Samoprocjena kvalitete života i očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju

Osmančević Katkić, Lejla

Doctoral thesis / Disertacija

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:281192

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-20**

Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Lejla Osmančević Katkić

SAMOPROCJENA KVALITETE ŽIVOTA I OČEKIVANJA OD BUDUĆNOSTI MLADIH S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2018.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Lejla Osmančević Katkić

SAMOPROCJENA KVALITETE ŽIVOTA I OČEKIVANJA OD BUDUĆNOSTI MLADIH S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

DOKTORSKI RAD

Mentori: prof. dr. sc. Rea Fulgosi-Masnjak, u.t.z.

prof. dr. sc. Daniela Bratković

Zagreb, 2018.

University of Zagreb

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences

Lejla Osmančević Katkić

SELFPERCEIVED QUALITY OF LIFE AND FUTURE'S EXPECTATIONS OF YOUTH WITH DISABILITIES

DOCTORAL THESIS

Supervisors: Rea Fulgosi-Masnjak, Full Professor, tenure

Daniela Bratković, Full Professor

Zagreb, 2018

INFORMACIJE O MENTORIMA

Prof.dr.sc. Rea Fulgosi-Masnjak, u.t.z.

Prof.dr.sc. Rea Fulgosi-Masnjak, redovita profesorica u trajnom zvanju, zaposlena je na Odsjeku za inkluzivnu edukaciju i rehabilitaciju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Na Odsjeku za psihologiju, Filozofskog fakulteta, Sveučilišta u Zagrebu, diplomirala je jednopredmetni studij psihologije, završila poslijediplomski znanstveni magistarski studij te je stekla znanstveni stupanj doktorice psihologije 1994. godine obranom disertacije pod naslovom: *"Provjera Piaget-ove teorije formalnog propozicionalnog mišljenja utvrđivanjem karakteristika realnog procesa dedukcije"*. Tijekom više od 30 godina rada na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, uz nastavu je kontinuirano obavljala i druge zadatke bitne za funkcioniranje Fakulteta, sudjelovala je u organizaciji međunarodnih i domaćih skupova, simpozija i okruglih stolova. U programe studija rehabilitacije na svim obrazovnim razinama uvela je i razvila veći broj novih kolegija i osuvremenila je postojeće. Bila je i predavač na specijalističkom studiju Medicinskog fakulteta za liječnike specijaliste školske medicine i komentorica jednog znanstvenog magistarskog rada na Poslijediplomskom studiju biološkog odsjeka Prirodoslovno-matematičkog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Pod njezinim mentorstvom izrađeno je preko 50 diplomskih radova, jedan specijalistički magistarski rad na Medicinskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, četiri istraživačka magistarska rada na matičnom fakultetu, obranjene su tri doktorske disertacije, a još tri su u izradi.

Redovita je članica Hrvatske akademije odgojno obrazovnih znanosti, predstavnica je Fakulteta u Agenciji za znanost i visoko obrazovanje- Matičnom odboru za polje pedagogije, edukacijsko-rehabilitacijske znanosti, logopedije i kineziologije u trećem mandatu, članica je Sektorskog vijeća u Ministarstvu znanosti i obrazovanja te panela za vrednovanje znanstvenih projekata Sveučilišta u Zagrebu i Nacionalne zaklade za znanost. Voditeljica je poslijediplomskog doktorskog studija "*Prevencijska znanost i studij invaliditeta*" na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i sunositeljica je više kolegija. Do sada je u koatorstvu objavila nekoliko priručnika, znanstvenu monografiju, šezdesetak izvornih znanstvenih radova i brojne stručne radove. Prezentirala je na ukupno 70 međunarodnih i domaćih znanstvenih skupova, na kojima je održala i niz pozvanih predavanja. Kao istraživač je sudjelovala u 14 domaćih i inozemnih znanstvenih projekata. Bila je višegodišnja članica uredništva znanstvenog časopisa i recenzirala je nekoliko desetaka radova u raznim znanstvenim časopisima, a recenzirala je i niz sveučilišnih udžbenika. Gostujuća je profesorica na drugim fakultetima Sveučilišta u Zagrebu i na inozemnim sveučilištima te je

voditeljica suradnje studijskog programa-Rehabilitacija s Indiana State University, SAD. Izvodi nastavu na prediplomskom i diplomskom studiju edukacijske rehabilitacije na Fakultetu prirodoslovno matematičkih i odgojnih znanosti, Sveučilišta u Mostaru, BIH. Izvodila je nastavu i na Defektološkom fakultetu Univerziteta u Tuzli, BIH. U okviru znanstvenoistraživačkog rada kontinuirano se je bavila raznolikom problematikom koja je dominantno vezana za dijagnosticiranje i procjenu, kako psihološku koja je nerazdvojiv dio sveukupne procjene osoba s teškoćama u razvoju, tako i za edukacijsko- rehabilitacijsku procjenu i senzornu integraciju. Objavljeni znanstveni i stručni radovi pokrivaju problematiku osoba bez teškoća u razvoju, osoba s intelektualnim teškoćama, kao i osoba iz uže socijalne okoline uključenih u neposredne interakcije i edukacijsko/ rehabilitacijski rad s tim osobama (djecom i odraslima) te predstavljaju sponu između psihologije i edukacijsko- rehabilitacijske znanosti. Članica je i jedna od osnivačica više znanstvenih i stručnih udruženja i jedne nevladine, neprofitne organizacije: *Hrvatskog psihološkog društva, Hrvatskog liječničkog zbora, Hrvatskog društva za mentalno zdravlje osoba s intelektualnim teškoćama i razvojnim poremećajima, International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities – IASSID, Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama-IDEM.*

INFORMACIJE O MENTORIMA

Prof.dr.sc. Daniela Bratković

Prof.dr.sc. Daniela Bratković zaposlena je kao redovita profesorica na Odsjeku za inkluzivnu edukaciju i rehabilitaciju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Znanstveni stupanj doktora znanosti u društvenim znanostima, znanstveno polje odgojne znanosti, grana defektologija, stekla je 2002. godine obranom disertacije pod naslovom „Kvaliteta življenja osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom u obiteljskim i institucionalnim uvjetima života“. Nastavnica je na sveučilišnom preddiplomskom studiju Rehabilitacija i diplomskom studiju Edukacijska rehabilitacija u okviru kojih je nositeljica i izvoditeljica sljedećih predmeta: Programi podrške za odrasle osobe s intelektualnim teškoćama; Spolnost; Osobno usmjereno planiranje podrške II; Samozastupanje; Zapošljavanje uz podršku. Na sveučilišnom poslijediplomskom doktorskom studiju "Prevencijska znanost i studij invaliditeta" nositeljica je predmeta Socijalna politika i invaliditet. Gostujuća je profesorica na drugim fakultetima Sveučilišta u Zagrebu te na inozemnim europskim sveučilištima (Sveučilište u Ljubljani, University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poljska). Također izvodi nastavu na FPMOZ Sveučilišta u Mostaru. Područja užeg znanstvenog interesa su joj: istraživanja značajki i potreba za podrškom odraslih osoba s intelektualnim teškoćama, procjena kvalitete življenja i kvalitete podrške, osobno usmjereno planiranje i evaluacija programa podrške. Područja stručnog interesa usmjerena su joj na razvoj u zajednici utemeljene podrške i socijalne inkluzije osoba s intelektualnim i drugim razvojnim teškoćama. U dva mandata obnašala je dužnost prodekanice za znanost (od ak. god. 2011./2012. do 2014./2015.). Od 2007. do 2011. godine bila je glavna urednica Hrvatske revije za rehabilitacijska istraživanja. Od 2013. do 2015. godine bila je članica Povjerenstva Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom. Voditeljica je Vijeća studija rehabilitacije i edukacijske rehabilitacije za ak. god. 2018./2019. i 2019./2020. Sudjelovala je u nizu domaćih i međunarodnih znanstveno-istraživačkih projekata, kao i na brojnim znanstvenim i stručnim skupovima. Članica je IASSID-a, međunarodnog udruženja za znanstvena istraživanja u području intelektualnih teškoća te više domaćih strukovnih udruženja. Objavila je preko 50 znanstvenih i stručnih radova. Mentorirala je 40-ak diplomskih radova, dva magistarska rada i tri doktorske disertacije.

Na temelju članka 42. Statuta Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Fakultetsko vijeće Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta na 9. redovitoj sjednici održanoj dana 29. listopada 2018. godine donijelo je odluku o imenovanju Povjerenstva za ocjenu doktorske disertacije pristupnice u sastavu:

1. Prof.dr.sc. Zrinjka Stančić, redovita profesorica Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, predsjednica
2. Izv.prof.dr.sc. Snježana Sekušak-Galešev, izvanredna profesorica i Dekanica Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, članica i
3. Doc.dr.sc. Tomislav Benjak, docent, Hrvatski zavod za javno zdravstvo, vanjski član

Fakultetsko vijeće Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta prihvatilo je pozitivno izvješće Povjerenstva za ocjenu doktorske disertacije Lejle Osmančević Katkić pod naslovom "Samoprocjena kvalitete života i očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju" na 2. redovitoj sjednici Fakultetskog vijeća održanoj dana 26. studenoga 2018. godine te imenovalo Povjerenstvo za obranu doktorske disertacije u sastavu:

1. Prof.dr.sc. Zrinjka Stančić, redovita profesorica Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, predsjednica
2. Izv.prof.dr.sc. Snježana Sekušak-Galešev, izvanredna profesorica i Dekanica Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, članica i
3. Doc. dr.sc. Tomislav Benjak, docent, Hrvatski zavod za javno zdravstvo, vanjski član

Doktorska disertacija uspješno je obranjena dana 17. prosinca 2018. godine na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

ZAHVALA

Mentorici prof.dr.sc. Rei Fulgosi-Masnjak duboko zahvaljujem na svim stručnim savjetima, podršci, smjernicama te mentorskom pristupu kojem mi je ukazala ogromno povjerenje i omogućila punu slobodu stvaranja od ideje do krajnje izrade doktorske disertacije. Hvala Vam od srca što ste vjerovali da ja to mogu!

Komentorici prof.dr.sc. Danieli Bratković zahvaljujem na konstruktivnim razgovorima, podršci u pronalaženju literature i na svim razgovorima u kojima nije ni slutila koliko je utjecala na dovršavanje ovog rada.

Veliko hvala prof.dr.sc. Josipi Bašić, jednoj od osnivačica doktorskog studija, na razumijevanju, ljudskosti, riječima podrške i činjenici da je uvijek imala prave riječi, na pravom mjestu i u pravom trenutku te u najtežim trenucima donosila plamen svjetlosti.

Bez Martine, Mije, Emine, Magdalene, Sanje, Teute, Dore, Dunje i Barbare bilo bi gotovo nemoguće provesti ovo istraživanje. Drage kolegice, vaš doprinos je zaista velik i nadam se da vam je iskustvo koristilo u daljnjem radu.

Dragoj Uni zahvaljujem na svim dugim razgovorima i savjetima tijekom procesa obrade podataka u kojima sam zaista uživala i intenzivno učila.

Drage moje, Maja, Tanja, Ivona, Aleksandra i Natalija zahvalna sam vam za podršku, ohrabrivanje, poticanje i suradnju tijekom studiranja na doktorskom studiju.

Voljenom suprugu, djeci, mami, tati i bratu dugujem najveće hvala. Predivan je osjećaj znati da ste uvijek tu za mene okružujući me bezuvjetnom podrškom i ljubavlju.

Ovaj rad od srca posvećujem svim mojim bivšim učenicima u nadi da će dobivene spoznaje utjecati na bolji položaj mladih s teškoćama u razvoju u našem društvu.

SAŽETAK

Kvaliteta života je kompleksni konstrukt koji uključuje višedimenzionalni pristup u istraživanju kroz procjenu i subjektivnih i objektivnih faktora te u suvremenom društvu ponovno jače dolazi u fokus ne samo od strane istraživačke zajednice, nego i u okviru kreiranja i implementacije javnih politika koje se usmjeravaju na kreiranje konkurentnih gradova, promoviranja održivog razvoja te unapređenja kvalitete života građana (Marans, Stimson, 2011, prema Mohit, 2013). Mladi u tranzicijskom periodu intenzivno promišljaju o svojem sutra, postavljaju buduće ciljeve i očekivanja te se u literaturi navodi da su očekivanja od budućnosti mladih u korelaciji s njihovom kvalitetom života (Erylmaz, 2011, prema Beal i sur. 2016). Mladi s teškoćama u razvoju mogu imati viša očekivanja od budućnosti koja mogu biti realistična i nerealistična dok neki mogu biti vrlo neodlučni pa se često govori o visokoj individualiziranosti u prirodi iskustava i pogleda mladih s teškoćama (Lewis i sur., 2007).

U ovom istraživanju percepcije kvalitete života i očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju te percepcije razrednika prema njihovoj budućnosti korišteni su sljedeći mjerni instrumenti: *Upitnik kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama* (Cummins, 1997), *Indeks osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama* (Cummins, Lau, 2005), upitnik *Očekivanja od budućnosti* (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999) i upitnik *Kako ja procjenjujem svoju budućnost* (Urbanc, 1999). Uzorak istraživanja čini 218 mladih u završnim razredima srednjoškolskog obrazovanja te 218 razrednika mladih. Mladi su prema obliku školovanja i vrsti obrazovnog programa podijeljeni u tri podskupine: mladi s teškoćama u razvoju koji se prema posebnom obrazovnom programu školuju u posebnim uvjetima, mladi s teškoćama u razvoju koji se prema posebnom obrazovnom programu školuju u redovitim uvjetima te mladi bez teškoća u razvoju koji se prema redovitom obrazovnom programu školuju u redovitim uvjetima. Dobiveni rezultati su statistički obrađeni tehnikama inferencijalne statistike kao i multivarijantnim tehnikama te pokazuju da su pojedine objektivne komponente percipirane kvalitete života (sigurnost, emocije i zdravlje; društvena uključenost, materijalno blagostanje i produktivnost) statistički značajno različite kod mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju. Svi mladi imaju više procjene subjektivne kvalitete života. Mladi iz redovite škole bez teškoća u razvoju imaju značajno niža očekivanja te manji strah od budućnosti u odnosu na mlade iz redovite škole s teškoćama u razvoju. Utvrđene su statistički značajne razlike u očekivanju od budućnosti mladih i njihovih razrednika dok razrednici mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole od njihove budućnosti očekuju značajno više nego razrednici mladih iz posebne škole. Također su značajno povezane pojedine komponente percipirane kvalitete života s očekivanjem od

budućnosti kod mladih s teškoćama u razvoju kao i kod mladih bez teškoća u razvoju. Dobiveni rezultati daju jasniji uvid u osobne procjene mladih s teškoćama i mladih bez teškoća u razvoju u svezi kvalitete njihovog života i očekivanja od budućnosti kao i procjenu njihovih razrednika te ukazuju na potrebu sustavnijeg i kontinuiranog praćenja mladih u tranzicijskom periodu prijelaza u svijet odraslih s naglaskom na mlade s teškoćama u razvoju kako bi se unaprijedila nacionalna politika prema mladima s teškoćama u razvoju te pružila primjerena podrška od strane sustava u koje su mladi uključeni.

Ključne riječi: kvaliteta života, očekivanja od budućnosti, mladi s teškoćama u razvoju, očekivanja razrednika

SUMMARY

The quality of life is a complexed construct that requires a multidimensional research approach including the assessment both subjective and objective factors. In the modern day it is put back in the focus not only by the research community but also by the policy makers trying to implement policies directed to urban planning, sustainable development and the enhancement of the quality of life of the people (Marans, Stimson, 2011, in Mohit, 2013).

Youth, while being in the transition period are intensively thinking about the future, and are setting future goals and expectations. Previous literature suggests that future expectations in the youth is positively correlated with the quality of their life (Erylmaz, 2011, in Beal et al., 2016). Youth with disabilities can either have high expectations from the future that may or may not be realistic or they may be unsure of the future. Therefore, expectations from the future in youth with disabilities are often described as highly individualistic in their nature (Lewis et al., 2007). In this research on the quality of life perception and expectations from the future in youth with and without disabilities and their homeroom teachers perception of their future, the following assessment tools were used: *Comprehensive Quality of Life Scale Intellectual/Cognitive Disability* (Cummins, 1997), *Personal Wellbeing Index-Intellectual disability* (Cummins, Lau, 2005), *Future's Expectation* (Ajduković, Kulenović, 1993, in Urbanc, 1999) and *How Do I Evaluate My Own Future* (Urbanc, 1999).

The sample consisted of 218 young people attending final high school classes and 218 teachers. According to the type of education and the educational program the students were receiving, the sample was grouped into three groups: youth with disabilities receiving special education program in special schools, youth with disabilities receiving special education program in regular schools, and youth without any disabilities attending regular schools. Results, analyzed using inferential statistics and multivariate techniques show that certain objective components of self perceived quality of life (safety, emotions and health, community, material well-being and productivity) significantly differ in youth with and without disabilities. All young people have higher self perceived subjective quality of life. Youth without disabilities who attend regular schools had significantly lower future's expectations and were less afraid of the future in comparison to their peers with disabilities in regular schools. Significant difference was also found between youth and their homeroom teachers while homeroom teachers who teach youth with disabilities from regular schools have significantly higher expectations from the future for their students in comparison to their colleagues from special schools. The significant associations were reported between specific

components of self-perceived quality of life and future's expectations in youth with and without disabilities.
These results give additional clarification to the knowledge of self-perception of the quality of life and expectations from the future in youth with and without disabilities and their homeroom teachers future's expectations for them. These findings point to the need for systematic and continuous monitoring of the youth in the period of their transition to the adulthood with a special emphasis on youth with disabilities in order to create more advanced national policies for them and give adequate support at the system level.

Key words: quality of life, future expectations, youth with disabilities, homeroom teacher expectations

SADRŽAJ:

1.UVOD……..…1
1.1. Mladi s teškoćama u razvoju ……...…….3
1.2. Zakonodavni okvir i karakteristike srednjoškolskog obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju……...5
1.2.1. Međunarodni Zakonodavni okvir srednjoškolskog obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju……...……...…..6
1.2.2. Zakonodavni okvir srednjoškolskog obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj…….....8
1.2.3. Srednjoškolsko obrazovanje mladih s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj.13
1.2.3.1 Srednjoškolsko obrazovanje mladih s teškoćama u razvoju u redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama……15
1.2.3.2 Srednjoškolsko obrazovanje mladih s teškoćama u razvoju u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama…… ……...…….…..22
1.2.4. Učitelji u srednjoškolskom obrazovanju mladih s teškoćama u razvoju…….....25
1.3. Kvaliteta života……...…….….…...29
1.3.1. Definiranje pojma kvalitete života …….……...…….…29
1.3.2. Subjektivni i objektivni pokazatelji kvalitete života……....…33
1.3.3. Kvaliteta života i invaliditet…….…...…37
1.3.3.1. Kvaliteta života mladih s teškoćama u razvoju……...…...…42
1.4. Teorijski koncept očekivanja od budućnosti……..…45
1.4.1. Očekivanja od budućnosti mladih……...….….…50
1.4.2. Očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju……...…52
1.4.3. Očekivanja učitelja od mladih s teškoćama u razvoju…….….54
1.4.3.1 Samoispunjavajuće proročanstvo⁄Pigmalyon efekt…….....54
2. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA……...…….…...59
3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA……...……...……60
4. METODE RADA……..…61
4.1. Sudionici……...……..…61
4.2. Mjerni instrumenti…….....64
4.3. Način provedbe istraživanja……...……69
4.4. Etički aspekt istraživanja……...…….…70
4.5. Metode obrade podataka……..…71

4.5.1. Metrijske karakteristike mjernih instrumenata ……..…...71
4.5.1.1. Metrijske karakteristike Upitnika kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins, 1997) ……..…....72
4.5.1.2. Metrijske karakteristike Indeksa osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins, Lau, 2005)…….....……...77
4.5.1.3. Metrijske karakteristike upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost (Urbanc, 1999)……...……78
4.5.1.4. Metrijske karakteristike upitnika Očekivanja od budućnosti (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999) 81
4.5.1.5. Metrijske karakteristike upitnika Očekivanja od budućnosti-percepcija razrednika (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999) ……..…82
5. REZULTATI I RASPRAVA……...……83
5.1. Objektivne komponente percipirane kvalitete života mladih…….……....85
5.2. Subjektivne komponente percipirane kvalitete života mladih……...…….93
5.3. Očekivanja od budućnosti mladih……...…….....99
5.4. Očekivanja od budućnosti mladih procijenjena od strane njihovih razrednika…….109
5.5. Povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života i očekivanja od budućnosti mladih i očekivanja od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika…….…...…….115
5.6. Struktura razlika između mladih iz redovite škole bez teškoća u razvoju, mladih iz redovite škole s teškoćama u razvoju i mladih iz posebne škole s obzirom na percipiranu kvalitetu života i očekivanja od budućnosti……..……..……...119
6.OGRANIČENJA I DOPRINOSI ISTRAŽIVANJA……....125
6.1. Ograničenja istraživanja…….……...…125
6.2. Doprinosi istraživanja……...…….……...…125
7. ZAKLJUČAK…….126
8. LITERATURA……130
9. PRILOZI……...…….……..…154

1. UVOD

Promatramo li danas položaj osoba s invaliditetom možemo zaključiti da je Konvencija o pravima osoba s invaliditetom donijela, na međunarodnoj razini, novi pristup pravima osoba s invaliditetom i obvezala države potpisnice na promjene i na pravnoj i na političkoj razini no, ratificiranjem iste Republika Hrvatska je ujedno dovela u nesklad pojedine postojeće propise s njezinim zahtjevima (Korać Graovac, Čulo, 2011).

Definicija invaliditeta je evoluirala od medicinskog ka socijalnom modelu, kako u međunarodnim dokumentima tako i u hrvatskom zakonodavstvu. UN Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (Hrvatski sabor, 2007) u odredbi čl.1 st.2 definira osobe s invaliditetom kao "*...osobe koje imaju dugotrajna tjelesna, mentalna, intelektualna ili osjetilna oštećenja, koja u međudjelovanju s različitim preprekama mogu sprečavati njihovo puno i učinkovito sudjelovanje u društvu na ravnopravnoj osnovi s drugima*" **dok se u uvodnom dijelu Konvencije navodi da invaliditet treba poimati kao razvojni proces. Budući da je termin osoba s invaliditetom**[1] **službeni prijevod engleskog naziva** "person with disabilities", često se u domaćoj literaturi pojavljuje kritički stav prema istom zbog stavljanja fokusa na osobu i njezine nesposobnosti. Termin invalid potječe od latinske riječi *invalidus* što znači slab ili nejak što implicira pripisivanje negativnih atributa osobama s invaliditetom u društvu te time stigmatizaciji[2].

Za razliku od medicinskog modela, socijalni model ne vidi invaliditet kao značajnu karakteristiku osobe već kao produkt društvenog konteksta i okoline u kojoj se osoba nalazi (Sučec, 2008). Danas, još uvijek u Republici Hrvatskoj nalazimo terminološku pomutnju te se može reći da ne postoji jedinstven i u svim institucijama prihvaćen naziv za osobe s invaliditetom (Marinić, 2008) što se na neki način odražava i u međuresornoj suradnji.

S obzirom da službena terminologija u Republici Hrvatskoj obuhvaća termine osoba s invaliditetom *i dijete s teškoćama u razvoju*[3] kao rezultat prijevoda UN Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006), koja je potpisana i ratificirana, navedeni termini će biti

---

[1]Termini invaliditet i osobe s invaliditetom prijevod su engleskog termina *disability* i nalaze se u Zakonu o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnom protokolu uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (Hrvatski sabor, 2007), kojim je Hrvatska ratificirala Konvenciju.

[2] Hrvatski enciklopedijski rječnik (2004), Zagreb: Novi Liber.

[3] Termin dijete s teškoćama u razvoju prijevod je engleskog termina *children with disability* i nalazi se u Zakonu o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnom protokolu uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (Hrvatski sabor, 2007), kojim je Hrvatska ratificirala Konvenciju. U Konvenciji o pravima djeteta, dijete je svako ljudsko biće mlađe od 18 godina (Konvencija o pravima djeteta, 1989).

korišteni u uvodu doktorske disertacije. Termin *mladi*[4] *s teškoćama u razvoju će se* koristiti zbog specifične dobne karakteristike ispitanika u istraživanju (16-20 godina).

Prema procjenama Organizacije Ujedinjenih naroda invaliditet je mnogo raširenij nego što se inače misli. Od deset stanovnika svake zemlje bar je jedan u izvjesnoj mjeri osoba s invaliditetom (10%) (United Nations Enable, 2005) pa možemo govoriti o više od 700 milijuna osoba s invaliditetom u svijetu. Iz tog razloga ih pojedini autori nazivaju ″najbrojnijom svjetskom manjinom″ (Zovko, 1999).

Prema podacima iz Hrvatskog registra o osobama s invaliditetom u posljednjem Izvješću o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj zabilježen je podatak o osobama s invaliditetom od kojih je 307934 muških (60%) i 203916 žena (40%) a 6,2% djece s teškoćama i većim teškoćama u razvoju (0-18 godina). Time osobe s invaliditetom čine oko 11,9% ukupnog stanovništva Republike Hrvatske (Benjak i sur., 2017).

Može se reći da mladi u suvremenom društvu predstavljaju dinamičnu skupinu koja se često sagledava kao nužan resurs potreban za optimalan razvoj svakog društva čemu doprinosi i trend stalnog smanjivanja demografskog udjela mladih u populaciji razvijenih zemalja (Ilišin, Spajić Vrkaš, 2015). Iz više razloga se mogu promatrati i kao vrlo ranjiv segment populacije koji je značajno izložen promjenama koje se zbivaju u suvremenom svijetu. Naime, većina mladih se nalazi na prekretnici između zaštićenog djetinjstva i znatno kompeticijskog svijeta odraslih, koji od njih očekuje socijalnu integraciju preuzimanjem određenih društvenih uloga (Ilišin, Spajić Vrkaš, 2015).

Uvid u postojeću literaturu i spoznaje o suvremenoj generaciji mladih u Hrvatskoj upućuju na potrebu kontinuiranog proučavanja promjena koje se zbivaju s tom populacijom i u njoj (Ilišin, Radin, 2007) posebno mladih s teškoćama u razvoju koji predstavljaju rizičnu skupinu za društveno isključivanje i izolaciju te prekid srednjeg školovanja (Stanard, 2003, prema Milas i sur., 2010; Matković, 2011; Buljevac, Popović, 2016).

Mladi s teškoćama, posebno mladi s emocionalnim poteškoćama, teškoćama učenja i lakšim intelektualnim teškoćama najčešće napuštaju srednjoškolsko obrazovanje (Reimer i Smink, 2006., Hammond i sur., 2007., Barrat i sur., 2014., prema Buljevac, Popović, 2016), a uzroci prekida nisu prvenstveno određeni njihovim teškoćama, već u nepravovremenoj i/ili

[4] Pojam mladi označava društvenu grupa koja je nastala u industrijskom društvu te obuhvaća populaciju u dobi od 15-30 godina života (Ilišin,1999) uz tendenciju pomicanja granice mladosti do 35. godine života. (Ilišin, Spajić Vrkaš, 2015)

nedostatnoj i/ili nedovoljno učinkovitoj psihosocijalnoj podršci njima i njihovim obiteljima te sustavnoj diskriminaciji tijekom obrazovanja (Buljevac, Popović, 2016).

Na žalost u Hrvatskoj se do danas nisu znanstveno obrađivali čimbenici koji utječu na percepciju kvalitete života i očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju, iako je upravo u tom razvojnom periodu nužna podrška okoline, praćenje i sustavno osnaživanje unutar obrazovnih i drugih sustava te podrška tijekom zahtijevnog tranzicijskog perioda ulaska u svijet rada.

U okviru navedenog ovim istraživanjem, koje je usmjereno na mlade s teškoćama i mlade bez teškoća u razvoju, u različitim oblicima školovanja, nastojat će se barem donekle znanstveno rasvijetliti njihova samoprocijenjena kvaliteta života, pogled na ono što ih očekuje u budućnosti, spremnost na preuzimanje budućih novih uloga te kako njihovi razrednici/e gledaju na njihovu budućnost. Pri tome će se dobiti jedan širi pogled, na dosad istraživački zanemarenu populaciju u kontekstu hrvatskog društva te empirijski podaci koji predstavljaju nužnu pretpostavku za kreiranje i ostvarivanje programa i mjera koje pridonose unapređenju kvalitete života mladih s teškoćama u razvoju unutar hrvatskog društva.

1.1. Mladi s teškoćama u razvoju

Prema Ilišin i Radin (2002, str.14) mladi su u sociološkom kontekstu "posebna društvena grupa koju, uz neke zajedničke karakteristike, obilježava unutarnja socijalna raslojenost sukladna diferenciranosti društva kojeg su integralni dio". Isti autori navode da je pripadnost određenoj dobnoj skupini zajednička karakteristika mladih te da predstavljaju najvulnerabilniju populaciju u suvremenom društvu zbog svog prijelaznog statusa u odraslost. Naime, mladi su, ovisno o kutu gledanja još uvijek djeca ali i odrasli, zapravo oni su "oboje i nijedno" (UNICEF, 2011, prema Ilišin, Radin, 2002). Prijelazne godine između djetinjstva i odrasle dobi su godine u kojima se od mladih ljudi očekuje da steknu određene vještine, mladi prolaze kroz fizičko i psihološko sazrijevanje i prihvaćaju društveni identitet koji će im omogućiti puno sudjelovanje u društvenoj okolini (Groce, 2004). Prelazak mladih u svijet odraslih zapravo je složen proces u kojem značajnu ulogu imaju obrazovne politike, gospodarska kretanja te potrebne radne kompetencije unutar suvremenog društva.

U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 152/14) u čl. 62, st.1. navodi se da učenici s teškoćama ulaze u skupinu učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Prema navedenom zakonu (čl. 65, st.1.) u odgojno-obrazovnom sustavu učenici s teškoćama se definiraju kroz tri skupine:

- učenici s teškoćama u razvoju[5],
- učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima,
- učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima.

Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24⁄15) utvrđene su vrste teškoća učenika s teškoćama u razvoju na temelju kojih učenici ostvaruju pravo na primjerene programe i oblike školovanja te svu potrebnu pomoć tijekom školovanja, a koje utvrđuje stručno povjerenstvo nadležno za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta u županijskom uredu državne uprave nadležno za poslove obrazovanja (čl.1.st.2).

Prema Orijentacijskoj listi vrsta teškoća u razvoju, u Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/15) vrste teškoća su:

- oštećenje vida,
- oštećenje sluha,
- oštećenje jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju,
- oštećenja organa i organskih sustava,
- intelektualne teškoće,
- poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja,
- postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Bitno je spomenuti da postojanje više vrsta teškoća kod pojedinog djeteta bitno smanjuju sposobnost djeteta za svladavanje odgojno-obrazovnog programa.

Prema podacima Svjetske zdravstvane organizacije (WHO 2008.) navodi se da oko 10% učenika od ukupne učeničke populacije ima određeni oblik teškoće u razvoju, pri čemu je 3-4% učenika usporenog kognitivnog

U Izvješću o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj (Benjak i sur., 2017) od ukupnog broja osoba s invaliditetom, djeca s teškoćama u razvoju (0-18 godina) čine 6,2% (32 101) uz razvidno veći broj dječaka (62%). U dobnoj skupini 15-19 godina nalazi se 11 797 mladih s teškoćama u razvoju što iznosi 36,8% od ukupnog broja djece s teškoćama u razvoju.

[5] 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 učenicima, a proizlaze iz: tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija ili kombinacije više vrsta navedenih oštećenja i poremećaja (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju NN 24⁄15).

Također se navodi da najveći broj djece kao uzrok invaliditeta ili komorbiditetnu dijagnozu, koja pridonosi njihovim teškoćama u razvoju, ima poremećaje glasovno govorne komunikacije, oštećenje središnjeg živčanog sustava te intelektualna oštećenja (Benjak i sur., 2017). Od ukupnog broja djece s teškoćama u razvoju, 5246 (16,3%) djece s teškoćama u razvoju kao uzrok invaliditeta ili komorbiditetne dijagnoze ima intelektualne teškoće, od kojih 49% ima lake intelektualne teškoće (Benjak i sur., 2017).

Prema podacima iz sustava odgoja i obrazovanja 21 555 djece s teškoćama u razvoju je u nekom obliku prilagođenog školovanja. Navedeni učenici najvećim dijelom se obrazuju u redovitim školama u potpunoj odgojno-obrazovnoj integraciji redovitim nastavnim postupcima uz individualizirani pristup, a najčešće vrste teškoća kod navedenih učenika su poremećaji govorno glasovne komunikacije i poteškoće učenja, višestruka oštećenja te intelektualne teškoće (Benjak i sur., 2017).

1.2. Zakonodavni okvir i karakteristike srednjoškolskog obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju

Može se reći da postoje tri široka pristupa obrazovanju djece i mladih s teškoćama u razvoju:

- *segregacijski oblik školovanja* u kojem su djeca prema postojećim teškoćama smještena u posebne škole koje pružaju podršku s obzirom na njihove specifične teškoće
- *integracija* u kojoj su djeca s teškoćama u razvoju smještena u redovan obrazovni sustav, često u posebnim razrednim odjelima, sve dok mogu ispuniti zahtjeve i uklopiti se u okolinu i
- *inkluzivno obrazovanje* u kojem se prepoznaje potreba za promjenom kulture, politike i prakse u školi kako bi se prilagodile različitim potrebama pojedinih učenika uz obvezno uklanjanje prepreka koje otežavaju uključivanje učenika s teškoćama u razvoju (UNICEF, 2011).

Inkluzivno obrazovanje provodi se preobrazbom dvojnog odgojno obrazovanog sustava (redovni i posebni) u jedinstven sustav koji učenicima s teškoćama omogućuje da budu integrirani i prihvaćeni kao vrijedni članovi u redovitim školama (Teodorović i Bratković 2001; Brajša Žganec i sur., 2014).

Mladi s teškoćama u razvoju unutar srednjoškolskog obrazovnog sustava susreću se s brojnim preprekama kod uspješnog i potpunog uključivanja te se još uvijek nalaze u nepovoljnoj poziciji, unatoč brojnim podržavajućim međunarodnim i hrvatskim zakonodavnim dokumentima.

1.2.1. Međunarodni zakonodavni okvir srednjoškolskog obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju

Prema čl. 26 st.1 i st.2. **Opće deklaracije o ljudskim prav*ima*** (1948): "*Svatko ima pravo na obrazovanje" i "obrazovanje mora biti usmjereno punom razvoju ljudske osobnosti i jačanju poštovanja ljudskih prava i temeljnih sloboda".*

Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju (*UNESCO, 1960.)* prvi je pravno obvezujući međunarodni zakonodavni instrument koji definira osnovne elemente prava na obrazovanje. Konvencija zabranjuje svaku diskriminaciju na području obrazovanja i naglašava načelo ravnopravnosti obrazovnih mogućnosti.

U članku 1. Konvencije se navodi da se ograničavanje ili isključivanje bilo koje osobe ili grupe u bilo kojoj vrsti ili stupnju odgoja i obrazovanja smatra diskriminacijom. Nadalje u članku 4. države potpisnice Konvencije se obvezuju da će odrediti, razraditi i provesti politiku koja teži promicanju jednakih mogućnosti i postupaka u odgoju i obrazovanju te osigurati da srednje obrazovanje u njegovim različitim oblicima bude općeraspoloživo i dostupno svima.

Članak 13. **Međunarodnog pakta o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima (1966)** snažno se oslanja na UNESCO-ovu Konvenciju protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju te sveobuhvatno pokriva pravo na obrazovanje a u stavku 2. naglašava da srednje školovanje, u svojim raznim vidovima uključujući i srednje tehničko i stručno školovanje, treba biti opće i dostupno svima kroz odgovarajuće mjere.

Konvencija o pravima djeteta (1989) usvojena 20. studenoga 1989. godine međunarodni je dokument kojim su priznata prava djece u cijelom svijetu. Konvenciju su potpisale 194 države (među kojima i Republika Hrvatska), čime je postala najbrže i najšire prihvaćen sporazum na području međunarodnih ljudskih prava u povijesti. Konvencija obećava svakom djetetu i mladoj osobi (do 18 godina) na svijetu, pravo na obrazovanje, zdravstvenu skrb, prehranu, smještaj, igru, uvažavanje, poštovanje, zaštitu od diskriminacije i još mnogo toga. U članku 23., st. 3. navodi se da države potpisnice Konvencije o pravima djeteta, djetetu s teškoćama u razvoju trebaju osigurati djelotvoran pristup obrazovanju, stručnoj izobrazbi, zdravstvenim službama, rehabilitacijskim službama, pripremi za zapošljavanje i mogućnostima razonode, što mu omogućuje puno uključivanje u zajednicu i osobni razvoj.

Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom (1993) također predstavljaju važan dokument koji je donijela Opća skupština UN-a 1993. godine. Šesto pravilo tog dokumenta odnosi se na odgoj i obrazovanje i zahtijeva da „*školovanje osoba s invaliditetom bude integralni dio općeg sustava*".

Načela inkluzivne edukacije prihvaćeni su na Svjetskoj konferenciji o posebnim edukacijskim

potrebama u Salamanki (UNESCO, 1994), a ponovljeni su i na Svjetskom edukacijskom forumu u Dakaru (2000, prema Karamatić Brčić, 2011).

U članku 7. **Deklaracije o pravima osoba s invaliditetom** (NN 47/05) navodi se da osoba s invaliditetom ima pravo na ravnopravno sudjelovanje u kulturnom, znanstvenom, obrazovnom, političkom i drugim oblicima društvenog života dok čl. 11 garantira da će se poduzeti potrebne mjere za promoviranje ljudskih prava i nediskriminacije osoba s invaliditetom i uklanjanje psiholoških, obrazovnih, obiteljskih i drugih prepreka za potpunu integraciju i sudjelovanje osoba s invaliditetom pod jednakim uvjetima. Također se u čl.16., radi osiguranja adekvatnog obrazovanja, navode prilagodbe obrazovnog sustava potrebama osoba s invaliditetom, inzistirajući na prilagođavanju postojećih redovitih programa i sustava obrazovanja (predškolskom, osnovnom, srednjoškolskom, visokom i sustavu obrazovanja odraslih).

Korać Graovac i Čulo (2011) smatraju da ljudska prava predstavljaju pravno područje koje je kontinuirano izloženo velikim promjenama u društvenom shvaćanju i na pravnoj razini. Najvažnija promjena na globalnoj razini obilježena je **UN Konvencijom o pravima osoba s invaliditetom** (2006). UN Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006) donijela je, na međunarodnoj razini, novi pristup pravima osoba s invaliditetom i obvezala države potpisnice na promjene na pravnoj i na političkoj razini (Korać Graovac, Čulo, 2011).

Republika Hrvatska ju je također ratificirala te ratificiranjem iste učinila veliki korak u socijalnoj integraciji osoba s invaliditetom te se obvezala na niz promjena u relativno kratkom vremenskom periodu. Članak 24. Konvencije odnosi se na područje obrazovanja te priznavanja i zaštite prava na obrazovanje osoba s invaliditetom. Države potpisnice se obvezuju da će osigurati sveobuhvatno obrazovanje na svim razinama kao i cjeloživotno obrazovanje. U stavku 2. navedenog članka navodi se da će se osigurati da djeca s teškoćama u razvoju ne budu isključena iz besplatnog i obveznog osnovnog ili srednjeg obrazovanja na osnovi teškoća u razvoju te da djeca s teškoćama u razvoju mogu imati pristup osnovnom i srednjem obrazovanju, na ravnopravnoj osnovi s drugima.

