i kontrolirane od djece bez teškoća u razvoju, ni to nije dovelo do istinskog uključivanja i prihvaćanja.³⁶

Budućnost zapravo leži u cjelovitom prihvaćanju različitosti, senzibiliziranju zajednice za prihvaćanje, aktivnom uklanjanju prepreka, inkluzivnom pristupu u obrazovanju i rehabilitaciji, potpori obiteljima, analiziranju i praćenju potreba. To se polako i počinje događati nakon donošenja spomenutog Zakona o reformi obrazovanja. . Počinje se radati *Socijalni model*, suvremeni model koji u razvijenijim zemljama svijeta prevladava od 90-ih godina 20. stoljeća. Model polazi od pretpostavke da je položaj djece s intelektualnim teškoćama, te njihova diskriminacija, zapravo društveno uvjetovano, te se kao osnovni problem naglašava odnos društva prema njima.³⁷ Napokon se shvatilo da oštećenja koja objektivno postoje kod djece s intelektualnim teškoćama ne treba negirati niti one umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića. Uvidjelo se kako nije intelektualna teškoća ono što njih isključuje iz društva, već predrasude i strahovi koji prevladavaju u društvu. U okviru ovog modela koji naglašava prava pojedinca, te rješenje vidi u restrukturiranju društva javlja se filozofija inkluzije.³⁸ Inkluzija u suštini naglašava da svatko pripada društvu i na svoj mu način pridonosi. To ne znači da smo svi jednaki, nego da tu nejednakost i različitost treba poštivati. Stoga socijalni model ne gleda na djecu s intelektualnim teškoćama isključivo kroz njihove teškoće, nego kroz njihove sposobnosti, potrebe, interese i prava.

³⁶ Usp. Smiljana ZRILIĆ - Kristina BRZOJA, Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, str. 144.

³⁷ *Isto.*

³⁸ Usp. Teodora NOT, Mentalna retardacija: definicija, klasifikacija i suvremena podrška osobama s intelektualnim teškoćama, str. 339 - 350.

2.3. Ideja o inkluzivnom odgoju i obrazovanju

Veliku potporu inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovni odgojno-obrazovni sustav pružile su ideje o demokratizaciji obrazovanja. Na temelju Deklaracije o pravima čovjeka iz 1948. godine, zahtijevala su se prava na jednak odgoj i obrazovanje za sve ljude, bez obzira na postojeće razlike među njima. Zahtjevi o jednakom odgoju i obrazovanju za sve, vrlo brzo su našli svoje mjesto u dokumentima uglednih svjetskih organizacija, posebno Ujedinjenih naroda i UNESCO-a. Sve je to pozitivno rezultiralo Deklaracijom o pravima osoba s mentalnim teškoćama, Deklaracijom o pravima osoba s posebnim potrebama, te Konvencijom o pravima djeteta donesenoj na zasjedanju Opće skupštine UN-a 1989. godine. Konvencija je pravni akt koja je obvezujućeg zakonskog karaktera te obavezuje države potpisnice na pridržavanje njenih odredaba.³⁹ Spomenuta Konvencija usvojena je u Hrvatskoj 6. listopada 1989. godine. Ona gleda na djecu kao osobe s pravima, a ne samo kao osobe koje trebaju zaštitu i pomoć.⁴⁰ Temelji se na četiri osnovna načela, a to su nediskriminacija, najbolji interes djeteta, pravo na život, opstanak i razvoj, te pravo na vlastito mišljenje u skladu s dobi i zrelošću.

Svi zahtjevi za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem prerasli su i u zakonske odredbe kojima se obrazovanje ozakonjuje kao integrirano/inkluzivno školovanje djece s intelektualnim teškoćama u razvoju i one bez njih.⁴¹ Ovakav zakon najprije se pojavio u Švedskoj, a potom u ostalim skandinavskim zemljama. U Republici Hrvatskoj prava djece s intelektualnim teškoćama koja se prvenstveno dotiču mogućnosti odgoja i obrazovanja, osigurana su i uređena u mnogim dokumentima i Pravilnicima o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju; Pravilnikom o upisu djece u osnovnu školu; Pravilnikom o broju učenika u redovitom i kombiniranome razrednom odjelu u osnovnoj školi, i mnogi drugi.

³⁹ Usp. Esmeralda SUNKO, Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, str. 616.

⁴⁰ Usp. Ela BALOG, Kršćanski pristup konvenciji o dječjim pravima, u: *Ljetopis socijalnog rada*, 10(2003.) 2, str. 171 - 186.

⁴¹ Usp. Smiljana ZRILIĆ - Kristina BRZOJA, Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, str. 141 - 153.

2.3.1. Inkluzija u širem smislu

Inkluzija kao model prema kojem težimo, proces je uključivanja djece s intelektualnim teškoćama i djece bez teškoća iste dobi, u prirodno okruženje gdje se djeca zajedno igraju i uče. Cilj nije samo socijalizacija, nego i odgojno-obrazovni rezultati, da djeca s intelektualnim teškoćama dožive brži napredak, brži razvoj svojih potencijala, razvoj samopouzdanja, samouvjerenosti, stjecanje novih iskustava i osjećaja ravnopravnosti.⁴² Jednom riječju, uključivanje u svakodnevnu društvenu stvarnost. Upravo u tome leži razlika između integracije i inkluzije, jer integracija podrazumijeva samo smještanje djece s teškoćama među vršnjake bez teškoća u odgojno-obrazovni sustav, dok inkluzija podrazumijeva uključivanje djece s teškoćama od najranijih dana u sve sfere života, a ne samo u školu. Najveća vrijednost inkluzije leži u uvažavanju različitosti svakog pojedinca, jer se kroz razvoj opće tolerancije prema individualnim razlikama omogućava širenje spoznaja i obogaćivanje iskustava.⁴³

2.3.2. Izazovi inkluziji

Budući da se ne događa preko noći, inkluzija se nalazi pred velikim izazovima. Ona dovodi pred izazov ne samo nastavnike i odgojitelje, nego i sve učenike, njihove roditelje, i cijelu društvenu zajednicu.⁴⁴ Svi su pozvani u izgradnju kulture solidarnosti, prihvaćanja jednakosti i poštivanja različitosti. Primarna je stanica obitelji. Zdravi odnosi u njoj su od ključne važnosti za inkluziju djece s intelektualnim teškoćama, jer segregacija i odbijanje započinju najprije u obiteljskom okruženju. Ako je obitelj ćelija društva, onda ona svojim pozitivnim stavovima može mijenjati to društvo i pomoći u primjeni inkluzije u svim sferama života pa tako i u odgoju i obrazovanju. Jer pozitivna iskustva izgrađuju pozitivne stavove.

⁴² Usp. TOMIĆ, Anamaria - Jasmina IVŠAC PAVLIŠA - Sanja ŠIMLEŠA, Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja, u: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55(2019.) 2, str. 40 - 52.

⁴³ Usp. ZRILIĆ, Smiljana - Kristina BRZOJA, Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, u: *Magistra Iadertina*, 8(2013.) 1, str. 141 - 153.

⁴⁴ Usp. Emina PANDŽO-HUSANBEGOVIĆ, *Vodič kroz inkluziju*, str. 11.

2.3.3. Kreiranje inkluzivne nastave

Uvođenje inkluzivne nastave u sustav redovnih škola podrazumijeva promjene u cjelokupnoj školskoj praksi. Tako se stvara sustav koji svakoga stavlja u ravnopravnu poziciju i svakom daje mogućnost sudjelovanja i pripadanja. Škola kao odgojno-obrazovna ustanova dužna je osigurati kontinuirani napredak svakog učenika, izgrađivati njihovu intelektualnu, društvenu i duhovnu dimenziju u skladu s njihovim sposobnostima. Cilj inkluzivnog odgoja i obrazovanja je stvaranje mogućnosti za što kvalitetnije učenje svih učenika, koje će najbolje odgovarati njihovim individualnim različitostima.⁴⁵ Uključivanje djece s intelektualnim teškoćama u redovni školski sustav također zahtjeva novu metodiku i primjenu novih oblika rada.

Smjernice na putu k inkluziji u obrazovanju slijede četiri načela: 1. Učenici s teškoćama u razvoju pripadaju redovnim odjeljenjima i imaju pravo na podršku koja im je potrebna; 2. Svi učenici, s teškoćama i bez teškoća, imaju koristi od inkluzije jer je ona neophodna komponenta kvalitetnog obrazovanja; 3. Sva djeca imaju pravo na obrazovanje koje će ih pripremiti za život u zajednici; 4. Nastava i učenje, koncipirani prema inkluzivnim ciljevima, djelotvorni su za svu djecu.⁴⁶

Inkluzija u odgoju i obrazovanju je proces povećanja sudjelovanja svih učenika zbog smanjenja njihove isključenosti iz školskog kurikulumu i šire društvene zajednice.⁴⁷ Učitelji i nastavnici ključni su sudionici u ovom procesu. Potrebno je naglasiti da ovdje nije samo riječ o radu s djecom koja imaju određene teškoće, nego i o radu s djecom koja su nadarena, koja su marginalizirana, koja dolaze iz različitih jezičnih ili religijskih manjina. Dakle, svaki pojedinac je bitan i jedinstven, te može dati svoj dragocjeni doprinos. Da bismo imali što kvalitetniju inkluzivnu nastavu potrebno je kreirati inkluzivne učionice u kojima će se svako dijete osjećati prihvaćeno i dobrodošlo. Također, potrebna je primjena novih metoda, novih oblika rada i novih zadataka koji uvažavaju mogućnosti svakog učenika. Ne samo to, nego i

⁴⁵ Usp. Živorad MILENOVIĆ, Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave, u: *Život i škola*, 55(2011.) 25, str. 154 - 166.

⁴⁶ Usp. Slavenka BARADA, Pristup osobama s teškoćama u razvoju u nastavi vjeronauka, str. 7.

⁴⁷ Usp. Matilda KARAMATIĆ BRČIĆ, Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola, u: *Magistra Iadertina*, 7(2012.) 1, str. 101 - 109.

promjena u stavovima i uvjerenima nastavnika a potom i ostalih školskih djelatnika, učenika i njihovih roditelja. To je također bitan uvjet za kvalitetnu provedbu inkluzije u školi.

Kako bismo pomogli svakom djetetu u učenju i kako bi se postigli željeni rezultati u inkluzivnoj nastavi, učitelji prvo upoznaju kompetencije svakog pojedinog učenika. Upoznaju koje su sve učenikove vještine, navike, umijeća, ponašanja, postignuća, iskustva predznanja i niz drugih čimbenika.⁴⁸ Neuspjeh u učenju i loša komunikacija dakako negativno utječu na djetetov socijalni i emocionalni razvoj, i upravo zbog toga je bitno kvalitetno provoditi inkluzivnu nastavu. Jer svakom djetetu je važna obrazovna uspješnost i prihvaćenost u razredu. Međutim u inkluzivnoj nastavi naglašava se važnost procesa, a ne samo rezultati odgojno-obrazovnih aktivnosti u školi.

2.4. Oblici rada u predškolskim ustanovama

Ustanove predškolskog odgoja i obrazovanja su prva mjesta u kojima dijete započinje proces socijalizacije, te se uz pomoć odgajatelja i interakcije s ostalom djecom razvija emocionalno, kognitivno i motorički.⁴⁹ Stoga je jako važno i djecu s intelektualnim teškoćama uključiti u predškolske ustanove. Samim time što predškolska tipična djeca nemaju predrasude prema djeci s intelektualnim teškoćama događa se pozitivan ishod. S druge strane, tipična djeca bez teškoća, u ovoj ranoj interakciji s vršnjacima koji imaju teškoće, povećavaju spremnost za prihvaćanje u odrasloj dobi.

⁴⁸ Usp. *Isto*. str. 104.

⁴⁹ Usp. Marija FALAMIĆ, Vrtić kao poligon za učenje socijalnih vještina, u: *Dijete, vrtić, obitelj*, 54 (2008.) str. 12 - 16.

Cilj odgoja i obrazovanja djece s intelektualnim teškoćama u predškolskoj dobi, je sistematski razvoj brige o sebi, spoznaje, motorike, komunikacije, emocionalno-socijalnog ponašanja te igre u svrhu postizanja što većeg stupnja samostalnosti koji doprinosi boljoj inkluziji djeteta u svakodnevni život.⁵⁰ Djeca s intelektualnim teškoćama u grupnoj interakciji mogu naučiti pamtiti i razumjeti informacije, a to ih dovodi do dječje sposobnosti otkrivanja problema i pronalaženja rješenja. Odgajatelji u predškolskim ustanovama trebaju razumjeti i prepoznati individualne karakteristike djeteta s intelektualnim teškoćama i sukladno s njima postaviti realne ciljeve programa. U predškolskim ustanovama treniranje socijalnih, motoričkih i drugih vještina se ostvaruje kroz igranje uloga, modeliranje, suočavanjem sa zahtjevnim situacijama, otkrivanjem vlastitih želja i interesa, te ponavljanjem i vježbanjem.

2.5. Specifični oblici rada u školi

U Pravilniku o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu u osnovnoj školi, utvrđeno je da mogu biti uključena najviše 3 učenika s lakšim teškoćama u razvoju.⁵¹ Ako je u razredu uključen samo jedan učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, tada razredni odjel može imati najviše 28 učenika; ako su uključena dva učenika s posebnim obrazovnim potrebama, razred može imati najviše 26 učenika; ako su uključena tri učenika, razred može imati najviše 24 učenika; a ako neki od učenika ima osobnog pomoćnika ili asistenta u nastavi, broj učenika se ne smanjuje.