Također, u ciljevima Europske strategije za osobe s invaliditetom za razdoblje 2010-2020., navodi se i promocija inkluzivnog obrazovanja te cjeloživotnog učenja za učenike i studente s invaliditetom (European Commission, 2010).

1.2.2. Zakonodavni okvir srednjoškolskog obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj

Republika Hrvatska učinila je značajne promjene u zakonodavstvu prema mladima s teškoćama u razvoju. Ipak, još uvijek svjedočimo da se te promjene često provode "na papiru". Ovdje su navedeni glavni dokumenti čiji sadržaj obvezuje Republiku Hrvatsku da provede te zakone i štiti pravo na obrazovanje osoba s invaliditetom.

Najvažniji zakonodavni akt u Republici Hrvatskoj, **Ustav Republike Hrvatske** (NN 41/01), u članku 64 st. 3 obvezuje se da tjelesno i duševno oštećeno i socijalno zapušteno dijete ima pravo na osobitu njegu, obrazovanje i skrb dok se u članku 66 st. 1 navodi da je obrazovanje u Republici Hrvatskoj svakomu dostupno, pod jednakim uvjetima i u skladu s njegovim sposobnostima. Dodatna zaštita prava na obrazovanje mladih s teškoćama u razvoju osigurana je i Zakonom o suzbijanju diskriminacije koji zabranjuje svako postupanje, odredbu ili praksu kojom se osoba stavlja u nepovoljniji položaj po nekoj od osnova (npr. invaliditet i zdravstveno stanje). Isti Zakon u čl. 4. kao jedan od oblika diskriminacije navodi propuštanje razumne prilagodbe kojom se osobama s invaliditetom, sukladno njihovim specifičnim potrebama, omogućava korištenje javno dostupnih resursa, prilagodbom infrastrukture i prostora, korištenjem opreme i na drugi način koji ne predstavlja nerazmjeran teret za onoga tko je to dužan omogućiti.

U temeljnom zakonu o odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj, **Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi** (NN 87⁄08, 86⁄09, 92⁄10,105⁄10, 90⁄11, 5⁄12, 16⁄12, 86⁄12, 126⁄12, 94⁄13, 152⁄14, 07⁄17), u članaku 4. navode se temeljna načela obrazovanja u Republici Hrvatskoj te stoji da se odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi temelje na jednakosti obrazovnih šansi, za sve učenike prema njihovim sposobnostima i sklonostima. U članku 11. srednje škole, ovisno o vrsti obrazovnog programa, dijele se na: gimnazije, strukovne škole i umjetničke škole. Programi srednjeg obrazovanja dijele se na: programe za stjecanje niže razine srednjeg obrazovanja; programe za stjecanje srednjeg obrazovanja te programe osposobljavanja i usavršavanja (MZO, 2018). U članku 32. navedenog Zakona navodi se da škola može, uz suglasnost Ministarstva, ustrojiti poseban razredni odjel za djecu s teškoćama radi izvođenja posebnog odgojno obrazovnog programa.

Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30⁄2009) uređuje srednje strukovno obrazovanje, osposobljavanje i usavršavanje kao djelatnost kojom se omogućava razvoj i stjecanje kompetencija potrebnih za dobivanje strukovnih kvalifikacija.

Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) u okviru programske potpore u članku 3. st.4. utvrđeni su *primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika*:

- redoviti program uz individualizirane postupke[6],
- redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke[7],
- posebni program uz individualizirane postupke[8],
- posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke[9] koji se prema st. 5. istog članka ostvaruju u: redovitome razrednom odjelu; dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu; posebnome razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini.

Dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi navedeni su u članku 10., 11. i 12.:

- program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka,
- program produženoga stručnog postupka i
- rehabilitacijski program

Prilikom utvrđivanja primjerenoga programa obrazovanja, Stručno povjerenstvo Ureda daje prijedlog o pedagoško-didaktičkoj prilagodbi koja se navodi u čl.13.: prilagođenu informatičku opremu, specifična didaktička sredstva i pomagala, udžbenike prilagođene posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika, elektroakustičku opremu i prilagođene

---

[6] Redoviti program uz individualizirane postupke određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće mogu svladavati redoviti nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu; provodi se u redovitome razrednom odjelu škole ili iznimno u posebnom razrednom odjelu, a provode ga učitelji/nastavnici koji izvode nastavu i ostalim učenicima u tom razrednom odjelu. (čl.5. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015).

[7] Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladavati nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja te im je zbog specifičnosti u funkcioniranju potreban individualizirani pristup u radu i sadržajna prilagodba; može biti iz jednog, više ili svih predmeta; provodi se u redovitome razrednom odjelu škole ili iznimno u posebnom razrednom odjelu, a provode ga učitelji/nastavnici koji izvode nastavu i ostalim učenicima u tom razrednom odjelu (čl.6. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015).

[8] Posebni program uz individualizirane postupke čini posebno strukturirani sadržaj nastavnih planova i programa/kurikuluma izrađen prema mogućnostima i sposobnostima učenika; posebni program uz individualizirane postupke može biti iz svih ili pojedinih predmeta; posebni program uz individualizirane postupke iz pojedinih predmeta provodi se u posebnim razrednim odjelima dok se posebni program uz individualizirane postupke iz svih predmeta provodi u posebnim razrednim odjelima škole, a provodi ga edukacijski rehabilitator i učitelj/nastavnik sukladno Zakonu i provedbenom propisu koji propisuje odgovarajuću vrstu obrazovanja učitelja, nastavnika i stručnih suradnika (čl.8. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015).

[9] Posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke je program koji se provodi u odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno osnovno obrazovanje koji s obzirom na funkcionalne sposobnosti učenika ima za cilj osposobiti učenika za najjednostavnije aktivnosti svakodnevnoga života i rada, a provodi se od 6. do 21. godine života; provodi se u odgojno-obrazovnim skupinama u školama sukladno Mreži školskih ustanova ili uz suglasnost Ministarstva, a izvodi ga edukacijski rehabilitator i učitelj/nastavnik sukladno Zakonu i provedbenome propisu koji propisuje odgovarajuću vrstu obrazovanja učitelja, nastavnika i stručnih suradnika (čl.9. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015).

oblike komuniciranja i dr. U čl. 18 st. 1. navedeni su i provoditelji profesionalne potpore u školovanju učenika s teškoćama u razvoju a to su: učitelji[10] osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog), nadležni školski liječnik, stručnjaci zavoda za zapošljavanje i drugi stručnjaci iz ustanova socijalne skrbi, zdravstvenih ustanova te drugih specijaliziranih ustanova, savjetnici agencija nadležnih za odgoj i obrazovanje, stručni timovi, centri potpore, pomoćnici u nastavi ili stručni komunikacijski posrednici i dr.

U čl.2. st.6. **Pravilnika o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnog povjerenstva (NN 67/2014)** navodi se da su stručni suradnici i nastavnici škole obvezni pratiti razvoj i potrebe učenika te po potrebi predložiti nastavničkom vijeću u suradnji s nadležnim liječnikom školske medicine utvrđivanje primjerenog programa srednjeg obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju, ukidanje rješenja o primjerenom programu osnovnog ili srednjeg obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju, privremeno oslobađanje od već započetog školovanja ili uključivanje učenika u pripremnu ili dopunsku nastavu hrvatskoga jezika u skladu s potrebama i najboljim interesom učenika. Također čl.12. st.3. ističe da Nastavničko vijeće predlaže primjereni program srednjeg obrazovanja za učenika s teškoćama u razvoju koji pohađa srednju školu ako učeniku tijekom osnovnoga obrazovanja takav program nije utvrđen ili u slučaju potrebe izmjene donesenog rješenja.

Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN, 63/08 i 90/10) povezan je s drugim važnim aktima u reguliranju obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju a utvrđuje veličine matičnih i područnih škola te materijalne, kadrovske zdravstvene i dr. uvjete za optimalno ostvarenje nacionalnog kurikuluma i nastavnih planova i programa radi osiguravanja jednakih uvjeta poučavanja i učenja te cjelokupnog razvoja obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj.

U **Pravilniku o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u 1. razred srednje škole** (NN, 47/2017) vrednovanje uspjeha kandidata s teškoćama u razvoju navedeno je u čl.23. st.2. te se oni rangiraju na zasebnim ljestvicama poretka temeljem ostvarenog ukupnog broja bodova utvrđenog tijekom postupka vrednovanja, u programima obrazovanja za koje posjeduju stručno mišljenje službe za profesionalno usmjeravanje Hrvatskoga zavoda za

[10] U skladu s određenjem u Strategiji znanosti, obrazovanja i tehnologije (2014.) u Okviru nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama sve se osobe odgovorne za poučavanje i učenje u osnovnoškolskome i srednjoškolskome obrazovanju nazivaju zajedničkim nazivom „učitelj“ (prema Preporuci o statusu učitelja – Recommendation Concerning the Status of Teachers, UNESCO, Pariz, 1966.). Naziv „učitelj“ odnosi se na osobe obaju spolova http://nvoo.hr/?page_id=391 (pribavljeno 13.10.2017.)

zapošljavanje. U st.4. istog članka navedeno je da pravo upisa u određenom programu obrazovanja ostvaruje onoliko kandidata s teškoćama u razvoju koliko se u tom programu obrazovanja može upisati kandidata s teškoćama u skladu s Državnim pedagoškim standardom srednjoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja (NN, 63/08 i 90/10).
Temeljem članka 22. st. 7. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 87/08, 86/09, 92/10,105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17), ministar znanosti i obrazovanja svake godine donosi Odluku o upisu učenika u 1. razred srednje škole kojom se utvrđuje način upisa, broj mjesta u razrednim odjelima prvih razreda srednjih škola, potom okvirni broj, veličina i ustrojstvo razrednih odjela, rokovi za upis te ostali uvjeti i postupci za upis učenika u prvi razred srednje škole u sljedećoj školskoj godini.

Prema čl.3. **Odluke o upisu učenika u 1. razred srednje škole u školskoj godini** 2017/2018 (NN 48/2017), učenici se prijavljuju i upisuju u 1. razred srednje škole elektroničkim načinom putem mrežne stranice Nacionalnoga informacijskog sustava prijava i upisa u srednje škole a na temelju natječaja za upis koji raspisuju i objavljuju škole. U čl.12 navedeni su ljetni i jesenski rokovi prijave kandidata s teškoćama u razvoju u uredima državne uprave u županiji odnosno Gradskom uredu za obrazovanje, kulturu i sport Grada Zagreba uz iskazivanje svog odabira s liste prioriteta redom kako bi željeli upisati obrazovne programe

Načini, postupci i elementi vrednovanja odgojno-obrazovnih postignuća učenika u osnovnoj i srednjoj školi, prava i obveze učitelja/nastavnika, učenika, razrednika i ravnatelja u provođenju postupaka vrednovanja tijekom školske godine te prava obveze roditelja/skrbnika uređeni su **Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi** (NN 112/2010). U čl.5 navedenog Pravilnika navodi se način vrednovanja učenika s teškoćama koji uključuje: vrednovanje njegovog odnosa prema radu i postavljenim zadacima te odgojnim vrijednostima; primjeniti načine, postupke i elemente vrednovanja kao i vladanje, teškoće i osobnosti učenika; usmjeravanje vrednovanja kroz poticanje učenika na aktivno sudjelovanje u nastavi i izvannastavnim aktivnostima, razvijanje njegovog samopouzdanja i osjećaja napredovanja; usklađivanje načina i postupaka vrednovanja s preporukama stručnoga tima; provjeravanje razine razvijenosti kompetencija učenika oblikom u kojemu mu njegova teškoća najmanje smeta i u kojemu se najbolje može izraziti te ocjenu popratiti opisno i omogućavanje provjeravanja u samo pisanome ili samo usmenom obliku u dogovoru s razrednim vijećem škole.

Važnost obrazovanja učenika s posebnim potrebama naglašena je i **Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOS, 2010)** u kojem je navedeno da svako dijete ima neke

individualne razvojne potrebe te je odgojno-obrazovna ustanova dužna osigurati sustavno poučavanje, poticanje i unapređivanje njihova razvoja u skladu s njihovim sklonostima i sposobnostima.

U **Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije** (NN 124/2014) koju je donio Hrvatski sabor na sjednici 17. listopada 2014. navedene su vizija i misija hrvatskog obrazovnog i znanstvenog sustava putem osiguravanja kvalitetnog obrazovanja dostupnog svima pod jednakim uvjetima, a u skladu sa sposobnostima svakog korisnika sustava. Navodi se da u obrazovnom sustavu postoji određen broj pojedinačnih oblika podrške učenicima koji su usmjereni na poboljšanje njihovih obrazovnih postignuća, razvoj njihovih osobnih potencijala i njihove sveukupne dobrobiti, no da oni nemaju sustavan karakter. Također se, usprkos poticanju inkluzivnog obrazovanja, naglašava trenutna potreba za određenim brojem posebnih odgojno-obrazovnih ustanova za djecu s teškoćama koje trebaju ispuniti određene kriterije: osuvremeniti nastavne programe posebne stručne postupke i rehabilitacijske programe; uvoditi nova zanimanja u skladu s potrebama na tržištu rada; osnaživati stručne kapacitete te proširiti djelatnost posebnih odgojno-obrazovnih ustanova pružanjem edukacijsko-rehabilitacijske potpore redovitom sustavu odgoja i obrazovanja-transformacija u Centre podrške redovitim školama.

Donošenjem **Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje** (MZO, 2010), učenicima s teškoćama u razvoju jamči se stvaranje uvjeta za učenje u skladu s njihovim mogućnostima i potrebama uz prilagodbu odgojno-obrazovnog procesa temeljenih na jačem usavršavanju kadrova, razvoju mreža službi i dr.

Tijekom 2017. godine Vlada Republike Hrvatske usvojila je i **Nacionalnu strategiju izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (NN42⁄2017)** koja predstavlja strateški dokument kojim se u Republici Hrvatskoj usmjerava provedba politike prema osobama s invaliditetom, a time djeluje i kao provedbeni dokument Konvencije o pravima osoba s invaliditetom s ciljem da osobama s invaliditetom sva područja života i djelovanja budu otvorena i pristupačna. U području odgoja i obrazovanja planirani ciljevi i očekivani ishodi u vremenskom od 2017. do 2020. usmjereni su na: osiguranje programskih, preofesionalnih, prostornih i drugih uvjeta inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju, ustrojavanje centara potpore i stručnih (mobilnih) timova što će doprinijeti boljoj uključenosti većeg broja djece s teškoćama u razvoju u redoviti sustav predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog te visokoškolskog odgoja i obrazovanja u sredini u kojoj

dijete/mlada osoba živi. Realizacija navedenih ciljeva planira se ostvariti provedbom sedam mjera koje uključuju:

- osiguranje inkluzivnog obrazovanje za učenike s teškoćama u razvoju,
- profesionalni razvoj učitelja/nastavnika/stručnih suradnika za inkluzivno obrazovanje,
- povećanje dostupnosti srednjeg obrazovanja,
- osiguranje infrastrukturne potpore učenicima s teškoćama u razvoju,
- uspostavljanje jedinstvenog sustava osiguravanja neposredne potpore pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika,
- osiguranje udžbenika prilagođenih posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika (u jeziku, pismu i mediju),
- poticanje projekata organizacija civilnog društva s ciljem pružanja izvaninstitucionalnih oblika potpore učenicima s teškoćama u razvoju u odgoju i obrazovanju te povećanje dostupnosti visokog obrazovanja.

Također u **Strategiji borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti u RH 2014.-2020.** spominje se i promoviranje inkluzivnog obrazovanja kroz povećanje broja učenika uključenih u redovni sustav odgoja i obrazovanja.

1.2.3. Srednjoškolsko obrazovanje mladih s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj

Unutar srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja mladi s teškoćama stječu znanja, vještine i kompetencije za rad i što uspješnije uključivanje u društvenu zajednicu. Oscilirajući položaj djece i mladih s teškoćama u razvoju tijekom povijesti popraćen je diskursima koji su se također mijenjali od potpuno diskriminirajućeg, pristupa milosrđa, priznavanja prava na obrazovanje isključivo u segregirajućem obrazovnom sustavu do novijih pristupa koji se fokusiraju na prava čovjeka i slobodu (Sunko, 2016). Može se reći da se u hrvatskoj prošlosti uočava tradicija segregirajućeg pristupa djeci s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom koja se tek 1980. godine mijenja donošenjem zakonskih propisa kojima započinje proces uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovite škole u Republici Hrvatskoj (OECD, 2007).

Kod mladih s teškoćama u razvoju, ovisno o značajkama njihova razvoja i obrazovnih potreba, još uvijek se primijenjuju sljedeći modeli srednjeg školovanja: potpuna edukacijska integracija, djelomična edukacijska integracija te školovanje u posebnim organizacijama odgoja i obrazovanja. Potpuna edukacijska integracija podrazumijeva uključivanje učenika s lakšim teškoćama u razvoju u redoviti razredni odjel srednje škole, djelomična edukacijska integracija ostvaruje se u pravilu za učenike koji funkcioniraju na stupnju lakših intelektualnih

teškoća i za učenike s organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju dok se za učenike s većim teškoćama u razvoju srednje obrazovanje ostvaruje uglavnom u posebnim ustanovama odgoja i obrazovanja (Stančić i sur., 2001).

"Srednjoškolski programi za učenike s teškoćama u razvoju mogu biti: posebni programi za učenike s teškoćama koji traju 3 ili 4 godine (TES programi), prilagođeni četverogodišnji programi za učenike s teškoćama koji traju 4 godine, prilagođeni trogodišnji programi za učenike s teškoćama koji traju 4 godine te prilagođeni dvogodišnji programi za učenike s teškoćama koji traju 3 godine. Posebnim programima za učenike s teškoćama učenik stječe nižu razinu srednjeg obrazovanja, prilagođenim programima za učenike s teškoćama u trajanju od tri ili četiri godine učenik stječe srednje obrazovanje, dok dvogodišnjim programom učenik stječe nižu razinu srednjeg obrazovanja" (MZO, 2018).

U Hrvatskoj je evidentirano 306 škola s programom za strukovne kvalifikacije s 142180 učenika od čega 5240 ili 3,7% učenika s teškoćama u razvoju. Od tog broj 2460 učenika s teškoćama u razvoju je potpuno integrirarno u redovan školski sustav dok ih 2300 polazi posebne programe te 480 prilagođene programe unutar posebnih ustanova za obrazovanje (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih Republike Hrvatske, 2014, prema Kekez-Koštro, Uzun, 2014). Također, prema dostupnim podacima, u Hrvatskoj postoje 43 srednje škole za mladež s teškoćama (posebne ustanove i posebni razredni odjeli unutar redovnih škola), od čega ih je 37 za učenike s intelektualnim teškoćama. Ukupan broj učenika s teškoćama u razvoju je 1525 od čega 1121 učenik s intelektualnim teškoćama. Vrlo je zanimljivo da se u dostupnim statističkim podacima ne može pronaći točan broj učenika koji se obrazuju u posebnim ustanovama (Državni zavod za statistiku RH, 2016).

Ministarstvo znanosti i sporta praćenjem podataka u E matici[11] o uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovni sustav srednjoškolskog obrazovanja uočava promjenjiv pozitivan trend uključivanja (Stančić i sur, 2015) te prema posljednjim podacima MZO-a u školskoj godini 2017/2018. srednju školu pohađa 6245 učenika s TUR, od kojih se, kao i u osnovnim školama, najveći dio školuje po redovitom programu uz individualizirane postupke (53,3%), a najmanji dio u programima za pomoćna zanimanja (17,7%) (Izvješće o radu Pravobraniteljice za djecu u RH, 2018).

U Hrvatskom registru o osobama s invaliditetom vidljivo je da oko 63% osoba s invaliditetom nema završenu osnovnu školu ili ima samo osnovnoškolsko obrazovanje. Oko

[11] Centralizirani sustav Ministarstva znanosti i obrazovanja koji služi za unos najvažnijih podataka o učenicima i djelatnicima osnovnih i srednjih škola. Aplikacija je zamišljena kao digitalni oblik Matične knjige koja se u školama ručno ispunjava (http://www.skole.hr/skole/eMatica)

28% ima srednju stručnu spremu dok je 3% osoba s visokom ili višom stručnom spremom. Obrazovanje u posebnim ustanovama uočeno je kod 6% osoba s invaliditetom (Benjak i sur., 2017).

1.2.3.1 Srednjoškolsko obrazovanje mladih s teškoćama u razvoju u redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama

U skladu s prihvaćanjem brojnih međunarodnih zakonodavnih okvira Hrvatska se usmjerila ka putu prema stvaranju inkluzivnog društva. Naime, inkluzivno društvo podrazumijeva inkluzivan pristup obrazovanju koji se uvodi 90-tih godina 20. stoljeća, nakon Salamanca sporazuma a predstavlja noviji pristup u odgoju i obrazovanju (Bratković, 2004; Međimorec Grgurić i sur. 2014) koji daje prioritet jednakosti u stjecanju obrazovanja i osigurava pristup takvom obrazovanju (Booth, Anscow, 1998, Dyson i sur., 2002, Sebba i Schdev, 1997, Hughes, Cooper, 2009, prema Međimorec Grgurić i sur. 2014). Može se reći da je inkluzivno obrazovanje koncept u obrazovnim politikama razvijenih zemalja koji je široko prihvaćen i pozitivno vrednovan (Armstrong i sur. 2011, prema Žiljak, 2013). Često se govori o užem i širem shvaćanju inkluzivnog obrazovanja. Uže shvaćanje podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovno obrazovanje temeljem koncepta inkluzije a šire shvaćanje podrazumijeva uključivanje sve djece u obrazovni sustav s naglaskom na one društvene skupine s povećanim rizikom od socijalnog isključivanja (Batarelo Kokić i sur, 2009, prema Žiljak, 2013).

Lipsky i Gartner (1996, prema Igrić i sur. 2015, str. 763) navode da je inkluzija „pružanje usluga učenicima s teškoćama, uključujući i one s većim teškoćama, u školi, u susjedstvu, i to u redovitom razredu, s učenicima iste dobi, sa svim potrebnim uslugama podrške i pomoćnim sredstvima što osigurava djetetov uspjeh – akademski, ponašajni, socijalni te priprema dijete za punopravno sudjelovanje u društvu“. Aktivno sudjelovanje učenika s teškoćama u odgojno-obrazovnom sustavu od posebnog je značaja tako Bouillet (2010) navodi da inkluzija u obrazovanju podrazumijeva „aktivno uključivanje djece u sve komponente odgojno-obrazovnog procesa, pri čemu se djeca tretiraju kao aktivni subjekti, a ne pasivni primatelji informacija u uvjetima koji su na raspolaganju” (Bouillet, 2010, str. 39).

Koncept obrazovne inkluzije koji nastaje na načelima jednakosti i pravednosti zaživljava tek zadnjih tridesetak godina a proces inkluzije odvija se na različite načine i različitim tempom u obrazovnim sustavima razvijenih zemalja (Barton, Armstrong, 2007; Vican, Karamatić Brčić, 2013).

Promatrajući pokret inkluzije u okviru socijalnog pristupa invaliditetu i poštivanja

ljudskih prava, kao ključni problem naglašava se odnos društva prema osobama s teškoćama (Ainscow, Miles, 2008, Ceri, 2004, Clark, Breman, 2009, prema Ivančić, Stančić, 2013). U pozadini inkluzije leži ideja da se osobe s teškoćama ne promatraju kroz njihova ograničenja, nego kroz sposobnosti, interese, potrebe i prava (Teodorović, Bratković 2001) te da trebaju biti uključeni u svim aspektima društvenog života.

Ivančić i Stančić (2013, str.140) navode da se "inkluzija rađa iz interakcije (Hanson i sur., 2001) obiteljskih procesa (uvjerenja i vrijednosti), školskih procesa (nastavne aktivnosti, učiteljevog pristupa obrazovanju), procesa u zajednici i socijalnih procesa (sustav vrijednosti, politika)".

Temeljem pozitivnih promjena u zakonodavnim okvirima, implementacije naprednih ideja i perspektiva te provedenih znanstvenih istraživanja može se reći da Republika Hrvatska ima dugu tradiciju u razvoju koncepta edukacijskog uključivanja koja proizlazi iz opredjeljenja za stvaranjem inkluzivnoga društva odnosno „društva za sve" (Igrić i sur., 2010; Stančić i sur. 2014).

Uspješno inkluzivno obrazovanje podrazumijeva osiguravanje učinkovite potpore institucionalnih tijela i službi, zakonske podrške mobilnih timova i pomoćnika u nastavi te suradnje roditelja i škole (Igrić i sur. 2009; Igrić i sur. 2010). U Hrvatskoj se već niz godina u redovitom obrazovnom sustavu primjenjuju mnogi značajni oblici podrške inkluzivnom obrazovanju, kao što su mobilni stručni timovi i pomoćnici u nastavi (Stančić, Sekušak-Galešev, 2008, Igrić, 2014, Kiš-Glavaš, Cvitković, 2014, prema Stančić i sur. 2015).

Mnogi autori navode da se teškoće u implementaciji inkluzivnog obrazovanja javljaju zbog izostanka adekvatne podrške učenicima s teškoćama u razvoju i njihovim roditeljima, ravnateljima, stručnim suradnicima i vršnjacima (Kiš-Glavaš i sur. 2003; Fulgosi Masnjak i sur. 2014; Kiš-Glavaš, Cvitković; 2014, Žic-Ralić, 2014; Igrić, 2014, prema Stančić i sur. 2015).

Prije uključivanja u srednjoškolski odgojno obrazovni sustav mladi s teškoćama u razvoju prolaze postupak profesionalnog usmjeravanja pri Hrvatskom zavodu za zapošljavanje. Za potrebe upisa u primjereni program srednjoškolskog obrazovanja prema čl.1 Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24⁄2015), mladi s teškoćama u razvoju trebaju posjedovati mišljenje stručnog povjerenstva nadležnog za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta kojim se utvrđuje primjereni program odgoja i obrazovanja te primjereni oblik pomoći (dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe) za pojedinog učenika. Tako učenici s teškoćama koji su osnovnu školu završili prema rješenju Ureda državne uprave u županiji, odnosno Gradskoga ureda za obrazovanje, kulturu i sport Grada Zagreba (npr. redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti

program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke i dr.) ostvaruju pravo na nastavak školovanja prvenstveno u redovnim srednjim školama pod istim uvjetima, te iznimno u školama s posebnim programima.

Međutim, postupak izravnog upisa učenika s teškoćama u razvoju nije uvijek izvediv u praksi. Jedan od problema je da pravo upisa u nekom programu obrazovanja ne mogu ostvariti svi učenici s teškoćama u razvoju koji žele polaziti određeni program već samo određeni broj kandidata koji je prethodno utvrđen sukladno Državnom pedagoškom standardu srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN, 63/08 i 90/10) što rezultira stanjem da određeni broj učenika s teškoćama u razvoju ne uspije upisati program za preporučeno zanimanje, osobito u manjim mjestima (Popović, Buljevac, 2016).

Prema Izvješću o radu Pravobraniteljice za osobe s invaliditetom (2015) u ostvarivanju prava na inkluzivno obrazovanje, primijećeno je da se učenici s težim invaliditetom često šalju u posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu, prije nego što se istraže svi drugi oblici potpore i mogućnosti u redovitim školama. Posebno se naglašava da učenici s teškoćama u razvoju u procesu upisa u srednju školu nisu ravnopravni i aktivni sudionici, nemaju pravo na vlastite izbore, nego postaju pasivni "konzumenti" tuđih odluka jer su se upućene pritužbe odnosile na teškoće ostvarivanja prava izravnog upisa u srednju školu te na nepoštivanje njihovog izbora zanimanja za koje su dobili preporuku Službe za profesionalno usmjeravanje.

Kekez Koštro (2014) ističe da su veliki izazovi u inkluzivnom obrazovanju mladih s teškoćama u razvoju usmjereni na: loše statističko praćenje uključivanja učenika s teškoćama u razvoju, sklonost Povjerenstava upućivati učenike s teškoćama u razvoju na školovanje u posebne ustanove, sve strožiji uvjeti za ostvarivanje prava na izravan upis u srednju školu, izostanak individualiziranoga pristupa s diferenciranim programom i podrškom; nepoznate ukupne potrebe za stručnim usavršavanjem djelatnika, zakonsko reguliranje pomoćnika u nastavi, arhitektonske prepreke, neprilagođena oprema i prostor te predrasude odgojno-obrazovnog okruženja.

Učenici s nevidljivim ili manje vidljivim teškoćama (lake intelektualne teškoće, specifične teškoće u učenju, oštećenje govorno-jezične komunikacije, oštećenje mentalnog zdravlja te poremećaji u ponašanju) otežano ostvaruju svoje potrebe a njihov ulazak u redovite škole bez osiguranih preduvjeta za obrazovanje po načelu jednakih mogućnosti nije dovoljan što dovodi do visokog rizika od obrazovnog neuspjeha u redovitom sustavu obrazovanja (Popović, Buljevac, 2016).

Na stanovite teškoće uključivanja učenika s izraženijim teškoćama u intelektualnom funkcioniranju i problemima u ponašanju ukazuju Međimorec Grgurić i sur. (2014). Naime,

srednjoškolsci s intelektualnim teškoćama pokazuju teškoće u samostalnom obavljanju radnih operacija u obrazovnom zanimanju (bez odgovarajuće podrške kvalificiranog radnika) te se obrazuju za pomoćna zanimanja (TES program), u posebnim razrednim odjelima pri redovitim školama ili u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama. "Zamjetan broj navedenih učenika ne postiže uspjeh u osposobljavanju unutar sustava redovitih srednjih škola, dio njih nastavlja školovanje u posebnim uvjetima ili se „gube" unutar sustava o čemu ne postoje nikakvi statistički pokazatelji" (Međimorec Grgurić i sur. 2014, str.35).

Babić i Leutar (2010) navode da se mladi s intelektualnim teškoćama osposobljavaju u vrlo ograničenom broju za trogodišnja zanimanja koja su prilično neprilagođena potrebama suvremenog tržišta rada (pomoćni kuhar-slastičar, pomoćni krojač, pomoćni galanterist, pomoćni obućar, pomoćni pletač, pomoćni stolar, pomoćni autolimar, pomoćni autolakirer, pomoćni vodoinstalater, pomoćni vrtlar ili cvjećar, pomoćni grafičar-kartonažer ili knjigoveža te pomoćni soboslikar).

U redovitim školama nastavnici i drugo stručno osoblje nisu dovoljno pripremljeni niti educirani za inkluzivnu praksu odnosno rad s djecom s teškoćama u razvoju (Dingle i sur., 2004; Richards, Clough, 2004; Bouillet, Bukvić, 2015). Uz nedovoljan broj stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila zaposlenih u školama (Znaor, Janičar, Kiš-Glavaš, 2003; Međimorec i sur. 2014; Popović, Buljevac, 2016; Vlah i sur., 2017), često niti ostali učenici škole nisu kvalitetno pripremljeni za zajedničko školovanje s učenicima s teškoćama u razvoju (Znaor, Janičar, Kiš-Glavaš, 2003).

Kako bi se ciljevi inkluzivnog obrazovanja što uspješnije ostvarili, za pojedine učenike s teškoćama nužna je podrška pomoćnika u nastavi pa je tako hrvatska odgojno obrazovna politika unatrag nekoliko godina usmjerena na zapošljavanje pomoćnika u nastavi koji predstavljaju oblik socijalne podrške učenicima s teškoćama u razvoju (Romstein, Velki, 2017). Iz Nacrta Pravilnika o o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (MZOŠ, 2015) pomoćnici u nastavi su osobe koje pružaju podršku učenicima s teškoćama u razvoju. Bentham i Hutchins (2006) ističu kako su pomoćnici u nastavi neophodni za provođenje procesa inkluzije i kako se bez njih inkluzija ne može u potpunosti provoditi u školama. Igrić, Kobetić i Lisak (2008:182) navode da je glavna zadaća pomoćnika u nastavi "neposredna podrška učenicima s teškoćama u razredu, kojom im se pomaže u uključivanju u razredni kolektiv te savladavanju socijalno-psiholoških prepreka i nastavnih sadržaja." Pomoćnici u nastavi zapravo nastoje omogućiti učeniku da postane neovisan u učenju u što većoj mjeri te pomažu podići standarde dostignuća učenika s teškoćama (Halliwell, 2003, prema Krampač Grljušić i sur. 2010).

Inkluzivno, participatorno istraživanje (Krampač-Grljušič i sur., 2010) pokazuje da učenici s teškoćama prihvaćaju podršku pomoćnika u nastavi kojeg doživljavaju kao prijatelja koji im pomaže u razumijevanju nastavnih sadržaja, obavljanju raznih zadataka, doprinosi njihovom većem uspjehu i utječe na uspješnije druženje s vršnjacima.

U nedavno provedenom kvalitativnom ispitivanju na području istočne Slavonije s ciljem identificiranja ključnih problema s kojima se pomoćnici susreću u praksi dobiveni rezultati ukazuju na tri glavne skupine problema s navedenim potkategorijama:

- problem u odnosu na nastavni proces (nesigurnost u vlastite kompetencije i nepostojanje sustava podrške učeniku unutar škole),
- problem u odnosima s učiteljima/nastavnicima i interpersonalnim relacijama s nenastavnim osobljem (podjela odgovornosti i isključivanje od strane kolektiva),
- problem u odnosima s učenikom (neusklađenost vlastitih postupaka s potrebama učenika i pojava animoziteta prema učeniku) (Romstein, Velki, 2017).

Ohrabrujuća je činjenica da je protekle školske godine 2017/2018 Ministarstvo znanosti i obrazovanja povećalo sredstva za financiranja pomoćnika u nastavi iznosom većim od 90 milijuna kuna kojima će se osigurati veći broj pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika. Time se na godišnjoj razini omogućuje financiranje više od 2600 pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika učenicima s teškoćama u razvoju koji su uključeni u osnovnoškolske ili srednjoškolske programe u školama (MZO, 2017).

S druge strane postoji niz čimbenika koji ometaju adekvatno uključivanje pomoćnika u nastavi u hrvatski odgojno-obrazovni sustav: "nepostojanje primjerene zakonske regulative, osposobljavanje, selekcija, zapošljavanje i praćenje kvalitete rada pomoćnika u nastavi, česte izmjene pomoćnika u nastavi te angažman pomoćnika u nastavi kao mjere reduciranja nezaposlenosti u državi" (Romstein, Velki, 2017, str.152).

Budući da je sastavni dio inkluzivnog obrazovanja uvažavanje učenikovih individualnih potreba te poticanje njegovih "jakih" strana, interesa i sposobnosti (Ivančić, Stančić, 2006) u Republici Hrvatskoj je Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (čl.5) (NN, 24/2015) propisana obveza izrade Individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (IOOP) za učenike s teškoćama u razvoju. Prema navedenom Pravilniku (čl.5, st.3) IOOP je pisani dokument a izrađuju ga učitelji/nastavnici u suradnji sa stručnim suradnicima škole te su ga dužni dati na uvid roditelju/skrbniku učenika tijekom prve polovice polugodišta. Navedeni dokument uz obvezujući karakter podrazumijeva prepoznavanje i uvažavanje osobitosti djeteta s teškoćama, primjenu individualiziranih postupaka, izvora za učenje, metoda, opreme i pomagala uz

primjenu potrebnih prilagodbi (Ivančić, Stančić, 2002; Ivančić, Stančić, 2006; Stančić, Matejčić, 2014) uz uspostavljanje uske suradnje i uspješne komunikacije između učitelja/nastavnika, stručnih suradnika, učenika s teškoćama, roditelja učenika s teškoćama, pomoćnika u nastavi, i drugih stručnjaka (Ivančić, Stančić, 2004). Na žalost u praksi se još uvijek uočavaju manjkavosti u izradi i implementaciji IOOP-a posebno izražene u nedovoljnom participiranju učenika s teškoćama i njihovih roditelja u istom (Rock, 2000, Hammond i sur. 2008., Diliberto, Brewer, 2012, prema Stančić, Matejčić, 2014; Baftiri, Osmančević Katkić, 2016).

Stančić i sur. (2015) navode da je uznemirujuća činjenica da nastavnici i strukovni učitelji pokazuju nezadovoljstvo pripremanjem za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i općenito za rad u uvjetima inkluzivnog obrazovanja (Ivančić, Stančić, 2013; Stančić i sur. 2015) te za uspješnije edukacijsko uključivanje u srednjim školama, ističu potrebu za: uspostavljanjem učinkovitije potpore unutar ustanova, kontinuiranim edukacijama i usavršavanjem nastavnog osoblja, boljom opremom u školama i unapređivanjem srednjoškolskih programa u kojima učenici s teškoćama u razvoju mogu ostvariti svoje profesionalne interese i dobro se pripremiti za rad i/ili daljnje obrazovanje (Stančić i sur., 2015).

Iako Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/2015) propisuje kriterije i procedure utvrđivanja primjerenog oblika školovanja za učenike s teškoćama u razvoju pojedini autori navode da se učenicima s blažim (ili nedijagnosticiranim) intelektualnim i/ili teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenicima s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima, često ne osigurava razumna prilagodba u nastavi koja bi utjecala i na unapređivanje njihove socijalne integracije u zajednicu (Bouillet, 2010; prema Vlah i sur. 2017).

S druge strane brojna istraživanja pokazuju da integracija u redovni sustav obrazovanja povoljno utječe na zapošljavanje osoba s invaliditetom, dok obrazovanje u posebnom sustavu dovodi do težeg zapošljavanja i veće socijalne isključenosti (Leutar, Milić Babić, 2008; Babić, Leutar, 2010).

Specifična je situacija upravo u redovitim srednjim strukovnim školama u pojedinim gradovima Hrvatske gdje se srednjoškolci s teškoćama obrazuju u posebnim razrednim odjelima prateći posebne odgojno-obrazovne programe koje izvode redovni učitelji uz upitnu podršku edukacijskog rehabilitatora kao i dodatne edukacije redovnih učitelja za odgojno-obrazovni rad s djecom s teškoćama. U tom kontekstu vapaj za podrškom od strane edukacijskih

rehabilitatora iz obližnjih centara za odgoj i obrazovanje je velik a dostupnost stručne podrške manjkava.

U izvješću o istraživanju koje je nastalo u okviru istraživačkog projekta „Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti djece s teškoćama i studenata s invaliditetom u obrazovnom procesu" (Stančić i sur., 2014) u kojem je jedan od postavljenih ciljeva bio stjecanje boljeg uvida u socijalnu uključenost djece i mladih s teškoćama u srednjoškolskom obrazovanju u Republici Hrvatskoj prezentirani su zanimljivi rezultati. Naime, analize procjena općeg zadovoljstva sustavom potpore učenika s teškoćama u srednjoškolskom obrazovanju u Republici Hrvatskoj promatrane su putem procjena njihovog zadovoljstva, očekivanja i procjena realnog stanja u 32 srednje strukovne škole u Republici Hrvatskoj. Prilagodbe u načinima provjere znanja uz omogućavanje učenicima da na pravedan način pokažu svoja znanja za učenike s teškoćama zauzimaju važno mjesto kako s obzirom na procjenu zadovoljstva, tako i s obzirom na njihova velika očekivanja te realnu procjenu stanja u školama u kojima se školuju (Stančić i sur. 2014). Rezultati također ukazuju, na činjenicu da su učenici s teškoćama u razvoju općenito više zadovoljni sa sustavom potpore u odnosu na ravnatelje i stručne suradnike u gotovo svim varijablama skale zadovoljstva podrškom: ponudom obrazovnih programa za učenike s teškoćama u razvoju, dostupnosti informacija o mogućnostima upisa i obrazovanja, prilagodbama u nastavnom procesu u skladu, prilagodbom tijekom ispitivanja u skladu potrebama učenika (npr. usmeni ili pismeni ispit, pitanja za ponavljanje i sl.), organiziranim prijevozom za učenike s teškoćama u razvoju, organizacijom društvenih aktivnosti za učenike s invaliditetom i druge učenike škole, stambenim uvjetima učeničkih domova i načinima pružanja podrške učenje. Isti trend uočava se i u zadovoljstvu učenika s teškoćama u razvoju u odnosu na zadovoljstvo nastavnika i strukovnih učitelja (Stančić i sur. 2015)

Prema pristiglim pritužbama u području srednjoškolskog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj (Izvješće o radu Pravobraniteljice za djecu u RH, 2016) može se reći da je nužno djelovanje u smjeru osiguravanja edukacije nastavnika i profesora, potrebnog broja stručnih suradnika, svih mogućih oblika podrške učenicima s teškoćama u razvoju, pristupačnosti i kadrovske ekipiranosti srednjih škola te strukturirane suradnje između osnovnoškolskih i srednjoškolskih ustanova za učenike s teškoćama u razvoju.