Pozitivni stavovi učitelja i vršnjaka jedni su od kritičnih čimbenika koji olakšavaju inkluziju djece s intelektualnim teškoćama u redovne škole. Fizička uključenost učenika s intelektualnim teškoćama u redovnu školsku zajednicu je

⁵⁰ Usp. Andreja TARLE, *Psihološko-terapeutski pristup djeci s poteškoćama u razvoju: intelektualna onesposobljenost i autizam*, (Diplomski rad), Katolički bogoslovni fakultet, Đakovo, 2018., str. 64. na: <https://repozitorij.djkbfd.hr/islandora/object/djkbfd%3A133/datastream/PDF/view>, (preuzeto 10. listopada 2019.).

⁵¹ Usp. MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA, Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, u: *Narodne novine*, broj 87/08. i 86/09., na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_124_3065.html, (preuzeto 12. prosinca 2019.).

nužan, ali nedovoljan korak za njihovu socijalnu uključenost i akademski razvoj. Neovisnost je jedan od ciljeva obrazovanja i jedan od ciljeva inkluzije. Ostali ciljevi inkluzivne nastave su socijalizacija djece s intelektualnim teškoćama, bolji stavovi učitelja prema inkluziji djece s intelektualnim teškoćama, odrastanje djece u prirodnoj okolini, prihvaćanje različitosti, razvoj tolerancije, jačanje osobnosti djece s intelektualnim teškoćama itd. U Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju sadržani su i definirani programi odgoja i obrazovanja, predstavljeni nastavnim planom i programom.⁵² Primjereni programi odgoja i obrazovanja sastoje se od četiri dijela:

1. Redovni program s individualiziranim postupcima
2. Redovni program s prilagođenim sadržajem i postupcima
3. Specijalni program s individualiziranim postupcima
4. Specijalni program s individualiziranim postupcima i aktivnosti svakodnevnog života.

2.5.1. Redovni program s individualiziranim postupcima

Ovaj program namijenjen je učenicima koji bez problema mogu svladavati redovni program, ali zbog specifičnog funkcioniranja potrebni su im individualizirani postupci u radu. Ovi individualizirani postupci u radu su različiti oblici potpore, a dijele se s obzirom na *samostalnost učenika, metode rada, vrijeme rada, provjeravanja vještina i znanja učenika, aktivnost učenika i vrednovanje postignuća učenika*.⁵³ Važno je napomenuti kako se djetetu prilagođava samo pristup u radu, odnosno metodika je drugačija, dok sadržaj ostaje isti kao i za ostale učenike. Individualizirani postupci mogu biti iz jednog, više ili svih predmeta, a provode ih učitelji koji izvode nastavu i ostalim učenicima u istom tom razredu, i sve to, naravno čine u suradnji sa stručnim suradnicima.

⁵² Usp. MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA, Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, u: Narodne novine, broj 24/15.

⁵³ Usp. Darija KOLAR, *Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u primarnom obrazovanju*, str. 31 - 32.

2.5.2. Redovi program s prilagođenim sadržajem i postupcima

Namijenjen je učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladavati nastavni plan i program bez sadržajnog ograničavanja, te im je zbog specifičnosti u funkcioniranju potreban individualizirani pristup u radu i prilagodba sadržaja učenja.⁵⁴ Ovdje se i sadržaj i metoda učenja prilagođavaju učeniku. Smanjuje se opseg sadržaja u odnosu na djetetove sposobnosti, a on se može umanjiti do najniže razine usvojenosti obrazovnog znanja propisanog nastavnim planom i programom za razred u koji je učenik uključen. Ovaj program, kao i prethodni, može biti iz jednog, više ili svih predmeta, i također ga izrađuju učitelji ili nastavnici za svaki pojedini predmet u suradnji sa stručnim suradnicima škole.

2.5.3. Specijalni program s individualiziranim postupcima

Specijalni program s individualiziranim postupcima čini posebno strukturirani sadržaj nastavnih planova i programa/kurikuluma izrađenih prema mogućnostima i sposobnostima učenika.⁵⁵ Namijenjen je učenicima koji zbog određene vrste teškoće ne mogu svladati prethodna dva programa. Ovaj program također može biti iz svih ili pojedinih predmeta. Ako je samo iz pojedinih predmeta, tada učenik ostale predmete prema svojim sposobnostima svladava po redovnom programu uz individualizirane postupke ili redovnom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke.⁵⁶ Ako se ovaj program provodi iz svih nastavnih predmeta, onda se provodi u posebnim razrednim odjelima škole, a izvode ga edukacijski rehabilitator i učitelj. Iznimno, ovaj program može se provoditi i u redovnim razrednim odjelima škole, ako na području jedinice lokalne samouprave nije ustrojen posebni razredni odjel.⁵⁷

⁵⁴ Usp. MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA, Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, u: *Narodne novine*, broj 24/15.

⁵⁵ *Isto.*

⁵⁶ *Isto.*

2.5.4. Specijalni program s individualiziranim postupcima i aktivnosti svakodnevnog života

Ovaj program se provodi u odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno osnovno obrazovanje. Ima za cilj osposobiti učenika za najjednostavnije aktivnosti vezane za svakodnevni život i rad, a provodi se od 6. do 21. godine života.⁵⁸ Namijenjen za one učenike koji nakon završene osnovne škole po posebnom programu s individualiziranim postupcima, nisu u mogućnosti nastaviti srednjoškolsko obrazovanje po posebnom programu.

⁵⁸ *Isto.*

3. VJERA I DJECA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

Kada govorimo o važnosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja za djecu s intelektualnim teškoćama, potrebno je spomenuti kako predškolske i školske ustanove trebaju pružiti djeci i nešto po pitanju vjerskog odgoja i obrazovanja. Jer čovjek nije samo intelektualno biće, on je u ovom kontekstu i duhovno i duševno biće, stoga treba raditi s djecom i na toj dimenziji. Uvođenjem vjeronauka u osnovne i srednje škole, pokrenulo se uvođenje vjerskog odgoja i u javne vrtiće. O vjeri djece s intelektualnim teškoćama stručnjaci se pitaju je li uopće potrebno dovoditi dijete s određenom teškoćom u razvoj u poseban i drugačiji odnos prema vjeri, ili je dovoljno govoriti općenito o djeci i njihovom prihvaćanju vjere pa onda u tome uvrstiti i djecu s posebnim potrebama.