Ipak pozitivni pomaci uočavaju se u posljednjem Izvješću o radu Pravobraniteljice za djecu u RH (2018) koje navodi da se najmanji dio prijava unutar područja odgoja i obrazovanja odnosio na povrede prava učenika s teškoćama u razvoju u sustavu srednjoškolskog obrazovanja. Većina prijava odnosila se na nedovoljnu educiranost i senzibiliziranosti srednjih

škola o potrebama učenika s teškoćama u razvoju kao posljedica niske razine senzibiliteta i nedostatka znanja o specifičnim potrebama učenika i prilagodbi nastavnog procesa za navedene učenike; provedbu primjerenih programa školovanja te izrada IOOP-a (događalo se da nastavnici unutar iste škole na različite načine razumijevaju, a potom i primjenjuju, prilagodbe u nastavnom procesu za učenike s teškoćama u razvoju).

Iz svega navedenog uočava se značajan pozitivan pomak u edukacijskom uključivanja mladih u Hrvatskoj no i postojanje još uvijek značajnih prepreka koje ometaju uspješnu provedbu istog.

1.2.3.2. Srednjoškolsko obrazovanje mladih s teškoćama u razvoju u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama

Posljednja četiri desetljeća u hrvatskom obrazovnom sustavu uočava se sve manji broj učenika u posebnim odgojno-obrazovnim uvjetima te zadržavanje pojedinih centara za odgoj i obrazovanje namijenjenih djeci koja prema medicinskim dijagnozama i timskim stručnim preporukama nemaju predispozicije za pohađanje nastave u redovitom sustavu obrazovanja (Vican, Karamatić Brčić, 2013). Budući da u redovitom sustavu obrazovanja mladi s više izraženim teškoćama nisu uvijek u mogućnosti dobiti adekvatnu podršku za obrazovanje, oni se uključuju u ustanove s posebnim uvjetima odgoja i obrazovanja koje za pojedince često predstavljaju posljednji pokušaj za obrazovanje za zanimanje nakon neuspjeha u redovitom sustavu srednjoškolskog obrazovanja. Većina zaposlenih djelatnika u navedenim ustanovama su stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila uz učitelje - predmetne nastavnike.

Baftiri (2015, str. 8) prednosti srednjoškolskog obrazovanja mladih s intelektualnim i dodatnim utjecajnim teškoćama (npr. ADHD, poremećaj u ponašanju, psihički poremećaji i dr.) u posebnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi (Srednja škola Centar za odgoj i obrazovanje, Zagorska 14, Zagreb) vidi u:

- školovanju u malim razrednim odjelima,
- individualiziranom pristupu učeniku usmjerenom na potrebe učenika,
- visokoj i aktivnoj uključenosti učenika u izvannastavne aktivnosti,
- uključivanju učenika u produženi stručni postupak i rehabilitacijske programe u školi,
- uključivanju učenika u državne i europske projekte s ciljem jačanja osobnog razvoja,
- školskom savjetovalištu za učenike i roditelje s educiranim stručnjacima za savjetodavni rad,
- radu Službe praćenja i podrške u zapošljavanju nakon završenog školovanja.

Više autora također navodi da se u sustavu obrazovanja djece i mladih s teškoćama u

razvoju javlja potreba za izmjenom i prilagodbom zastarjelih srednjoškolskih obrazovnih programa koji kvalitetno ne pripremaju iste za sudjelovanje u svijetu rada ali također niti za daljnje obrazovanje (Ergović 2006, Kiš-Glavaš, 2008, prema Babić, Leutar 2010; Popović, Buljevac, 2016). U posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju provodi se prema Nastavnim planovima i programima odgoja i školovanja učenika s teškoćama u razvoju iz 1996. godine.

Sekulić-Majurec (1997, prema Vican, Karamatić Brčić, 2013) navodi da se glavna zamjerka obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u posebnim ustanovama odnosi na nedovoljnu razinu iskorištavanja učenikovih potencijala te na nedostatne kapacitete uključivanja učenika u društveni i profesionalni život.

Crocker i sur. (1998) navode da različiti oblici školovanja mogu izložiti učenike određenim razinama stigmatizacije posebice učenike s intelektualnim teškoćama koji zbog prisutne teškoće u okviru društvenog identiteta mogu biti devalvirani, depersonalizirani i promatrani kroz stereotipe. Polazeći od toga Szivos-Bach (1993) tvrdi da mladi s intelektualnim teškoćama integrirani u redoviti odgojno-obrazovni sustav često vjeruju da je njihov društveni identitet devalviran a upravo osjećaj da ih drugi ne prihvaćaju, ne vrednuju ili ne poštuju može negativno utjecati na njihovo samopoštovanje (Baumeister, Leary, 1995).

S druge strane mladi s intelektualnim teškoćama koji se obrazuju u segregirajućim okruženjima mogu biti zaštićeni od uvida u moguće nepoželjne negativne stavove okoline prema osobama s intelektualnim teškoćama (Todd, 2000) te mogu imati ograničene uvide o vlastitim sposobnostima i ograničenjima (Davies, Jenkins, 1997; Finlay i sur. 2000, prema Cooney i sur. 2006). Smatra se da do navedenog nedostatka uvida dolazi zbog toga što njihovi vršnjaci u segregiranom obrazovnom sustavu također imaju intelektualne teškoće (Todd, 2000; Cooney i sur. 2006). Cooney i sur. (2006) su u zapadnom području Škotske istraživali utjecaj redovnog i segregirajućeg obrazovanja na stupanj stigmatizacije, društvene usporedbe s vršnjacima i očekivanja od budućnosti kod 63 učenika s intelektualnim teškoćama u završnoj godini srednjoškolskog obrazovanja. Rezultati istraživanja su pokazali da se većina ispitanika u uzorku osjeća na neki način stigmatizirano u mjestu stanovanja dok učenici koji se obrazuju u redovitim uvjetima naglašavaju dodatnu stigmatizaciju u školskoj okolini što je u skladu s prijašnjim sličnim istraživanjem autora Todda (2000).

Salaj (2017) u kvalitativnom istraživanju provedenom u centrima za odgoj i obrazovanje (COO) u Hrvatskoj[12] s ciljem dobivanja boljeg uvida u poglede učenika s teškoćama u razvoju

[12] COO Slava Raškaj, Zagreb; COO Vinko Bek, Zagreb; COO Dubrava, Zagreb; COO Zagreb, Zagreb; COO Tomislav Špoljar, Varaždin i COO Šubićevac, Šibenik

i o mogućnostima njihovog sudjelovanja u provedbi obrazovne politike te prijedloga za unapređenje njihovog sudjelovanja i unapređenje srednjoškolskog sustava obrazovanja dobiva zanimljive rezultate. Rezultati istraživanja mogu se prikazati kroz mišljenja i preporuke srednjoškolaca s teškoćama u razvoju:

- veće uvažavanje i slušanje mišljenja učenika s teškoćama u razvoju dovelo bi do veće razine sudjelovanja učenika što je moguće postići kroz aktivno slušanje mišljenja učenika o obrazovanju,
- učenici ne doživljavaju sebe kao aktere koji mogu utjecati na odluke na razini škole;
- za veću razinu sudjelovanja učenika s teškoćama u razvoju u provedbi obrazovne politike potrebno je povećati učestalost interakcija između učenika s teškoćama u razvoju i donositelja odluka,
- njihova uloga u provedbi obrazovne politike mogla bi biti jača kada bi im odgojno-obrazovni radnici dali veću moć u procesima donošenja odluka koje se tiču obrazovanja,
- svoje kapacitete mogu ojačati putem edukacija te prakticiranjem aktivnog sudjelovanja,
- razvijanje modela vršnjačke potpore u školama pridonijelo bi njihovom aktivnijem sudjelovanju u školskom životu,
- kvalitetnije obrazovanje može otvoriti vrata za veću razinu sudjelovanja,
- nisu zadovoljni s kurikulumom te smatraju da je potrebno osuvremeniti kurikulum u pogledu uvođenje stranog jezika i informatike,
- predlažu stvaranje uvjeta za postizanje više razine obrazovanja, što je za učenike trogodišnjih (strukovnih) škola upis četvrte godine obrazovanja (Salaj, 2017).

Salaj, (2015) u istraživanju provedenom sa srednjoškolcima iz posebnih odgojno-obrazovnih ustanova, navodi da učenici izražavaju privrženost svojim centrima-školama u kojima se osjećaju sigurno, pozitivno percipiraju svoje učitelje no navode prisutnost prezaštitničkog stava unutar školske okoline te uočavaju manjkavo usvojene zagovaračke vještine i vještine samozastupanja tijekom srednjeg školovanja.

Također je bitno naglasiti da se današnja uloga posebnih ustanova za odgoj i obrazovanje intenzivno mijenja. Naime, unutar hrvatske inkluzivne obrazovne politike one prolaze značajne transformacije te posljednjih godina u svojim sredinama organiziraju mobilne timove za podršku obrazovnim ustanovama u radu s učenicima s teškoćama u razvoju (Kekez Koštro, Uzun, 2014), organiziraju stručne skupove te edukacije za učitelje i predmetne nastavnike u redovitim osnovnim i srednjim školama nastojeći doprinijeti poboljšanju kvalitete

pristupa, poučavanja, praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju u redovitom odgojno-obrazovnom sustavu, nastoje kroz projektne aktivnosti uključivati učenike u društveni život te jačaju suradnju s ustanovama za strukovno obrazovanje i osposobljavanje mladih s teškoćama u razvoju diljem Europske unije (Srednja škola Centar za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2015). Sagledavajući tako pojedine posebne odgojno-obrazovane sustave koji unutar svojih okvira nastoje ići u korak s aktualnim zakonodavnim okvirima, odnosno u korak s vremenom, paradoksalno se može reći da postaju inkluzivniji te na najbolji mogući način nastoje integrirati učenike u društvenu zajednicu te ih pripremiti za ulazak na otvoreno tržište rada. Takva slika zapravo nije loša te se može sagledavati i u okviru procesa prijelaznog perioda odnosno transformacije posebnih ustanova u centre potpore[13] koji bi planirano, organizirano i kontinuirano pružali podršku učenicima s teškoćama u razvoju u redovitim školama.

Bitno je spomenuti da u Hrvatskoj još uvijek nisu zaživjeli *centri potpore* unatoč višegodišnjem naglašavanju potrebe za osnivanjem istih. Naime, u čl.18 Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24⁄2015) centri potpore su navedeni kao dio profesionalne potpore u školovanju učenika s teškoćama te da škola uz djelatnost odgoja i obrazovanja učenika može formiranjem stručnog tima pružati stručno-metodološku potporu drugim ustanovama i razvijati usluge u zajednici potrebne učenicima (čl.22). Uvjeti za dobivanje suglasnosti za osnivanje centra potpore navedeni su u istom Pravilniku (čl.22 st.3) a to su: postignuti znanstveni i/ili stručni rezultati, stručno-kadrovske kompetencije djelatnika i infrastrukturni uvjeti (prostor, oprema) škole. Unatoč tome što se već niz godina govori o potrebnoj transformaciji posebnih ustanova u Referalne centre - Centre potpore za učenike s teškoćama u razvoju u redovitom sustavu, još uvijek nije "odlučeno" koje će to odgojno-obrazovne ustanove biti.

Može se zaključiti da posebne odgojno-obrazovne ustanove još uvijek, za učenike s izraženijim teškoćama u razvoju, predstavljaju obrazovno utočište no uz značajan broj edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka i izglednu daljnju transformaciju u centre potpore mogu predstavljati značajnu kariku uspješnije obrazovne inkluzije u Hrvatskoj.

1.2.4. Učitelji u srednjoškolskom obrazovanju mladih s teškoćama u razvoju

Brojni autori navode da stvaranje inkluzivnog i podržavajućeg okruženja za učenje i

[13] Centri potpore predstavljaju profesionalnu potporu u školovanju učenika s teškoćama. Škola (uz ispunjenje određenih uvjeta) uz djelatnost odgoja i obrazovanja učenika može postati centar potpore formiranjem stručnog tima te pružati stručno-metodološku potporu drugim ustanovama i razvijati usluge u zajednici potrebne učenicima (čl.18 i čl.22, Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24⁄2015).

napredovanje djece i mladih s teškoćama u razvoju u velikoj mjeri ovisi o učiteljima i njihovoj spremnosti za prihvaćanjem učenika i primjenom adekvatnih oblika odgoja i obrazovanja (Lewis i Doorlag, 1987; Mavrin-Cavor i Levandovski, 1991; Levin, 1992; Thousand, Villa i Nevin, 1994; Chazan, 1994; prema Igrić, Cvitković i Wagner Jakob, 2009; Dulčić Bakota, 2008, De Boer et al., 2011, prema Scmidt,Vrhovnik; 2015; Bartolac, 2013; Florian, 2010; Florian i Linklater, 2010, prema Vlah i sur., 2017). Stoga provedba inkluzivnog obrazovanja velikim dijelom ovisi o stavovima, fleksibilnosti, znanju, kreativnom rješavanju problema i prevladaVAnja teškoća sudionika u inkluzivnom procesu (Bekle, 2004; Bratković i Teodorović, 2003; Miranda i sur., 2002, Loborec i Bouillet, 2012, prema Međimorec Grgurić i sur., 2014) kao i njihovim očekivanjima od učenika s teškoćama u razvoju.

Brojni čimbenici utječu na stavove učitelja: stupanj informiranosti učitelja, heterogenost populacije učenika s teškoćama, vrste teškoća, individualna obilježja učenika, stupanj uključenosti, spol učenika, vanjski izgled učenika, obilježja osobnosti i stupanj informiranosti učitelja o učeniku (Ivančić i Stančić, 2013; Stančić, 1985; Avramidis i Norwich, 2002; Fulgosi-Masnjak, 2013, Kiš-Glavaš i Cvitković, 2014, prema Vlah i sur., 2017).

Mustać i Vicić (1996) navode da istraživanja stavova nastavnika kod nas i u svijetu variraju od krajnje pozitivnih do krajnje negativnih. Istraživanje stavova stručnjaka iz područja obrazovanja, zdravstva i socijalne skrbi koji rade s djecom s teškoćama u razvoju provedenog 2005 u Velikoj Britaniji pokazalo je da "većina ispitanika smatra da je potpuna inkluzija djece idealistična i nerealistična sve dok u postojećim uvjetima nedostaju potrebni resursi a školama potrebna razina pozitivnih stavova prema inkluziji" (Evans, Lunt, 2005, prema Žiljak, 2013, str. 278).

Danas je sve veći broj istraživanja koja ukazuju na pozitivne pomake u stavovima učitelja (Igrić i Kiš-Glavaš 1998, Žic, Igrić i Kiš-Glavaš, 1998., Kiš-Glavaš, 1999, Kiš-Glavaš, 2000, Kiš-Glavaš i Wagner-Jakab, 2001, prema Međimorec Grgurić i sur. 2014) kao i nalaza mišljenja da učitelji srednjih škola imaju uglavnom pozitivne stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju (Rose i sur., 2007; Khan, 2012) te pozitivnije stavove u odnosu na učitelje osnovnih škola (Ljubić, Kiš Glavaš, 2003; Schmidt, Vrhovnik, 2015). Rezultati pojedinih istraživanja (Bhatnagar, Das, 2013, Muhpadhys, 2014, prema Schmidt, Vrhovnik, 2015) upozoravaju da je broj učenika s teškoćama u razvoju u razrednim odjelima obrnuto proporcionalno povezan sa stavovima nastavnika te Schmidt i Vrhovnik (2015) navode da su u njihovom istraživanju učitelji srednjih škola s 2 ili manje učenika s teškoćama u razvoju u razrednom odjelu pokazivali pozitivniji stav prema inkluziji.

S druge strane nepovoljni stavovi su proporcionalno nepovoljniji što je teškoća više

izražena (Forlin 1996; Leutar 2006, prema Dulčić, Bakota 2008). Ellins i Porter (2005) ispitivali su u svom istraživanju razlike u stavovima učitelja srednjih škola u Engleskoj prema učenicima s teškoćama uzimajući u obzir nastavne predmete koje predaju. Njihovi rezultati upućuju na to da su učitelji engleskog jezika, matematike i prirodnih znanosti imali manje pozitivne stavove od svojih kolega koji su poučavali ostale nastavne predmete, što se dovodi u vezu sa slabijim postignućima učenika s teškoćama u toj grupi nastavnih predmeta.

Bulgren i sur. (2006) proveli su istraživanje u kojem su sudionici bili učitelji u srednjim školama i koji su poučavali i učenike s teškoćama. Zanimalo ih je kako učitelji vide svoju ulogu, rad s učenicima s teškoćama te zahtjeve nastavnog kurikuluma. Rezultati njihovog istraživanja upućuju na ograničeno vrijeme pripremanja, korištenje kraćih pisanih provjera znanja, nedovoljno korištenje prilagodbi u nastavnim jedinicama, dok su najčešće korištene prilagodbe kod većine ispitanika bile interaktivno ispitivanje i različite tehnike prezentacije nastavnih sadržaja.

Rezultati dobiveni u istraživanju stavova 568 nastavnika 25 srednjih strukovnih škola u gradu Zagrebu prema uspješnosti uključivanja učenika s intelektualnim teškoćama, specifičnim teškoćama učenja, problemima u ponašanju i ADHD poremećajem u obrazovne programe (Međimorec Grgurić i sur., 2014) ukazuju na nepovoljan stav nastavnika prema integraciji što se podudara s rezultatima dobivenim u sličnim istraživanjima (Shotel, Iano, McGettingan 1972, Harasimiw i Horne 1986, Stančić i Mejovšek, 1982, Štević i Vuković 1986., Kiš-Glavaš i sur., 1997, prema Međimorec Grgurić, 2014). Nastavnici u navedenom istraživanju iskazuju visoku potrebu za stručnom podrškom u integraciji, osrednje su pesimistični u pogledu na uspješnost integracije, imaju srednje visok doživljaj vlastitih kompetencija za integraciju i značajno iskazuju probleme suradnje s roditeljima učenika koji se pokušavaju integrirati. Također je uočeno da su u školama obuhvaćenim istraživanjem zaposlena samo dva stručna suradnika, stručnjaka edukacijsko rehabilitacijskog profila (Međimorec Grgurić i sur., 2014).

U istraživanju provedenom u Hrvatskoj utvrđene su razlike u procjenama zadovoljstva sustavom potpore učenicima s teškoćama u srednjoškolskom obrazovanju od strane ključnih stručnjaka škole (ravnatelj i stručni suradnici, nastavnici i strukovni učitelji) te roditelja učenika s teškoćama u razvoju. Naime, roditelji učenika s teškoćama najzadovoljniji su radom institucionalnih tijela i službi, opremljenošću škola, edukacijama za rad nastavnika te suradnjom sa školom, dok navedena područja istovremeno predstavljaju upravo ona područja kojima su nastavnici i strukovni učitelji najmanje zadovoljni (Stančić i sur., 2014).

Više od polovice učitelja strukovnih škola u Zagrebu, uključenih u istraživanje smatra da broj učenika u razrednom odjelu predstavlja poteškoću pri poučavanju učenika s teškoćama

u razvoju a skoro polovica učitelja smatra da prilagodba sadržaja, nedostatak udžbenika kao i podrške stručnog suradnika predstavlja značajnu poteškoću pri poučavanju učenika s teškoćama u razvoju. Uz navedeno, trećina učitelja navodi da ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju za njih predstavlja problem (Vlah i sur., 2017).

Nastavnici se često suočavaju s nedostatnom pripremom i podrškom za podučavanjem djece i mladih s teškoćama u razvoju u redovitim školama što je ujedno i čimbenik koji utječe na nespremnost pedagoga u mnogim zemljama u podržavanju inkluzije djece i mladih s teškoćama u razvoju (UNICEF, 2013). Van Reusen, Shoho i Barker, 2001 (prema Vlah i sur. 2017) navode da se većina srednjoškolskih učitelja snažno usmjerava na svoj nastavni predmet te u školskoj okolini funkcioniraju kao predmetni stručnjaci uz nedostatno prilagođavanje pojedinačnim potrebama učenika, npr. korištenje alternativnog kurikuluma, alternativnih programa, prilagođenog vrednovanja, i dr. To ukazuje na to da je učitelj u radu usmjeren na prosječnog učenika. S druge strane, poznato je da je procjena individualnih potreba učenika i izrada individualiziranih odgojno-obrazovnih programa (IOOP-a) ključna u uključivanju učenika s teškoćama te se ponekad u praksi ne primjenjuje ili primjenjuje na neadekvatan način (Baftiri, Osmančević Katkić, 2016) a učitelji i nastavnici za navedeno nisu odgovarajuće pripremljeni (Ivančić, Stančić, 2013).

Prema Florianu i sur. (2010, prema Vican, Karamatić Brčić, 2013) razvijanje inkluzivne pedagogije je od velikog značaja pri čemu nije važno samo educirati učitelje i nastavnike za rad u inkluzivnim uvjetima već im omogućiti da optimalno iskoriste kompetencije koje posjeduju. Cook i sur. (2007) navode da su učenici s teškoćama u razvoju češće izloženi ravnodušnosti i/ili odbacivanju od strane svojih učitelja te stoga ostvaruju niže obrazovna postignuća. Stoga, osnovna zadaća svakog učitelja u inkluzivnom obrazovanju je jasna operacionalizacija inkluzije u kontekstu razrednog odjela te omogućavanje aktivnog sudjelovanja svih učenika u nastavnom procesu (Karamatić Brčić, 2011). Tako razrednici koji u okviru razrednog konteksta imaju ulogu stručnih voditelja razrednog odjela i razrednog vijeća (čl.124, st.4., Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN152/14) predstavljaju značajne aktere unutar školske okoline za sve učenike te se u literaturi često navodi da loše vođenje razreda vodi slabom obrazovanju i lošim akademskim postignućima, što je osobito vidljivo u slučaju učenika s teškoćama u razvoju (Oliver, Reschly, 2010).

Glasser (1993, prema Livazović i sur., 2015) navodi da učitelji ispred sebe imaju veliki zadatak upravljanja razrednim odjelom i poučavanjem učenika, od kojih neki zapravo ne žele biti u školi te ne žele pomoći. Također navodi da kada učenici školu i razred doživljavaju kao „svoje“, razvijaju privrženost, prihvaćaju dogovore i kvalitetnije pristupaju radu. Navedeno se

može sagledati i u okviru Glasserove teorije izbora. „Teorija izbora naglašava da ćemo puno raditi za one do kojih nam je stalo, za one koje poštujemo i koji poštuju nas, za one s kojima se smijemo, za one koji nam dopuštaju misliti i djelovati za sebe i za one koji nam pomažu održati se na životu. Koliko se potreba zadovolji u našem odnosu prema voditelju/rukovoditelju koji od nas traži da nešto učinimo, toliko ćemo za njega raditi.“ (Glasser 1993, prema Livazović i sur., str. 23).

Iz svega navedenog proizlazi da unatoč višegodišnjem uključivanju djece i mladih s teškoćama u razvoju u osnovne i srednje škole još uvijek kod pojedinih učitelja i nastavnika nailazimo na negativne stavove koji se trebaju promatrati i u okviru njihovog nedovoljnog osnaživanja, educiranja, podržavanja te osiguravanja adekvatnih uvjeta unutar odgojno-obrazovnog konteksta koji bi doprinijeli kvalitetnijem edukacijskom uključivanju.

1.3. Kvaliteta života

1.3.1. Definiranje pojma kvalitete života

Termin “kvaliteta života” često se upotrebljava u različitim strukama i svakodnevnom govoru te je jedan od najnekonzistentnije korištenih termina u okviru humanističkih i društvenih znanosti (Lučev, Tadinac, 2008). Odgovor na pitanje:” Što je to kvaliteta života?”, nije jednostavan i lagan. U različitim dijelovima svijeta ljudi različito definiraju kvalitetu života uzimajući u obzir osobnu perspektivu koja je pod utjecajem kulture, društvene okoline i stupnja ekonomskog razvoja područja u kojem žive (Mohit, 2013). Može se reći da je pitanje ”dobrog života” ili kvalitete života jedno od središnjih pitanja svakog društva te da za pojedinca na određeni način podrazumijeva imaginarni pozitivni orijentir pri sagledavanju svog života.

Kvaliteta života je vrlo složen koncept koji uključuje niz područja ljudskog života kao što su: zdravlje, materijalni resursi, uvjeti stanovanja, odnosi s okolinom, osobni sustavi vrijednosti i očekivanja te je zbog otežanog definiranja već desetljećima praćen nizom različitih teorijskih postavki, definiranja i upitnika procjene.

Autorice Bratković i Rozman (2006) navode postojanje različitih interpretacija, određenja i opisa pojma kvalitete života te ističu da je pojam teško jednostavno definirati. One navode da sagledavanjem pojma “kvaliteta života“ u okviru semantičkog značenja, riječ “kvaliteta” potiče na razmišljanje o pozitivnim vrijednostima kao što su sreća, uspjeh, bogatstvo, zdravlje i zadovoljstvo a riječ “življenje” pokazuje da se pojam odnosi na temeljne odrednice ljudskog postojanja (Lindstrom, 1992, prema Bratković i Rozman, 2006). Kvaliteta života se odnosi na sveukupnosti životnih prilika koje se mogu sažeti u trijadi “imati, voljeti i

biti" (Böhnke, 2005). Bratković i Rozman (2006) navode i da se kvaliteta života kao pojam može sagledavati i u kontekstu „smisla života", smisla kvalitete života u određenom društvu, kvalitete života određene skupine ljudi i samog pojedinca, te da se navedena polazišta međusobno ne isključuju zbog prisutne međusobne interakcije. Na zadovoljstvo životom utječu ukupni psihofiziološki sklop pojedinca, njegove osobine, aspiracije, želje i vrijednosti koje određuju način na koji će osoba doživjeti objektivne uvjete dok su preduvjeti za kvalitetan život puno i aktivno sudjelovanje u interakcijskim i komunikacijskim procesima, kao i razmjena u okviru fizičkoga i društvenog okruženja (Krizmanić i Kolesarić, 1989).

Kako ne postoji usuglašavanje oko najprikladnije definicije i načina mjerenja, u literaturi se kod definiranja kvalitete života nerijetko navodi više definicija koje su najčešće citirane (Vuletić i Misajon, 2011).

Tablica 1. Definicije kvalitete života pojedinca

AUTOR/I	DEFINICIJA KVALITETE ŽIVOTA POJEDINCA
Bigelow i dr. (1982), prema Bratković, Rozman (2006)	…termin koji povezuje i ujedinjava sva obilježja našeg života koja smatramo više ili manje poželjnima i zadovoljavajućima.
Lehman (1983), prema Bratković, Rozman (2006)	…osjećaj zadovoljstva i objektivnih životnih prilika.
WHO (1998)	…način na koji pojedinac percipira vlastitu poziciju u specifičnom kulturološkom, društvenom i okolinskom kontekstu svog života.
Felce i Perry (1995)	…sveukupno, opće blagostanje koje uključuje objektivne čimbenike i subjektivno vrednovanje fizičkog, materijalnog, socijalnog i emotivnog blagostanja, uz osobni razvoj i svrhovitu aktivnost, a sve sagledavano kroz osobni sustav vrijednosti pojedinca.
Krizmanić, Kolesarić (1989)	…subjektivno doživljavanje vlastitog života određeno je objektivnim okolnostima u kojima osoba živi, karakteristikama ličnosti koje utječu na način doživljavanja okolinske stvarnosti i specifičnim životnim iskustvom te osobe.
Cummins (2000)	…podrazumijeva i objektivnu i subjektivnu komponentu. Subjektivna kvaliteta života uključuje sedam domena:

	materijalno blagostanje, emocionalno blagostanje zdravlje, produktivnost, intimnost, sigurnost i zajednicu.
WHOQOL Group (1994)	…individualna percepcija vlastite pozicije u društvu, u kontekstu kulturalnih i vrijednosnih sustava u kojima se živi i u odnosu na vlastite ciljeve, očekivanja, standarde i preokupacije.
Schalock (1996)	…pretpostavlja zadovoljavanje osnovnih životnih potreba pojedinca, mogućnost za njihovu realizaciju i ostvarivanje ciljeva.
Brown i Brown (2005)	…biti u mogućnosti živjeti uspješno i sretno u svojoj okolini.
Bratković, Rozman (2006)	…koncept koji uključuje fizičko zdravlje, psihološko stanje osobe, stupanj samostalnosti, socijalne odnose, osobna uvjerenja i odnos prema bitnim značajkama okoline.

Huges i Hwang (1996, prema Lisak, 2013) naglašavaju tri grupe polazišta u konceptualizaciji kvalitete života:

1. **holistički pristup** kao spoj objektivnih i subjektivnih područja kvalitete života.
2. pristup koji naglašava **komponentu individualnoga**, jer je kvaliteta života primarno stvar osobne percepcije. Kvaliteta života predstavlja zadovoljstvo pojedinca svojim životom, temeljem iskustva i osjećaja koji proizlaze iz iskustva.
3. pristup koji **ne nalazi jedinstveni koncept kvalitete života,** jer ona ovisi o kulturalnim različitostima i osobnom doživljaju unutar kulture u određenom vremenu.

Raphael (2001, prema Interim report, 2003) izdvaja dva pristupa u istraživanju kvalitete života. Prvi pristup stavlja naglasak na zdravlje pojedinca dok je drugi usmjeren na utjecaje socijalnih faktora u sagledavanju kvalitete života pojedinca (Interim report, 2003).

Većina studija u području društvenih znanosti koncept kvalitete života promatra kroz višedimenzionalnu prizmu te ga definira kao ukupnu dobrobit pojedinaca u širem smislu (Bohnke, 2005).

Unatoč velikom broju pristupa u promatranju koncepta kvalitete života i prepoznavanju njegove višedimenzionalne prirode, brojni su autori ipak suglasni oko identificiranja dimenzija ili područja kvalitete života.

Cummins (1996) je područja kvalitete života grupirao u sedam kategorija: materijalno blagostanje, odnosi s članovima obitelji i prijateljima, zdravlje, subjektivno blagostanje, rad i produktivnost, osjećaj pripadnosti lokalnoj zajednici i osobna sigurnost.

Schalock (2004) izdvaja osam ključnih područja kvalitete života: materijalno blagostanje (prihodi, zapošljavanje, stanovanje), međuljudski odnosi (društvene mreže, obitelj i prijatelji), tjelesno blagostanje (zdravlje, aktivnosti svakodnevnog života), subjektivno blagostanje (zadovoljstvo, samopoštovanje, manjak stresa), osobni razvoj (obrazovanje, osobne kompetencije), samoodređenje (osobna kontrola, ciljevi i osobne vrijednosti, mogućnost izbora), socijalna uključenost (integracija i participacija u lokalnoj zajednici, uloga u lokalnoj zajednici, podrška društva) i prava (ljudska i zakonodavna).

Troelementni model koji prikazuje interakciju životnih uvjeta, zadovoljstva i osobnih vrijednosti pojedinca predlažu Felce i Perry (1995) u određivanju kvalitete života:

1) životni uvjeti predstavljaju objektivan opis pojedinca u određenim okolnostima;
2) subjektivno blagostanje odnosi se na osobno zadovoljstvo s takvim životnim uvjetima ili načinom života;
3) osobne vrijednosti i aspiracije su relativni pokazatelji važnosti koju pojedinac pridaje različitim aspektima svojih objektivnih uvjeta života ili subjektivne percepcije blagostanja.

Jongudomkarn i Camfield (2006) proučavali su kvalitetu života u četiri zemlje u razvoju te zaključuju da kvaliteti života najznačajnije doprinose objektivni čimbenici, društvene interakcije, subjektivna percepcija te etički ili moralni aspekti uz snažan utjecaj kulturološkog konteksta. Kao glavna područja kvalitete života izdvajaju: obiteljske odnose, brigu i podršku; novac i imovinu; radnu okupaciju; smještaj i posjedovanje vlastite kuće; zdravlje; posjedovanje osobnih predmeta poput mobitela i dr. te vjerska i etička uvjerenja.

Razni istraživači kvalitete života pojedinca navode različita područja kvalitete života, ali meta analize istraživanja kvalitete života ukazuju na često pojavljivanje određenih područja u istraživanjima. Analizom brojnih studija, Cummins (1996, 2000) je utvrdio da se u većini istraživanja javlja sedam područja koje smatra temeljnim za procjenu subjektivne kvalitete života:

1. zdravlje
2. emocionalna dobrobit
3. materijalno blagostanje
4. bliski odnosi s drugim ljudima (obitelj, prijatelji, partner, značajne osobe)
5. produktivnost
6. pripadnost zajednici
7. sigurnost.

Može se reći da istraživanja kvalitete života u suvremenom društvu ponovno jače dolaze u fokus ne samo od strane istraživačke zajednice nego i u okviru kreiranja i implementacije javnih politika koje se usmjeravaju na kreiranje konkurentnih gradova, promoviranja održivog razvoja te unapređenja kvalitete života građana (Marans i Stimson, 2011, prema Mohit, 2013),

1.3.2. Subjektivni i objektivni pokazatelji kvalitete života

Prema Sirgy i Lee (2006) grčki filozof Aristotel je objašnjavao objektivne i subjektivne indikatore dobrog ili sretnog života te raspravljao o tome da subjektivni indikatori kao što su stavovi, osjećaji i vjerovanja ne čine kompletnu mjeru sretnog života (Sirgy, Lee, 2006; Anderson, 2004, prema Mohit, 2013).

Sredinom dvadesetog stoljeća pod kvalitetom života se uglavnom podrazumijevao životni standard, a istraživanja na tu temu bila su rađena u području ekonomije (Vuletić, Misajon, 2011). Slavuj (2012) navodi da su međunarodna istraživanja kvalitete života 60-ih godina prošlog stoljeća bila usmjerena na mjerenje objektivnih pokazatelja kvalitete života cijele populacije ekonomski razvijenih zemalja, što je na neki način utjecalo i na podizanje interesa proučavanja kvalitete života na nacionalnim razinama. Dakle, koncept kvalitete života se počinje značajnije razvijati s pojavom "pokreta društvenih indikatora" tijekom 60-ih i 70-ih godina prošlog stoljeća (Mohit, 2013).

Kako se životni standard povećavao, istraživanja kvalitete života su se počela usmjeravati i na promatranje zadovoljenja osobnih i društvenih potreba, posebice u području sociologije (Lučev, Tadinac, 2008). Normativni standardi bili su postavljeni u područjima kao što su stanovanje, zdravlje, sigurnost, uvjeti života, uključenost u zajednicu i zapošljavanje a glavna vrijednost testa objektivnih indikatora je omogućavala utvrđivanje općih polazišnih vrijednosti za procjenu kvalitete života (Cummins, 1994; Keith, 2001, prema Lefort, Fraser, 2002) dok subjektivni indikatori nisu bili uzimani u obzir. Može se reći da su se u prošlosti kao glavni socijalni indikatori kvalitete života uzimale različite objektivne mjere kao što su bruto nacionalni dohodak, numerički pokazatelji zaposlenosti, i dr. no uvidjelo se da je u procjeni kvalitete života uz objektivne mjere nužno sagledavanje i subjektivnih procjene pojedinca. Upravo uzimajući u obzir subjektivene mjere kvalitete života dobiva se jasniji uvid u razlike pojedinaca u opažanju i doživljavanju stvarnih uvjeta života (Vuletić, Misajon, 2011).

Tako šezdesetih godina prošlog stoljeća započinje diferencijacija subjektivnih i objektivnih pokazatelja osobne kvalitete života te se sedamdesetih godina istraživanja počinju značajnije usmjeravati na subjektivne pokazatelje kvalitete života (Vuletić, Misajon, 2011). U literaturi se često spominju dva različita pristupa konceptu kvalitete života: *skandinavski*, koji

uzima u obzir objektivne indikatore kvalitete života, te *američki* koji naglašava subjektivne indikatore (Lučev, Tadinac 2008; Vuletić, Misajon, 2011). U okviru skandinavskog modela istraživači Drenowski, Erikson i Uusitalo (Rapley, 2003, prema Lučev Tadinac, 2008) se usmjeravaju na koncept ”dobrog društva” te kvalitetu života promatraju kroz prizmu mogućnosti pristupa izvorima (npr. novac, znanje, vlasništvo, društveni odnosi i dr.) pomoću kojih ljudi mogu kontrolirati i upravljati osobnu “razinu življenja” (Lučev, Tadinac, 2008; Vuletić, Misajon, 2011). Američki pristup kvaliteti života kao najvažnije indikatore subjektivne dobrobiti promatraju mjere zadovoljstva i sreće. Osim što se zadovoljstvo životom može promatrati u cjelini može se razmatrati i zadovoljstvo pojedinim aspektima odnosno domenama života (Vuletić, Misajon, 2011). Halpern (1994) preporučuje da mjerenje kvalitete života treba uključivati: fizičko i mentalno blagostanje, efikasnost u ulogama odraslih i osjećaj osobnog ispunjenja.

Møller i Devey (2003, str. 459) smatraju da istraživanja kvalitete života trebaju uključivati: "razumnu mješavinu objektivnih i subjektivnih pokazatelja na individualnoj i društvenoj razini kako bi procijenili dobrobit pojedinaca i društva".

Zapravo, jedno od ključnih pitanja u procjeni kvalitete života je vrijednost koja se pridaje pokazateljima kvalitete života, a koji mogu biti objektivni i subjektivni.

Objektivni pokazatelji obuhvaćaju objektivne značajke iz okoline pojedinca koje doprinose stanju pojedinca dok subjektivni pokazatelji uključuju subjektivan osjećaj dobrobiti pojedinca u različitim područjima života (Felce, Perry, 1997). Objektivni indikatori, kao što su npr. stopa nezaposlenosti, materijalni status, broj radnih sati na tjedan i dr. reprezentiraju uvjete i činjenice o nekoj društvenoj okolini, dok se subjektivni indikatori temelje na doživljaju pojedinca i njegovu vrednovanju društvenih uvjeta te uključuju npr. zadovoljstvo životom, zadovoljstvo poslom, i dr. (Noll, 1996, prema Lučev, Tadinac, 2008). Može se reći da je objektivni pristup kvaliteti života tradicionalniji pristup koji je najviše usredotočen na određivanje vanjskih uvjeta koji vode poboljšanju života (Tadić, 2010).

Istraživanja pokazuju da su subjektivni indikatori bolji prediktori globalne procjene kvalitete života od objektivnih pokazatelja (Diener i sur. 1999) te da je kvaliteta života stvar subjektivnog iskustva a sam koncept nema smisla ukoliko se ne uzme u obzir što osoba osjeća i doživljava Taylor i Bogdan (1996). Subjektivni pristup mjerenja kvalitete života fokusira se na osobnu perspektivu svakog pojedinca. U literaturi se pronalaze različiti koncepti/pojmovi za opisivanje subjektivne kvalitete života: zadovoljstvo životom, osobna dobrobit, samoodređenje, osobne vrijednosti i blagostanje (Hensel, 2001).

Bitno je spomenuti da je međusobna povezanost subjektivnih i objektivnih pokazatelja slaba (Cummins, 1995, 1998, 2000; Verri i sur. 1999) te se stoga preporuča zasebno promatranje i analiziranje istih. Cummins (2000) je utvrdio da odnos između objektivne i subjektivne kvalitete života nije linearan (Cummins, 2000; Benjak 2010). Naime, u relativno dobrim okolinskim uvjetima njihova povezanost je mala ili je uopće nema dok u okolnostima u kojima je zadovoljenje osnovnih potreba manjkavo, povezanost između objektivne i subjektivne kvalitete života raste (Vuletić, Misajon, 2011). U situaciji loših socijalnih uvjeta života, nakon poboljšanja uvjeta života povećat će se i subjektivna percepcija zadovoljstva životom, ali na određenom nivou ta se povezanost gubi (Cummins, 1995, 2000). Na tragu navedenog mogu se sagledati i izjave američkih autora koji navode da su ljudi u 90-ima bili u prosjeku, četiri i pola puta bogatiji nego njihovi pra-pradjedovi s početka 20. stoljeća, ali da istovremeno nisu bili isto toliko puta sretniji (Vuletić, Misajon, 2011).

Cumminsov (2000) prijedlog da se kvaliteta života svakog pojedinca treba promatrati kroz objektivne i subjektivne faktore podržava i Slavuj (2012) koji ističe vrijednost zajedničke primjene subjektivnih i objektivnih mjera koje znatno obogaćuju uvid u kvalitetu života, kao kompleksnog i slojevitog konstrukta koji zahtijeva složene pristupe proučavanja. Također navodi da obje vrste mjera imaju svoje prednosti i nedostatke no da su i konceptualno komplementarne (Slavuj, 2012). Osvrtom na različite mjerne instrumente za procjenu kvalitete života, dovodi se u pitanje agregacija objektivnih i subjektivnih pokazatelja što predstavlja jedan od najvećih problema. (Slavuj, 2014). Naime, Slavuj raspravljajući o problematici određivanja složenih (objektivnih i subjektivnih) indeksa kao cjelovitih mjera kvalitete života argumentira da niti jedan način određivanja indeksa na temelju konstruiranih objektivnih i subjektivnih pokazatelja nije idealan i potpuno zadovoljavajući, da se svaki može osporiti i kritizirati zbog specifičnih manjkavosti te da indeksi ujedno ne bi trebali biti jedini način prikazivanja rezultata (Slavuj, 2014).

Temeljem istraživanja kvalitete života osoba s intelektualnim teškoćama autorice Bratković i Rozman (2006) naglašavaju značaj kvalitete života kao subjektivnog iskustva jer različiti ljudi različito doživljavaju iste okolnosti i uvjete života te se stoga razlikuje i ono što poboljšava ili može poboljšati kvalitetu života različitih pojedinaca. Također navode da kvaliteta života nije nešto što osoba jednostavno posjeduje ili dobiva, već kreira zajedno s drugima; da je ona razlika između ostvarenih i nezadovoljenih potreba i želja pojedinca (što je veći nesrazmjer, lošija je kvaliteta života); da je ona ostvarena kada su zadovoljene osnovne potrebe osobe i kada osoba ima mogućnosti ostvarivati svoje ciljeve i mogućnosti u važnim životnim područjima te da ona podrazumijeva stupanj u kojem pojedinac ostvaruje kontrolu

nad vlastitim životom.

Kada govorimo o subjektivnoj kvaliteti života, Brief i sur. (1993, prema Vuletić, Misajon, 2011) zastupaju model utjecaja osobina ličnosti i vanjskih događaja na subjektivnu kvalitetu života (Slika 1).

Ličnost ⇘ ***(psihičke osobine i stanja)*** **Objektivne životne okolnosti** ⇗ ***(bolest)***	**Interpretacija životnih okolnosti, uvjeta i događaja** ⇨	**Subjektivna kvaliteta života (zadovoljstvo životom)**

Slika 1. Model subjektivne kvalitete života (Brief i sur. 1993, prema Vuletić, Misajon, 2011)

Uvidom u Sliku 1. interakcija okolnih uvjeta i psiholoških osobina pojedinca određuje subjektivnu procjenu kvalitete života. Tako do narušavanja ravnoteže subjektivnog doživljaja dolazi u okviru promjena unutar okolnih uvjeta ili unutar neke od psiholoških varijabli pojedinca. Bitno je spomenuti da su ljudi istovremeno skloni i u takvim situacijama pronaći ravnotežu i vratiti se u homeostazu (Brief i sur., 1993; Martinis, 2005).

Robert Cummins 1995. godine postavlja teoriju homeostaze subjektivne kvalitete života (Cummins, 1998.; 2000; Benjak 2010). Meta analizom istraživanja subjektivne kvalitete života uvidio je da ljudi subjektivno zadovoljstvo životom na ljestvici uglavnom procjenjuju pozitivnim dijelom skale i zaključio da ljudi svoju kvalitetu života uglavnom održavaju u ravnoteži (homeostazi). Takvo tumačenje može se povezati s tjelesnim karakteristikama organizma čovjeka koji u svom funkcioniranju stalno nastoji održavati konstantu krvnog tlaka i tjelesne temperature. Time održava optimalne vrijednosti za funkcioniranje organizma (Cummins, 1998.; 2000; 2002; Martinis, 2005; Benjak 2010; Vuletić, Misajon, 2011). U prilog teoriji homeostaze idu nalazi različitih istraživanja koji pokazuju da je razina samoprocjenjene subjektivne kvalitete života u prosjeku pozitivna i stabilna (Benjak, 2010).

Teorija homeostaze ističe da svaka osoba ima odgovarajuću potrebnu vrijednost kvalitete života te da se subjektivna komponenta održava u normativnim vrijednostima (Cummins, 1998; 2000; 2002; Benjak, 2010). Brojna istraživanja subjektivne kvalitete života, pokazuju međusobno relativno visoku korelaciju skala procjene (Diener, Diener, 1996; Benjak 2010) i također ukazuju da je subjektivna kvaliteta života smještena uglavnom u pozitivnom dijelu skale. (Andrews, Withey 1976; Campbell i sur., 1976; Cummins, 1998; 2000; Cummins

i sur. 2003; Vuletić, Misajon, 2011). Cummins (2000) je prikupljene nalaze standardizirao na skalu od 0-100% skalnog maksimuma (%SM) kako bi ih mogao međusobno usporediti. Temeljem nalaza pretpostavlja se da je raspon od 70-80% od skalnog maksimuma (%SM) normativni raspon za populacije zapadnih razvijenih zemalja te 60–80% (%SM) u drugim zemljama.

U istraživanjima provedenim u Hrvatskoj samoprocjene sudionika zadovoljstvom životom bile su relativno visoke (Martinis, 2005; Vuletić, 2004, prema Lučev, Tadinac, 2008). Dakle, iako se često navodi da je kvalitetu života potrebno promatrati unutar kulturalnog konteksta pojedinog društva, jer pojedinci žive u različitim okolnostima, prosječna razina zadovoljstva životom svjetske populacije varira samo oko 20% (Cummins, 2003, prema Golubić, 2010).

Zaključno, uvidom u literaturu uočava se kontinuum od usredotočenosti uglavnom na subjektivne indikatore kvalitete života do usredotočenosti uglavnom na objektivne indikatore kvalitete života, no usmjerenost istraživača samo na subjektivne ili samo na objektivne indikatore može biti problematična. Tako perspektiva istraživača o tome na kojem dijelu kontinuuma pozicionira kvalitetu života utječe na njegovo definiranje kvalitete života te nacrt istraživanja.

Promatranjem kvalitete života kao kompleksnog konstrukta, prateći višedimenzionalni pristup istraživanja kvalitete života kroz procjenu i subjektivnih i objektivnih faktora slijedi se suvremeni trend u istraživanjima.

1.3.3. Kvaliteta života i invaliditet

″Kvalitetu života možda više od bilo kojeg drugog konstrukta u društvenim i medicinskim znanostima treba promatrati kao koncept koji je jedinstven u iskustvu pojedinca te onaj koji prelazi granice invaliditeta, spola, dobi i socioekonomskog statusa ″ (Jones i sur., 2005, str. 282). Budući se položaj osoba s invaliditetom značajno mijenjao kroz povijest, potrebno je i koncept kvalitete života sagledati uzimajući u obzir povijesno društveni kontekst.

Pod utjecajem snažnog razvoja pokreta za građanska prava 60-ih godina prošlog stoljeća posljedično raste interes za istraživanjem kvalitete života marginaliziranih skupina u društvu, kao što su rase, djeca, žene, pripadnici etničkih i vjerskih skupina i dr. Pojava pokreta osoba s invaliditetom također predstavlja veliki i značajan korak u povećanju interesa za proučavanjem kvalitete života osoba s invaliditetom, a posebna se pozornost posvećuje istraživanju kvalitete života osoba s intelektualnim teškoćama (Oliver, 1996; Schalock, 1997; Lisak, 2013).

Prelaskom društva iz medicinskog u socijalni model percepcije invaliditeta utjecalo je i na restrukturiranje koncepta kvalitete života. Medicinski model se usmjerava na "medicinske specifičnosti osobe, kao što je njeno specifično oštećenje, te je sklon problematiziranju osobe, gledajući na tu osobu kao na objekt kliničke intervencije" (Quinn, Degener, 2002, prema Mihanović, 2011, str. 73). U okviru socijalnog modela osoba s invaliditetom postaje aktivni borac za ravnopravnost u partnerstvu s drugim akterima s ciljem stvaranja inkluzivnog društva. Budući socijalni model**,** za razliku od medicinskog modela**,** podrazumijeva uklanjanje prepreka u društvu za potpuno sudjelovanje osoba s invaliditetom u području obrazovanja, stanovanja, zapošljavanja i dr. time direktno utječe i na subjektivne i objektivne indikatore koncepta kvalitete života. Kaže se da je socijalni model usko povezan s unapređivanjem kvalitete života osoba koje se svakodnevno suočavaju s raznim preprekama u društvu a koje im onemogućuju aktivno i puno sudjelovanje u društvu (Oliver, 1996).

Socijalni model pristupa invaliditetu imao je ključan utjecaj u osvještavanju potlačenosti i osnaživanja osoba s invaliditetom u borbi za ostvarivanje njihovih zakonom zajamčenih prava. Pokret osoba s invaliditetom započeo je 70-ih godina prošlog stoljeća upravo u Velikoj Britaniji i imao je za cilj podržavati i ohrabrivati svoje članove ali i usmjeravati druge članove društva koji su bili izvan pokreta (Bynoe i sur., 1991, Barton, 2001, prema Lisak, 2013) utječući tako na mijenjanje pogleda na invaliditet u društvu.

Brown i Radford (2007, prema Martindale 2010) navode da invaliditet nije samo oštećenje nego i društvena konstrukcija ili kategorija koja se nameće osobama s oštećenjima te kao takav, nije stabilan konstrukt (nepromjenjiv u vremenu i području), nego je podložan promjenama jer su konotacije vezane uz sam pojam izvedene iz niza društvenih i ekoloških faktora prisutnih u bilo kojem vremenu i društvu. Tako društveni model i kritička teorija invaliditeta odražavaju navedenu perspektivu i smatraju da je odgovornost društva u cjelini osigurati ravnopravnost i dobrobit svih svojih građana, uključujući one s invaliditetom (Bach, 2007, prema Martindale, 2010). Iz tih perspektiva, invaliditet ne podrazumijeva samo oštećenje prisutno kod pojedinca nego proizlazi iz diskriminacije i nedostatka koje pojedinci doživljavaju zbog njihovih razlika i karakteristika.

Tijekom 80-ih i 90-ih godina prošlog stoljeća društvo se počinje usmjeravati na istraživanja kvalitete života osoba s intelektualnim teškoćama s ciljem ukazivanja na potrebe promjene i razvoja sustava i usluga u zajednici zbog neadekvatnih uvjeta života u institucijama te sprječavanja sustavnog kršenja ljudskih prava (Felce, Perry, 1997; Brown, 1999; Schalock i sur., 2010, prema, Lisak, 2013). Od tada pa do danas procjena i praćenje kvalitete života kod osoba s invaliditetom zauzima značajno mjesto u društvenoj znanosti.

Invaliditet i zdravstvene teškoće su često povezane s neadekvatnim uključivanjem pojedinca u društvo te se stoga koncept kvalitete života može promatrati i kao središnja točka u kreiranju socijalne politike i stvaranju okoline koja će omogućiti svakom pojedincu aktivno sudjelovanje u društvu (Shalock i sur., 2002).

Utjecaj koncepta kvalitete života uočava se u zakonodavstvu, javnim politikama i programima koji imaju za cilj unapređivanje života, osobnog zadovoljstva, uspjeha, te sudjelovanje osoba s invaliditetom na svim razinama društva (Silvana 2002, prema Interim report, 2003).

Finkenflugel (2008) smatra da prisutnost kroničnih oboljenja te tjelesnih oštećenja negativno utječe na kvalitetu života pojedinca uzimajući u obzir psihološke i društveno-ekonomske okvire te navodi da je kvaliteta života osoba s invaliditetom niža u usporedbi s osobama bez invaliditeta u istoj zajednici te da su osobe s invaliditetom bile više izložene iskustvu siromaštva i zlostavljanja, imale smanjene mogućnosti školovanja ili zapošljavanja te često bile izložene segregaciji, negativnim i diskriminatornim stavovima i ponašanju okoline.

Objektivna kvaliteta života utvrđuje se putem indikatora koji se mogu sagledati izvana, ali koji mogu biti opisani i od strane pojedinca. Pojedini indikatori se mogu lakše provjeriti vanjskom provjerom, bez savjetovanja s pojedincem npr. iznos novčanih primanja, tip stana⁄kuće u kojoj žive ili učestalost posjećivanja liječnika. Objektivni indikatori mogu pružati odgovore koji se mogu provjeriti izvana, ali i dalje ovisiti o subjektivnom mišljenju pojedinca, npr. ”Koliko posjeduješ osobnih stvari u odnosu na druge?” (Cummins 1996; Smith 2014).

Od objektivnih pokazatelja područje zdravlja i socioekonomskog statusa često su bili predmet interesa posebice u istraživanjima kvalitete života osoba s invaliditetom. Često se navodi da su djeca i mladi s intelektualnim teškoćama češće lošijeg zdravlja nego njihovi vršnjaci bez teškoća (Emerson i Hatton, 2007; Sutherland i sur., 2002, Ouellette-Kuntz, 2005, Krahn i sur., 2006, Nocon, 2006, prema Folivarski, 2013) zbog genetičke i biološke podloge (Hodapp i Dykens, 2004, Emerson i Hatton, 2007, prema Folivarski, 2013), životnog stila i ponašanja (Robertson i sur., 2000, Emerson, 2005, Stanish i sur., 2006, Emerson i Hatton, 2007, prema Folivarski, 2013) i dostupnosti zdravstvenih usluga (Wilson i Haire, 1990, Whitfield i sur., 1996, Webb i Rogers, 1999, Krahn i sur., 2006, Nocon, 2006, Emerson i Hatton, 2007, prema Folivarski, 2013). Emerson i Hatton (2007) su u istraživanju objektivnih indikatora kvalitete života djece i mladih s intelektualnim teškoćama došli do rezultata da postoji jasna povezanost između lošijeg socioekonomskog statusa pogotovo ranije prisutnog u životu i lošijeg zdravlja tijekom života. Navode da narušeno zdravlje osoba s intelektualnim teškoćama dijelom može biti povezano s većom izloženosti siromaštvu nego što je to slučaj kod osoba bez

teškoća (Emerson i sur., 2006, prema Emerson i Hatton, 2007). Autori navode kako lošija materijalna situacija i manjak potpore može produbiti trenutne zdravstvene probleme i otežati oporavak od istih, te da je i sama pojava intelektualnih teškoća vjerojatnija u obiteljima na rubu siromaštva (Emerson i Hatton, 2007).

Istraživanje koje je provedeno u 21 europskoj zemlji pokazuje da osobe s invaliditetom imaju niži indeks subjektivne kvalitete života u odnosu na osobe bez invaliditeta (van Campen, van Santvoort, 2013, prema Graham Ross, 2016) što se objašnjava uglavnom unutar okvira osobnih resursa a ne stupnjem invaliditeta, socio-ekonomskom statusu ili stupnjem sudjelovanja u radu.

Pregledom literature uviđa se da percepcija kvalitete života osoba s invaliditetom nije izravno određena invaliditetom, već načinom na koji pojedinci prihvaćaju invaliditet unutar određenog konteksta (Viemero, Krause 1998) te da su iskustvo, osobnost, socijalna pozadina i način suočavanja s invaliditetom ključni čimbenici koje valja razmotriti u razumijevanju načina doživljavanja osobnog invaliditeta (Ross, Deverell, 2010). Može se reći da je odnos između invaliditeta i kvalitete života složen i oblikovan nizom čimbenika kao što su uključivanje, stigma, osobna prilagodljivost, podrška i ekonomski uvjeti (Graham, Ross, 2016).

Hosain i sur. (2002) navode da invaliditet ima značajan negativan utjecaj na kvalitetu života pojedinca dok Albrecht i Devliegera (1999) u svom istraživanju primjećuju paradoks o invaliditetu koji sugerira da osobe s invaliditetom pokazuju izrazito visoku razinu zadovoljstva svojim životima te u analizi rezultata sugeriraju da kvaliteta života ovisi o postizanju ravnoteže između tijela, uma i duha i održavanju skladnih odnosa s drugima unutar društvenog i ekološkog konteksta.

Koncept kvalitete života osoba s intelektualnim teškoćama, obilježavaju isti ili slični indikatori prisutni kod većinske populacije, a specifična obilježja kvalitete života osoba s intelektualnim teškoćama su povezana sa značajkama razvoja osobe, položajem u društvu i karakteristikama interakcije s okolinom (Schalock, 1997).

Definiranje i procjena kvalitete života kod osoba s intelektualnim teškoćama proteže se unatrag trideset i više godina (Schalock i sur., 2002), no u Hrvatskoj se pojavljuje nešto kasnije (Bratković, 2002; Bratković, Bilić, 2006; Bratković, Rozman, 2006). Schalock (1990, prema Interim report, 2003) kao jedan od ključnih istraživača u području kvalitete života osoba s invaliditetom definira kvalitetu života kao rezultat pojedinca u ostvarivanju osnovnih potreba i ispunjavanju određenih obveza u zajednici (obitelj, škola, posao i rekreacija). Tako pojedinci koji su u stanju ostvariti svoje potrebe i ispuniti svoje obveze u zajednici uz osjećaj osobnog zadovoljstva i zadovoljstva značajnih drugih u zajednici, imaju visoku kvalitetu života.

Stark i Faulkner (1996, prema Bratković, Rozman, 2006) su izdvojili kritične varijable okoline koje utječu na osobnu kvalitetu života osoba s intelektualnim teškoćama tijekom čitavog života, a to su: stupanj zdravstvene zaštite, životno okružje (uvjeti stanovanja i svakodnevnog života), obiteljska prisutnost i odnosi, socijalni i emocionalni odnosi s drugima rehabilitacija i podrška, obrazovanje, radna sredina te rekreacijske i aktivnosti slobodnog vremena. Također navode da se utjecaj navedenih varijabli na kvalitetu života mijenja, tijekom različitih životnih dobi i u ovisnosti o stupnjevima pružene podrške od okoline na svakoj od njih. Razina ostvarene podrške i životno okružje osoba s intelektualnim teškoćama (npr. segregirajući uvjeti), koji nisu prisutni u modelu kvalitete života pojedinaca bez invaliditeta na jedan specifičan način određuju kvalitetu života osoba s intelektualnim teškoćama (Stark, Faulkner, 1996, prema Bratković, Rozman, 2006).

U novijim istraživanjima kvalitete života posebna se pažnja pridaje evaluaciji razvoja samoodređenja (procjena mogućnosti vršenja izbora i donošenja odluka), socijalnoj uključenosti i općenito uključenosti u svrhovite aktivnosti svakodnevnog života (Bratković, Bilić, 2003, Bilić, Bratković, 2004, prema Bratković, Rozman, 2006).

Prema Schalock i sur. (2002) na međunarodnom skupu stručnjaka iz područja kvalitete života predstavljeno je tumačenje pojma, mjerenja i primjene koncepta kvalitete života kod osoba s intelektualnim teškoćama.

Stručnjaci su se usuglasili da se kvaliteta života osoba s intelektualnim teškoćama:

- promatra kroz jednake čimbenike i odnose kao i kod osoba bez intelektualnih teškoća
- ostvaruje kada su čovjekove potrebe i želje zadovoljene i kada pojedinac ima mogućnost unaprijeđivati vlastiti život
- promatra kroz subjektivne i objektivne komponente, pri čemu je najvažnija percepcija pojedinca temeljena na vlastitom iskustvu
- temelji na individualnim potrebama, mogućnosti izbora i kontroli
- promatra kao višedimenzionalni konstrukt pod utjecajem osobnih i okolinskih čimbenika, kao što su bliski odnosi, obiteljski život, prijateljstvo, rad, susjedstvo, grad ili mjesto prebivališta, stanovanje, obrazovanje, zdravlje i životni standard (Schalock i sur. 2002).

Također, navode da svaki upitnik za mjerenje kvalitete života treba mjeriti stupanj do kojeg određena životna područja doprinose cjelokupnosti života. Identificirali su osam ključnih područja koji čine konstrukt kvalitete života: emocionalno blagostanje, međuljudski odnosi, materijalno blagostanje, osobni razvoj, fizičko zdravlje, samoodređenje, socijalna uključenost i prava (Schalock i sur. 2002).

U procjeni kvalitete života osobe s intelektualnim teškoćama su sklonije dati odgovor "da" na da/ne pitanja, bez obzira na sadržaj. Primjena retestova pokazuje da rezultati pitanja s više ponuđenih odgovora često nisu konzistentni, a u slučaju ili/ili pitanja, osobe s teškoćama često odabiru drugu ponuđenu opciju, bez obzira na sadržaj (Heal, Sigelman, 1996, prema Hensel, 2001; Folivarski, 2013). Ako se tijekom procjene uzimaju u obzir odgovori skrbnika, obitelji ili prijatelja, može doći do neslaganja s osobom s teškoćama čija se kvaliteta života procjenjuje. S druge strane, osobe s intelektualnim teškoćama ponekad odgovaraju netočno na postavljeno pitanje i to obično potvrdno ukoliko ne razumiju pitanje ili promijene odgovor ukoliko je pitanje ponovljeno, misleći kako je njihov odgovor možda pogrešan (Lefort, Fraser, 2002; Folivarski, 2013). Istraživanja su pokazala kako korelacija između odgovora osoba s intelektualnim teškoćama i odgovora dobivenih od strane njihovih skrbnika ili osoblja koje s njima radi opada kako pitanja postaju osobnija (McVilly, Rawlinson, 1998, prema Hensel, 2001; Folivarski, 2013).

Rapley i Antaki (1996) se kritički osvrću na instrumente procjene kvalitete života kao nedovoljno prilagođene osobama s teškoćama. Pojedini autori navode da dobivanje podataka od osoba s intelektualnim teškoćama može biti otežano te da se problemi najčešće uočavaju u vremenu davanja odgovora, primjeni otvorenih pitanja i onih s više ponuđenih odgovora. (Cummins, 1993, Sigelman, 1996, prema Folivarski, 2013). Osobe s intelektualnim teškoćama također pokazuju sklonost davanju pristranih odgovora, onih koje procjenjuju da ispitivač želi čuti te odgovora koji su negativni ili posljednji u nizu ponuđenih (Hensel, 2001).

Ramcharan i Grant (2001) navode da su pri procjeni kvalitete života kod osoba s intelektualnim teškoćama uspješno primijenjivali različite preventivne postupke kako bi izbjegli navedene teškoće u provedbi procjene: korištenje slikovnih pomagala, jednostavan i lako razumljiv rječnik, manji broj ponuđenih odgovora i izbjegavanje pitanja vremena i frekvencija.

1.3.3.1. Kvaliteta života mladih s teškoćama u razvoju

Tranzicija iz perioda adolescencije u odraslost je vrlo kritična jer utječe na trenutnu i buduću kvalitetu života pojedinca. U tom vremenskom razdoblju mladi počinju razmišljati o tome kako se zamišljaju kao odrasle osobe i istražuju što za njih znači "odraslo doba" (Griffin, 1988, prema Harnik, 2010). Također treba imati na umu da se životna dob može promatrati i kao "zanemarena dimenzija nejednakosti" (Bradley, 1997, str.148, prema Ilišin, Spajić Vrkaš, 2015) pri čemu se govori o specifičnom tipu stratifikacije u kojoj najmoćniju skupinu predstavlja srednja dobna skupina, što znači da su mladi i stari u usporedbi sa sredovječnom

populacijom u lošijem odnosno marginalnom položaju (Ilišin, Spajić Vrkaš, 2015). Suvremena omladina nešto sporije preuzima trajne društvene uloge (profesionalne, obiteljske) te odgovornost u procesu društvenog odlučivanja (Ilišin, Spajić Vrkaš, 2015).

Mlade osobe s intelektualnim teškoćama također se susreću s navedenim problemima te način njihovog prijelaza u odraslu dob utječe na njihovu kvalitetu života u odrasloj dobi. Upravo stoga Lee i sur. (2007) naglašavaju važnost istraživanja o utjecaju tranzicijskog perioda iz adolescencije u odraslu dob na kvalitetu života mladih s intelektualnim teškoćama. Na njihovom putu u odraslost učenici koriste srednju školu kao ”most prelaska” (Collinson, Hoffman, 1998) u kojoj im se treba iskazati povjerenje te poticati na preuzimanje odgovornosti, uz još uvijek potreban određeni stupanj podrške i usmjeravanja.

Iako nema puno istraživanja kvalitete života kod mladih s teškoćama, pojedina istraživanja ukazuju na odsustvo značajnih razlika u zadovoljstvu životom na globalnoj razini, no i na prisustvo razlika na pojedinim područjima zadovoljstva životom (npr. područje zadovoljstva prijateljstvom) između mladih s teškoćama i bez teškoća u razvoju (Verri i sur., 1999; Brantley i sur., 2002, Griffin, 2000, McCullough, Huebner, 2003, prema Shogren i sur. 2006; Martindale, 2010; Smith, 2014).

U komparativnom istraživanju subjektivne procjene kvalitete života, u kojoj su bile uključene osobe s intelektualnim teškoćama i osobe bez intelektualnih teškoća, rezultati pokazuju da je kod obje grupe ispitanika zadovoljstvo određenim aspektima života visoko (75% od ukupnih bodova). Također se navodi da osobno zadovoljstvo određenim aspektima života nije povezano s objektivnim pokazateljima kvalitete života. No s druge strane osobe s intelektualnim teškoćama su pripisivale veći značaj svim aspektima života u odnosu na osobe bez teškoća što može biti povezano s njihovim očekivanjima od budućnosti i mogućnostima izbora u životu. Kod ispitanika s intelektualnim teškoćama je također utvrđeno lošije zdravstveno stanje te su navodili češće odlaske kod liječnika nego kontrolna skupina (Hensel i sur., 2002).

Pojedini autori naglašavaju povezanost između stupnja uključenosti u lokalnu zajednicu i kvalitete života mladih s teškoćama te potrebu daljnjih istraživanja na tom području (Brown, Shearer, 1999, prema Bramston i sur., 2002). Tako je u istraživanju kvalitete života kod učenika s intelektualnim teškoćama i bez intelektualnih teškoća provedenom u Australiji utvrđena značajna korelacija između zadovoljstva životom i područjima: aktivnost, prijatelji i podrška u zajednici. Značajno nižu kvalitetu života učenici s intelektualnim teškoćama su pokazali u području pripadnosti društvu i području osnaživanja i kontrole nad osobnim izborom. Učenici bez intelektualnih teškoća su više posjećivali trgovačke centre, dućane, bankomate, barove,

kina, rekreacijske dvorane i stan/kuću prijatelja dok su učenici s intelektualnim teškoćama provodili više vremena u igranju video-igrica kod kuće (Bramston i sur., 2002).

Edwards i sur. (2003) izvještavaju da mladi s teškoćama u američkom društvu pokazuju nižu kvalitetu života od mladih bez teškoća te da je navedeno iskustvo povezano s kontekstualnim varijablama kao što su osjećaj uključenosti, obiteljska podrška i slično te prisutnošću simptoma depresije a ne teškoćom.

Marinić i Rihtar (2016) navode potrebu za temeljitim analizama stvarnih obilježja kvalitete života osoba s invaliditetom u Republici Hrvatskoj s ciljem dobivanja uvida u njihove potrebe i probleme s kojima se susreću u svakodnevnom životu te korištenja dobivenih rezultata u oblikovanju mjera i aktivnosti novog strateškog dokumenta Grada Zagreba - Zagrebačke strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2016. do 2020. godine. Njihovo istraživanje je obuhvaćalo članove sedam udruga osoba s tjelesnim i senzornim oštećenjima no nije obuhvaćalo osobe s intelektualnim teškoćama. Među prvim većim istraživanjima, provedenim s ciljem razumijevanja te analize stanja i potreba osoba s invaliditetom u Republici Hrvatskoj, bilo je istraživanje ”Kvaliteta života obitelji osoba s invaliditetom u Hrvatskoj” provedeno 2003. godine koje je ukazivalo na nižu kvalitetu života osoba s invaliditetom (Leutar i sur., 2008). U novijim istraživanjima Hromatko (2006) i Leutar i sur. (2008) ukazuje se da prisutnost invaliditeta uz niže obrazovanje, ruralnu sredinu, stariju dob te ženski spol dodatno pridonose socijalnoj isključenosti pojedinca.

Leutar i sur. (2011) s ciljem dobivanja uvida u socijalni položaj osoba s invaliditeteom u Republici Hrvatskoj proveli su istraživanje u kojem je sudjelovalo 689 osoba s invaliditetom od kojih 102 osobe s intelektualnim teškoćama. Neki dobiveni podaci ukazuju:

- da su osobe s intelektualnim teškoćama češće pohađale školu pod posebnim uvjetima u odnosu na druge sudionike istraživanja
- da su samo tri osobe s intelektualnim teškoćama bile zaposlene
- da 24% procjenjuje da su uglavnom ili potpuno nesamostalne pri kupnji namirnica
- da su osobe s intelektualnim teškoćama uglavnom potpuno nesamostalne u procjeni sposobnosti plaćanja računa i brizi o financijskim pitanjima
- da njih 40% smatra da su potpuno samostalne pri korištenu sredstava javnog prijevoza.

U navedenom istraživanju dobiveni su također podaci o zadovoljstvu vlastitim životom osoba s invaliditetom. Vlastitim životom je jako zadovoljno 10,5% sudionika, zadovoljno 38,6% sudionika, nezadovoljno 13,2 % sudionika te izrazito nezadovoljno 4,1% sudionika. Osobe s invaliditetom starije životne dobi, manje obrazovane osobe s invaliditetom te osobe u

braku pokazuju veće zadovoljstvo životom te su osobe s težim i teškim stupnjem invaliditeta zadovoljnije su od onih s lakšim i umjerenim invaliditetom (Leutar i sur., 2011).

1.4. Teorijski koncept očekivanja od budućnosti

Prospekcija, mentalna reprezentacija moguće budućnosti, važna je aktivnost ljudskog uma (Gilbert, Wilson, 2007; Seligman, i sur., 2013). Ona podrazumijeva donošenje odluka, samoregulaciju i prilagodbu (Kahneman, Tversky, 1979; Carver, Scheier, 1982; Mischel i sur., 1989; Wilson i Gilbert, 200; Lemay,Venaglia, 2016). Tako su ponašanja ljudi i odluke koje donose često vođeni upravo kreiranim slikama njihove budućnosti.

Očekivanja od budućnosti se mogu sagledati kroz nekoliko teoretskih okvira.

Lewin (1942, prema Lens i sur. 2012) uvodi teoretski pojam *vremenske orijentacije na budućnost* koji predstavlja stupanj do kojeg se očekuje i način na koji integrira budućnost u sadašnjem trenutku pojedinca. Koncept vremenske orijentacije na budućnost promatra se kao kognitivno-motivirajuće obilježje osobnosti pojedinca koje proizlazi iz postavljanja ciljeva (Lens, 1986, Nuttin, Lens, 1985, prema Lens i sur. 2012) i sadrži motivacijske posljedice (de Bilde, Vansteenkiste, Lens, 2011, prema Lens i sur. 2012). Simons i sur. (2000) vremensku orijentaciju na budućnost definiraju kao anticipaciju budućih ciljeva prisutnu u sadašnjosti i naglašavaju važnost iste u razvoju motivacije, ustrajnosti i postignuća kod učenika/studenata. Husman i Lens (1999) navode da se vremenska orijentacija na budućnost može promatrati i kao obilježje samoreguliranog učenja te da uključuje vjerovanja i orijentaciju pojedinca prema budućnosti i prema vremenski dalekim ciljevima (Husman i Lens, 1999).

Prema *teoriji vremenske perspektive* (Gonzalez i Zimbardo, 1985, Zimbardo, Boyd, 1997, Zimbardo i sur., 1997, prema Sakoman, 2015), "naše viđenje nas samih, svijeta oko nas i naših odnosa filtrirano je kroz vremenski organizirane kognitivne procese" (Sakoman, 2015, str. 9) Tako je pojedinac naučen dijeliti tijek osobnih iskustava u kategorije prošlosti, sadašnjosti i budućnosti (Sakoman, 2015). Upravo vremenska perspektiva u okviru navedene teorije predstavlja temeljni proces koji prožima način povezivanja sa ljudima i događajima, koji učimo od najranije dobi unutar kulture u kojoj odrastamo, kroz društvo, religiju, obrazovanje i obiteljski utjecaj (Nurmi, 1991.; Zaleski, 1994, prema Sakoman, 2015).

Vremenska perspektiva se odnosi na individualno iskustvo osobne prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Ljudi žive u sadašnjosti, ali također do određene mjere i sa svojom prošlošću. Oni se u sadašnjem trenutku mogu osvrnuti i uzeti u obzir prošla iskustva ili ne, ali isto tako mogu anticipirati ili predvidjeti više ili manje daleku budućnost (Lens i sur. 2012).

Navedena teorija ima značajnu ulogu u motivaciji pojedinca, koja je velikim djelom određena kognitivnim predočavanjem budućih, o okolnostima ovisnih ishoda i zamišljenih budućih ciljeva (Bandura, 1997). Socijalni kognitivni teoretičari već dulje vrijeme naglašavaju ulogu orijentacije na budućnost u motivacijskim procesima (Nuttin, 1985, Bandura, 1991, Karniol i Ross, 1996, prema Epel i sur., 1999). Tako su pojedinci koji imaju veću orijentiranost na budućnost sposobniji u postavljanju ciljeva i osmišljavanja budućih planova te istovremeno pokazuju veću motivaciju za postizanje postavljenih ciljeva (Zaleski, 1994).

U psihologiji se očekivanje od budućnosti često promatra i u okviru teorija motivacije, posebice atribucijske teorije. *Teorije atribucija* su brojne, a konceptualnu osnovu za njihov razvoj dao je Heider koji navodi tri principa po kojima ljudi tumače svoju socijalnu okolinu:

- ljudi percipiraju da ponašanje ima uzroke
- ljudima je važno razumjeti način kako oni sami i drugi percipiraju svoju okolinu
- uzrok ponašanja percipira se u osobi, situaciji ili kombinaciji navedena dva elementa (Bugan i sur. 2001).

Atribucijske teorije naglašavaju da su ljudi aktivni promatrači svoje stvarnosti i događaja te su motivirani za bolje razumijevanje i objašnjavanje istih s ciljem što boljeg snalaženja u svakodnevnici. Definiranjem, opisivanjem i sistematiziranjem uzročnih objašnjenja događaja oko sebe, donose određene zaključke koji utječu na njihova ponašanja, emocije i očekivanja (Vrbešić, 2007). Navedeno se najbolje shematski prikazuje u obliku općeg modela atribuiranja (Slika 2.).

Slika 2.
Opći model atribuiranja (Kelly i Michaela, 1980; prema Kamenov, 1991; Vrbešić, 2007.)

Atribucijski pristup primjenjuje se u niz područja, a jedno od njih je područje postignuća. Temelje atribucijske teorije postignuća postavio je Weiner sa svojim suradnicima 1971. godine. Prema Weinerovom modelu "kauzalne atribucije kojima pojedinac objašnjava ishode neke postignuću usmjerene aktivnosti dovode do određenih kognitivnih i afektivnih

reakcija na doživljeni uspjeh, odnosno neuspjeh. Spomenute reakcije imaju važan utjecaj, te uvelike određuju buduće ponašanje usmjereno postignuću. Važno je naglasiti da je riječ o percipiranim, onakvim kakvim ih vidi pojedinac, a ne stvarnim uzrocima nekog pozitivnog ili negativnog ishoda" (Bugan i sur. 2001, 52.str.).

Atribucijska teorija motivacije za učenje i postizanje uspjeha opisuje načine objašnjavanja i opravdavanja osobnog uspjeha i neuspjeha i utjecaj različitih objašnjenja na motivaciju učenika za daljnje učenje i postignuća. Prva istraživanja o atribuciji uspjeha i neuspjeha provodila su se u školskim uvjetima. Istraživanja potvrđuju da uspjeh i neuspjeh imaju različite vrijednosne posljedice ovisno o tome je li ishod pripisan osobnim sposobnostima ili uloženom naporu (Havelka, 1992).

Postoji nekoliko dimenzija učenikovih uvjerenja kojima se mogu opisati uzroci uspjeha i neuspjeha i koji značajno utječu (Weiner, 1979, prema Lalić-Vučetić, 2015) na njegovu motivaciju za učenje i daljnje usmjeravanje na uspjeh:

1. lokus kontrole (unutrašnji ili vanjski);

Lokus kontrole podrazumijeva promatranje uzroka kao vanjskih ili unutarnjih te utječe na samopouzdanje i samopoštovanje osobe. Tako će uspješne osobe osećati ponos i biti motiviranije za daljnje aktivnosti, dok će neuspješne osobe imati smanjeno samopoštovanje te smanjenu motivaciju za daljnje aktivnosti.

2. dimenzija stabilnosti;

Dimenzija stabilnosti uključuje promatranje uzroka događaja kao stabilnog odnosno postojanog ili promjenjivog. Može se reći da je povezana s učenikovim očekivanjem uspjeha ili neuspjeha u određenom području u budućnosti. Ukoliko učenik pripisuje uspjeh i neuspjeh stabilnom čimbeniku on će u slučaju promatranja nastavnog gradiva kao lakog ujedno očekivati i uspjeh u budućnosti, a ukoliko ga opaža kao teško očekuje i neuspjeh uz demotiviranost za daljnji rad. Brojna istraživanja koja povezuju atribucije s očekivanjem buduće uspješnosti potvrđuju tzv. princip očekivanja koji govori o tome da su promjene u očekivanju uspjeha nakon određenog ishoda pod utjecajem percipirane stabilnosti uzroka tog ishoda.

3. dimenzija odgovornosti;

Dimenzija odgovornosti podrazumijeva uvjerenje osobe da može utjecati na uzroke događaja. Ova dimenzija povezana je s pojavom osjećaja ljutnje, srama ili sažaljenja. Ukoliko učenik svoj uspjeh pripisuje osobnim zaslugama (osobna odgovornost), što je pod njegovom kontrolom, osjećat će ponos i motivaciju za daljnju aktivnost. Dok će, suprotno tome, ukoliko doživi neuspjeh zbog osobne odgovornosti, osjećati krivnju ili sram. Ukoliko se neuspjeh pripisuje čimbenicima na koje učenik nije mogao utjecati, osjećat će ljutnju prema uzroku koji je prema

njegovom mišljenju doveo do njegovog neuspjeha. U slučaju uspjeha kojem se ne pripisuju osobne zasluge osjećat će se jednostavno sretno ili zahvalno prema uzroku koji je prema njegovom mišljenju doveo do njegovog uspjeha (Weiner, 1979, prema Lalić-Vučetić, 2015).