Crkva je mnogo doprinijela prihvaćanju djece s intelektualnim teškoćama u društvo, prvenstveno promicanjem dostojanstva svake ljudske osobe. Također nas uči kako svi ljudi imaju pravo na vjerski odgoj i skrb, pa tako i djeca s intelektualnim teškoćama. U deklaraciji Drugog vatikanskog sabora, *Gravissimum educationis* – o kršćanskom odgoju, stoji kako svi ljudi, bilo kojeg porijekla, položaja i dobi, na temelju svoga dostojanstva imaju neotuđivo pravo na odgoj koji odgovara njihovu životnom cilju, osobnoj sposobnosti, razlici spolova i koji je prilagođen domovinskoj kulturi i predajama i otvoren je za bratsko partnerstvo s drugim narodima radi promicanja pravog jedinstva i mira na zemlji.⁵⁹ Crkva je svjesna da se kršćanskim odgojem i katehezom učvršćuje njezin unutarnji život, a i kateheza mora djeci s intelektualnim teškoćama pružiti da žive svoj život vjere prema svojim mogućnostima. U daljnjem tijeku rada vidjeti ćemo da vjerski odgoj i obrazovanje djece s intelektualnim teškoćama započinje u obitelji, a nastavlja se dalje kroz školu i Crkvenu katehezu.

⁵⁹ Usp. Andreja TARLE, *Psihološko-terapeutski pristup djeci s poteškoćama u razvoju: intelektualna onesposobljenost i autizam*, str. 66.

3.1. Roditelji kao prvi odgojitelji

U bračnoj zajednici, iz koje nastaje obitelj, rađaju se novi građani ljudskoga društva, koji po krštenju Duhom Svetim postaju djeca Božja. U toj takoreći kućnoj Crkvi roditelji trebaju biti za svoju djecu riječju i primjerom prvi vjerovjesnici te njegovati zvanje prikladno za svakoga pojedinoga, a osobito se skrbiti za ono sveto.⁶⁰

Obitelj je, dakle, mjesto gdje roditelji postaju prvi učitelji vjere za svoju djecu.⁶¹ Obitelj je mjesto u kojem se novi život ne samo rađa nego i prihvaća kao Božji dar.⁶² Obitelj je prva škola ljudskih vrednota, gdje učimo mudro koristiti slobodu.⁶³

Obiteljski odgoj je prvi odgoj u životu djeteta. Prema definiciji on je temelj svakog drugog odgojnog utjecaja u životu djeteta i u tome svaka obitelj ima nezamjenjivu i neprocjenjivu ulogu, obvezu i odgovornost. Obitelj je središte djetetova života i jedan od njegovih prvih životnih učitelja. Stoga, roditelji imaju zadaću da djecu od najranije dobi podučavaju u skladu s vjerom koju su primila na krštenju, jer po obitelji, djeca se uvode u ljudsku zajednicu i u Božji narod. Papa Franjo u *Amoris leatitia* govori kako obitelji s djecom s teškoćama zavrjeđuju posebno divljenje, jer s ljubavlju i vjerom prihvaćaju situaciju u kojoj se nalaze. Obitelji time daju svjedočanstvo Crkvi i društvu o vjernosti dara života. Također djeca s teškoćama dar su obitelji i prilika za sazrijevanje u ljubavi i uzajamnom pomaganju. Roditelje s djetetom koje ime intelektualne teškoće, treba uključiti u župnu zajednicu kako bi osjetili povjerenje, dobrodošlicu i prihvaćenost, razvijajući tako religiozno ozračje. Potrebno ih je poticati na uključivanje u katehetske aktivnosti u župi, ali i u kući, zajedničko sudjelovanje na misnim slavljinama i duhovnim obnovama. Za djecu s intelektualnim teškoćama i za njihove obitelji,

⁶⁰ Usp. DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Lumen gentium*. Dogmatska konstitucija o Crkvi (21. XI. 1964.), br. 11, u: *Dokumenti*, Zagreb, Kršćanska Sadašnjost, 2008.

⁶¹ Usp. PAPA FRANJO, *Amoris leatitia*, *Posinodalna Apostolska pobudnica biskupima, prezbiterima i đakonima, posvećenim osobama, kršćanskim supruzima i svim vjernicima laicima o ljubavi u obitelji*, (19. ožujka 2016.), Kršćanska Sadašnjost, Zagreb, 2016., br. 122.

⁶² *Isto*.

⁶³ *Isto*.

potrebno je osmisлити sadržaj unutar župe te vidjeti na koji način roditelji mogu sudjelovati u pripravi za primanje sakramenata.

Prema *Direktoriju za pastoral sakramenata u župnoj zajednici*, jedna kršćanska obitelj je prva pozvana djeci dati i provoditi katehezu o euharistiji.⁶⁴ Pozvana je dakle pratiti svoje dijete na putu priprave za sakramente kršćanske inicijacije, ponavljanjem i iznošenjem sadržaja kateheze, te sudjelovanjem na roditeljskim sastancima. Roditelji koji vode svoju djecu putem vjere moraju pratiti promjene kroz koje djeca prolaze. Važno je da djeca vide primjer u svojim roditeljima, da vide uistinu značenje molitve za svoje roditelje. Jer upravo obiteljska molitva i izrazi pučke pobožnosti mogu imati veću evangelizacijsku snagu od svih kateheza i poduka. Obiteljska molitva mora biti prilagođena mogućnostima djece, jako je važno njegovati određeni ritam. No, ono najvažnije jest to da sami roditelji budu molitveni primjer svojoj djeci s intelektualnim teškoćama.

3.2. Vjeroučitelj u radu s djecom s intelektualnim teškoćama

Pitanje o podučavanju u vjeri djecu s intelektualnim teškoćama, otvoreno je već neko vrijeme i možemo čuti različita mišljenja na tu temu. Mnogi se pitaju je li uopće potrebno dovoditi djecu s određenim teškoćama u razvoju u nekakav poseban i drugačiji odnos prema vjeri, vjeronauku i Crkvi. Pastoralne smjernice Hrvatske biskupske konferencije *Na svetost pozvani* ističu kako su hvalevrijedne inicijative oko organiziranja njima primjerenoga odgoja u vjeri, kako u specijalnim ustanovama, u redovitom školovanju, tako i u župnim zajednicama.⁶⁵

Polazišna točka za vjeronaučni rad s djecom koja imaju intelektualne teškoće je suradnja sa učiteljima i stručnom službom.⁶⁶ Stručna služba prvo upoznaje učitelja sa slikom djeteta i njegovih teškoća, ali samo u onoj mjeri u kojoj ima odobrenje od roditelja. Potom učitelj upoznaje vjeroučitelja sa slikom djeteta, o njegovim

⁶⁴ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Direktorij za pastoral sakramenata u župnoj zajednici*, Glas Koncila, Zagreb, 2008., br. 24.

⁶⁵ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Na svetost pozvani. Pastoralne smjernice na početku trećega tisućljeća*, Glas Koncila, Zagreb, 2002., br. 31.

⁶⁶ Usp. Slavenka BARADA, *Pristup osobama s teškoćama u razvoju u nastavi vjeronauka*, str. 10 - 11.

sposobnostima, rezultatima testiranja, motivacijom, itd. Nadalje, vjeroučitelj nastoji *Plan i program nastave katoličkoga vjeronauka* prilagoditi i približiti sadržajno i metodološki potrebama, sposobnostima i prilikama svakog pojedinog djeteta, pa tako i djeteta s intelektualnim teškoćama. Nacionalni katehetski ured HBK ponudio je prijedlog *Plana i programa nastave katoličkoga vjeronauka za učenike na stupnju umjerene i teže mentalne retardacije*, prijedlog je izrađen 2008. godine.⁶⁷ Prijedlog pristupu u nastavi vjeronauka u osnovnoj školi je jednak onome za ostale predmete, a to znači da program od 3. do 8. razreda ide kontinuirano unatrag dvije godine ; u 3. razredu se obrađuje sadržaj 1. razreda. Međutim, ostaje pitanje prilagodbe programa za 1. i 2. razred. Dakle, Prijedlog *Plana i programa* u temeljnim odgojno-obrazovnim načelima slijedi Program katoličkoga vjeronauka za osnovnu školu.⁶⁸ Vjeronaučni sadržaji i ciljevi se proširuju i povezuju po načelu koncentričnih krugova kako bi se postigli bolji rezultati. *Plan i program nastave katoličkoga vjeronauka za učenike na stupnju umjerene i teže mentalne retardacije* u sebi sadrži odgojne i obrazovne zadatke koji žele učvrstiti dječju povezanost s Bogom, potom da djeca usvoje najjednostavnije vjerske pojmove i oblike, razlikuju sveto i profano, usvoje jednostavne moralne norme i navike, prakticiraju vjeru, razlikuju dobro i zlo, i pravilno se pripreve za sakramente kršćanske inicijacije.

Ministarstvo obrazovanja dalo je preporuku kako provoditi Katolički vjeronauk u posebnim i specijalnim programima. U pojedinim Centrima se izvodi jedan sat tjedno, u drugima dva, sve u dogovoru i mogućnostima dotičnog Centra. U pripravi svake nastavne jedinice, vjeroučitelj postavlja pojedinačne ciljeve na spoznajnoj, doživljajnoj i djelatnoj razini. Učenicima s intelektualnim teškoćama potrebna je posebna podrška u nastavnom procesu u vidu prilagodbe sadržaja i svih elemenata nastavnog procesa prema sposobnostima učenika.⁶⁹

Vizualizacija u vjeronaučnoj nastavi je jako bitna, jer potiče motivaciju, budi interes kod učenika s intelektualnim teškoćama, pospješuje pažnju, pamćenje, mišljenje i percepciju. Adekvatnom motivacijom dijete se stavlja u aktivni odnos

⁶⁷ Usp. Slavenka BARADA, Autizam i vjeronauk, u: *Svjedok*, 19(2012.), str. 76 - 83.

⁶⁸ Usp. HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, Prijedlog plana i programa nastave katoličkoga vjeronauka za učenike na stupnju umjerene i teže mentalne retardacije, u: *Katehetski glasnik*, 6(2008.) br. 2.

⁶⁹ Usp. Slavenka BARADA, Autizam i vjeronauk, str. 79.

prema vjeronaučnom sadržaju. Uz pomoć konkretnih grafičkih prikaza, power-point prezentacija, fotografije, videozapisa postiže se zornost u nastavi. Osim vizualne podrške, često se u nastavi vjeronauka za vrijeme aktivnosti, koristi i meditativna glazba. Što se tiče same prilagodbe sadržaja, biblijske tekstove treba popratiti slikovnim materijalima, jer slikovni materijali imaju edukacijsku i odgojnu ulogu, omogućuju komunikaciju i iskustvo za učenike s intelektualnim teškoćama. Zatim je potrebno skratiti tekst, pretvoriti ga u jasne i kratke rečenice. Polazeći od jedne riječi pa do rečenice, a onda do opisa cjeline, i sve do oživljavanja teksta i identifikacije s likovima iz biblijskog teksta.

Tempo rada na vjeronauku treba biti usporen jer je komunikacija otežana, te programirane sadržaje treba usklađivati s postojećim teškoćama. Spoznajna slika djece s intelektualnim teškoćama je specifična, pa posebnu pozornost treba posvetiti razvoju aktivnijeg doživljavanja prostora, vremena i odnosa. Potrebno je izbjegavati nastavne listiće, njima se služiti samo kod uvježbavanja i ponavljanja. Fotozapisi iz života djeteta i grupe su posebno poticajni, jer je povezanost nastavnog sadržaja sa životom bitno načelo. Više prostora treba dati didaktičkim igrama, mikropauzama, vizualnim sredstvima gdje je estetska dimenzija posebno naglašena.

3.3. Stručno usavršavanje vjeroučitelja

Rad s djecom koja imaju intelektualne teškoće vrlo je zahtjevan, te se vjeroučitelj kao i svaki drugi stručnjak u ovom dijelu svog poziva, nalazi pred dodatnim izazovom. Nije jednostavno raditi s nekim tko vam ne može dati povratnu informaciju, ili može ali je dobijete tek u velikom zakašnjenju.

Sa stajališta općeljudskih kvaliteta, vjeroučitelj koji radi s djecom koja imaju intelektualne teškoće, treba biti osoba koja je izrazito motivirana za kvalitetnu komunikaciju s djecom s teškoćama.⁷⁰ Također treba biti cjelovita zrela osoba, iskreni vjernik, zauzet u traženju istine, ispunjen dobrotom, velikodušnošću i sretan čovjek. Osim duhovnih kvaliteta, vjeroučitelj mora imati i stručne kvalitete, odnosno

⁷⁰ Usp. Josip BARIČEVIĆ, Osposobljavanje vjeroučitelja za vjerski odgoj djece i mladeži s posebnim potrebama, u: *Srcem prema vjeri*. Nacionalni skup o vjerskom odgoju djece i mladeži s posebnim potrebama, Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije, Zagreb, 1999., str. 58 – 59.

teološko-katehetsku (religiozno – pedagošku) stručnu spremu i dostatnu defektološku (edukacijsku – rehabilitacijsku) kulturu ili propisanu edukacijsku – rehabilitacijsku stručnu spremu i dostatnu religioznu – pedagošku kulturu.⁷¹

U radu s djecom s intelektualnim teškoćama, vjeroučitelji mogu dati više pomoći nego ostali. Mogu pružiti djetetu ohrabrenje, smisao, utjehu, povjerenje i zaštitu, da osjeti i vidi kako postoje ljudi koji u njega vjeruju, što ga još više motivira da bude bolji. Da bi se uvidjelo koliko se vjeronauka može prenijeti, vjeroučitelj treba znati koliko znanja učenik s intelektualnim teškoćama može primiti. Kako bih se to utvrdilo, potrebno je poznavati dijete s teškoćama, koje su njegove teškoće, vrstu oštećenja, uzrok, vrijeme nastanka i slično. Zaključno može se reći kako je djetetu s intelektualnim teškoćama važnija vjera od vjeronauka, a cilj rada u vjeronauku jest otkriti duhovnu dimenziju koja će mu pomoći da izraste u sretnu osobu. Vjeroučitelj treba duhovno rehabilitirati, poduzeti sve što je moguće da dijete dođe do vjerskih znanja i do iskustva vjere. Duhovna rehabilitacija djeteta s intelektualnim teškoćama podrazumijeva odluku za molitvu, komunikaciju i prijateljstvo s Bogom. Naravno da ponekad se ne može doprijeti do srca nekog djeteta, niti vidjeti kako Bog u njemu djeluje, ali tada se pouzdajemo u Boga da će ga on voditi.