Prema teoriji motivacije, ljudsko ponašanje u osnovi je usmjereno prema cilju (Carver, Scheier, 1990; Ford, 1992, prema Massey i sur. 2008) a ciljevi predstavljaju referentnu točku ili standard usporedbe prema kojem procjenjujemo naše trenutno stanje ili ponašanje (Carver, Scheier, 1990). U procesu kanaliziranja, prema Nurmiju (2004), osobni ciljevi su oblikovani prema prethodnim iskustvima učenja, individualnim karakteristikama te mogućnostima i ograničenjima okoline pa tako adolescenti u okolinskom kontekstu i postojećim mogućnostima oblikuju svoje ciljeve i planove ostvarivanja istih.

Smatra se da učitelji/nastavnici, vršnjaci, roditelji i drugi koji su povezani s pojedincem mogu utjecati na motivaciju postignuća pojedinca pa se često spominje kako obrazovanje doprinosi procesu formiranja aspiracija i očekivanja od budućnosti (Quaglia i Cobb, 1996, prema Bajema i sur., 2002).

Postignuća mladih i njihova usmjerenost ka postavljenim budućim ciljevima može se promatrati i u okviru *Glasserove teorije izbora* (1998). Naime, Glasser (1998) navodi da mladi (učenici, studenti) moraju imati izbore u okviru njihova učenja, tvrdeći da ljudi određuju izbor za kojeg smatraju najzadovoljavajućim u danom trenutku. Prema Glasseru (1998) učenici percipiraju i klasificiraju ljude i iskustva u odnosu na kvalitetu njihovog svijeta (osobni svijet koji je jezgra njihovih života).

Tako teorija izbora sugerira da su ljudi vođeni:

- potrebom za preživljavanjem,
- potrebom za pripadanjem,
- potrebom za moći,
- potrebom za slobodom
- potrebom za zabavom (Glasser, 1997, prema Hartje, 2016).

Donošenjem vlastitog izbora i odluka mladi postaju izrazito motivirani te s druge strane i uspješni u ostvarivanju postavljenih ciljeva (Glasser, 1997, prema Hartje, 2016). Prateći procjenu mladih, prema gore navedenom Glasserovom konceptu potreba, može se dobiti uvid u njihovu predodžbu osobnog i profesionalnog života u budućnosti (Urbanc, 1999).

Osim navedenog, područje očekivanja pojedinca od budućnosti usko se povezuje s psihološkim konstruktima pojma o sebi, slike o sebi te identiteta posebno u tranzicijskom periodu prelaska u odraslu dob (Seiffge-Krenke,1993, Schuster i sur., 2003, prema Perić i sur. 2013). Autorice Miljković i Rijavec (1996) navode da pojam o sebi u velikoj mjeri utječe na

naš život te određuje koje ćemo događaje smatrati važnima, što ćemo poduzimati, koje ćemo ciljeve postaviti i pokušati dostići te hoćemo li biti zadovoljni učinjenim. Također smatraju kako pojam o sebi ima tri dimenzije: znanje o sebi, očekivanja od sebe i vrednovanje sebe. Osvrtom na dimenziju "očekivanje od sebe", može se reći da svatko od nas očekuje nešto od sebe no pitanje je koliko je svaka osoba sposobna u ostvarivanju svojih očekivanja te koliko realno procjenjuje stupanj ostvarenja postavljenih ciljeva u budućnosti (Miljković i Rijavec, 1996). Kada se govori o očekivanjima treba se osvrnuti i na samopoštovanje (Snyder, Lopez, 2005, Thompson i Zuroff, 2010, prema Beal i sur. 2016).

Među prvim psiholozima, istraživačima psiholoških procesa uključenih u samopoštovanje, bio je William James koji još 1890. predlaže sljedeću formulu određivanja razine samopoštovanja neke osobe: „Samopoštovanje = postignuti uspjeh/očekivanja" (Miljković i Rijavec, 1996, str. 15). Iz formule je vidljivo da svaki pojedinac u svom životu ima određena očekivanja koja nastoji ostvariti te da o ostvarenju tih očekivanja ovisi i razina samopoštovanja pojedinca. Kolić-Vehovec (1998, prema Miljković i Rijavec, 1996) smatra kako je kod djece za određivanje samopoštovanja važna njihova procjena vlastite efikasnosti koja je temeljena na povratnim informacijama roditelja, učitelja/nastavnika i vršnjaka te usporedba tih procjena s vlastitim.

Na tragu navedenog Rosenberg navodi da osobe s niskim poštovanjem imaju niže aspiracije i očekivanja od budućnosti (Arnold, Chapman, 1992). Iako se u literaturi često spominju zajedno, jasna je razlika između aspiracija i očekivanja. Naime, Robaye (1957, prema Corten i sur., 2005) 50-ih godina prošlog stoljeća objašnjava razliku između aspiracija i očekivanja. Za njega je aspiracija cilj koji netko namjerava postići (ono čemu se nada) dok bi očekivanja bila cilj koji netko očekuje postići uzimajući u obzir osobnost i težinu zadatka. Tako su očekivanja niži pojam od aspiracija. Može se reći da su aspiracije ukorijenjene u kulturnom kontekstu društva (unutar zajedničkih vrijednosti), dok se očekivanja određuju percipiranom strukturom mogućnosti unutar društva. U nekim slučajevima i pod određenim uvjetima mogu biti usklađeni sa stvarnim postignućem, ali će se u mnogim drugim slučajevima vjerojatno razilaziti i imati drukčiji odnos s budućim postignućima (Bohon i sur., 2006).

Mnogi autori navode i da je samoodređenje važno pri razvoju identiteta te da igra važnu ulogu u planiranju budućnosti i donošenju odluka u važnim životnim situacijama (Nurmi i sur., 1994; Trad 1993, prema Whitney-Thomas, Moloney, 2001; Perić i sur. 2013). Razvoj samoodređenja započinje u ranom djetinjstvu u okruženju roditelja, odgajatelja, učitelja, nastavnika, prijatelja i drugih a samoodređenu osobu odlikuje jasna vizija svoje budućnosti,

poznavanje sebe, osjećaj kontrole nad svojom okolinom i odlukama te sposobnost samozastupanja (Mithaug, 1996, prema Whitney -Thomas, Maloney; 2001; Perić i sur. 2013).

1.4.1. Očekivanja od budućnosti mladih

Ciljevi adolescenata i mladih se razlikuju od ciljeva odraslih (Nurmi, 1987, Ogilvie, Rose, Heppen, 2001, prema Massey i sur., 2008) te je nužno razumijevanje njihovih očekivanja i aspiracija te čimbenika koji utječu na postizanje ciljeva. Nekoliko istraživanja potvrđuje da većina mladih ima optimističan pogled na svoj budući život te da očekuju pozitivan napredak u mnogim životnim područjima (Ben Zur, 2003, Huan i sur., 2006, McWhirter, McWhirter, 2008, prema Van Audenhove, Vander Laenen, 2017).

Postoje različite teoretske postavke razumijevanja i objašnjenja mehanizama i procesa uključenih u razvoj oblikovanja i traženja ciljeva u adolescenciji no, ono zajedničko svima je da ciljeve definiraju kao motivacijske sile koje utječu na ponašanje (Nurmi, 1997) i razvojne puteve, te da su isti ključni za razumijevanje adolescentskog ponašanja i njihove osobne dobrobiti.

Uzimajući u obzir psihološke konstrukte pojedinca te promatrajući ih u životnom ciklusu u cjelini može se reći da je najosjetljiviji a ujedno i period najznačajnijih promjena upravo period prelaska iz „dječje dobi“ u „odraslu dob“ te zahtijeva brojne prilagodbe pojedinca ali i značajan stupanj podrške obitelji, prijatelja i školske okoline. To je razdoblje u kojem očekivanja i pogled na budućnost dobivaju novo značenje, a promišljanje i odluke o radu i daljnjem životu najčešće postaju fokus pojedinca. Mnogo različitih čimbenika utječe na percepciju budućnosti pojedinca. Interesi, vrijednosti i uvjerenja usmjeravaju buduću orijentaciju (Lanz, Rosnati, 2002; Halopainen, Sulinto, 2005). Osobnost, vještine i kognitivni čimbenici također utječu na očekivanja od budućnosti (Erikson, 1968; Havighurst, 1982; Nurmi, 1993; Halopainen, Sulinto, 2005) kao i povijesno vrijeme, kultura, društveno i fizičko okruženje (Nurmi i sur., 1994; Nurmi, 2004; Halopainen, Sulinto, 2005).

Adolescenti postavljaju osobne ciljeve u različitim područjima života. Najčešći ciljevi odnose se na obrazovanje i zanimanje (Lanz i sur. 2001), zatim ciljevi usmjereni na društvene odnose (Carroll, 2002; Knox i sur., 2000) te najmanje prioritetni ciljevi koji uključuju novac, slavu i moć na dnu (Budhwar i sur., 2000; Cohen, Cohen, 2001). Vrsta škole i obrazovnog puta koju adolescent slijedi mogu utjecati na njihove ciljeve. O tome nalaze li se u općem (gimnazijskom) ili strukovnom obrazovanju ovisi njihova mogućnost daljnjeg obrazovanja i zapošljavanja, što dovodi do razlika u njihovoj nadi, strahovima i očekivanjima u budućnosti. Pokazalo se da adolescenti u strukovnom obrazovanju više pokazuju ciljeve vezane uz npr.

neovisnost od roditelja, dobivanje posla i formiranje obitelji a manje ciljeve vezane uz karijeru npr. nastavak obrazovanja, uspjeh, izgradnja karijere, u usporedbi s onima koji slijede opće (gimnazijsko) obrazovanje (Klaczynski, Reese, 1991; Massey i sur., 2008).

Vremenska orijentacija na budućnost je važna komponenta razvoja identiteta. Usredotočujući se na vremensku komponentu, razvoj identiteta može se smatrati integracijom prošlog i sadašnjeg jastva s budućim jastvom (Erickson, 1968). Sposobnost predviđanja budućeg jastva je kulminacija procesa razumijevanja vremenske komponente koja počinje od rođenja i napreduje kroz djetinjstvo i adolescenciju (Piaget, 1971). Teorija sugerira da adolescenti razvijaju osjećaj osobnog identiteta koji uključuje tko će biti i što će činiti u budućnosti (Erikson, 1968; Nurmi, 1993; Beal i sur., 2016) pa tako tijekom adolescencije dolazi do intenzivnog planiranja vlastite budućnosti (Cote, 2009, Erikson, 1959, Schmid i sur., 2011, prema Perić i sur., 2013).

Adolescenti su usmjereni na više aspekata budućeg jastva kroz obrazovne ciljeve, obiteljske karakteristike, ciljeve u karijeri, karijere, zdravstveni status i mjerila života (npr. kupnja kuće). Veća orijentacija prema budućnosti ukazuje na to da adolescent ima jasnije ciljeve, bolju sposobnost planiranja te da je uspješniji u prevladavanju na svom budućem putu. Moć orijentacije prema budućnosti utječe na ponašanje adolescenata te se temelji na teoriji očekivane korisnosti koja polazi od toga da pojedinci oblikuju svoje trenutno ponašanje na temelju procjene budućih ishoda (Wigfield, Eccles, 2000), osobito ovisno o tome: koliko vrednuju ishod i vjerojatnost realizacije istog (Lindstrom Johnson i sur., 2014). Moglo bi se reći da danas postoji teoretski konsenzus da adolescenti integriraju različite aspekte svog identiteta u kohezivni osjećaj jastva u sadašnjosti i budućnosti, prvenstveno kroz društvene procese koji se odvijaju u obiteljskim uvjetima, u odnosima s vršnjacima, obrazovanju, radu i susjedstvu (Crosnoe, Johnson, 2011; Greene, 1990; Nurmi, 2004; Beal i sur., 2016). Podrška vršnjaka pridonosi pozitivnom pogledu na budućnost (Harter, Whitesell, 1996, prema Beal i sur., 2016) kao i stupanj uključenosti u aktivnosti lokalne zajednice te povezanost s članovima iste (Stoddard, Pierce, 2015, prema Beal i sur., 2016). Budući planovi adolescenata ne sežu predaleko u budućnost. Njihov sadržaj najčešće uključuje kraj drugog i početak trećeg desetljeća života (Nurmi, 1991). Prema Nurmiju (1991), očekivanja, nadanja i ciljevi adolescenata najčešće se odnose na buduće zanimanje i obrazovanje, obitelj / brak, aktivnosti u slobodno vrijeme te pitanja vezana uz imovinu.

U istraživanjima očekivanja od budućnosti utvrđena je povezanost nekoliko čimbenika s očekivanjima od budućnosti uključujući sposobnosti pojedinca i društveni kontekst (Hudley i sur., 2003, Sirin i sur., 2004, prema Wagner i sur., 2007). Aspiracije mladih ljudi su

proporcionalno povezane s njihovim uspjehom u srednjoškolskom obrazovanju i postignućima u svijetu odraslih (Nurmi, 1991; Wyman i sur., 1993, prema Wagner i sur., 2007; Beal i sur., 2016). Također grupa autora navodi da je pozitivna orijentiranost na budućnost povezana s dobrim akademskim uspjehom i višem stupnju angažiranosti u srednjoj školi (Anderman, Hodge 2000, Hudley i sur., 2002, prema Wagner i sur., 2007). Razvijanje osobnih ciljeva kao i stvaranje planova za budućnost kod mladih kod je pod utjecajem ograničenja i mogućnosti koje pruža okolina u kojoj se nalaze ali i prethodnog iskustva i osobnih karakteristika (Nurmi, 2004; Massey i sur., 2008; Perić i sur., 2013). Beal i Crockett (2013) govore o dokazima da mladi imaju tendenciju usklađivanja profesionalnih s obrazovnim ciljevima tijekom srednjeg školovanja dok Willoughby (2014) izvještava da stav prema braku mijenjaju tijekom adolescentskog perioda te da brak na listi prioriteta mladih slabi s postojanjem viših obrazovnih aspiracija.

Bitno je spomenuti da su pozitivno usmjerena očekivanja od budućnosti mladih u pozitivnoj korelaciji s njihovom subjektivnom kvalitetom života (Erylmaz, 2011, prema Beal i sur., 2016).

1.4.2. Očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju

Život u društvu koje je često nedostupno i isključujuće može utjecati na niža očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju.

Isto kao i kod mladih bez teškoća neki mladi s teškoćama mogu imati viša očekivanja od budućnosti koja mogu biti realistična i nerealistična, dok neki mogu biti vrlo neodlučni. Tako Lewis i sur. (2007) naglašavaju visoku individualiziranost u prirodi iskustava i pogledima mladih s teškoćama.

U istraživanju očekivanja od budućnosti osoba s invaliditetom izdvojeno je pedesetak ciljeva, no četiri su bila najzastupljenija u odgovorima: rad, rekreacija, putovanje i zdravlje. Zanimljivo je spomenuti da je nešto više od jedne četvrtine ispitanika izrazilo želju za ostvarivanjem odnosa sa suprotnim spolom (Johnson, 2000).

Postoji nekoliko istraživanja u kojima se ispitalo aspekte percepcije budućnosti među mladima s teškoćama. Na primjer, Palmer i Wehmeyer (1998) otkrili su da su učenici s intelektualnim teškoćama pokazivali znatno manju nadu u pogledu njihove budućnosti od svojih vršnjaka s teškoćama u učenju i bez teškoća.

Noviji rezultati istraživanja ukazuju na to da mladi s teškoćama u razvoju pokazuju značajno niža očekivanja od budućnosti u odnosu na mlade bez teškoća s iznimkom mladih s gluhoćom koji pokazuju relativno visoka očekivanja u svojoj budućnosti (Wagner i sur., 2007;

Garberoglio i sur., 2014; Michael i sur., 2015). Navedene studije također naglašavaju da pojedinci s težim oblicima invaliditeta imaju tendenciju percipiranja manje pozitivne osobne budućnosti.

Kada se govori o mladima s teškoćama u razvoju, tranzicijski period prijelaza u svijet odraslih može biti vrlo otežan pa tako učenici s teškoćama u razvoju imaju veću stopu ispadanja iz srednjoškolskog sustava nego učenici bez teškoća, manju stopu nastavka školovanja nakon srednjoškolskog obrazovanja (Horn, Berktold, 1999, prema Whitney-Tomas, Moloney, 2001) te visoki stupanj nezaposlenosti (Louis Harris, 1998, prema Whitney-Tomas, Moloney, 2001).

Očekivanja od budućnosti u području poslovnog uspjeha, edukacije i obitelji koje se javljaju kod srednjoškolaca značajno su povezane s njihovim kasnijim životnim iskustvima (Constantine i sur., 1998, Sirin i sur., 2004, prema Whitney-Tomas, Moloney, 2001).

U istraživanju kvalitete života mladih s intelektualnim teškoćama u Irskoj navodi se da većina mladih u budućnosti teži ostvarivanju neovisnosti, samostalnom življenju izvan obiteljskog doma te stupanju u brak (Interim report, 2003) no u jednom istraživanju se pokazalo da su ishodi mladih s teškoćama u razvoju znatno lošiji od njihovih vršnjaka bez teškoća u razvoju a odnose se na: lošiji uspjeh u srednjoj školi, rjeđi nastavak školovanja nakon srednjoškolskog obrazovanja, višu stopa nezaposlenosti te nastavak života u roditeljskom domu (Gaylord, Hayden, 1998, Schuster i sur., 2003, prema Perić i sur. 2013.).

Cooney i sur. (2006) su u zapadnom području Škotske istraživali utjecaj redovnog i segregirajućeg obrazovanja na očekivanja od budućnosti kod 63 učenika s intelektualnim teškoćama u završnoj godini srednjoškolskog obrazovanja. Rezultati istraživanja su pokazali da učenici koji se obrazuju u redovitim uvjetima u očekivanjima od budućnosti bili više usmjereni na rad i zaposlenje.

U istraživanju očekivanja od budućnosti kod učenika s različitim teškoćama dobiveni su sljedeći rezultati: više očekivanje učenika u jednom području često je određivalo i više očekivanje učenika na drugim područjima; većina učenika s teškoćama očekuje da će dobiti plaćeni posao ali nisu u potpunosti sigurni da će, uz dobiveni posao, moći postati financijski neovisni; samostalno življenje u budućnosti očekuje većina učenika u uzorku; mladi s intelektualnim teškoćama, većim teškoćama u razvoju i autizmom pokazali su niža očekivanja u području financijske neovisnosti i samostalnog življenja bez podrške (Wagner i sur., 2007).

Caton i Kagan (2007) navode da se očekivanja od budućnosti adolescenata s intelektualnim teškoćama razlikuju u odnosu na adolescente bez teškoća. Smatraju da adolescenti s intelektualnim teškoćama nisu uvijek i u potpunosti svjesni onih područja života koji se tek trebaju razvijati pa je posljedično tome i njihova percepcija budućnosti drukčija.

Shandra (2011) navodi da mladi s teškoćama vještije predviđaju obrazovne ishode nego ishode vezane uz zaposlenje i trudnoću ali da su njihova očekivanja od obrazovanja znatno manja od očekivanja njihovih vršnjaka bez teškoća.

1.4.3. Očekivanja učitelja od mladih s teškoćama u razvoju

Škola predstavlja dinamičan sustav u kojem svi akteri: učenici, učitelji, ostali zaposlenici škole, ravnatelj, roditelji i dr. svakodnevno daju svoj doprinos toj dinamici direktno, utječući i upravljajući školskom mikrorazinom. U tom kontekstu, učitelje možemo promatrati kao ključne čimbenike edukacijskog uključivanja posebice stoga jer rade u neposrednom radu s učenicima u nastavi i njihovo praktično iskustvo utječe na odgoj i obrazovanje u cjelini (Schmidt, Čagran, 2014, prema Vlah i sur., 2017).

Brojna istraživanja potvrđuju da učiteljska očekivanja utječu na postignuća učenika no nedovoljan je broj istraživanja koja ispituju utjecaj učiteljskih očekivanja od učenika s teškoćama te usporedbu očekivanja redovnih i posebnih učitelja (edukacijskih rehabilitatora) (Klehm, 2013).

Pojedina istraživanja ipak ukazuju da invaliditet ili etiketa invaliditeta ima negativan utjecaj na percepciju i očekivanja nastavnika od učenika s teškoćama (Minner, Prater 1984, Beilke, Yssel 1999, prema Nota, Soresi, 2009) te se u literaturi spominje da su učitelji često skeptični po pitanju budućeg zapošljavanja učenika s intelektualnim teškoćama (Mitchell, 1999). Ovakvi rezultati u percepciji nastavnika mogu negativno utjecati na same učenike s teškoćama i njihovu percepciju budućnosti posebice ako se percepcija budućnosti oblikuje pod utjecajem drugih.

U literaturi se navodi da su brojni i kompleksni čimbenici koji utječu na oblikovanje očekivanja učitelja a neki od njih su: uvjerenja o sposobnostima učenika i njihovoj inteligenciji, (Baron i sur., 1985; Alvidrez, Weinstein, 1999; Alderman, 2004), socioekonomski uvjeti života, spol, etnička pripadnost, ponašanje učenika u učionici i školi (Dusek, Joseph, 1983) te prijašnja postignuća učenika i rezultati na testovima (Tsiplakides, Keramida, 2010).

1.4.3.1. Samoispunjavajuće proročanstvo /Pigmalyon efekt

Američki sociolog Robert Merton prvi uvodi pojam samoispunjavajućeg proročanstva polazeći od Tomasovog teorema koji glasi "ako osoba definira situaciju kao realnu, ona postaje realna u svojim posljedicama" te samoispunjavajuće proročanstvo razvija kao koncept u okviru sociologije (Merton, 1948, str. 194). Također navodi da je samoispunjavajuće proročanstvo u početku, lažna definicija situacije koja evocira novo ponašanje koje utječe na to da se inicijalno,

lažno poimanje ostvari. Tako pozitivna ili negativna uvjerenja koja nisu stvarna odnosno istinita mogu u određenoj mjeri utjecati na ljude tako da njihove reakcije i ponašanja ispune ta lažna uvjerenja pod utjecajem pozitivne sprege između uvjerenja i ponašanja (Merton, 1968). Merton navedeni koncept ne određuje primarno uz područje obrazovanja.

Koncept samoispunjavajućeg proročanstva naziva se i Pigmalyon efekt po istoimenom liku iz antičke mitologije. Naime, prema grčkoj mitologiji kipar Pigmalyon, Belov sin, zaljubio se u kip prelijepe žene koji je izradio te je uz pomoć božice Afrodite i njegove snažne želje kip oživljen. Stoga se bit samoostvarujućeg proročanstva sastoji u tome da naša očekivanja i vjerovanja utječu na naše ponašanje koje onda posljedično uzrokuje ispunjenja tih očekivanja i vjerovanja. Istinitost Pigmalyonova efekta prikazana je u određenom broju istraživanja (Rijavec, 2008).

Furlan *Pigmalyon efekt* definira kao: „pojavu u kojoj se osoba počne ponašati u skladu s očekivanjima koja drugi o njoj imaju; ti drugi svojim reakcijama izazivaju i potkrepljuju one oblike ponašanja koji su u skladu s očekivanjima i tako povećavaju čestinu njihova pojavljivanja – kreiraju one oblike ponašanja koje žele kod nekog vidjeti i naći“ (Furlan i sur., 2005, str. 344).

Rosenthal i Jacobson (1968) definiraju samoispunjujuće proročanstvo kao proces u kojem očekivanja o nekoj osobi s vremenom vode do toga da se osoba s vremenom počne ponašati u skladu s percipiranim očekivanjima. U eksperimentu (Rosenthal, Jacobson, 1968) koji je izveden sa štakorima u labirintu, jedna grupa studenata je prije ulaska u eksperimentalnu situaciju dobila informaciju da su štakori osobito pametni dok je drugoj grupi studenata rečeno da su njihovi štakori zbog genetskih karakteristika sporiji i gluplji. Te informacije nisu bile istinite jer su štakori svih grupa odabrani slučajnim odabirom. No, unatoč toj činjenici, rezultati eksperimenta su se distribuirali u skladu s danim inicijalnim informacijama. Štakori koji su opisani kao osobito pametni, postigli su bolje rezultate u eksperimentu a podaci prikupljeni upitnikom nakon eksperimenta pokazuju da su studenti koji su dobili informaciju o pametnim štakorima u kontaktu s njima imali prijateljskiji stav, bili entuzijastičniji te se više bavili s njima u odnosu na drugu grupu studenata (Rosenthal, Jacobson, 1968).

Upravo, dobiveni rezultati eksperimenta sa štakorima potaknuli su Rosenthala da provede slično istraživanje u školskoj okolini. Naime, Rosenthal i Jacobson (1968) su razmatrali široko prihvaćeno uvjerenje u američkom društvu da siromašna djeca zaostaju u školskim postignućima od ostalih samim tim jer su pripadnici skupine u nepovoljnom položaju. Zanimalo ih je u kojoj mjeri njihov neuspjeh oblikuje očekivanja nastavnika prema njima; doprinose li škole njihovom neuspjehu anticipirajući njihove slabe rezultate i posljedično ih

poučavajući prema neuspjehu te u kojoj bi mjeri povećanje učiteljskih očekivanja od tih učenika doprinijelo njihovim boljim postignućima. (Rosenthal, Jacobson, 1968)

Tako su 1964. u osnovnoj školi u San Franciscu započeli istraživanje u kojem su sudjelovali učenici od prvoga do šestoga razreda osnovne škole i njihovi učitelji. Njihovim je učiteljima rečeno da su, temeljem rezultata primijenjenog testa inteligencije, pojedini učenici izrazito nadareni dok su drugi, po svojim intelektualnim sposobnostima, prosječni što nije bila istinita informacija. Učenici za koje je rečeno da su nadareni, izdvojeni su slučajnim odabirom a po svojoj inteligenciji nisu se razlikovali od ostalih. Na kraju školske godine učenici su ponovo testirani istim testom. Oni za koje su učitelji mislili da su nadareni pokazali su bolje rezultate na testu inteligencije u odnosu na ostale učenike. Učitelji su imali veća očekivanja od tih učenika pa su i nihovi zahtjevi bili veći, praćeni težim zadacima, davanjem više povratnih informacija i češćim pohvalama za uspješan rad. Ostali učenici nisu toliko napredovali jer to učitelji nisu od njih niti očekivali. Nakon finalnog testiranja učitelji su zamoljeni da opišu ponašanje svojih učenika. Učenici, opisani kao izrazito nadareni, opisani su kao oni koji imaju veće prilike za uspješan život, koji su sretniji, znatiželjniji i zanimljiviji od drugih. Iako su u ovom istraživanji svi učenici pokazali određeni pozitivan pomak u rezultatima testa inteligencije, učitelji su nepovoljnije opisivali učenike za koje su smatrali da su intelektualno prosječni a koji su tijekom istraživanja pokazali veća postignuća na testu (Rosenthal, Jacobson, 1968; Vasta i sur. 1998). Autori istraživanja zaključno navode: "kao sažetak naših razmišljanja, možemo reći da je onime što je rekla, kako i kada je to rekla, te svojim izrazima lica i možda svojim dodirima, učiteljica mogla djeci iz eksperimentalne skupine prenijeti da očekuje bolji intelektualni uradak. Takva je komunikacija, zajedno s mogućim promjenama u tehnikama podučavanja, mogla pomoći djetetu u učenju tako što je promijenila njegovu predodžbu o sebi, njegova očekivanja u vezi s vlastitim ponašanjem i njegovu motivaciju, kao i njegov kognitivni stil i umijeća (Rosenthal, Jacobson 1968, str.180, prema Hall, Knapp, 2010, str. 27). Snaga neverbalne komunikacije i njen utjecaj u odnosima očituju se i u istraživanjima unutar obrazovnog sustava. Naime, usvajanje i razumijevanje misli i osjećaja kod učitelja i kod učenika, ohrabrivanje, kritiziranje, šutnja, propitivanje, sve to postaje jedan sustav unutar kojeg možemo promatrati (ne) razvijanje njihovog odnosa i očekivanja (Hall, Knapp, 2010).

Chaikin, Sigler i Derlega (1974) istraživali su čimbenike povezane s očekivanjima učitelja. Tražili su od učitelja da poučavaju dječaka od 12 godina koji je jednoj skupini opisan kao "bistar" drugoj kao "tup", dok treća skupina nije dobila nikakve informacije o dječakovom intelektualnom fuknkcioniranju. Analizirajući snimku poučavanja utvrđeno je da su se učitelji koji su poučavali navodno bistrog dječaka više smiješili, imali više izravnog kontakta očima,

više naginjali prema dječaku i više kimali glavom od ispitanika iz drugih dviju skupina. Stoga se može reći da oni koji očekuju da će drugi biti uspješni (u usporedbi s onima koji očekuju slaba postignuća): stvaraju toplu socioemocionalnu klimu, postavljaju veće zahtjeve pred učenicima, pružaju bolje povratne informacije o postignuću, te pružaju učenicima, koji obavljaju zadatak, više prigoda za reagiranje (Babad, 1992, Rosenthal, 1985, Blanck, 1993; prema Hall, Knapp, 2010). Babad (1992, prema Babad, 2009) tvrdi da učitelji trebaju sami sebi priznati postojanje vlastite pristranosti i shvatiti da ih drugi mogu percipirati. Kada to postignu, mogu se razvijati realističniji ciljevi u vezi s komunikacijom između učenika i nastavnika.

Jedan od aspekata interakcije učitelj-učenik u kojem se učitelji razlikuju u odnosu prema učenicima je količina podrške ili emocija koje pokazuju. Tako više podrške i emocija pokazuju učenicima od kojih imaju viša očekivanja (Babad, 2009) i učenicima s kojima su zbliženi (Newberry, Davis, 2008, prema Hendrickx i sur., 2016). Dakle, podržavajuća komunikacija učitelja može učeniku olakšati učenje te putem pozitivnih emocija, podrške i ohrabrenja može za učenika predstavljati značajnu motivaciju i poticaj ka boljim postignućima.

Beez (1967, prema Rosenthal, Jacobson, 1968) je u svom istraživanju s učenicima i učiteljima i očekivanjima u učenju simbola dobio vrlo slične rezultate potvrđujući koncept samoispunjavajućeg proročanstva kao i Henrikson (1971). Conn i sur. (1967, prema Rosenthal, Jacobson, 1968) su u svom istraživanju s učenicima i učiteljima dobili vrlo nisku očekivanu prednost slabe statističke značajnosti kod "nadarenih" učenika dok Claiborn (1969, prema Henrikson, 1971) i Evans (1968, prema Rosenthal, Jacobson, 1968) nisu pronašli statistički značane razlike koje bi potvrdile promatrani koncept.

Pojedini autori ipak kritički promatraju koncept samoispunjavajućeg proročanstva pa tako Jensen (1968, prema Henrikson, 1971) dovodi u pitanje postojanost tog koncepta dok drugi prihvaćaju navedeni koncept no navode potrebu za drukčijim pristupima i analizama podataka unutar istraživanja kao i provedbu daljnjih istraživanja.

Danas se koncept samoispunjavajućeg proročanstva često spominje kao analitički objektiv kroz kojeg se ispituju čimbenici koji utječu na postignuća učenika u školama.

Darley i Fazio (1980) nude složeni model utjecaja učiteljskih očekivanja na učenika:

1. učitelj razvija očekivanja temeljem pojedinih karakteristika učenika, dokumentiranih prošlih ponašanja učenika i promatranja
2. očekivanja učitelja oblikuju interakciju učitelja s učenikom
3. učenik reagira na ponašanje učitelja na načine koji potvrđuju učiteljeva očekivanja
4. što više učenik reagira ponašanjem koje potvrđuje očekivanja učitelja, to je vjerojatnije da će se samopercepcija učenika promijeniti u skladu s očekivanjem

nastavnika.

Brophy (1982) sugerira da dublje razumijevanje učinaka samispunjujućeg proročanstva u odgojno-obrazovnom okruženju ne samo da uključuje očekivanja učitelja od učenika i njegovih postignuća nego i ponašanja učitelja kojim prenose svoja očekivanja i uvjerenja o odgovarajućem nastavnom planu i programu, učinkovitoj nastavi i motiviranju učenika.

U mnogim istraživanjima utvrđena je pozitivna povezanost između učenikove percepcije postignuća i povratnih informacija koje dobivaju od učitelja (Blumenfeld i sur., 1982, Bear i sur., 1998, prema Igrić i sur., 2009). Na tragu navedenog, u istraživanju povezanosti između samoprocjena ponašanja djece i procjena ponašanja od strane učitelja (Igrić i sur., 2009) rezultati su pokazali da postoji statistički značajna pozitivna korelacija između samoprocjene ponašanja djece s teškoćama učenja i procjena ponašanja od strane učitelja što nije slučaj kod djece urednog razvoja. Autorice navode da bi taj nalaz mogao ukazivati na posebnu važnost koju učitelji imaju u socioemocionalnom razvoju učenika s teškoćama učenja.

Woodrock i Vialle (2011) su ispitivali očekivanja učitelja od učenika s teškoćama u učenju u Australiji. Rezultati istraživanja ukazuju da su sa smanjivanjem sposobnosti učenika povratne informacije učitelja sve pozitivnije, suosjećanje prema učeniku raste ali se očekivanje budućih neuspjeha povećava. Isto tako, što učenik ulaže više truda, povratne informacije učitelja postaju sve pozitivnije, frustracija učitelja se smanjuje, naklonost se povećava i očekivanja za buduće neuspjehe smanjuju. U navedenom istraživanju autori preporučuju da programi osposobljavanja učitelja trebaju uključivati podizanje svijesti učitelja o specifičnim potrebama učenika s teškoćama u učenju i pomoć u razumijevanju neizravnih poruka koje šalju istim učenicima (Woodrock, Vialle, 2011).

Klehm (2013) je u svoje istraživanje uključila 218 redovnih i posebnih učitelja srednjih škola kako bi kvantitativno ispitala stavove učitelja te njihov utjecaj na postignuća učenika s teškoćama u razvoju. Rezultati istraživanja pokazuju da manje pozitivni stavovi prema sposobnostima učenja i postignuća učenika s teškoćama u razvoju predviđaju postizanje nižih rezultata kod učenika s teškoćama u razvoju na testovima procjene znanja, dok pozitivniji stavovi prema sposobnostima učenja i postignuća učenika s teškoćama u razvoju predviđaju postizanje viših rezultata na testovima procjene znanja. Navedeno ukazuje na to da ″stavovi učitelja prema sposobnostima učenika s teškoćama u razvoju na neki način utječu na postignuća učenika s teškoćama u razvoju te je moguće da se stavovi učitelja nenamjerno prenose kroz neverbalno ponašanje (Darley i Fazio, 1980, Rosenthal, 1997) ili učitelji pod utjecajem stresa i pritiska stvaraju negativne stavove prema učenicima s teškoćama u razvoju i njihovim

sposobnostima″ (Klehm, 2013, str. 93).

Podizanje svijesti učitelja o ovom fenomenu uz podizanje njihovih očekivanja od učenika s teškoćama u razvoju moglo bi pomoći učenicima s teškoćama u razvoju da dosegnu višu razinu uspjeha. Na tragu tome Europska agencija za razvoj obrazovanja u području posebnih potreba (EADSNE) (2012) ističe četiri temeljne vrijednosti kod učitelja neophodne za inkluzivno obrazovanje: vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika (visoka obrazovna očekivanja od svih učenika), suradnja te kontinuirani osobni profesionalni razvoj.

2. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

Polazeći od četiri ključna istraživačka problema, u istraživanju su postavljena četiri osnovna cilja i po dva podcilja vezana uz ciljeve 1, 3 i 4.

Prvi istraživački problem koji se želio istražiti jest razlika u percipiranju komponenata subjektivne i objektivne kvalitete života mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju. Iz njega proizlazi:

Cilj 1. Ispitati percipiranu kvalitetu života mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju.

Podciljevi navedenoga cilja istraživanja su:

1.1. Ispitati objektivne komponente percipirane kvalitete života mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju.

1.2. Ispitati subjektivne komponente percipirane kvalitete života mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju.

Drugi istraživački problem odnosi se na ispitivanje razlika u očekivanjima od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju. Stoga je:

Cilj 2. Ispitati očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju.

Treći istraživački problem usmjeren je na usporedbu samoprocjena očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju s procjenama njihovih razrednika o očekivanjima njihove budućnosti. Iz njega proizlazi:

Cilj 3. Ispitati očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju, mladih bez teškoća u razvoju i ona procijenjena od strane njihovih razrednika.

Podciljevi navedenoga cilja istraživanja su:

3.1. Ispitati očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i ona procijenjena od strane njihovih razrednika.

3.2. Ispitati očekivanja od budućnosti mladih bez teškoća u razvoju i ona procijenjena od strane njihovih razrednika.

Četvrti istraživački problem odnosi se na povezanost pojedinih komponenata subjektivne i objektivne kvalitete života s očekivanjima od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju. Stoga je:

Cilj 4. Ispitati povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života i očekivanja od budućnosti kod mladih s teškoćama u razvoju, mladih bez teškoća u razvoju i očekivanja od budućnosti mladih procijenjene od strane razrednika.

Podciljevi navedenoga cilja istraživanja su:

4.1. Ispitati povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života i očekivanja od budućnosti kod mladih s teškoćama u razvoju i očekivanja od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika.

4.2. Ispitati povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života i očekivanja od budućnosti kod mladih bez teškoća u razvoju i očekivanja od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika.

3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Na temelju postavljenih ciljeva istraživanja definirane su sljedeće hipoteze:

H1 Percipirana kvaliteta života mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju bit će statistički značajno različita.

H1.1 Objektivne komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno različite kod mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju.

H1.2. Subjektivne komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno različite kod mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju.

H2 Očekivanja od budućnosti mladih teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju bit će statistički značajno različita.

H3 Vlastita očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i bez teškoća u razvoju i ona procijenjena od strane njihovih razrednika neće se statistički značajno razlikovati.

H3.1. Vlastita očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i ona procijenjena od strane njihovih razrednika neće se statistički značajno razlikovati.

H3.2. Vlastita očekivanja od budućnosti mladih bez teškoća u razvoju i ona procijenjena od strane njihovih razrednika neće se statistički značajno razlikovati.

H4 Pojedine komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno povezane s očekivanjem od budućnosti.

H4.1. Pojedine komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno povezane s očekivanjem od budućnosti kod mladih s teškoćama u razvoju i očekivanjima od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika.

H4.2. Pojedine komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno povezane s očekivanjem od budućnosti kod mladih bez teškoća u razvoju i i očekivanjima od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika.

4. METODE RADA

4.1. Sudionici

Uzorak ovog straživanja čini ukupno 218 mladih oba spola iz Srednje škole Centra za odgoj i obrazovanje, Zagorska 14 u Zagrebu (u daljnjem tekstu: posebna škola[14]), strukovnih i obrtničkih škola u Zagrebu, Velikoj Gorici, Sisku i Varaždinu te 218 razrednika mladih koji čine spomenuti uzorak istraživanja.

Radi se o prigodnom uzorku ispitanika odabranom temeljem znanstvenog interesa i dostupnih mogućnosti provedbe istraživanja s relevantnim skupinama mladih u sustavu srednjoškolskog odgoja i obrazovanja. Kao osnovni poduzorak (N1) odabrani su mladi završnih razreda Srednje škole Centra za odgoj i obrazovanje, Zagorska 14 u Zagrebu (učenici s intelektualnim teškoćama i dodatnim utjecajnim teškoćama koji se obrazuju prema posebnom odgojno-obrazovnom programu uz individualizirane postupke (NN 24/2015) u pomoćnim, trogodišnjim zanimanjima). Budući da se posljednjih godina sve veći broj mladih s teškoćama u razvoju uključuje u redovite sustave odgoja i obrazovanja te polazeći od toga da karakteristike školske okoline mogu imaju utjecaj na mlade, kao N2 poduzorak odabrani su mladi s teškoćama u razvoju iz redovitih strukovnih i obrtničkih škola najmanje udaljenih od Zagreba (iz tehničkih i organizacijskih razloga) koji polaze posebni odgojno-obrazovni program uz individualizirane postupke u posebnim razrednim odjelima (NN 24/2015). Logičnim slijedom, N3 poduzorak činili su mladi kod kojih nisu utvrđene teškoće i koji se obrazuju prema redovitom odgojno-obrazovnom planu i programu u redovitim srednjim strukovnim i obrtničkim školama (N3).

Uzorci su podijeljeni u tri poduzorka sudionika ovisno o obliku školovanja i vrsti odgojno-obrazovnog programa:

Poduzorak (**N1**) koji je ujedno i osnovni uzorak čini 75 mladih završnih razreda Srednje škole Centra za odgoj i obrazovanje, Zagorska 14 iz Zagreba u kojoj se obrazuju učenici s

[14] Termin posebna škola odnosi se na posebnu odgojno obrazovnu ustanovu te će se koristiti isključivo za potrebe ovog rada.

intelektualnim teškoćama i dodatnim utjecajnim teškoćama prema posebnom odgojno-obrazovnom programu uz individualizirane postupke (NN 24/2015) u pomoćnim, trogodišnjim zanimanjima (pomoćni kuhar i slastičar, pomoćni stolar, pomoćni krojač, pomoćni instalater grijanja i klimatizacije, pomoćni autolimar, pomoćni bravar, pomoćni soboslikar, pomoćni vodoinstalater, pomoćni galanterist i pomoćni knjigoveža) za stjecanje niže stručne spreme (Tablica 2).

Poduzorak (**N2**) čini 59 mladih završnih godina obrazovanja, s intelektualnim teškoćama, koji su djelomično integrirani u Strojarskoj i prometnoj školi u Varaždinu, Obrtničkoj školi u Sisku te Srednjoj strukovnoj školi u Velikoj Gorici te se obrazuju prema posebnom odgojno-obrazovnom planu i programu u posebnim razrednim odjelima za stjecanje niže stručne spreme u sljedećim pomoćnim zanimanjima: pomoćni kuhar i slastičar, pomoćni stolar, pomoćni krojač, pomoćni instalater grijanja i klimatizacije, pomoćni autolimar, pomoćni bravar i pomoćni soboslikar. Uzorak N2 se nastojao izjednačiti po zanimanjima, ukupnom broju mladih te spolu mladih s uzorkom N1(Tablica 2).

Poduzorak (**N3**) čini 84 mladih završnih godina obrazovanja kod kojih nisu utvrđene teškoće i koji se obrazuju prema redovitom odgojno-obrazovnom planu i programu u redovitim srednjim strukovnim i obrtničkim školama. (Škola za montažu instalacija i metalnih konstrukcija u Zagrebu, Drvodjeljska škola u Zagrebu, Obrtnička i industrijska graditeljska škola u Zagrebu, Ugostiteljsko-turističko učilište u Zagrebu, Škola za tekstil, kožu i dizajn u Zagrebu i Srednja strukovna škola u Velikoj Gorici) u sljedećim zanimanjima: kuhar i slastičar, galanterist, autolimar, instalater grijanja i klimatizacije, soboslikar-ličilac, bravar, vodoinstalater, krojač i stolar. Uzorak N3 se nastojao izjednačiti po područjima rada kojima pripadaju zanimanja u N1 uzorku, ukupnom broju mladih te spolu mladih s uzorkom N1 (Tablica 2).

Tablica 2. Zanimanja za koja se obrazuju sudionici u ukupnom uzorku i u tri poduzorka: N1- mladi iz posebne škole, N2- mladi s teškoćama u razvoju (TUR) iz redovite škole te N3- mladi bez teškoća u razvoju (TUR) iz redovite škole.

Zanimanja	mladi iz posebne škole* (N1)	mladi s TUR iz redovite škole* (N2)	mladi bez TUR iz redovite škole (N3)	Ukupno (N)(%)
Krojač	4	3	8	15 (6,9%)
Galanterist	3	-	5	8 (3,7%)
Kuhar i slastičar	41	33	41	115 (52,8%)
Autolimar	4	2	4	10 (4,59%)
Instalater grijanja i klimatizacije	5	7	5	17 (7,8%)
Bravar	1	4	4	9 (4,13%)
Vodoinstalater	3	-	4	7 (3,2%)

Knjigoveža	5	-	-	5 (2,3%)
Ličilac i soboslikar	6	7	8	21(9,6%)
Stolar	3	3	5	11 (5,04%)
Ukupno	75	59	84	218 (100%)

*U ove dvije skupine, mladi se obrazuju za pomoćna zanimanja, npr. pomoćni krojač.

U Tablici 2. vidljivo je da se najveći broj mladih kako na ukupnom uzorku (52,8%) tako i u poduzorcima obrazuju za zanimanje kuhar i slastičar odnosno pomoćni kuhar i slastičar (učenici s teškoćama u razvoju) dok je u zanimanjima knjigoveža (2,3%), vodoinstalater (3,2%), galanterist (3,7%) i bravar (4,13%) zastupljen najmanji broj mladih u uzorku. U pojedinim zanimanjima (galanterist, vodoinstalater i knjigoveža) u provedenom istraživanju nije bilo moguće ispoštovati kriterije izjednačavanja broja mladih prema obliku školovanja i vrsti odgojno-obrazovnog programa.

Tablica 3. Sociodemografske karakteristike sudionika na ukupnom uzorku i tri poduzorka: N1- mladi iz posebne škole, N2- mladi s teškoćama u razvoju (TUR) iz redovite škole te N3- mladi bez teškoća u razvoju (TUR) iz redovite škole.

Varijabla	Kategorije	mladi iz posebne škole (N1)	(%) N1	mladi s TUR iz redovite škole (N2)	(%) N2	mladi bez TUR iz redovite škole (N3)	(%) N3	Ukupno (N) (%)
Spol	Muški	37	49,3%	21	35,6%	40	47,6%	98 (45%)
	Ženski	38	50,7%	38	64,4%	44	52,4%	120 (55%)
Dob	20	1	1,3%	0	0%	0	0%	1 (0,46%)
	19	3	4%	0	0%	0	0%	3 (1,38%)
	18	27	36%	11	18,5%	13	15,5%	51 (23,4%)
	17	39	52%	31	52,5%	64	76,2%	134 (61,5%)
	16	5	6.7%	17	28,8%	7	8,3%	29 (13,3%)
Zaposlenost majke	Da	23	32,4%	20	37%	60	72,3%	103 (49,5%)
	Ne	48	67,6%	34	63%	23	27,7%	105 (50,5%)
Zaposlenost oca	Da	39	62,9%	25	47,2%	57	72,2%	121 (62,4%)
	Ne	23	37,1%	28	52,8%	22	27,8%	73 (37,6%)
Stanovanje	Obiteljska kuća	53	80,3%	54	96,4%	57	69%	164 (80%)
	Stan	10	15,1%	1	1,8%	26	31%	37 (18%)
	Dom (stalni smještaj)	3	4,6%	1	1,8%	0	0%	4 (2%)

Tablica 4. Karakteristike sudionika smještenih u domu na ukupnom uzorku i tri poduzorka: N1- mladi iz posebne škole, N2- mladi s teškoćama u razvoju (TUR) iz redovite škole te N3- mladi bez teškoća u razvoju (TUR) iz redovite škole.

Varijabla	Kategorije	mladi iz posebne škole (N1)	(%)	mladi s TUR iz redovite škole (N2)	(%)	mladi bez TUR iz redovite škole (N3)	(%)	Ukupno (N)(%)
Stanovanje	Dom (stalni smještaj)	3	12 %	1	20%	0	0%	4 (12,9%)
	Dom (tjedni smještaj)	15	60%	2	40%	1	100%	18 (58%)
	Dom (mjesečno odlazi kući)	6	24%	1	20%	0	0%	7 (22,6%)
	Dom (odlazi kući za blagdane)	1	4%	1	20%	0	0%	2 (6,5%)
	Dom (ukupno)	25	100%	5	100%	1	100%	31 (100%)

Sociodemografski podaci prikupljeni putem „Općeg upitnika“ (Osmančević Katkić, Fulgosi Masnjak, 2010.) prikazani u tablici 3. ukazuju da u ukupnom uzorku učenici čine 45% (N=98) a učenice 55% (N=120). Učenice su u odnosu na učenike zastupljenije u nešto većem broju u ukupnom uzorku i poduzorcima. Raspon dobi se kreće od 16-20 godina. Najzastupljeniji su sedamnaestogodišnjaci (N=134) s 61,5% zatim osamnaestogodišnjaci (N=51) s 23,4% te šesnaestogodišnjaci (N=29) s 13,3%. U ukupnom uzorku je samo jedan sudionik imao 20 godina te troje 19 godina, polaznici posebne škole.

Zaposlenost majki u ukupnom uzorku iznosi 47,2% a očeva 55,5%. Nezaposleno je 67,6% majki mladih iz posebne škole, 63% majki mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole te 27,75% majki mladih bez teškoća. Među mladima iz posebne škole 37,7% očeva je nezaposleno, kod mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole nezaposlenih je 52,8% očeva dok je 27,8% nezaposlenih očeva kod mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole.

Pregledom podataka iz tablice 3. najveći broj mladih živi u obiteljskoj kući (80%), 18% u stanu dok je 2% mladih u uzorku ima trajni smještaj u domu. Za vrijeme školovanja 31 učenik je smješten u učeničkom domu, od kojih većinu čine mladi iz posebne škole (N=25).
Među mladima koji imaju domski smještaj 58% odlaze kući vikendom, 22,6% odlazi kući mjesečno te 6,5% odlaze kući u vrijeme blagdana (Tablica 4.).

4.2. Mjerni instrumenti

U provedenom istraživanju primijenjeni su sljedeći upitnici:

Upitnik kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama Com Qol-I5 (Cummins, 1997).

Ovaj upitnik se sastoji od dva dijela koja se zasebno promatraju:

a) upitnik objektivnih komponenti kvalitete života

b) upitnik subjektivnih komponenti kvalitete života.

Za potrebe ovog istraživanja primijenjen je samo upitnik objektivnih komponenti kvalitete života dok je za procjenu subjektivne kvalitete života korišten dolje navedeni Indeks osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (PWI-ID) (Cummins, Lau, 2005) u skladu s preporukama Smitha (2014). Upitnik objektivnih komponenti se izvorno sastoji od dvadeset i jednog pitanja koji su raspoređeni unutar sedam područja: materijalno blagostanje, zdravlje, produktivnost, intimnost, sigurnost, mjesto u zajednici i emocionalno blagostanje, a svi se odgovori boduju tako da viši rezultat upućuje na veću kvalitetu.

Upitnik je za potrebe ovog istraživanja preveden na hrvatski jezik i adaptiran te se sastoji od 37 pitanja od kojih su pojedina otvorenog tipa, a dodano je i osmo područje: vjerovanje. Tijekom primjene ovog mjernog instrumenta kod mladih s teškoćama u razvoju, nakon postavljanja pitanja korištene su uvećane kartice s mogućim odgovorima (osim za pitanja otvorenog tipa) (Prilog 1.1)

Autor Upitnika navodi da je nepotrebno koristiti umnožak važnosti i zadovoljstva pojedinca u pojedinoj domeni zbog upitne psihometrijske valjanosti umnožnih kompozita (Trauer, Mackinnon, prema Benjak, 2010) te iz spomenutog razloga nije korišten u radu.
Bitno je spomenuti da Cummins (2002) u svom radu opisuje i određene nedostatke ovdje korištenog instrumenta i navodi da ga je moguće koristiti za dobivanje općeg pogleda na objektivnu kvalitetu života pojedinca. Iz tog razloga, uz Index osobne kvalitete života (Cummins, Lau, 2005), uzimajući u obzir specifičnosti sudionika, unatoč utvrđenoj nestabilnijoj faktorskoj strukturi u ovom istraživačkom radu, korišten je i Upitnik kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins, 1997) s ciljem dobivanja šire slike u promatranju kvalitete života sudionika te dobivanja dodatnih deskriptivnih informacija za bolje razumijevanje promatranog konstrukta uz što manji gubitak informacija.

Cronbach alpha Upitnika nalazi se između 0.30 i 0.70 (Cummins, 1997) dok se u provedenoj pilot studiji u svrhu glavnog istraživanja nalazi u rasponu 0.50-0.70.

Indeks osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (PWI-ID) (Cummins, Lau, 2005).

Za mjerenje subjektivnih komponenti kvalitete života primijenjen je Indeks osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins, Lau, 2005). Bitno je spomenuti da većina upitnika za ispitivanje kvalitete života namijenjenih općoj populaciji nisu prikladni

za primjenu kod ispitanika s intelektualnim teškoćama zbog nedostatka osjetljivosti na njihove jedinstvene potrebe (Finlay, Lyons 2001, prema McGilivray i sur., 2009). Tako Indeks osobne kvalitete života (PWI) za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins, Lau, 2005) uključuje pojednostavljeno i konkretno formulirana pitanja. Pitanja koja se odnose na "zadovoljstvo" zamjenjuju se pojmom "sreća". Premda je prepoznato da ova dva pojma nisu ekvivalentna, posebice u istraživanjima koja sugeriraju da je "sreća" afektivna komponenta usko povezana, ali konceptualno različita od "zadovoljstva" koje je kognitivno dominantnija komponenta (McDowell, Newell, 1996, Okun, Stock, 1987, prema Mcgilivray, Lau, 2007), prethodna su istraživanja pokazala da daju vrlo slične podatke (Cummins i sur., 2001; Lau, Cummins i McPherson, 2005, prema Mcgilivray, Lau, 2007).

PWI indeks se sastoji iz sedam skala Likertovog tipa kojima se mjeri zadovoljstvo kvalitetom života pri čemu se subjektivna kvaliteta života po područjima procjenjuje na skali 0-10 s definiranim krajnjim točkama. Vrijednosti se kreću od 0 (sasvim nezadovoljan) do 10 (sasvim zadovoljan). PWI indeks zahvaća sedam dimenzija subjektivne kvalitete života:

1. materijalno blagostanje
2. zdravlje
3. postignuća
4. međuljudski odnosi (bliski odnosi s drugim osobama, prijateljima i/ili obitelji)
5. sigurnost (osjećaj sigurnosti)
6. pripadnost zajednici
7. sigurnost u budućnost

Pitanje koje obuhvaća domenu postignuća je, radi pojednostavljivanja i boljeg razumijevanja, podijeljeno na dva pitanja te se u analizi te domene uzimala u obzir srednja vrijednost rezultata na dvije varijable.

Rezultati dobiveni iz pitanja PWI indeksa mogu se koristiti bilo na razini pojedinačnih područja, ili se po područjima mogu sumirati, a njihov prosjek izračunati radi utvrđivanja indeksa osobnog blagostanja (PWI) (Cummins, Lau, 2005; Benjak, 2010).

U svrhu dobivanja rezultata koji su međusobno usporedivi originalne vrijednosti se transformiraju u standardizirani oblik te se prikazuju u formi „postotka od skalnog maksimuma“ (%SM) što daje procjenu kvalitete života na bodovnoj skali 0-100. Navedena konverzija ne mijenja statističke značajke podataka jer se radi o postupku jednostavne linearne konverzije, no omogućuje da se podaci iz PWI i drugih skala mogu izravno usporediti, u smislu središnjih vrijednosti i standardnih devijacija. U ovom istraživanju konverzija PWI bodova, koji su dobiveni iz skale 0-10 postiže se jednostavnim pomicanjem decimalnog zareza udesno.

Na primjer, rezultat 7 postaje 70 % SM, ili središnji rezultat 6,75 postaje 67,5 %SM.

PWI indeks je preveden na hrvatski jezik i adaptiran kako bi pitanja bila razumljiva učenicima s teškoćama u razvoju i većim teškoćama u razvoju. Likertovih 11 stupnjeva je reducirano na 5 i prikazani su na posebnom slikovnom predlošku u obliku kocki različitih veličina pri čemu je veća kocka označavala veći rezultat (Prilog 2.2.). Uvidom u literaturu česte su preporuke korištenja slikovnih predložaka uz postavljanje pitanja posebice u istraživanjima s osobama s intelektualnim teškoćama (Nind 2008, Barr 2007, Lewis, Porter, 2004, Booth, Booth 1996, prema Smith, 2014).

Cronbach alpha se nalazi između 0.70 i 0.85 u Australiji i prekooceanskim zemljama (Cummins, Lau, 2005; Tomyn i sur., 2011). U primjeni navednog upitnika kod 114 osoba s intelektualnim teškoćama (McGillivray i sur., 2009) na temelju dobivenih psihometrijskih svojstava utvrđeno je da je mjerni instrument valjan i pouzdan a Cronbachova alfa je iznosila 0.76. Na na uzorku 1029 adolescenata u dobi 11-18 godina Cronbach alpha je iznosila 0.82 (Tomyn i sur., 2011).

U provedenoj pilot studiji u svrhu glavnog istraživanja kretala se od 0.60-0.70.

Metodološka utemeljenost koja je pratila razvoj PWI indeksa, uz dobre metrijske karakteristike indeksa te njegova pozitivna internacionalna reputacija razlog su uvrštavanja navedenog indeksa u ovo istraživanje (Cummins, Lau, 2005; Cummins i sur., 2007, Tomyn i sur., 2011). Tome je pridonio i istraživački izvještaj autorica Mcgilivray i Lau (2007) da je Indeks osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (PWI-ID) (Cummins, Lau, 2005) pouzdan i valjan mjerni instrument za mjerenje subjektivne kvalitete života kod osoba s lakim do umjerenim stupnjem intelektualnih teškoća.

Očekivanja od budućnosti (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999).

Ovim upitnikom dobiva se uvid o predodžbi budućnosti na temelju pet kategorija vrijednosti:

- očekivanja u vezi materijalnih vrijednosti (riješeno stambeno pitanje, zadovoljavajuća financijska situacija)
- radnih vrijednosti (rad, školovanje, uspješnost)
- zdravlja (zdravlje, fizička sigurnost)
- socijalnih vrijednosti (zdravlje i sigurnost bliskih osoba, osnivanje vlastite obitelji, prijateljstvo, pomoć drugima, povjerenje u druge)
- samopoštovanja (povjerenje i poštovanje od drugih, razumnost i snalažljivost, čista

savjest, sigurnost u sebe).

Izvorno se upitnik sastoji od 16 tvrdnji te se radi o skali Likertovog tipa gdje ispitanik uz svaku tvrdnju može zaokružiti jednu od pet mogućnosti koje označavaju stupanj njegovog slaganja s pojedinom predodžbom nekog od navedenih aspekata njegovog života u budućnosti. S obzirom na opisane kategorije vrijednosti, rezultat ispitanika na skali moguće je prikazati za svaku pojedinu vrijednost, a moguće ga je izraziti i kao ukupan rezultat skale u cijelosti, što se onda tumači kao pokazatelj općih očekivanja glede ostvarivanja tih vrijednosti u budućnosti.

Cronbach alpha koeficijent unutarnje pouzdanosti ove skale iznosi 0.88, te se može smatrati da je instrument na donjoj granici veoma visoke pouzdanosti (Urbanc, 2000) dok se u provedenoj pilot studiji u svrhu glavnog istraživanja nalazi u rasponu 0.70-0.80.

Za potrebe ovog istraživanja upitnik je adaptiran u smislu pojednostavljivanja rječnika u pojedinim pitanjima te su ponuđeni odgovori na pitanja reducirani s pet na tri (da-1, možda-2 i ne- 3) s naznakom da veći rezultat na upitniku ukazuje na manja očekivanja od budućnosti. Broj tvrdnji smanjen je za jednu koja se nije mogla na adekvatan način prilagoditi razumijevanju učenika s teškoćama u razvoju (16. Imat ću duševni mir.)

Upitnik je namijenjen i učenicima i njihovim razrednicima.

Kako ja procjenjujem svoju budućnost (Urbanc, 1999).

Navedeni upitnik je namijenjen dobivanju podataka o predodžbi kvalitete vlastitog života u budućnosti.

Izvorno se sastoji od 20 tvrdnji koje obuhvaćaju ispitanikovo viđenje osobnog i profesionalnog života u budućnosti. Uz svaku tvrdnju ponuđeno je pet mogućih odgovora te se ispitanik odlučuje za jedan ponuđeni odgovor. Upitnik je konstruiran na temelju Glasserovog koncepta potreba:

- potreba za pripadanjem koja je zastupljena u varijablama: voljena osoba, osnivanje vlastite obitelji, roditeljstvo, partnerstvo/brak i pomoć
- potreba za kompetentnošću koja je zastupljena u varijablama: sigurnost, stručnost u poslu, poštovanje, pouzdanost, osobni razvoj, odgovornost i inicijativnost
- potreba za zabavom koja je zastupljena u varijablama: zabava i razgovor
- potreba za slobodom koja je zastupljena u varijablama: zabrinutost, uplašenost, izbjegavanje i nesigurnost.

Guttman-Nicewanderova mjera pouzdanosti iznosi 0.93, donja granica pouzdanosti pod image modelom iznosi 0.99, koeficijent reprezentativnosti testa iznosi 0.85, a Cronbach alpha koeficijent unutarnje pouzdanosti skale iznosi 0.83 što ukazuje na visoku pouzdanost upitnika (Urbanc, 1999).

Za potrebe ovog istraživanja upitnik je adaptiran u smislu pojednostavljivanja rječnika u pojedinim pitanjima te su ponuđeni odgovori na pitanja reducirani s pet na tri (da-1, možda-2, ne-3), a broj tvrdnji povećan za dvije koje se odnose na zadovoljstvo zanimanjem u kojem se učenici obrazuju. Potrebno je naglasiti da prilikom bodovanja u tvrdnjama 1-7, 10,12,14,15,19,20,21 manji rezultat ukazuje na veća očekivanja u procjeni budućnosti dok u tvrdnjama 8,9,11,13,16-18, manji rezultat ukazuje na manja očekivanja u procjeni budućnosti.

Cronbach alpha u provedenoj pilot studiji u svrhu glavnog istraživanja nalazi se u rasponu 0.50-0.60.

Opći upitnik (Osmančević Katkić, Fulgosi-Masnjak, 2010)

Opći upitnik je konstruiran u svrhu provedbe istraživanja i opisa uzorka.

Sastoji se od 25 pitanja kojima se dobivaju:

a) opći podaci (godina rođenja, spol, škola, vrsta obrazovnog programa u osnovnom i srednjem školovanju, obrazovno usmjerenje, školski uspjeh, stručna praksa, izvannastavne aktivnosti, oblik stanovanja za vrijeme školovanja) te
b) podaci o obitelji (broj članova obitelji, oblik i mjesto stanovanja, zanimanje i trenutna zaposlenost/nezaposlenost roditelja).

Za primjenu svih gore navedenih upitnika u istraživanju prethodno su dobivene suglasnosti autora.

4.3. Način provedbe istraživanja

Istraživanje je provedeno u dvije faze. Prvu fazu čini pilot studija koja je provedena s ciljem utvrđivanja mjernih karakteristika odabranih instrumenata-upitnika za procjenu kao i određivanja načina provođenja glavnog istraživanja. Pilot studija je provedena na uzorku od 112 mladih s intelektualnim teškoćama u Srednjoj školi Centru za odgoj i obrazovanje, Zagorska 14 u Zagrebu, i Srednjoj strukovnoj školi u Varaždinu. Iz pilot studije proizašli su sljedeći koraci tj. smjernice prema kojima se provelo glavno istraživanje u drugoj fazi:

1. telefonski razgovor te uspostavljanje suradnje s ravnateljima i stručnim suradnicima škola te dobivanje informacija o broju mladih, polaznika navedenih zanimanja;

2. pisana obavijest navedenim školama te poziv ravnateljima na suradnju;
3. pisana suglasnost i odobrenje ravnatelja škola o provedbi predmetnog istraživanja;
4. informiranje mladih o svrsi i načinu provođenja istraživanja te traženje usmenog i pisanog pristanka svakog od njih da dobrovoljno, na volonterskoj razini, sudjeluje u istraživanju (svi sudionici bili su stariji od 14 godina), u skladu s uputama Etičkog kodeksa istraživanja s djecom (Ajduković, Kolesarić, 2003);
5. poziv razrednicima mladih navedenog uzorka za suradnju i sudjelovanje u jednom dijelu istraživanja.

Istraživanje je provodilo više ispitivača. Uz najveći doprinos autorice ovog rada uključene su i motivirane studentice završne godine Studija Edukacijska-rehabilitacija, modul: Inkluzivna edukacija i rehabilitacija. Prije uključivanja u istraživanje studentice su informirane o istom te su prošle odgovarajuću obuku u vidu predavanja i radionica kako bi se detaljno upoznale s mjernim instrumentima istraživanja te načinom njihove primjene.
Upitnici su primijenjeni u vidu individualnog intervjua, čemu je prethodilo informiranje učenika o istraživanju te usmena i pisana suglasnost svakog sudionika o dobrovoljnom sudjelovanju u istraživanju.

Postupak intervjuiranja sudionika proveden je u matičnoj školi sudionika prema prethodno dogovorenom rasporedu i vremenu u suradnji sa stručnim suradnicima škola tijekom drugog obrazovnog razdoblja školske godine 2010⁄2011. Intervju se provodio indivudualno sa svakim sudionikom, u posebnoj mirnoj prostoriji bez suvišnih vizualnih i zvučnih poticaja unutar prostorije, poštujući individualne potrebe svakog učenika (čitanje pitanja i uputa na glas, brzina i jačina govora, dodatna objašnjenja, osiguravanje potrebnog vremena za odgovaranja, poštivanje potrebe za pauzom⁄a i dr.). Intervju se provodio u prosječnom trajanju od 25 do 30 minuta.

4.4. Etički aspekt istraživanja

Cijeli postupak istraživanja je bio anoniman čime se garantirala sigurnost identiteta sudionika, odnosno identifikacijski podaci u ovom istraživanju ne postoje. Ravnateljima škola te stručnim suradnicima uključenim u organizaciju istraživanja posebno je naglašeno da će osobni podaci mladih biti zaštićeni, da će se rezultati istraživanja prikazivati grupno, da mladi nisu obvezni sudjelovati u istraživanju ako to ne žele te da za to neće snositi posljedice. Svaki sudionik je također prethodno, na jednostavan i razumljiv način informiran da će njihov identitet biti u potpunosti tajan, da sudjelovanje nije obvezno te da u bilo kojem trenutku ima pravo odustati od istraživanja koje se bazira na dobrovoljnoj osnovi, bez snošenja mogućih

posljedica.

Provedeno istraživanje u svim svojim fazama slijedi načela Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006) i Etičkog kodeksa istraživanja s djecom (Ajduković, Kolesarić, 2003) te je temeljeno na dobrovoljnom sudjelovanju svih sudionika, povjerljivosti, tajnosti i anonimnosti podataka o sudionicima.

Etičko povjerenstvo Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu je 19. 4. 2012. godine uvidom u prijedlog teza ove doktorske disertacije potvrdilo usklađenost prijedloga empirijskog istraživanja s Etičkim kodeksom Sveučilišta u Zagrebu.

4.5. Metode obrade podataka

Svi statistički podaci obrađeni su pomoću programa SPSS 19. Prije prikaza statističkih obrada podataka prezentirat će se analize metrijskih karakteristika korištenih upitnika dobivenih na čitavom uzorku istraživanja. Valjanost upitnika provjerena je faktorskom analizom, a pouzdanost računanjem Chronbach Alfa koeficijenta pouzdanosti.

4.5.1. Metrijske karakteristike mjernih instrumenata

U okviru faktorske analize kao kriterij zadržavanja broja faktora korištena je *metoda paralelne analize* (Horn, 1965) koja predstavlja jednu od najpreciznijih empirijskih metoda utvrđivanja kriterija za zadržavanje faktora u okviru metode glavnih komponenata ili faktorske analize (Humphreys, Montanelli 1976, Zwick, Velicer, 1986, Cota i sur. 1993, Velicer i sur., 2000, Ledesma i sur., 2006, prema Dinno, 2009).

Paralelna analiza se temelji na pretpostavci zadržavanja samo onih faktora čiji su karakteristični korijeni veći od karakterističnih korijena koje je moguće dobiti na osnovu kompjuterski simuliranih slučajnih podataka s karakteristikama analognim promatranom uzorku (Horn, 1965).

Postupak paralelne analize proveden je kroz sljedeće korake, koje opisuje Subotić (2013):

a) na temelju korelacijske matrice stvarnih podataka izračunavaju se njihovi karakteristični korijeni
b) simuliraju se paralelni setovi slučajnih podataka i izračunavaju se njihovi karakteristični korijeni
c) uspoređuju se karakteristični korijeni stvarnih podataka s karakterističnim korijenima slučajnih podataka (prvi stvarni s prvim slučajnim, drugi stvarni s drugim slučajnim…i dr.)

d) zadržava se onoliki broj faktora koliko ima karakterističnih korijena stvarnih podataka koji su veći od svojih slučajnih parova uz razinu značajnosti od 5%.

Na temelju dobivenih faktora izračunate su varijable definirane kao prosjek ili zbroj svih čestica značajno zasićenih s relevantnim faktorom. Na tako definiranim skalama izračunat je Cronbach Alpha koeficijent pouzdanosti.

4.5.1.1. Metrijske karakteristike Upitnika kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins, 1997)

U skladu s Priručnikom za primjenu Upitnika kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins, 1997) svi su odgovori bodovani tako da viši rezultat upućuje na veću kvalitetu. S obzirom na prilagodbu Upitnika prethodno opisanu u prikazu mjernog instrumenta, ovdje ćemo opisati bodovanje čestica koje nisu istovjetne originalnim.

Čestica 5 *"Imate li kod kuće: TV, telefon, mobitel i dr.?"* tretirana je kao ukupan broj zaokruženih odgovora.

Odgovori na pitanje 8 *"Imaš li teškoća s: vidom, sluhom, kretanjem, nečim drugim?"* kategorizirani su u skladu s uputama autora, a u slučaju višestrukih teškoća, kao konačni odgovor uzeta je težina najteže teškoće.

Odgovori na 10. i 11. pitanje koji se tiču aktivnosti tijekom radnih dana i vikenda kategorizirani su u produktivna (npr. učenje, pomoć u kući, škola, rad i dr.) i neproduktivna ponašanja (npr. izlasci, druženje, rekreacija, igra i dr.) te je izračunat ukupan zbroj produktivnih i neproduktivnih ponašanja za vikend, odnosno radne dane.

Za svaku aktivnost navedenu u čestici 24 *"Jesi li ove godine posjetio/la i koliko puta: klub/grupu/društvo, hotel/kafić/mjesta gdje izlaze mladi, sportske događaje i dr.?"* kategorizirano je koliko se često javlja (od 1 za "jednom godišnje" do 5 za "par puta tjedno") te su učestalosti (čestine) svih aktivnosti zbrojene tako da viša vrijednost označava češće posjete raznolikim aktivnostima. Konačni zbroj je podijeljen s 5 kako bi skala bila slična ostalim korištenim u upitniku, u skladu s uputama autora.

Odgovori na pitanje 29 o razlozima zašto učenik ne može raditi stvari koje želi kategorizirani su u kategorije zabrana roditelja, unutarnji faktori (npr., "ja to ne mogu"), vanjski faktori (npr., "materijalno stanje"), manjak slobodnog vremena i ostalo (npr. "ne znam").

Kako bismo ispitali usklađenost strukture upitnika na našim podacima s prijedlogom autora (Cummins, 1997) proveli smo faktorsku analizu. Za potrebe provedbe faktorske analize, prilikom bodovanja čestice 1, različite čestine boravka u učeničkom domu i odlaska kući smatrane su životom u domu. Čestice 15 *Imaš li bliskog prijatelja/prijateljicu?* i 17 *Imaš li*

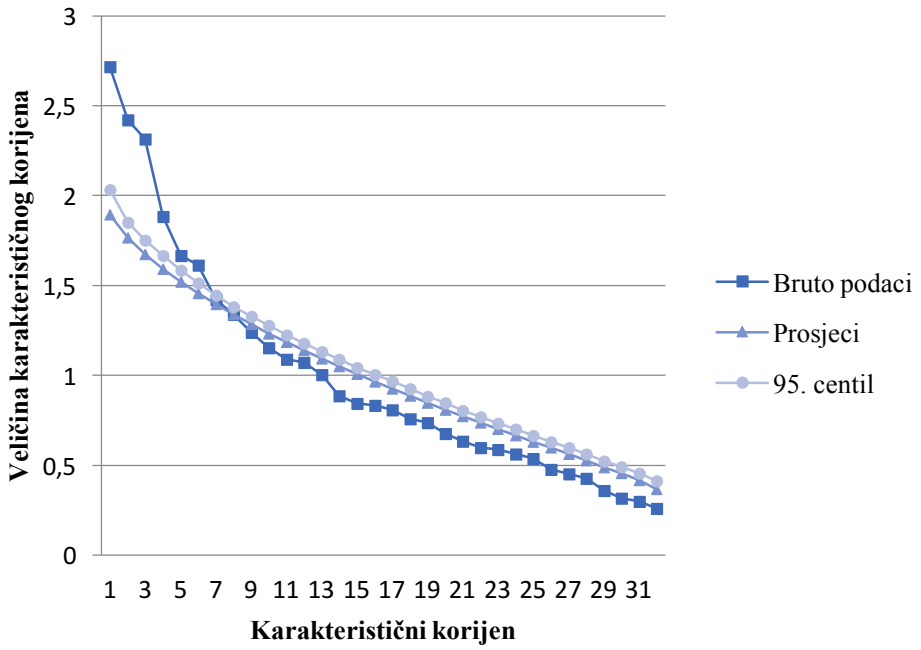
dečka/djevojku? nisu uzete u analizu zbog visoke sadržajne povezanosti s česticama 16 *Ako da, koliko često s njim/njom razgovaraš o svojim problemima?*, odnosno 18 *Ako da, koliko često s njim/njom razgovaraš o svojim problemima?*, a čestica 26 *Ako da, imaš li neku poziciju ili odgovornost u grupi i koju?* zbog smanjenog varijabiliteta u odgovorima (vrlo malo učenika je uključeno u udruge i klubove). Pitanja 29 *Ako je odgovor ponekad ili nikad objasni zašto?), 35 (Koja ti odrasla osoba najviše pomaže u životu?*, 36 *Kada imaš neki problem, koga najčešće pitaš za pomoć?* i 37 *Do čijeg ti je mišljenja u životu stalo?* nisu uključena u faktorsku analizu zbog svoje kategorijalne prirode.

Bartlettov test ($\chi^2(496) = 1027{,}937$, $p < {,}001$) ukazuje na prikladnost podataka za provođenje faktorske analize na Upitniku kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama, dok je Kaiser-Meyer-Olkinova mjera (KMO = .561) relativno niska, vjerojatno zbog heterogenosti upitnika, no još uvijek zadovoljavajuća.

Paralelna analiza rezultata ukazuje na postojanje šest faktora, dok je sedmi faktor po veličini karakterističnog korijena blizak veličini karakterističnog korijena dobivenog po slučaju (Slika 3.). S obzirom da bismo očekivali osam faktora (7 područja koja predlaže autor i vjerovanje) odlučili smo se za sedmofaktorsko rješenje. Nakon provedene Varimax rotacije, svaki faktor objašnjava 5-7% varijance te zajedno objašnjavaju 44,287% (Tablica 5).

Prilikom interpretacije faktora u obzir su uzeta faktorska zasićenja prikazana u matrici faktorske strukture (Tablica 6), sadržaj čestica te domena za koju je autor pretpostavio da čestice pokrivaju. Dobiveno je djelomično preklapanje s predloženom strukturom.

Faktori se otprilike mogu interpretirati kao sigurnost emocije i zdravlje, duhovna dobrobit, društvena uključenost, materijalno stanje, zdravlje, intimnost i produktivnost.



Slika 3. Karakteristični korjenovi dobiveni paralelnom analizom Upitnika kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama uz 5% rizika

Tablica 5. Količina objašnjene varijance u Upitniku kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama nakon ekstrakcije metodom glavnih komponenata (početni) i Varimax rotacije

	Karakteristični korjenovi			
Faktor	Početni		Nakon rotacije	
	Ukupno	% varijance	Ukupno	% varijance
1	2,756	8,612	2,346	7,331
2	2,494	7,794	2,330	7,282
3	2,381	7,439	2,188	6,837
4	1,884	5,889	2,021	6,316
5	1,647	5,147	1,818	5,681
6	1,578	4,930	1,748	5,461
7	1,432	4,475	1,721	5,379

Tablica 6. Matrica faktorske strukture Upitnika kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama dobivena komponentnom analizom uz Varimax rotaciju

Čestica	**Faktor**						
	1	2	3	4	5	6	7
23	**,598**						
9	**,559**						
8	**,459**				,371		
31	**,411**		,386				
30	**,495**						

21	**,475**						
28	**,343**						,350
33		**,790**					
34		**,775**					
32		**,710**					
24			**,669**				
25			**,721**				
11p			**-,340**				
12			**,466**				
14				**-,703**			
5	,353		,472	**,386**			
3				**,524**			
1				**,490**	-,336		
13				**-,339**			
6					**,806**		
7					**,751**		
18					-,393	**,460**	
16						**,621**	
27						**,676**	
19						**,397**	,358
11np		,320				**-,556**	,314
10p							**-,605**
10np							**,756**
4	,334						,312
2	-,321						
22							
20							

Legenda: np-neproduktivna; p-produktivna.

Na temelju Faktorske analize iz formiranja podskala isključene su čestice 2 *"Jeste li podstanari?"*, 4 *"Koliko posjeduješ osobnih stvari u odnosu na druge?"*, 20 *"Možeš li lako nagovoriti druge da ti se pridruže u nekim aktivnostima?"* i 22 *"Osjećaš li se sigurno kod kuće /u domu?"* zbog niske povezanosti s faktorima i neinterpretabilnosti. Čestice s negativnim zasićenjima su prilikom formiranja podskala obrnuto kodirane kako bi upućivale na isti smjer mjerenog konstrukta kao i ostale čestice koje čine podskalu.

Sljedeći korak u formiranju podskala bila je analiza zadataka i pouzdanosti pojedinih podskala. Zbog negativnog utjecaja na pouzdanost, iz daljnjeg formiranja podskala isključena je čestica 13 *"Koliko dnevno gledaš TV?"* (zasićena faktorom materijalno stanje).

Pouzdanosti ovih podskala nisu visoke, ali su unutar razina pouzdanosti koje navodi autor za orginalne podskale s iznimkom podskale materijalno blagostanje čija je orginalna pouzdanost α = ,14 (Cummins,1997). Pouzdanosti dobivene u pilot istraživanju iznose (α =,50-,70).

Na temelju navedenih činitelja, formirano je sedam podskala kao prosjek odgovarajućih čestica:

1. sigurnost, emocije i zdravlje (8, 9, 21, 23, 30, 31, 28; α = ,458)
2. duhovna dobrobit (32, 33, 34; α = ,637)
3. društvena uključenost (12, 24, 25, 11- produktivna; α = ,366)
4. materijalno blagostanje (1, 3, 5, 14; α = ,449)
5. zdravlje (6, 7; α = ,660)
6. intimnost (16, 18, 19, 27, 11- neproduktivna; α = ,442)
7. produktivnost (10- produktivna i neproduktivna; α = ,508)

Ove podskale se djelomično preklapaju sa sedam podskala koje je predložio Autor Cummins (1997): *materijalno blagostanje, zdravlje, produktivnost, intimnost, sigurnost, mjesto u zajednici i emocionalno blagostanje*. Od svih podskala, jedino se podskala *duhovna dobrobit*, koju je kao dodatnu podskalu predlagao i sam autor, u potpunosti poklapa s istoimenom podskalom autora. Autor dobivenu podskalu *sigurnost, emocije i zdravlje* promatra kao zasebne podskale te smo u imenovanju ove podskale odlučili zadržati izvorne nazive radi lakše interpretacije rezultata.