3.4. Briga Crkve za djecu s intelektualnim teškoćama

Isus nam je više puta rekao: „*Pustite dječicu neka dolaze k meni; ne priječite im jer takvih je kraljevstvo Božje! Zaista, kažem vam, tko ne primi kraljevstva Božjega kao dijete, ne, u nj neće ući.*“ (Mk 10, 14-15)

Motivaciju za pastoral djece s intelektualnim teškoćama nalazimo u Svetom pismu, crkvenom pravu, dokumentima Crkvenog učiteljstva i naravno u našim srcima. Počevši od Svetog Pisma, može se lako izvući zaključak da smo svi stvoreni od istoga Boga, ne njegovu sliku. Crkveno učiteljstvo nije izdalo nijedan poseban dokument o pastoralu djece s hendikepom, ali se iz njihovih mnogih drugih

⁷¹ Usp. Josip BARIČEVIĆ, Osposobljavanje vjeroučitelja za vjerski odgoj djece i mladeži s posebnim potrebama, u: *Srcem prema vjeri*. Nacionalni skup o vjerskom odgoju djece i mladeži s posebnim potrebama, Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije, Zagreb, 1999., str. 58 – 59.

dokumenata mogu izvući temeljne smjernice za takav pastoral. Papa Ivan Pavao II u *Catechezi tradendae* govori o djeci i mladima koji su opterećeni duševno ili tjelesno, kako imaju pravo, kao i drugi u njihovoj dobi, upoznati tajnu vjere.⁷² Sveta Stolica se također u *Povelji o pravima obitelji* zalaže da djeca koja su tjelesno ili duševno pogođena, imaju pravo da u svome domu ili školi nađu određenu sredinu pogodnu za njihov ljudski razvoj.⁷³

Na temelju nabrojanih dokumenata, smjernice za pastoral hendikepiranih mogle bi se ukratko sažeti. Moglo bi se zaključno reći kako je svima u kršćanskoj zajednici potreban trajan odgoj u vjeri; cjelovitim odgojem dijete se skladno razvija u svim dimenzijama; djecu s intelektualnim teškoćama se ne može gledati samo kao predmet ljubavi nego kao aktivne subjekte u djelu evangelizacije i spasenja; zatim metoda kateheze mora biti induktivna i simbolička; cijela kršćanska zajednica odraslih (roditelji, odgojitelji, župljani) odgovorna je za uspjeh vjerskog odgoja djece s intelektualnim teškoćama.

Veliku važnost u pastoralu djece s intelektualnim teškoćama imaju ne samo obitelji, nego i župna zajednica, koja bi trebala biti mjesto gdje su oni dobro prihvaćeni. Najuspješniji model takvog pastorala je *Vjera i svjetlo*, međunarodni projekt roditelja, djece i njihovih prijatelja iz župne zajednice.⁷⁴ Projekt su započeli Marie-Helene Mathieu i Jean Vanier, koji su podsjetili na evanđeoski stav prema hendikepiranima i nadahnuli novo gledanje na osobe s teškoćama. Projekt je započeo 1968. godine nakon lošeg iskustva dviju obitelji na hodočašću u Lourdesu. U Hrvatskoj postoji sedam ovakvih zajednica koje rade po modelu projekta *Vjera i svjetlo*, i preporuča se da svaka veća župa imati organiziran župni pastoral takvih osoba.

Često nam se nameće pitanje kako navijestiti Evanđelje osobama s intelektualnim teškoćama. Počevši od simbola vjere, oni nam mogu biti izvrsni

⁷² Usp. IVAN PAVAO II., *Catechezi tradendae, Apostolska pobudnica biskupima, svećenicima i vjernicima cijele Crkve o vjerskoj pouci u naše vrijeme* (16. listopada 1979.), Glas Koncila, Zagreb, 1994., br. 55.

⁷³ SVETA STOLICA, *Povelja o pravima obitelji*, (22. listopada 1983.), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2009.

⁷⁴ Usp. Ivan ŠIROKI, *Župna zajednica i briga za osobe s posebnim potrebama*, u: *Srcem prema vjeri*. Nacionalni skup o vjerskom odgoju djece i mladeži s posebnim potrebama, Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije, Zagreb 1999., str. 91 - 92.

pokazatelji kako i odakle krenuti u tom navješčaju. Budući da navješčaj treba biti potpun i cjelovit, isto tako treba voditi i računa o primatelju, o načinu komuniciranja i njegovim mogućnostima. Jer onaj tko može vrlo malo primiti, može primiti ono bitno. Djelatnici koje rade s takvim osobama su pravi primjer, jer oni djeci koja nisu sposobna čuti i razumjeti govor o Bogu, nude govor ljubavi u djelu služenja. Djeca s težim intelektualnim teškoćama prepoznaju Boga u stisku ruke, smiješku djelatnika, te kroz njihovu ljubav osjećaju Božju dobrotu, nježnost i sigurnost. Djeca s intelektualnim teškoćama jedan su od vitalnijih i znakovitijih udova Crkve koji pokazuju živimo li uistinu kršćanske vrijednosti. Njih ne smijemo gledati samo kao objekte naš brige. Oni u mnogo čemu mogu biti ovisni o našoj pomoći, ali u sebi nose i bogatstvo kojim mogu oplemeniti druge. Stoga im trebamo omogućiti da ne budu smo pasivni primatelji usluga, nego aktivni sudionici u pastoralu. Zato bi Crkva trebala stvarati radionice u kojima bi djeca radile onakve poslove kakvi odgovaraju njihovim sposobnostima.