Dio čestica koje su u originalnom upitniku opisivale podskalu *zdravlje* u ovom radu također čine podskalu *zdravlje*, dok jedan dio čestica pripada podskali *sigurnost, emocije i zdravlje.*

Podskala produktivnost sadrži čestice koje se odnose na produktivna i neproduktivna ponašanja tijekom radnih dana u tjednu te se čini da produktivna i neproduktivna ponašanja vikendom nisu povezana s produktivnošću mladih. Ponašanja vikendom su više povezana sa socijalnim odnosima mladih.

Podskala *intimnost* sadrži sve čestice koje prema prijedlogu autora čine podskalu *intimnost* no i česticu neproduktivnog ponašanja tjekom vikenda odnosno oni koji imaju puno socijalne potpore u obliku bliskih odnosa skloniji su imati manje neproduktivnih ponašanja vikendom.

Čestica produktivnih ponašanja tijekom vikenda uz sve čestice koje prema autoru objašnjavaju mjesto pojedinca u zajednici čine podskalu *društvena uključenost*. Društveno uključeniji pojedinci su skloniji biti manje produktivni vikendom, vjerojatno zbog uključenosti u društvene aktivnosti.

Zanimljivo je primjetiti da viši materijalni status čini zajednički faktor s više vremena provedenim na računalu i pred televizorom, iako autor pretpostavlja da će viši status i manje vremena u ovim aktivnostima biti povezano s većom kvalitetom života.

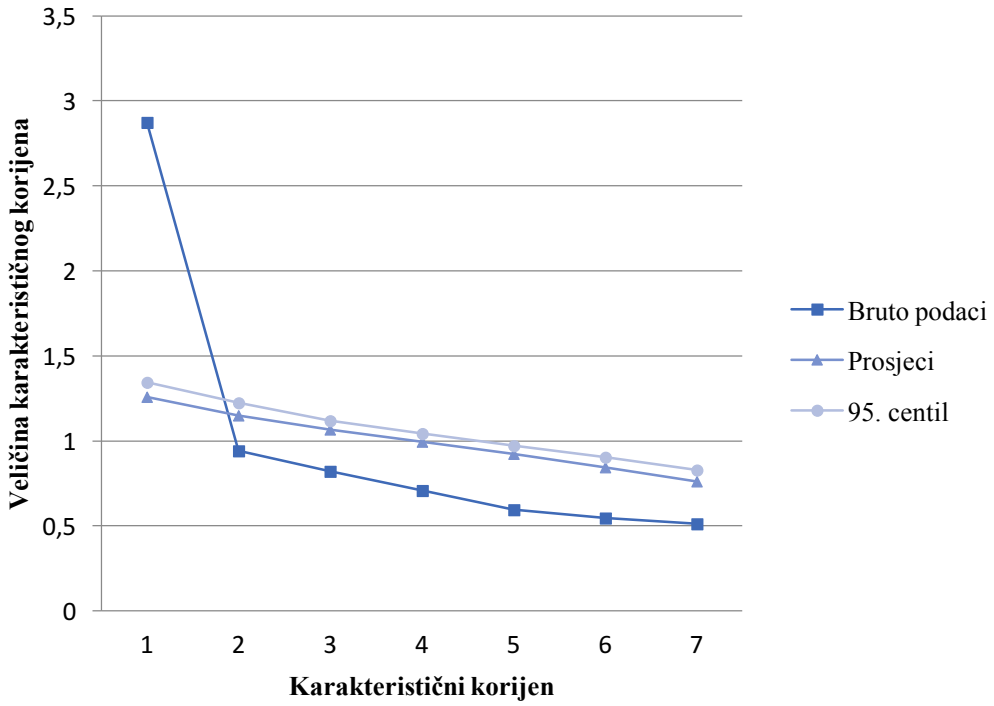
Iz ovog je vidljivo da iako podskale nisu u potpunosti u skladu s teorijskim očekivanjima čine smislene cjeline dajući informacije o područjima koja se odnose na objektivnu kvalitetu života pojedinca u skladu s preporukama autora.

4.5.1.2. Metrijske karakteristike Indeksa osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins, Lau, 2005)

Prije provedbe faktorske analize Indeksa osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama u skladu s Priručnikom za primjenu Indeksa osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins, Lau, 2005) svi su odgovori bodovani tako da viši rezultat upućuje na veću kvalitetu unutar teorijskog raspona 1-5.

Faktorska analiza je provedena na svim česticama**,** osim prve (zadovoljstvo životom u cjelini) u skladu s preporukama autora upitnika (Cummins, 2005). Kaiser-Meyer-Olkinove mjere (KMO = ,816) i Bartlettov test ($\chi^2(21) = 282{,}523$, $p < ,001$) ukazuju na prikladnost podataka za provođenje faktorske analize na Indeksu osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama.

Paralelnom analizom rezultata ukazuje se na postojanje jednog generalnog faktora (Slika 4.), kojim je objašnjeno 41,04% varijance svih varijabli. Pouzdanost mjere osobne kvalitete života definirane kao prosjek svih čestica iznosi $\alpha = ,754$ te je nešto viša u odnosu na vrijednosti dobivene u pilot studiji ($\alpha = ,60$- ,70) no u skladu s mjerom pouzdanosti koju navode McGillivray i sur. (2009) u istraživanju osobne kvalitete života kod osoba s lakšim do umjerenim intelektualnim teškoćama u Australiji ($\alpha = ,76$).



Slika 4. Karakteristični korjenovi dobiveni paralelnom analizom Indeksa osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama uz 5% rizika

4.5.1.3. Metrijske karakteristike upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost (Urbanc, 1999)

Prije provedbe faktorske analize upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost (Urbanc, 1999) odgovori su u česticama bodovani tako da manji rezultat upućuje na veća očekivanja pojedinca od budućnosti osim čestica koje su bodovane tako da manji rezultat upućuje na manja očekivanja pojedinca od budućnosti (veći strah od budućnosti) (8, 9, 11, 13, 16, 17, 18)**.** Teorijski raspon odgovora se kretao od 1-3.

Kaiser-Meyer-Olkinova mjera (KMO = ,705) i Bartlettov test ($\chi^2(210) = 802{,}733$, $p <$,001) ukazuju na prikladnost podataka za provođenje faktorske analize na upitniku Kako ja procjenjujem svoju budućnost (Urbanc, 1999).

U okviru faktorske analize kao kriterij zadržavanja broja faktora korištena je metoda paralelne analize (Horn, 1965).

Nakon provedene Varimax rotacije, svaki faktor je objašnjavao nešto više od 10% varijance a zajedno objašnjavaju 35,444% varijance (Tablica 7).

Analizom matrice faktorske strukture (Tablica 8) i sadržaja čestica zaključeno je da su u podlozi rezultata na upitniku Kako ja procjenjujem svoju budućnost (Urbanc, 1999) tri faktora koji su sukladno sadržaju čestica i teorijskoj podlozi nazvani:

1. strah od budućnosti (8, 11, 13, 17, 18, 9, 16).

2. buduće uloge (2, 4, 6, 7, 10) i

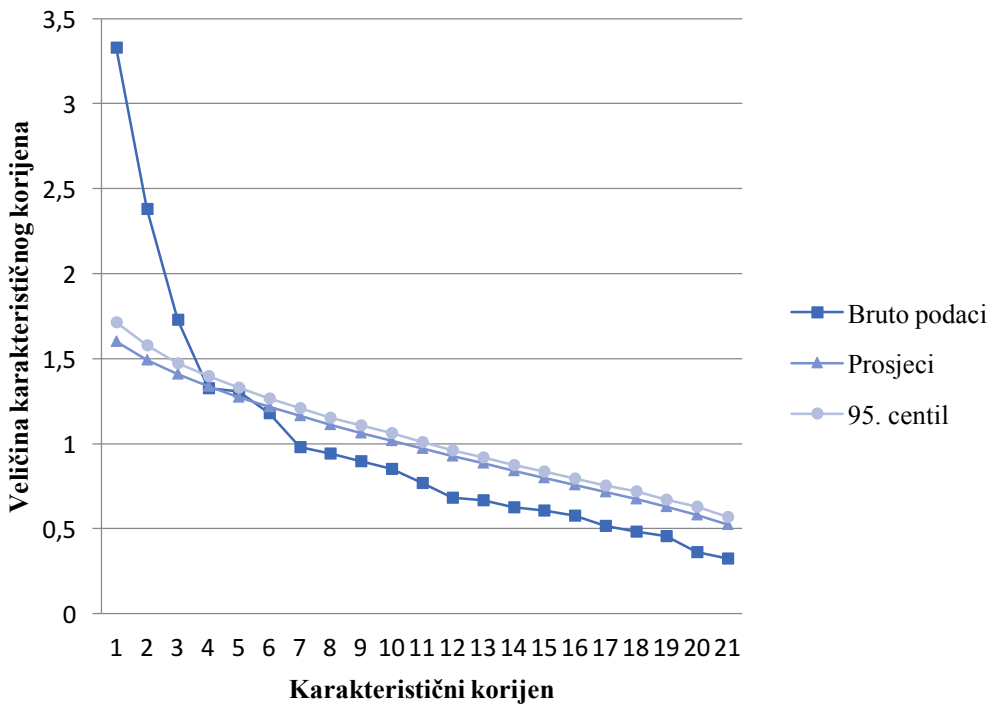
3. pozitivna percepcija budućnosti (1, 3, 5, 12, 15, 20, 21).

Prvi dobiveni faktor *strah od budućnosti* u potpunosti se poklapa s konceptom potreba za slobodom kako ga naziva Urbanc (1999). To je jedini dobiveni faktor koji je u potpunosti u skladu s Glasserovim konceptom potreba temeljem kojeg je navedeni upitnik konstruiran, međutim mi smo ga odlučili nazvati "strah od budućnosti" jer je u ovom kontekstu relevantniji i usklađen sa smjerom kodiranja čestica sadržanih u njemu. Ostali dobiveni faktori sadrže čestice kodirane u pozitivnom smjeru. U ostalim faktorima postoje odstupanja od teorijskih postavki autorice korištenog upitnika no prema našim saznanjima ovo je prvi rad u kojem je ispitana faktorska struktura.

Drugi dobiveni faktor *buduće uloge* sadrži čestice koje prema preporukama autorice čine faktore potreba za pripadanjem i potreba za kompetentnošću ali pokazuje vrlo jasnu sliku budućih uloga uključujući obitelj i posao**.**

Treći dobiveni faktor *pozitivna percepcija budućnosti* sadrži čestice koje prema preporukama autorice čine sljedeće koncepte potreba prema Glasseru: potreba za pripadanjem, potreba za kompetentnošću i potreba za zabavom**.** Sve navedene čestice karakterizira očekivanje pozitivnih ishoda u životu u različitim područjima.

Iz ovog je vidljivo da, iako faktori nisu u potpunosti u skladu s teorijskim očekivanjima, oni čine smislene cjeline dajući informacije o sudionikovom viđenju budućnosti.



Slika 5. Karakteristični korjenovi dobiveni paralelnom analizom upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost uz 5% rizika

Tablica 7. Količina objašnjene varijance u upitniku Kako ja procjenjujem svoju budućnost nakon ekstrakcije metodom glavnih komponenata (početni) i Varimax rotacije

	Karakteristični korjenovi			
Faktor	Početni		Nakon rotacije	
	Ukupno	% varijance	Ukupno	% varijance
1	3,331	15,860	2,580	12,287
2	2,382	11,341	2,511	11,959
3	1,731	8,242	2,351	11,198

Pri daljnjim obradama nisu uzete u obzir čestice 14 *Moja budućnost ovisi prvenstveno o meni* i 19 *Sam/a se moram izboriti za svoju budućnost* zbog nepostojanja povezanosti ni s jednim od faktora.

Na temelju rezultata ove faktorske definirani su rezultati kao prosjek odgovarajućih čestica na tri podskale: strah od budućnosti (α = ,645), buduće uloge (α = ,711) i pozitivna percepcija budućnosti (α = ,571). Pouzdanost ovih podskala je snižena u odnosu na pouzdanost originalne verzije (α = ,83) što je djelomično rezultat smanjenog raspona mogućih odgovora te manjeg broja čestica unutar podskale, no u skladu s onima dobivenim u pilot studiji provedenoj u svrhu glavnog istraživanja (α = ,50 -,60).

Tablica 8. Matrica faktorske strukture upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost dobivena komponentnom analizom uz Varimax rotaciju

Čestica	**Faktor**		
	1	2	3
17	,711		
13	,704		
11	,643		
16	,530		,465
8	,493		
9	,396	,328	
18	,342		
6		,802	
10		,753	
4		,602	
7		,579	

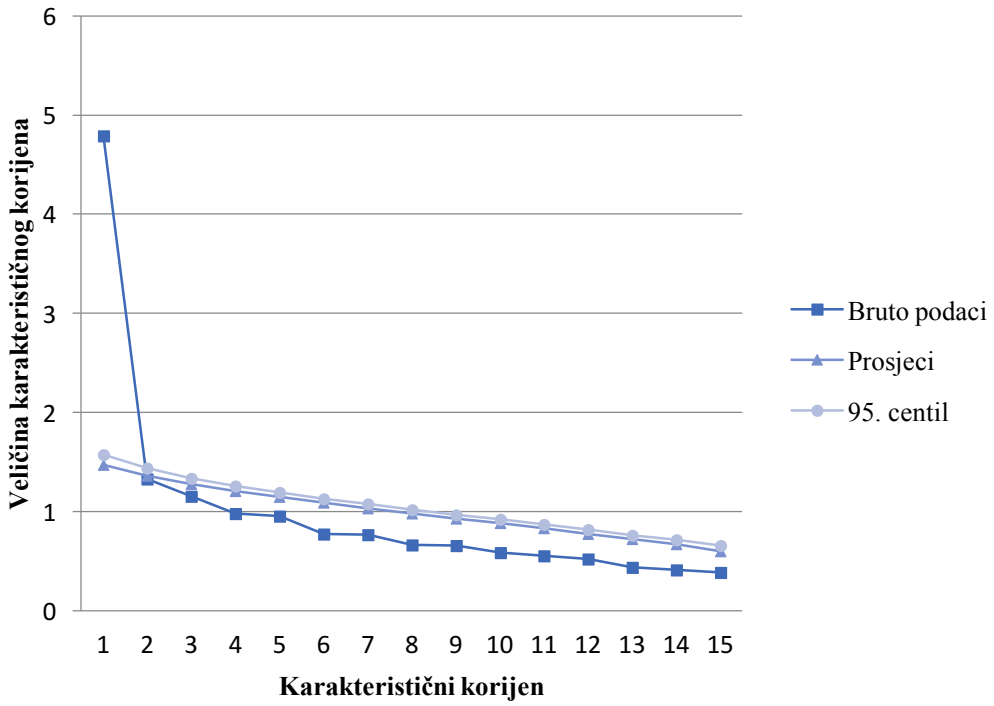
2		,522	
20			,654
1			,557
15			,519
3			,481
5	-,351		,477
21			,440
12			,386
14			
19			

4.5.1.4. Metrijske karakteristike upitnika *Očekivanja od budućnosti (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999)*

Prije provedbe faktorske analize upitnika Očekivanja od budućnosti (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999) kojeg su ispunjavali mladi i njihovi razrednici, odgovori su u svim česticama bodovani tako da manji rezultat upućuje na veća očekivanja pojedinca od budućnosti unutar teorijskog raspona 1-3.

Kaiser-Meyer-Olkinove mjere (KMO = ,872) i Bartlettov test ($\chi^2(105) = 807{,}439$, $p <$,001) ukazuju na prikladnost podataka za provođenje faktorske analize na upitniku Očekivanja od budućnosti (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999).

Paralelna analiza rezultata ukazuje na postojanje jednog generalnog faktora (Slika 6), kojim je objašnjeno 31,96% varijance svih varijabli**.** Pouzdanost mjere *očekivanja od budućnosti* definirane kao prosjek svih čestica iznosi (α = ,833) te je u skladu s prijašnjim istraživanjima s ovim instrumentom (Urbanc, 2000) (α = ,88) i nešto viša u odnosu na vrijednosti dobivene u pilot istraživanju α =,70 - ,80).

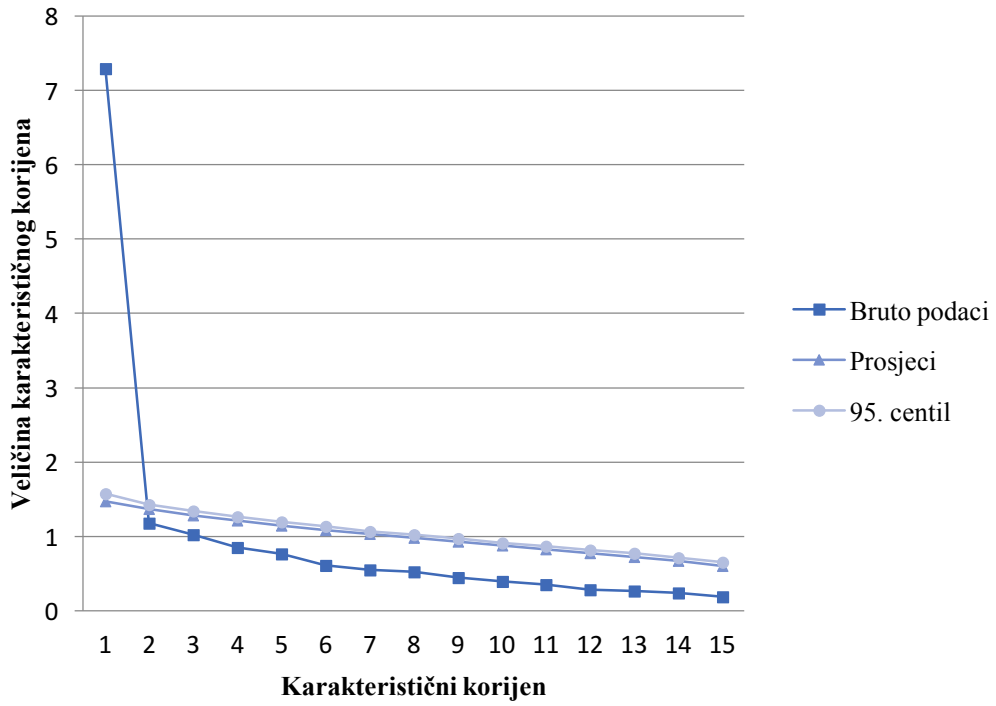


Slika 6. Karakteristični korjenovi dobiveni paralelnom analizom upitnika Očekivanja od budućnosti uz 5% rizika

4.5.1.5. Metrijske karakteristike upitnika *Očekivanja od budućnosti-percepcija razrednika (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999)*

Kaiser-Meyer-Olkinove mjere (KMO = ,915) i Bartlettov test ($\chi^2(105) = 1756{,}498$, $p <$,001) ukazuju na prikladnost podataka za provođenje faktorske analize na upitniku Očekivanja od budućnosti (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999) ispunjenom od strane razrednika.

Paralelna analiza rezultata ukazuje na postojanje jednog generalnog faktora i ukazuje na to da upitnik pokazuje istu strukturu bez obzira na to ispunjavaju li upitnik mladi ili njihovi razrednici (Slika 7). Dobivenim faktorom objašnjeno je 48,604% varijance svih varijabli što je više u odnosu na postotak objašnjene varijance na uzorku mladih 31,96%. Pouzdanost mjere očekivanja od budućnosti definirane kao prosjek svih čestica iznosi α = ,922. te je također viša u odnosu na onu dobivenu kod mladih (α = ,833).



Slika 7. Karakteristični korjenovi dobiveni paralelnom analizom upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost-percepcija razrednika uz 5% rizika

5. REZULTATI I RASPRAVA

Na temelju faktorskih analiza formirani su ukupni rezultati kao prosječni odgovor na čestice. Rezultati na tako formiranim skalama, s iznimkom podskale *društvena uključenost* Upitnika kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Kolmogorov-Smirnov Z = 0,995, p = ,275), ne distribuiraju se normalno kao što je pokazao Kolmogorov-Smirnov test, $p < .05$, te su pri ispitivanju razlika prilikom odgovaranja na probleme istraživanja korišteni neparametrijski testovi.

Kako bi se provjerile prve dvije hipoteze postavljene u ovom istraživanju: *(H1. Percipirana kvaliteta života mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju bit će statistički značajno različita; H1.1 Objektivne komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno različite kod mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju; H1.2. Subjektivne komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno različite kod mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju; H2. Očekivanja od budućnosti mladih teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju bit će statistički značajno različite*), prikazana je deskriptivna statistika za pojedine čestice za različite grupe, dok se značajnost razlika među grupama provjerila na razini podskala Kruskal Wallisovim testom za nezavisne uzorke uz razinu značajnosti od 5%. U slučaju značajnih razlika provedeni su post

hoc Mann Whitney testovi kako bi se utvrdilo koje se skupine značajno razlikuju te $\chi 2$ test (*hi-kvadrat test*).

Kako bi se dobili odgovori na treću postavljenu hipotezu *(H3. Vlastita očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i bez teškoća u razvoju i ona procijenjena od strane njihovih razrednika neće se statistički značajno razlikovati; H3.1. Vlastita očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i ona procijenjena od strane njihovih razrednika neće se statistički značajno razlikovati; H3.2. Vlastita očekivanja od budućnosti mladih bez teškoća u razvoju i ona procijenjena od strane njihovih razrednika neće se statistički značajno razlikovati),* prikazana je deskriptivna statistika za pojedine čestice za različite skupine i ispitane su razlike u očekivanjima od budućnosti procijenjene od strane mladih i njihovih razrednika Wilcoxonovim testom ekvivalentnih parova dok su razlike između mladih iz redovite škole bez teškoća u razvoju, mladih iz redovite škole s teškoćama u razvoju i mladih iz posebne škole ispitane Kruskal Wallis testom.

Kao odgovor na četvrtu postavljenu hipotezu *(H4. Pojedine komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno povezane s očekivanjem od budućnosti*; *H4.1. Pojedine komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno povezane s očekivanjem od budućnosti kod mladih s teškoćama u razvoju i očekivanjima od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika; H4.2. Pojedine komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno povezane s očekivanjem od budućnosti kod mladih bez teškoća u razvoju i očekivanjima od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika* izračunat je Spearmanov koeficijent korelacije, a u svrhu detaljnjijeg istraživanja strukture razlika između skupina s obzirom na percipiranu kvalitetu života i očekivanja od budućnosti dodatno je učinjena diskriminacijska analiza.

U svrhu analize rezultati istraživanja su podijeljeni u šest glavnih skupina:

1. Objektivne komponente kvalitete života mladih
2. Subjektivne komponente kvalitete života mladih
3. Očekivanja od budućnosti mladih
4. Očekivanja od budućnosti mladih procijenjena od strane njihovih razrednika
5. Povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života i očekivanja od budućnosti mladih i očekivanjima od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika.
6. Struktura razlika između mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole, mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole i mladih iz posebne škole s obzirom na percipiranu kvalitetu života i očekivanja od budućnosti.

5.1. Objektivne komponente percipirane kvalitete života mladih

HIPOTEZA 1:
H1. Percipirana kvaliteta života mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju bit će statistički značajno različita;

H1.1 Objektivne komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno različite kod mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju;

Upitnik kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins, 1997), analiza po česticama

Tablica 9. Deskriptivna statistika za čestice *Upitnika kvalitete života života za osobe s intelektualnim teškoćama* za mlade bez TUR iz redovite škole, mlade s TUR iz redovite škole i mlade iz posebne škole

Čestica	mladi bez TUR iz redovite škole					mladi s TUR iz redovite škole					mladi iz posebne školi					
	N	M	SD	Min	Max	N	M	SD	Min	Max	N	M	SD	Min	Max	TR
1	84	3,65	,548	1	4	59	3,72	,847	1	4	75	2,88	1,375	1	4	1-4
2	84	8,30	1,447	3	11	59	8,05	1,775	1	11	72	7,93	1,672	1	11	0 I više
3	84	1,71	,454	1	2	59	1,88	,326	1	2	72	1,89	,316	1	2	1-2
4	84	2,17	,494	1	3	59	2,06	,639	1	3	75	1,98	,581	1	3	1-3
5	84	6,96	1,011	4	8	59	6,08	1,545	3	8	75	6,08	1,600	1	8	0-8
6	84	2,20	,740	1	3	58	2,29	,621	1	3	73	2,09	,670	1	3	1-3
7	74	1,59	,858	1	3	56	1,57	,849	1	3	72	1,48	,750	1	3	1-3
8	84	4,67	,679	3	5	59	4,71	,558	3	5	75	4,50	,828	2	5	1-5
9	84	2,49	,685	1	3	55	2,53	,604	1	3	70	2,39	,621	1	3	1-3
10np	84	2,27	,882	0	4	59	2,08	1,149	0	5	75	1,82	,920	0	4	0-6
10p	84	1,35	,594	0	3	59	1,61	,871	0	3	75	1,58	,659	0	3	0-6
11np	84	3,59	1,363	0	6	59	3,57	1,428	0	6	75	3,76	1,468	1	6	0-6
11p	84	,631	,654	0	2	59	,96	,668	0	2	75	,88	,869	0	4	0-6
12	84	2,25	,462	1	3	59	1,85	,551	1	3	75	2,01	,626	1	3	1-3
13	84	2,79	,672	1	4	59	2,47	,751	1	4	75	2,62	,610	1	4	1-4
14	84	2,57	,764	1	4	59	2,81	,819	1	4	75	2,90	,887	1	4	1-4
15	84	,92	,278	0	1	59	,88	,326	0	1	74	,95	,228	0	1	0-1
16	84	2,80	1,058	1	4	59	2,62	1,143	1	4	73	2,87	1,026	1	4	1-4
17	84	,43	,498	0	1	59	,46	,502	0	1	74	,49	,503	0	1	0-1
18	84	1,88	1,176	1	4	59	1,98	1,266	1	4	74	1,90	1,195	1	4	1-4
19	84	2,47	,685	1	3	59	2,06	,784	1	3	75	2,17	,777	1	3	1-3
20	84	,86	,339	0	1	59	,67	,471	0	1	75	,57	,497	0	1	0-1
21	84	2,78	,492	1	3	59	2,74	,439	2	3	75	2,70	,513	1	3	1-3
22	83	2,96	,187	2	3	59	2,89	,356	1	3	75	2,76	,515	1	3	1-3
23	84	2,10	,399	1	3	59	2,29	,645	1	3	72	2,18	,657	1	3	1-3
24	83	3,60	1,439	,80	7,60	59	3,35	1,121	1,40	6,60	75	3,57	1,374	,80	6,20	0-10
25	83	,39	,492	0	1	59	,16	,378	0	1	75	,22	,421	0	1	0-1

26	17	2,00	,612	1	4	4	1,75	,500	1	2	12	1,50	,522	1	2	1-4
27	84	2,20	,554	1	3	59	1,93	,612	1	3	75	2,06	,776	1	3	1-3
28	84	2,41	,542	1	3	59	2,37	,584	1	3	75	2,34	,625	1	3	1-3
30	84	2,11	,677	1	3	59	2,37	,717	1	3	75	1,85	,783	1	3	1-3
31	84	1,94	,523	1	3	59	1,98	,601	1	3	75	2,01	,744	1	3	1-3
32	83	,86	,341	0	1	59	,94	,221	0	1	75	,96	,197	0	1	0-1
33	83	2,18	,751	1	3	59	2,40	,697	1	3	75	2,41	,718	1	3	1-3
34	82	,76	,424	0	1	59	,79	,405	0	1	75	,866	,342	0	1	0-1

Legenda: N – broj sudionika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Min – najmanja opažena vrijednost, Max – najveća opažena vrijednost; TR – teoretski raspon; np-neproduktivna; p-produktivna.

Iz tablice 9. uočava se da mladi s teškoćama u razvoju iz redovite škole pokazuju niže prosječne vrijednosti u odnosu na ostale mlade na česticama: 12 *"Koliko često nemaš što raditi u svoje slobodno vrijeme?"* (dosađivanje), 19 *"Ako se osjećaš tužno i potišteno pokazuje li netko u tvojoj blizini da ga je briga?*" i 25 *"Jesi li član/ica nekog kluba, grupe, udruge ili društva?"* dok se isti trend kod mladih iz posebne škole uočava na česticama: 4*"Koliko posjeduješ osobnih stvari u odnosu na druge?"*, 10 *"Što si radio/la jučer?-neproduktivna ponašanja"*, 20 *" Možeš li lako nagovoriti druge da ti se pridruže u nekim aktivnostima?"* i 30 *"Kada se ujutro probudiš poželiš li cijeli dan provesti u krevetu?"*.

Mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole u odnosu na ostale mlade pokazuju niže prosječne vrijednosti na česticama produktivnih oblika ponašanja radnim danima i vikendom (10p *"Što si radio/la jučer?"*- produktivna ponašanja, 11p *"Kako si proveo/la zadnji vikend?"*- produktivna ponašanja). Isti trend pojavljuje se i na čestici 33 *"Obraćaš li se Bogu kada ti je teško?"* na kojoj ostali mladi pokazuju vrlo slične prosječne vrijednosti.

Više prosječne vrijednosti u odnosu na ostale mlade, mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole pokazuju na česticama 4 *"Koliko posjeduješ osobnih stvari u odnosu na druge?"*, 5 *"Imaš li kod kuće:TV, telefon, mobitel, računalo i dr.?"*, 19 *"Ako se osjećaš tužno i potišteno pokazuje li netko u tvojoj blizini da ga je briga?"* te 25 *"Jesi li član/ica nekog kluba, grupe, udruge ili društv*a?". Trend pojave viših prosječnih vrijednosti u odnosu na ostale mlade mladi iz redovite škole s teškoćama u razvoju pokazuju na česticama produktivnih ponašanja radnim danima i vikendom 10p i 11p a mladi iz posebne škole na česticama 32 *"Vjeruješ li u Boga? "* i 34 *"Vjeruješ li da se Bog brine o tebi?"*.

Najveće sličnosti u prosječnim vrijednostima mladi pokazuju na česticama 3 *"Jeste li podstanari?"*, 7 *"Kada si zadnji put bio bolestan?"*, 9 *"Ometaju li te teškoće sa zdravljem?"*, 11np *"Neproduktivna ponašanja vikendom"*, 13 *"Koliko dnevno gledaš TV?"*, 14 *"Koliko dnevno provodiš vremena na računalu?"*, 21 *"Spavaš li dobro?"*, 23 *"Jesi li ikada tijekom dana zabrinut/a ili uznemiren/a?"*, 28 *"Možeš li u životu raditi stvari koje stvarno želiš?"* i 32

"Vjeruješ li u Boga?". Na navedenim česticama uglavnom se uočavaju više prosječne vrijednosti.

Tablica 10. Deskriptivna statistika za ukupni rezultat izražen kao prosječni rezultat na poskalama Upitnika kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama za mlade bez TUR iz redovite škole (N = 84), mlade s TUR iz redovite školi (N = 59) i mlade iz posebne škole (N= 75)

			mladi bez TUR iz redovite škole				**mladi s TUR iz redovite škole**				**mladi iz posebne škole**				**Kruskal Wallis test**	
	k	OR	Med	Q	Min	Max	Med	Q	Min	Max	Med	Q	Min	Max	$X^2(2)$	*p*
SEZ	7	1-3,29	2,57	,196	1,71	3,00	2,71	,202	1,86	3,14	2,50	,214	1,43	3,00	6,813	,033
DD	3	0,33-1,67	1,33	,167	,33	1,67	1,33	,167	,33	1,67	1,67	,167	,33	1,67	4,748	,093
DU	4	0,5-5,25	3,05	,325	1,95	4,93	2,85	,325	2,10	3,90	2,90	,350	1,95	4,30	11,802	,003
MB	4	0,75-4,5	3,75	,250	2,75	4,50	3,50	,500	1,75	4,50	3,50	,625	1,00	4,25	13,994	,001
Z	2	1-3	1,50	,750	1,00	3,00	1,50	,500	1,00	3,00	1,50	,250	1,00	3,00	1,914	,384
I	5	1- 4,2	2,50	,400	1,40	4,00	2,40	,500	1,20	3,80	2,40	,500	1,20	3,80	2,324	,313
PR	2	0,5-6,5	3,00	,500	1,50	4,50	3,50	,750	1,00	5,00	3,50	,500	2,00	5,00	10,599	,005

Legenda: SEZ – sigurnost, emocije i zdravlje; DD – duhovna dobrobit; DU - društvena uključenost; MB - materijalno blagostanje; Z -zdravlje; BO - intimnost; PR – produktivnost; k – broj čestica; OR – opaženi raspon; Med – medijan; Q – poluinterkvartilno raspršenje; Min – najmanja opažena vrijednost, Max – najveća opažena vrijednost; *p* – značajnost testa.

Kruskal Wallis test pokazao je da na podskalama *duhovne dobrobiti, zdravlja i intimnosti* ne postoje statistički značajne razlike među skupinama, što se podudara s istraživanjem Verri i sur. (1999) koji su primijenili Upitnik kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins, 1997) u komparativnom istraživanju subjektivne i objektivne kvalitete života kod osoba s intelektualnim teškoćama i bez intelektualnih teškoća u Italiji i Australiji. Naime, autori nisu utvrdili značajne razlike između ove četiri grupe ispitanika u podskalama *zdravlje* i *intimnost* (duhovnu dobrobit nisu ispitivali) te podskalama *sigurnost* i *pripadnost zajednici.*

U ovom istraživanju na podskali *zdravlje* svi mladi imaju jednak ukupan rezultat izražen kao prosječan rezultat (Med=1,50) što nije na tragu drugih autora koji su primjenjivali isti upitnik.

Verri i sur. (1999) navode da u njihovom istraživanju osobe s intelektualnim teškoćama postižu nešto niži prosječan rezultat na istoj podskali, u odnosu na osobe bez intelektualnih teškoća, što je u skladu i s drugim sličnim istraživanjima (Havercamp i sur.,, 2004, Martinez-Leal i sur., 2011, van Schrojenstein Lantman-de Valk, Walsh, 2008, prema Lucas-Carasco, Salvador-Carrula, 2012). Potvin i sur. 2013 (prema Smith, 2014) su na manjem uzorku mladih s teškoćama iz područja autističnog spektra identificirali slabiju procjenu zdravlja u odnosu na vršnjake bez teškoća, dok Endermann (2013, prema Smith, 2014) navodi da je psihološki distres

jedini faktor predikcije u procjeni objektivne kvalitete života kod 142 mladih s epilepsijom i intelektualnim teškoćama te zaključuje da je podrška mladima u aspektu psihološkog zdravlja važan čimbenik u unapređivanju kvalitete života.

S druge strane Krapp i Wilson (2005, prema Harnik 2010) smatraju da prisutnost intelektualnih teškoća kod pojedinca može negativno utjecati na njegovo fizičko i psihičko zdravlje te time i na kvalitetu života. Isto tvrde i van Schrojenstein Lantman-de Valk i sur. (2005) koji, u rezultatima svog istraživanja nalaze da osobe s intelektualnim teškoćama imaju barem dva puta više zdravstvenih problema u odnosu na opću populaciju te da djeca i mladi s intelektualnim teškoćama imaju sedam puta češće psihijatrijske teškoće u odnosu na vršnjake bez teškoća. Kao najčešće zdravstvene teškoće kod djece i mladih s intelektualnim teškoćama navode se: teškoće kretanja (ograničenje sudjelovanja u sportskim aktivnostima), neadekvatne zdravstvene navike i učestala primjena lijekova (Hurley i sur., 2003, Nøttestad i Linaker 2003, prema van Schrojenstein Lantman-De Valk, 2005).

Smith (2014) korištenjem istog upitnika (Cummins, 1997) u procjeni objektivne kvalitete života navodi da su rezultati ispitanika s intelektualnim teškoćama bili najviši u domeni zdravlja, emocionalne dobrobiti i sigurnosti, što se nije pokazalo u ovom istraživanju. Očito do sada provedena istraživanja u području procjene zdravlja ne pružaju istovjetne rezultate te je mogući razlog da ovi rezultati također odudaraju od navedenih. Drugo objašnjenje je da je hrvatska mladež općenito gledano zdravija, kao što su pokazali Ilišin i Spajić Vrkaš (2015). Velika većina (77%) ih se suočava samo s uobičajenim i kratkotrajnim bolestima, poput prehlade, 25% ih je imalo neku tjelesnu povredu, 6% muče psihički problemi, a 4% ih pati od težih bolesti.

Skala intimnosti obuhvaća pitanja vezana uz bliske odnose s drugima (prijatelji, dečko, djevojka te neproduktivne aktivnosti vikendom: izlasci, druženje, rekreacija, igra i dr.). Na njoj mladi s teškoćama u razvoju iz redovite i posebne škole pokazuju nešto niži prosječni rezultat u odnosu na mlade bez teškoća u razvoju. Slično se pokazuje u literaturi gdje se često nalazi da osobe s intelektualnim teškoćama češće od drugih imaju iskustvo socijalnog isključivanja, nezaposlenosti, siromaštva, ograničavanja te da imaju nekolicinu ili niti jednog bliskog prijatelja ili partnera (Emerson, Hatton, 2008, prema Martindale, 2010). Promatrajući zadovoljstvo mladih s intelektualnim teškoćama s odnosima s drugima Brantley i sur. (2002, prema Martindale, 2010) navode da su mladi s intelektualnim teškoćama manje zadovoljni u odnosima s drugima u odnosu na vršnjake bez teškoća, no istovremeno procjenjuju navedenu domenu kao najvažniju u procjeni kvalitete života. U procjeni kvalitete prijateljskih odnosa adolescenata s intelektualnim teškoćama i bez intelektualnih teškoća u američkom se

istraživanju (Tipton i sur., 2013) pokazalo da su kod adolescenta s intelektualnim teškoćama prijateljstva obilježena značajno nižim razinama topline, bliskosti te pozitivnog reciprociteta u odnosu na vršnjake bez teškoća. Nadalje, adolescenti s intelektualnim teškoćama su provodili manje vremena s prijateljima izvan škole te su u manjoj mjeri imali kohezivnu grupu prijatelja. Zanimljiv je podatak i da su socijalne vještine i problemi u ponašanju u dobi od devet godina predviđali kvalitetu prijateljstva kod trinaestogodišnjaka te su dobro razvijene socijalne vještine i niži stupanj pojavnosti problema u ponašanju bili povezani s višim rezultatima u mjerenju kvalitete prijateljstva.

Verri i sur. (1999) te Martindale (2010) pokazuju slične razine intimnosti kao i naši sudionici. Smith (2014) nalazi da osobe s intelektualnim teškoćama pokazuju slabije rezultate nego kod nas u procjeni intimnosti ali na relativno malom uzorku.

Na podskali *duhovna dobrobit* koja uključuje pitanja vjerovanja u Boga, obraćanja Bogu u teškim situacijama te vjerovanja u brižnost Boga nisu utvrđene statistički značajne razlike među promatranim skupinama. To je donekle očekivano jer Leutar i Josipović (2008) navode da se mladi u njihovom istraživanju provedenom u Hrvatskoj najčešće smatraju religioznima te uglavnom vjeruju da Bog postoji. To je pogotovo tako za osobe s invaliditetom kao što se pokazalo u istraživanju socijalnog položaja osoba s invaliditetom u Hrvatskoj (Leutar i sur., 2008.; Leutar i sur., 2011), koje ukazuje da je za osobe s invaliditetom najveća i najintenzivnija uključenost u zajednicu upravo kroz pripadnost vjerskoj zajednici.