3.5. Primanje sakramenata kršćanske inicijacije

Kod podjeljivanja sakramenata kršćanske inicijacije djeci s intelektualnim teškoćama, treba napomenuti kako ne bismo smjeli isključivati takvu djecu iz priprave za sakramente, zbog toga što bi se od njih trebalo očekivati određeno intelektualno poznavanje sadržaja. Sakramenti su znakovite radnje u liturgiji, a djeca s intelektualnim teškoćama često vole liturgiju i za simboliku su jako osjetljive.⁷⁵ One mogu teško ili nikako intelektualno spoznati materiju odnosno sadržaj sakramenata, ali svakako doživljavaju sakramente kao susret s Bogom. S obzirom na primanje sakramenata kršćanske inicijacije, roditelji ponekad nailaze na nerazumijevanje od strane župnika. Međutim, župna bi zajednica treba biti mjesto okupljanja i djece i osoba s intelektualnim teškoćama. Ona treba integrirati djecu i njihove roditelje u liturgijski život kako bi onda mogli i trebali primiti sakramente kršćanske inicijacije. Za primanje sakramenata kršćanske inicijacije potrebna je temeljita i sustavna priprema.

⁷⁵ Usp. Marija ZOVKIĆ, Sakramenti inicijacije osobama s posebnim potrebama, u: *Srcem prema vjeri*. Nacionalni skup o vjerskom odgoju djece i mladeži s posebnim potrebama, Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije, Zagreb, 1999., str. 101 - 102.

Najvažnije je da dijete nauči moliti, ponašati se u crkvi, sudjelovati na Sv. Misi, pjevati. Zatim, naučiti ih pojmovima grijeha, zla i dobra, koristiti se simbolima i scenskim prikazima za bolje razumijevanje. Za prvu pričest i ispovijed potrebna je brižna priprava. U pripremi je također korisna i upotreba prirodnih elemenata kao što u voda, ulje, kamen, zemlja, sve za bolje i efikasnije shvaćanje. Djecu je potrebno naučiti razlikovati Kristovo Tijelo od obične hrane, a proslava prve pričesti treba biti zajedno s ostalom djecom. Kod pripreme za svetu ispovijed, treba pripremiti obrazac koji dijete može ispovijedati u obliku pitanja i odgovora, ispovijed učiniti što ugodnijom, korisnom i prilagoditi je stupnju oštećenja.⁷⁶ Kada govorimo o sakramentu potvrde, potrebno je da krizmanik bude poučen prema svojim mogućnostima i ispravno raspoložen.

⁷⁶ *Isto.*

ZAKLJUČAK

Nakon temeljite obrade zadane teme može se ustvrditi da su kroz povijest djeca s intelektualnim teškoćama bila odbacivana i isključivana iz javnog života u mnogim kulturama u kojima je glavna norma bila dobro zdravlje. Intelektualne teškoće bile su u potpunosti neprihvatljive, što je dovelo do stigmatizacije i radikalnih oblika segregacije. Stoljećima se negativno isticalo njihovo tjelesno oštećenje i odbacivalo od onih koji gaje kult zdravlja i ljepote. Može se reći kako se posljedice i danas osjete budući da je predrasude teško iskorijeniti. Međutim, netolerantan stav postepeno se transformirao u tolerantan pojavom humanizma i renesanse, te etičkim načelima kršćanstva. Postepeno se došlo do prava na jednak odgoj i obrazovanje za svu djecu, bez obzira na postojeće razlike među njima.

S ciljem da što jasnije objasni prekretnice koje su se dogodile po pitanju odgoja i obrazovanja djece s intelektualnim teškoćama u odnosu na inkluziju, na samom početku ovog rada, autorica je objasnila sam što su to intelektualne teškoće, navela vrste i moguće uzroke. Također se osvrnula i na ostale smetnje s kojima se djeca susreću u svom razvoju, a koje im ometaju sustavni odgoji i obrazovanje, jer svi zajedno spadaju u skupinu učenika s teškoćama u razvoju.

U drugom dijelu rada posebno je objasnila razvoj ideje o školovanju djece s intelektualnim teškoćama. Opisujući proces koji je išao od segregacije preko integracije sve do inkluzije, osvrnula se na različite modele ponašanja koji su prevladavali tijekom povijesti. Posebno je istaknula važnost inkluzije kao modela prema kojemu se teži, te navela stanje u predškolskim i školskim ustanovama. Zaključujući kako korist od inkluzije imaju svi, mišljenja je kako je to zapravo nedovoljno osviješteno u društvu i u institucijama odgoja i obrazovanja. Nedovoljno se sustavno radi na usavršavanju školskog plana i programa, usavršavanju i poticanju nastavnog osoblja na doškolovanje. Stoga je potrebno je i dalje poticati svijest o toleranciji i prihvaćanju različitost na sve moguće načine. To nas dovodi do zadnjeg poglavlja, a to je vjera i uloga Crkve. Crkva je imala veliku ulogu u promicanju dostojanstva svake ljudske osobe pa tako i djece s intelektualnim teškoćama. Stoga je

autorica u završnom dijelu rada objasnila duševnu dimenziju djece s intelektualnim teškoćama i način na koji oni shvaćaju vjeru. Sažimajući ulogu roditelja kao prvih prenositelja vjere, potom vjeroučitelja i Crkvenih službenika može se reći kako djecu s intelektualnim teškoćama ne smijemo lišiti primanja sakramenata kršćanske inicijacije i obogaćivanja duševne dimenzije. Iako vrlo malo znanja primaju o vjeri, sposobni su primiti ono bitno. Zaključno, svi smo mi Stvoreni na sliku istoga Boga, i tako trebamo postupati jedni prema drugima, omogućiti svima jednak odgoj i obrazovanje, bez obzira na postojeće razlike. Prihvatiti drugoga i pomoći drugome da se ostvari kao osoba to je ono što je bitno, jer intelektualne ili bilo koje druge teškoće ne definiraju osobu kao takvu. Osoba je puno više od intelekta.

LITERATURA:

A) Izvori:

BIBLIJA, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2015.

DRUGI VATIKANSKI KONCIL, *Lumen gentium, Dogmatska konstitucija o Crkvi* (21. studenoga 1964.), u: *Dokumenti*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2008.

HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Direktorij za pastoral sakramenata u župnoj zajednici*, Glas Koncila, Zagreb, 2008.

HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, *Na svetost pozvani. Pastoralne smjernice na početku trećega tisućljeća*, Glas Koncila, Zagreb 2002.

IVAN PAVAO II., *Catechezi tradendae, Apostolska pobudnica biskupima, svećenicima i vjernicima cijele Crkve o vjerskoj pouci u naše vrijeme*, Glas Koncila, Zagreb, 1994.

PAPA FRANJO, *Amoris laetitia, Posinodalna Apostolska pobudnica biskupima, prezbiterima i đakonima, posvećenim osobama, kršćanskim supružima i svim vjernicima laicima o ljubavi u obitelji*, (19. ožujka 2016.), Kršćanska Sadašnjost, Zagreb, 2016.

SVETA STOLICA, *Povelja o pravima obitelji*, (22. listopada 1983.), Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2009.

B) Knjige:

PANDŽO-HASANBEGOVIĆ, Emina, *Vodič kroz inkluziju u obrazovanju*, Društvo ujedinjenih građanskih akcija „DUGA“, Sarajevo, 2016.

THOMSON, Jenny, *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*, Educa d.o.o., Zagreb, 2016.

VELKI, Tena – ROMSTEIN, Ksenija (ur.), *Učimo zajedno: Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*, Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2015.

C) Članci:

BALOG, Ela, Kršćanski pristup konvenciji o dječjim pravima, u: *Ljetopis socijalnog rada*, 10(2003.) 2., str. 171 - 186.

BARADA, Slavenka, Pristup osobama s teškoćama u razvoju u nastavi vjeronauka, u: *Svjedok*, (2013.) 20., str. 4 - 13.

BARADA, Slavenka, Učenici s teškoćama u razvoju; Autizam i vjeronauk, u: *Svjedok*, (2012.) 19., str. 76 - 84.

BARIČEVIĆ, Josip, Osposobljavanje vjeroučitelja za vjerski odgoj djece i mladeži s posebnim potrebama, u: *Srcem prema vjeri. Nacionalni skup o vjerskom odgoju djece i mladeži s posebnim potrebama*, Zvonka Matoić (ur.), Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije, Zagreb, 1999., str. 56 - 66.

BRATKOVIĆ, Danijela, Modeli skrbi u svjetlu ljudskih prava osoba s intelektualnim poteškoćama, u: *Mobilizacija i razvoj zajednice, akcijsko istraživanje u Hrvatskoj*, Škrabalo, Marina - Miošić-Lisjak, Nikolina – Papa, Jasmina (ur.), Modeli skrbi u svjetlu ljudskih prava osoba s intelektualnim teškoćama, Map savjetovanja d.o.o., Zagreb, 2006., str. 198 - 227.

FALAMIĆ, Marija, Vrtić kao poligon za učenje socijalnih vještina, u: *Dijete, vrtić, obitelj*, 14(2008.) 54., str. 12 - 16.

HRVATSKA BISKUPSKA KONFERENCIJA, Prijedlog plana i programa nastave katoličkoga vjeronauka za učenike na stupnju umjerene i teže mentalne retardacije, u: *Katehetski glasnik*, 6(2008.) 2., str. 181 - 256.

KARAMATIĆ BRČIĆ, Matilda, Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola, u: *Magistra Iadertina*, 7(2012.) 1., str. 101 - 109.

LEVANDOVSKI, Dubravka, Itard i Seguin, pioniri u proučavanju mentalne retardacije, u: *Defektologija*, 8(1972.) 2., str. 16 - 22.

MIKAS, Davor – ROUDI, Bernarda, Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja, u: *Paediatr Croat*, 56(2012.) 1., str. 207 - 214.

NOT, Teodora, Mentalna retardacija: definicija, klasifikacija i suvremena podrška osobama s intelektualnim teškoćama, u: *Nova prisutnost*, 6(2008.) 3., str. 339 - 350.

SUNKO, Esmeralda, Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, u: *Školski vjesnik*, 65(2016.) 4., str. 601 - 620.

ŠIROKI, Ivan, Župna zajednica i briga za osobe s posebnim potrebama, u: *Srcem prema vjeri. Nacionalni skup o vjerskom odgoju djece i mladeži s posebnim potrebama*, Zvonka Matoic (ur.), Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije, Zagreb, 1999., str. 89 - 94.

ŠKROBO, Maja – ŠIMLEŠA, Sanja - IVŠAC PAVLIŠA, Jasmina, Obilježja socijalne kognicije kod osoba s poremećajem iz spektra autizma, posebnim jezičnim teškoćama i intelektualnim teškoćama, u: *Logopedija*, 6(2016.) 1., str. 6 - 13.

TOMIĆ, Anamaria - IVŠAC PAVLIŠA, Jasmina – ŠIMLEŠA, Sanja. "Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja." u: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 55(2019.) 2., str. 40 -52.

ZOVKIĆ, Marija, Sakramenti inicijacije osobama s posebnim potrebama, u: *Srcem prema vjeri. Nacionalni skup o vjerskom odgoju djece i mladeži s posebnim potrebama*, Zvonka Matoic (ur.), Nacionalni katehetski ured Hrvatske biskupske konferencije, Zagreb, 1999., str. 101 - 106.

ZRILIĆ, Smiljana – BRZOJA, Kristina, Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, u: *Magistra Iadertina* 8(2013.) 1., str. 141 - 153.

ŽIVORAD, Milenović, Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave, u: *Život i škola*, 57(2011.) 25., str. 154 - 167.

D) Web izvori:

KOLAR, Darija, *Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u primarnom obrazovanju*, (Diplomski rad), Učiteljski Fakultet - Odsjek za učiteljske studije Zagrebu, 2017., na:

<https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A335/datastream/PDF/view>,

(preuzeto 9. siječnja 2020.).

MIKAS, Davor – ROUDI, Bernarda, Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja, na:

http://hpps.kbsplit.hr/hpps-2012/pdf/dok_41.pdf,

(preuzeto 1. listopada 2019.).

Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, u: *Narodne novine*, broj 87/08. i 86/09., na:

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_124_3065.html,

(preuzeto 15. prosinca 2019.).

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednješkoloskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, u: *Narodne novine*, broj 24/15., na:

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html,

(preuzeto 12. prosinca 2019.).

TARLE, Andreja, *Psihološko-terapeutski pristup djeci s poteškoćama u razvoju: intelektualna onesposobljenost i autizam*, (Diplomski rad), Katolički bogoslovni Fakultet u Đakovu, Đakovo, 2018. na:

<https://repozitorij.djkbf.hr/islandora/object/djkbf%3A133/datastream/PDF/view>,

(preuzeto 20. siječnja 2020.).

SUMMARY

During human development, individual children encounter various difficulties that make their lives difficult, and thus their learning. Children with intellectual disabilities were not always entitled to institutional upbringing and education. It was only with the advent of humanism, the renaissance and the ethical principles of Christianity that the idea of their schooling began to be born. The very process of their inclusion in the institutional education system has crossed the arduous path from segregation through integration to inclusion. This process took place through three different models of behavior towards children with disabilities, namely: the medical model, the deficit model and the social model. It was gradually realized that difficulties are not what exclude children from all spheres of society, but human ignorance and prejudice. Inclusion as a model to strive for, brings a positive turn in the curricula. However, not only the school, but also parents, teachers, other students, society and the Church are involved in the whole process of inclusive upbringing and education of children with intellectual disabilities. Since man is not only an intellectual being, but also spiritually and mentally, schools should provide children with intellectual disabilities with something in this regard as well.

Key words: segregation, integration, inclusion in education, intellectual disabilities, religion.