Na ostalim skalama upitnika postoje statistički značajne razlike te su provedena naknadna testiranja značajnosti razlika među skupinama (Tablica 11. i Slika 8).

Tablica 11. Značajnost naknadnih testiranja razlika između pojedinih skupina na podskalama Upitnika kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama uz rizik od 5%

	mladi bez TUR iz redovite škole - mladi iz posebne škole		**mladi bez TUR iz redovite škole - mladi s TUR iz redovite škole**		**mladi s TUR iz redovite škole - mladi iz posebne škole**	
	Mann-Whitney U	*P*	Mann-Whitney U	*P*	Mann-Whitney U	*P*
SEZ	2885,000	,356	2008,500	,051	1669,500	**,014**
DU	2606,500	,061	1645,500	**,001**	1858,000	,112
MB	2088,000	**,000**	2010,000	,052	1868,500	,120
PR	2217,500	**,001**	2026,500	,058	2054,500	,469

Legenda: SEZ – sigurnost, emocije i zdravlje; DU - društvena uključenost; MB - materijalno blagostanje; PR – produktivnost;
p – značajnost testa

Sigurnost, emocije i zdravlje značajno su niže kod mladih iz posebne škole u odnosu na mlade s teškoćama u razvoju iz redovite škole, dok su mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole prema procjenama *sigurnost, emocije i zdravlje* negdje između ove dvije skupine i niti od jedne se značajno ne razlikuju (Tablica 11. i Slika 8). Ovu podskalu se može promatrati i u okviru mentalnog zdravlja pojedinca te su stoga dobiveni rezultati na neki način i očekivani. Tako uzimajući u obzir da mladi iz posebne škole imaju izražene veće teškoće u intelektualnom funkcioniranju kao i dodatne utjecajne teškoće u odnosu na mlade s teškoćama i bez teškoća u razvoju u redovnoj školi ne čudi da pokazuju značajno niže prosječne rezultate na podskali *zdravlje, emocije* i *sigurnost.* Naime osobe s intelektualnim teškoćama imaju četiri puta češće psihičke poremećaje u usporedbi s općom populacijom te što su intelektualne teškoće težeg stupnja psihički poremećaji su ozbiljniji i dublji (Došen, 2007, prema Sekušak-Galešev i sur., 2014). Dobiveni rezultati ukazuju na neki način i na potrebu sustavnog praćenja te unapređivanja zaštite mentalnog zdravlja kod mladih s intelektualnim teškoćama iz posebne škole. Naime, Sekušak-Galešev i sur. (2014) naglašavaju da u Republici Hrvatskoj ne postoji specijalizirana psihijatrijska skrb za osobe s intelektualnim teškoćama uz niz pratećih nedostataka: nedostatak stručnjaka, psihijatara specijaliziranih za skrb o mentalnom zdravlju osoba s intelektualnim teškoćama, neprikladnu uporabu psihofarmaka, uglavnom monodisciplinarni pristup u tretmanu, nerazumijevanje osnovnih životnih problema i potreba tih ljudi te nedostatak prevencije na kojoj se temelji pristup skrbi u naprednim europskim društvima.

Primjenom istog upitnika (Cummins, 1997) autori Smith (2014), Verri i sur. (1999) te Interim report (2003) su na pojedinačnim podskalama *emocije, sigurnosti i zdravlje* kod ispitanika s intelektualnim teškoćama dobili relativno visoke prosječne rezultate što se može promatrati i u okviru nacionalnih strategija i društvenih mjera u prevenciji, promociji, zaštiti i praćenju mentalnog zdravlja mladih s intelektualnim teškoćama u pojedinim državama. Iznenađujući je dobiveni rezultat da se mladi bez teškoća u razvoju ne razlikuju od ostalih skupina što upućuje na potrebu detaljnjijeg istraživanja na većem uzorku mladih. Također se može primjetiti da su prema postignutom prosječnom rezultatu na ovoj podskali svi mladi relativno slični (Tablica 10).

Društvena uključenost najviša je kod mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole i značajno je viša od uključenosti mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole (Tablica 11 i Slika 8). Mladi iz posebne škole su prema uključenosti relativno slični mladima s teškoćama u razvoju iz redovite škole, ali se ne razlikuju značajno niti od mladih bez teškoća u razvoju iz

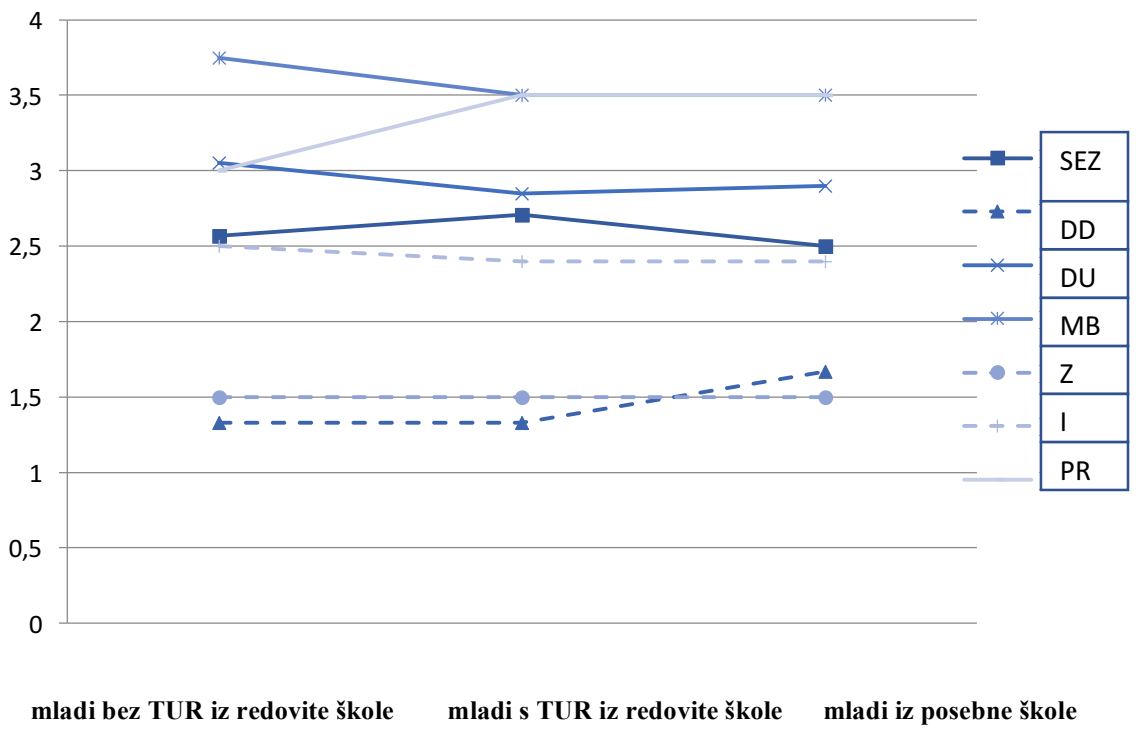
redovite škole. Uočljivo je da mladi s teškoćama u razvoju iz redovite škole pokazuju najniži prosječan rezultat na ovoj podskali iako se u literaturi često navodi da su učenici u segregiranim oblicima školovanja izloženiji manjem društvenom uključivanju. Dobiveni rezultati mogu ukazivati na to da su mladi iz posebne škole okruženi vršnjacima koji imaju teškoće slične njihovima s kojima lakše ostvaruju socijalne kontakte dok su učenici s teškoćama u razvoju iz redovnih škola smještenih u drukčijem školskom i vršnjačkom okruženju. Matikka (1996) naglašava važnost prijateljstva mladih s intelektualnih teškoćama s vršnjacima s istim teškoćama koje može predstavljati čimbenik zaštite od osjećaja bespomoćnosti. Naime, najveća skupina djece s teškoćama polaznika redovnih škola su djeca s teškoćama učenja (Igrić i sur., 2012) koja su manje prihvaćena od strane vršnjaka (Priel, Leshem,1990, Žic i Igrić, 2001, prema Igrić i sur., 2012) u odnosu na vršnjake bez teškoća. U literaturi se navodi da je kod adolescenata s intelektualnim teškoćama češće prisutan problem manjka prijatelja i manjak mogućnosti za sudjelovanje u društvenim aktivnostim što posljedično vodi do usamljenosti i izolacije (Solish i sur., 2010, prema Tipton i sur., 2013) Tako se adolescenti s intelektualnim teškoćama često suočavaju s teškoćama u pronalaženju i održavanju prijateljstava u razvojnom razdoblju koje karakterizira potreba za sve sofisticiranijim socijalnim vještinama (Matheson i sur., 2007, prema Tipton i sur., 2013).

Dobiveni viši prosječni rezultati na ovoj podskali, za sve mlade u istraživanju, mogu se promatrati i u okviru utjecaja školskog okružja na socijalne kontakte mladih. Naime prema mnogim istraživačima (Marquette, Miller, 2002; Halpern, 1994; Levasseur, 2008; Townson i sur., 2007, prema Harnik 2010), socijalna izolacija predstavlja temeljni problem za osobe s intelektualnim teškoćama u tranzicijskom periodu u odraslu dob. Dok su u školi okruženi su vršnjacima i sudjeluju u školskim aktivnostima, ali se njihova socijalna izolacija povećava nakon srednje škole zbog nedostatka sredstava, pristupačnosti, informacija i usluga.

Odgovori na primijenjenom upitniku ukazuju da mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole imaju najbolje *materijalno blagostanje* dok mladi s teškoćama u razvoju iz redovite i posebne škole pokazuju sličan prosječan rezultat na podskali (Tablica 11 i Slika 8). Sličan trend u slabijem materijalnom blagostanju osoba s intelektualnim teškoćama uočava se i u istraživanjima drugih autora (Verri i sur.,1999; Man i sur., 2004, Jau-Hong i sur., 2009, prema Smith, 2014). Podaci dobiveni u istraživanju socijalnog položaja osoba s invaliditetom u Hrvatskoj (Leutar i sur., 2011) pokazuju da sudionici istraživanja najčešće procjenjuju materijalne prilike svog kućanstva osrednjima (59,7%), 21,9% smatra da živi u lošim materijalnim prilikama, 9,1% procjenjuje ih vrlo dobrima, 8,5% izuzetno lošima dok samo 0,8% sudionika materijalne prilike procjenjuje odličnima. Dobiveni rezultati mogu se

promatrati i u okviru stupnja zaposlenosti roditelja mladih u ovom istraživanju jer prihodi obitelji koje imaju člana s invaliditetom uvelike ovise o mogućnostima ostalih članova obitelji za sudjelovanjem na tržištu rada (Rose, Michel, 2006, prema Leutar i sur., 2011). Naime, prema tablici 3 roditelji mladih bez teškoća u razvoju pokazuju manji postotak nezaposlenosti u odnosu na druge dvije skupine mladih. Dobivene rezultate može se promatrati i u okviru dodatnih izdataka obitelji koje imaju kao članove mlade s teškoćama u razvoju. S druge strane Hensel i sur. (2002) u svom istraživanju koristeći isti mjerni instrument izvještavaju da osobe s intelektualnim teškoćama najviše prosječne rezultate pokazuju upravo u podskali materijalno blagostanje u kojoj su se statistički značajno razlikovali od kontrolnog uzorka po većem zadovoljstvu. Ovako različiti rezultati u istraživanjima mogu se sagledavati i u okviru politike društva prema osobama s invaliditetom te podršci (posebno materijalnoj) koje pojedino društvo pruža djeci i mladima s teškoćama u razvoju kao i njihovim obiteljima, gdje se obiteljski izdaci zbog prisutnih teškoća smanjuju jer ih država pokriva.

Mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole najmanje se bave *produktivnim aktivnostima*, u čemu se razlikuju od obje skupine mladih s teškoćama u razvoju (Tablica 11 i Slika 8). Visoke prosječne vrijednosti mladih s intelektualnim teškoćama u području produktivnosti nalaze i drugi istraživači (Verri i sur.,1999; Hensel i sur., 2002; Martindale, 2010; Smith, 2014). Dobiveni rezultati mogu se promatrati u okviru struktiriranja svakodnevnih aktivnosti od strane roditelja (odgajatelja) te sve većeg osvještavanja obitelji i okoline za uključivanjem mladih s teškoćama u različite izvanškolske aktivnosti, aktivnosti udruga te različite aktivnosti pomaganja u kućanstvu s ciljem osamostaljivanja i pripremanja mladih za uspješnije uključivanje u društveni život i rad. Kao što je u uvodu spomenuto, posebne škole su se posljednjih godina na neki način transformirale u skladu s širim društvenim inkluzivnim usmjerenjem te intenzivno promiču "izlazak" mladih s teškoćama iz prostora škole i uključivanje u različite kulturne i društvene događaje, organiziranje sudjelovanja mladih na sportskim i dr. natjecanjima i slično pri čemu mladi s teškoćama mogu uspješnije percipirati osobnu produktivnost.



Slika 8. Prikaz medijana na podskalama Upitnika kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama kod mladih bez TUR iz redovite škole (N=84), mladih s TUR iz redovite škole (N=59) i mladih iz posebne škole (N=75); Značajne razlike prikazane su punim crtama.

Zaključno, **hipoteza 1.1. je djelomično prihvaćena** budući da su pojedine objektivne komponente percipirane kvalitete života statistički značajno različite kod mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju (sigurnost, emocije i zdravlje; društvena uključenost, materijalno blagostanje i produktivnost).

5.2. Subjektivne komponente percipirane kvalitete života mladih

HIPOTEZA 1:
H1. Percipirana kvaliteta života mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju bit će statistički značajno različita;

H1.2. Subjektivne komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno različite kod mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju;

Indeks osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins, Lau, 2005), *analiza po domenama*

Tablica 12. Deskriptivna statistika za domene *Indeksa osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama* za mlade iz redovite škole bez TUR (N = 84), mlade iz redovite škole s TUR (N= 59) i mlade iz posebne škole (N = 75)

	mladi bez TUR iz redovite škole					**mladi s TUR iz redovite škole**					**mladi iz posebne škole**					**Kruskal Wallis test**	
Domena	M	SD	%SM	Min	Max	M	SD	%SM	Min	Max	M	SD	%SM	Min	Max	$X^2(2)$	*P*
1	4,05*	,909	76,21	1	5	4,29	1,001	82,20	2	5	4,00	1,174	75,00	1	5	4,224	,121
2	3,89	,970	72,32	1	5	3,69	1,193	67,37	1	5	3,59	1,347	64,67	1	5	1,342	,511
3	4,26	,933	81,55	2	5	4,38**	0,933	84,48	2	5	3,97	1,102	74,33	1	5	5,807	,055
4	3,65*	,936	66,12	1	5	3,88	1,084	72,03	1	5	3,90	0,973	72,50	1	5	4,910	,086
5	4,56	,628	88,99	2	5	4,47	0,897	86,86	1	5	4,20	1,065	80,00	1	5	3,518	,172
6	4,31	,864	82,74	1	5	3,97	1,245	74,15	1	5	3,96	1,156	74,00	1	5	3,161	,206
7	4,19	,975	79,76	1	5	3,97	1,098	74,15	1	5	4,04	1,108	76,00	1	5	1,512	,470
8	4,42	,680	85,42	2	5	4,39	1,000	84,75	2	5	4,23	1,060	80,67	1	5	1,753	,416
PWI	4,18	,499	79,44	2,93	5	4,10	0,741	77,48	2,29	5	3,98	0,731	74,60	1,79	5	2,180	,336

Legenda: Domene: 1-opće zadovoljstvo životom; 2-materijalno blagostanje; 3-zdravlje; 4-postignuća; 5-međuljudski odnosi; 6-sigurnost; 7-pripadnost zajednici; 8-sigurnost u budućnost; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; %SM – postotak od skalnog maksimuma; Min – najmanja opažena vrijednost, Max – najveća opažena vrijednost; *p* – značajnost testa; PWI - ukupni rezultat (Personal Wellbeing Index).
* n = 83; ** n= 58.

Iz Tablice 12 se uočava da mladi svih skupina na domenama: *pripadnost zajednici, materijalno blagostanje i sigurnost* pokrivaju čitav teoretski raspon (1-5) dok se na ostalim domenama dobiveni rasponi kreću od 1-5 ili 2-5 ovisno o skupinama.

Na čestici 1 *"Opće zadovoljstvo životom"* mladi iz posebne škole (M=4,00) pokazuju najnižu prosječnu vrijednost a mladi s teškoćama u razvoju iz redovite škole najvišu (M=4,29).

Diener i sur. (2000, prema Bouillet, 2007) navode da se opće zadovoljstvo ne može tretirati kao zbroj razina zadovoljstva u odnosu na značajne indikatore kvalitete života, a Previšić, (1999, prema Bouillet, 2007) objašnjava da se zapravo radi o složenom, sintetičnom doživljaju pojedinca koji nastaje stalnim vrednovanjem i prevrednovanjem njegove uspješnosti u zadovoljenju različitih potreba. Zbog toga smo analize provodili i na razini ukupne skale i na razini domena.

Sličan trend kao na čestici 1. uočava se na domenama *međuljudski odnosi, osjećaj sigurnosti* i *sigurnost u budućnosti* u kojem mladi iz posebne škole pokazuju niže prosječne vrijednosti u odnosu na mlade s teškoćama u razvoju i bez teškoća u razvoju koji polaze redovitu školu.

Mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole najvišu prosječnu vrijednost pokazuju na domeni *međuljudski odnosi* (M=4,56) kao i mladi s teškoćama u razvoju iz redovite škole (M=4,47).

Mladi iz posebne škole najvišu prosječnu vrijednost pokazuju na domeni *sigurnost u budućnost* (M=4,23) te *međuljudski odnosi* (M=4,20). U domenama *međuljudski odnosi* i *sigurnost u budućnost* mladi svih skupina pokazuju nešto više prosječne vrijednosti u odnosu na ostale promatrane domene. Najniže prosječne vrijednosti mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole pokazuju na domeni *postignuća* (M=3,65), mladi s teškoćama u razvoju iz redovite škole (M= 3,69) na domeni *materijalno blagostanje* kao i mladi iz posebne škole (M=3,59).

Lucas-Carrasco i Salvador-Carrula (2012) su u procjeni subjektivnog zadovoljstva životom naveli da su ispitanici s intelektualnim teškoćama koji su bili nezadovoljni s odnosima s drugima pokazali nešto niže rezultate zadovoljstva životom od prosječnih. Pregledom znanstvene literature Diener (2001) uočava da međuljudski odnosi predstavljaju jedini čimbenik koji konzistentno predviđa subjektivnu kvalitetu života. Tako ljudi neovisno o sociodemografskom statusu i kulturološkim razlikama izvještavaju da uspješni odnosi sa značajnim drugima predstavljaju jedan od najvažnijih životnih ciljeva te da uspješni odnosi s drugima predstavljaju život vrijedan življenja. Miller i Chan (2008) navode da su socijalna podrška i vještine u međuljudskim odnosima pojedinačno značajno povezane sa zadovoljstvom životom te da kvantiteta i kvaliteta međuljudskih odnosa pojedinca znatno doprinose osjećaju zadovoljstva životom kod osoba s intelektualnim teškoćama. Navedeni rezultati upućuju na važnost unapređivanja životnih vještina kod osoba s intelektualnim teškoćama doprinoseći istovremeno unapređivanju kvalitete života pojedinca u širem kontekstu.

Kako bi se izračunao postotak od skalnog maksimuma (%SM), odgovori su rekodirani na skalu od 0 do 4, zatim podijeljeni s maksimalnom vrijednošću skale 4 i pomnoženi sa 100. Što se tiče ukupnih indeksa (PWI), iz tablice 12 je vidljivo da mladi skoro uopće nisu davali najniže procjene s obzirom da je ostvareni minimum u sve tri skupine iznad 1,79 a teoretski minimum 1. Dakle, procjene su se kretale od umjereno niskih do vrlo visokih te su u prosjeku u svim skupinama bile umjereno visoke. Razlike između mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole, mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole i mladih iz posebne škole ispitane su Kruskal Wallis testom. Pokazalo se da nema značajnih razlika u subjektivnoj komponenti percipirane kvalitete života niti na jednoj pojedinoj domeni između ove tri skupine (Tablica 12).

U istraživanju McGillivray i sur. (2009) provedenom na uzorku 114 osoba s intelektualnim teškoćama (82 osobe s lakom intelektualnom teškoćom i 32 osobe s umjerenom intelektualnom teškoćom) na domenama međuljudski odnosi i pripadnost zajednici imali su najviše prosječne vrijednosti a najniže na domenama zdravlje, sigurnost u budućnost i materijalno blagostanje.

Usporedbom rezultata istraživanja subjektivne kvalitete života osoba s intelektualnim teškoćama i u općoj populaciji u Australiji McGilivray i suradnici (2009) su u pojedinim domenama materijalnog blagostanja (t = 3.60, df = 293, P = 0.0003), zdravlja (t = 2.17, df = 293, p = 0.03) pripadnosti zajednici (t = 3.33, dF = 293, P = 0.001) i postignuća (t = 2.3, d.f. = 2000, p = 0.02) dobili statistički značajane razlike među promatranim uzorcima. U domenama materijalnog blagostanja, zdravlja i sigurnosti osobe s intelektualnim teškoćama pokazivale su niže prosječne rezultate u odnosu na kontrolni uzorak.

U komparativnom istraživanju subjektivne kvalitete života osoba s intelektualnim teškoćama (N=64) i osoba bez intelektualnih teškoća (N=93) Martindale (2010) navodi da nema statistički značajnih razlika u procjeni općeg indeksa subjektivne kvalitete života, samopoštovanja i optimizma među skupinama, da obje skupine ispitanika imaju najviše prosječne rezultate na području međuljudski odnosi što je sukladno rezultatima ovog istraživanja, da su osobe s intelektualnim teškoćama bile statistički značajno zadovoljnije u osjećaju pripadnosti zajednici, postignućima i sigurnosti u budućnosti te da su najjači prediktori subjektivne kvalitete života samopoštovanje i optimizam. Dakle, u istraživanjima se sustavno dobivaju razlike u pripadnosti zajednici i postignuću. U ovom istraživanju je takav trend vidljiv samo u domeni postignuća.

Dobiveni prosječni ukupni indeksi kvalitete života mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole (PWI=79,44), mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole (PWI=77,48) i mladih iz posebne škole (PWI=74,60) u ovom istraživanju (Tablica 12) slični su rezultatima dobivenim u istraživanju Tomyn i Cummins (2011) na uzorku 205 učenika u dobi 13-20 godina (PWI=73,61) te McGillivray i sur. (2009) na uzorku 114 osoba s intelektualnim teškoćama (PWI=77.08), a ukazuju na višu procjenu subjektivne kvalitete života. Verri i sur. (1999) također potvrđuju navedene nalaze.

Mnoga istraživanja potvrđuju da je većina ljudi zadovoljna svojim životom te da je nezadovoljstvo više iznimka nego pravilo (Ehrhardt i sur., 2000, prema Bouillet, 2007). Dobiveni rezultati u ovom istraživanju mogu se, s obzirom na dobnu strukturu uzorka promatrati i u okviru rezultata istraživanja zadovoljstva životom mladih u dobi 15-29 godina u Hrvatskoj (Bouillet, 2007) prema kojem se najmlađi ispitanici (u dobi 15-19 godina) relativno

češće nalaze među potpuno zadovoljnim i zadovoljnim osobama dok su ostale dobne skupine (od 20 do 24 godine, od 25 do 29 godina) svojim životom češće nezadovoljne ili su prema njemu ravnodušne.

Također je učinjena i usporedba između mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole, mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole i mladih iz posebne škole s obzirom na ukupni indeks kvalitete života (Tablica 13) pri čemu smo unutar teorije homeostaze kao graničnu vrijednost definirali 60% SM ispod koje se smatra da je narušena kvaliteta života Cummins (2000).

Tablica 13. Prikaz broja mladih s obzirom na ukupni indeks kvalitete života (PWI)

	mladi bez TUR iz redovite škole	**mladi s TUR iz redovite škole**	**mladi iz posebne škole**
PWI %SM <60	7 (8,3)	11 (18,6)	14 (18,7)
PWI %SM ≥60	77 (91,7)	48 (81,4)	61 (81,3)
Ukupno	84 (100)	59 (100)	75 (100)

Sedmero mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole (8,3%) ima ukupni indeks kvalitete života PWI < 60% SM, dok njih 77 (91,7%) ima PWI ≥ 60%SM. Mladi s teškoćama u razvoju u nešto većem postotku imaju ukupni indeks kvalitete života PWI u području narušene kvalitete života (PWI < 60%). 18,6% mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole te 18,7 % mladih iz posebne škole imaju ukupni indeks kvalitete života PWI < 60% dok 81,4 % mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole te 81,3 % mladih iz posebne škole imaju ukupni indeks kvalitete života PWI ≥ 60% SM.

Također je izračunat hi kvadrat test, uz razinu značajnosti 5% kojim se provjerila statistička značajnost razlike u trima skupinama mladih na ukupnom indeksu kvalitete života (PWI) koji iznosi $\chi 2$ test = 4,394 (df=2; p = ,111) te se može zaključiti da nema statistički značajne razlike među promatranim skupinama mladih s obzirom na ukupni indeks kvalitete života.

McGilivray i sur. (2009) usporedbom ukupnih indeksa kvalitete života u istraživanju kvalitete života osoba s intelektualnim teškoćama i ukupnih indeksa kvalitete života u istraživanju kvalitete života u općoj populaciji u Australiji također nisu utvrdili statistički značajne razlike. Dobiveni rezultati u skladu su s istraživanjem i drugih autora (Heady, Wearing 1992, Cummins i sur., 1997, Pretty i sur., 2002, prema McGillivray i sur., 2009;

Albrecht, Devlieger 1999, prema Benjak, 2010; Martindale, 2010; Lucas-Carrasco, Salvador-Carrula, 2012) koji navode da osobe s intelektualnim teškoćama nemaju nižu subjektivnu kvalitetu života od osoba bez intelektualnih teškoća.

Navedeno se može objasniti u okviru teorije homeostaze (Cummins, 2005) prema kojoj svi ljudi pa tako i osobe s intelektualnim teškoćama mogu održati subjektivnu kvalitetu života u uskom pozitivnom rasponu odnosno da je subjektivna kvaliteta života u općoj populaciji aktivno kontrolirana i održana unutar normativnih vrijednost tijekom života (Cummins, 1995; Cummins, Nistico, 2002; Tomyn, Cummins, 2011). Tako i u situacijama kada nepovoljni čimbenici uzrokuju smanjenje kvalitete života mehanizmi prilagodbe osobe s vremenom vraćaju subjektivni osjećaj zadovoljstva životom na prethodne razine, iznad minimalnog praga (Cummins, Nistico, 2002; McGillivray i sur., 2009). Zapravo, može se reći da kod osoba s invaliditetom ne postoje trajno smanjenje vrijednosti samoprocijenjene subjektivne kvalitete života jer se s vremenom preusmjeravaju na druge vrijednosti i životna područja s ciljem nadomještanja nastalog nedostatka na drugom području (Albrecht, Devlieger 1999, prema Benjak, 2010).

Homeostatski sustav ima ulogu stvaranja pozitivnoga osjećaja dobrobiti, koji je i nespecifičan i visoko individualiziran. Radi se samo o percipiranoj dobrobiti pojedinca koji vrši procjenu i to u najopćenitijem smislu. Jedan od učinaka navedenog je i to da se ljudi općenito osjećaju "superiorniji" prema drugim ili boljim od prosjeka (Dodge, Kahn, 1931, Headey, Wearing, 1988, 1989; Diener i sur., 1999, prema Cummins i sur., 2002) te vjeruju da su sretniji i moralniji (Andrews, Withey, 1976, prema Cummins i sur., 2002). To je sve dio opće "pozitivne pristranosti" koja u normalnim životnim okolnostima vodi do opće pozitivne samoprocjene (Taylor, Brown, 1988; Weinstein , 1989, prema Cummins i sur., 2002).

U pilot istraživanju provedenom u svrhu ovog istraživanja također nije utvrđena statistički značajna razlika između ukupnog indeksa subjektivne kvalitete života mladih s intelektualnim teškoćama i mladih bez intelektualnih teškoća, no utvrđena je statistički značajna razlika u domeni materijalno blagostanje. Mladi bez intelektualnih teškoća pokazivali su manje zadovoljstva svojom novčanom situacijom.

Zaključno **hipoteza 1.2. nije prihvaćena** budući da pojedine subjektivne komponente percipirane kvalitete života nisu statistički značajno različite kod mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju.

5.3. Očekivanja od budućnosti mladih

HIPOTEZA 2:

H2. Očekivanja od budućnosti mladih teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju bit će statistički značajno različite.

Kako ja procjenjujem svoju budućnost (Urbanc, 1999), analiza po česticama

Tablica14. Deskriptivna statistika za čestice upitnika *Kako ja procjenjujem svoju budućnost* za mlade bez TUR iz redovite škole (N = 84), mlade s TUR iz redovite škole (N= 59) i mlade iz posebne škole (N= 75).

Čestica	**mladi bez TUR iz redovite škole**				**mladi s TUR iz redovite škole**				**mladi iz posebne škole**			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
1	1,46	,525	1	3	1,46	,597	1	3	1,44	,575	1	3
2	**1,14**	,443	1	3	**1,15**	,407	1	3	1,29	,564	1	3
3	1,36	,482	1	2	1,42	,563	1	3	1,39	,567	1	3
4	**1,15**	,364	1	2	1,24	,468	1	3	1,17	,415	1	3
5	1,46	,630	1	3	1,31	,534	1	3	1,51	,623	1	3
6	1,20	,404	1	2	**1,15**	,363	1	2	1,17	,476	1	3
7	**1,13**	,339	1	2	1,24	,468	1	3	1,23	,452	1	3
8	**2,88**	,326	2	3	**2,53**	,653	1	3	**2,55*** **	,622	1	3
9	2,58	,644	1	3	2,22	,911	1	3	2,05	,914	1	3
10	1,21	,468	1	3	**1,15**	,363	1	2	1,28	,583	1	3
11	2,21	,837	1	3	1,75	,883	1	3	1,89	,879	1	3
12	1,53*	,738	1	3	1,38**	,671	1	3	1,52	,742	1	3
13	2,43	,733	1	3	2,17	,854	1	3	2,27	,811	1	3
14	1,19	,502	1	3	1,44	,623	1	3	1,40	,717	1	3
15	1,64	,845	1	3	1,71	,872	1	3	2,05	,868	1	3
16	2,74	,562	1	3	2,34	,779	1	3	2,53	,741	1	3
17	2,25	,774	1	3	2,15	,847	1	3	2,31	,771	1	3
18	1,83	,789	1	3	1,51	,751	1	3	1,57	,808	1	3
19	1,24	,529	1	3	1,17	,461	1	3	**1,12**	,327	1	2
20	1,73	,647	1	3	1,61	,644	1	3	1,72	,798	1	3
21	1,80	,833	1	3	1,42	,747	1	3	1,40	,717	1	3

Legenda: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Min – najmanja opažena vrijednost, Max – najveća opažena vrijednost.
* n = 83, ** n= 58, ***n =74

Iz Tablice (14) uočava se, da mladi svih skupina na svim česticama pokrivaju čitav teoretski raspon (1-3) osim smanjenog raspona (2-3) na čestici 8 *"Od mene neće biti ništa"* kod mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole. Mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole najniže prosječne vrijednosti pokazuju na česticama koje obuhvaćaju percepciju njihovih

budućih uloga (2 *"Imat ću vlastitu obitelj"*, 4 *"Biti ću dobar-a u svom poslu*, 6 *"Biti ću dobar roditelj"*, *7 "Biti ću pouzdana osoba",* 10 *"Biti ću dobar suprug-a"*) koje ukazuju na pozitivniju percepciju istih. Isti trend se uočava i kod druge dvije skupine mladih no nije tako izražen.

Mladi iz posebne škole najniže prosječne vrijednosti postižu na čestici 19 *"Sam/a se moram izboriti za svoju budućnost"* te uglavnom smatraju da se sami moraju izboriti za svoju budućnost uz također prisutne niže prosječne vrijednosti i kod ostalih skupina. Isti trend prisutan i kod ostale dvije skupine. Zanimljivo je spomenuti da sve tri skupine mladih na čestici 8 *"Od mene neće biti ništa"* postižu najveće prosječne vrijednosti što ukazuje na trend vjerovanja da će u životu nešto postići. Najveća sličnost u prosječnim vrijednostima uočena je čestici 1*"Ljudi će me voljeti". Mladi s teškoćama u razvoju i mladi iz posebne škole na čestici* 11 *"Zabrinut/a sam za svoju budućnost"* pokazuju nešto niže rezultate te time izražavaju veću zabrinutost za budućnost u odnosu na mlade bez teškoća u razvoju. Zaključno, na promatranom upitniku svi mladi pokazuju uglavnom slične prosječne vrijednosti na česticama.

Tablica 15. Deskriptivna statistika za ukupni rezultat izražen kao prosječni rezultat na podskalama upitnika *Kako ja procjenjujem svoju budućnost* za mlade bez TUR iz redovite škole (N = 84), mlade s TUR iz redovite škole (N = 59) i mlade iz posebne škole (N = 75)

		mladi bez TUR iz redovite škole				**mladi s TUR iz redovite škole**				**mladi iz posebne škole**				**Kruskal Wallis test**	
podskale	K	Med	Q	Min	Max	Med	Q	Min	Max	Med	Q	Min	Max	$\chi^2(2)$	*P*
PPB	7	1,57	,286	1,00	2,43	1,43	,143	1,00	2,57	1,43	,214	1,00	3,00	3,136	,208
SOB	7	2,43	,268	1,57	3,00	2,14	,357	1,14	2,86	2,14	,357	1,29	3,00	21,445	,000
BU	5	1,00	,100	1,00	2,00	1,00	,200	1,00	2,00	1,00	,100	1,00	3,00	,709	,701

Legenda: PPB – pozitivna percepcija budućnosti; SOB – strah od budućnosti; BU – buduće uloge; k – broj čestica; Med – medijan; Q – poluinterkvartilno raspršenje; Min – najmanja opažena vrijednost, Max – najveća opažena vrijednost; *p* – značajnost testa.

Maksimalne vrijednosti na podskali *pozitivna percepcija budućnosti* ukazuju da kod mladih koji pohađaju redovitu školu**,** bez obzira na prisustvo teškoće u razvoju percepcije budućnosti nisu izrazito negativne dok je kod treće skupine pokriven čitav teoretski raspon, odnosno prisutne su i izrazito negativne percepcije budućnosti. Međutim, prosječne vrijednosti su gotovo jednake u sve tri skupine, što je potvrdio i Kruskal Wallis test te ukazuju na uglavnom pozitivnu percepciju budućnosti (Tablica 15 i Slika 9).

Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima dobivenim u istraživanjima autora koji navode da većina adolescenata ima optimističan pogled na osobnu budućnost te očekuju pozitivan napredak u mnogim životnim područjima (Ben Zur, 2003, Huan i sur., 2006, McWhirter, McWhirter, 2008, prema van Audenhove, Vander Laenen, 2017) te suprotni od rezultata drugih istraživanja koja naglašavaju niža očekivanja od budućnosti mladih s intelektualnim teškoćama (Palmer, Wehmeyer, 1998; Wagner i sur., 2007., Garberoglio i sur., 2014.; Michael i sur., 2015). Jedno moguće objašnjenje je manje realna procjena specifična za naš uzorak mladih s teškoćama u razvoju, te je potrebno detaljnije istražiti ove procese i ispitati mogu li se generalizirati na širu populaciju.

Slična situacija je i na podskali *buduće uloge*. Mladi koji pohađaju redovitu školu bez obzira na prisutnost teškoća u razvoju procjenjuju da će ili sigurno, ili možda biti uspješni u svojim budućim ulogama, dok je kod treće skupine, polaznika posebne škole, pokriven čitav teoretski raspon, odnosno postoje mladi koji ne očekuju da će na tom polju biti uspješni. Međutim prosječne vrijednosti su jednake u sve tri skupine, što je potvrdio i Kruskal Wallis test, te minimalne moguće, odnosno upućuju na izrazito visoka očekivanja o uspješnosti u budućim ulogama (Tablica 15 i Slika 9).

Harnik (2010) u istraživanju s mladima s intelektualnim teškoćama navodi da 65% ispitanika promatra budućnost uglavnom kroz društvene aktivnosti: pronalaženje posla, imati dečka⁄djevojku, viđati prijatelje, osnovati svoju obitelj i imati dijete te time pridaju važnost društvenim interakcijama u promatranju osobne budućnosti i pokazuju sličan trend u odnosu na vršnjake bez teškoća.

U istraživanju mladih u Hrvatskoj, većina mladih (od 81% do 55%) deklarira veliki interes za prijateljstva i poznanstva, seks i ljubav, obiteljski život, brak i djecu, rad i posao, putovanja, školu i obrazovanje te zabavu i razonodu, a samo desetina za vojsku i politiku. No tijekom posljednjih deset godina uočene su promjene: porastao je rang interesa za obiteljski život, brak i djecu te osobito za rad i posao, a drastično se snizio za zabavu i razonodu (pri čemu je veliki interes opao čak 20%). Uočeni trendovi jasno ukazuju na utjecaj gospodarske krize, koja posao i obitelj postavlja u primaran interes te potiskuje zainteresiranost za zabavu i razonodu (koja je u prethodna tri desetljeća bila među prva tri interesa, a sada je na sedmom mjestu) (Ilišin, Spajić Vrkaš, 2015).

Do sada su se istraživači uglavnom bavili istraživanjem povezanosti između očekivanja adolescenata za budućnost i ishoda mladih u pogledu obrazovnih i profesionalnih postignuća (Johnson, Mortimer, 2000, Lee i sur., 2012, Masten i sur., 2004, Mello, 2008, Reynolds, Burge, 2008, Schoon, Parsons, 2002, Schoon, Polek, 2011, prema Beal i sur., 2016)

te u manjoj mjeri obiteljskih uloga (Schoon, Parsons, 2002, Schoon, Polek, 2011, prema Beal i sur., 2016). Što se tiče formiranja obitelji, Finlay i sur. (2015, prema Beal i sur., 2016) utvrđuju da kod adolescenata koji navode da vjeruju da će im obitelj biti važna u odrasloj dobi postoji veća vjerojatnost da će se vjenčati i imati djecu, ali i manja vjerojatnost da će raditi u ranoj odrasloj dobi. Slično tome, Johnson i Mortimer (2000, prema Beal i sur., 2016) su izvijestili da osim predviđanja obrazovnih i profesionalnih ishoda, adolescentska očekivanja vezana uz obrazovanje, rad i obiteljske uloge predviđaju odgađanje zajedničkog života za oba spola u mladoj odrasloj dobi.

Razlike među sudionicima na ovom upitniku vidljive su samo na podskali *strah od budućnosti*. Prosječne vrijednosti mladih s teškoćama u razvoju, bez obzira na školu, nalaze se na sredini teoretskog raspona, dok su mladi iz redovite škole bez teškoća u razvoju u prosjeku nešto malo manje zabrinuti za svoju budućnost. Kruskal Wallis test pokazao je da su ove razlike statistički značajne, no post hoc testovi među skupinama nisu ukazali na značajne razlike. Jedino je razlika između mladih bez teškoća u razvoju i mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole bila na granici značajnosti (U = 2013,00, Z = -1,928, p = ,054). Čini se dakle da postoji trend da mladi bez teškoća u razvoju imaju manji strah od budućnosti, no potrebna su daljnja istraživanja koja bi to potvrdila (Tablica 15 i Slika 9).

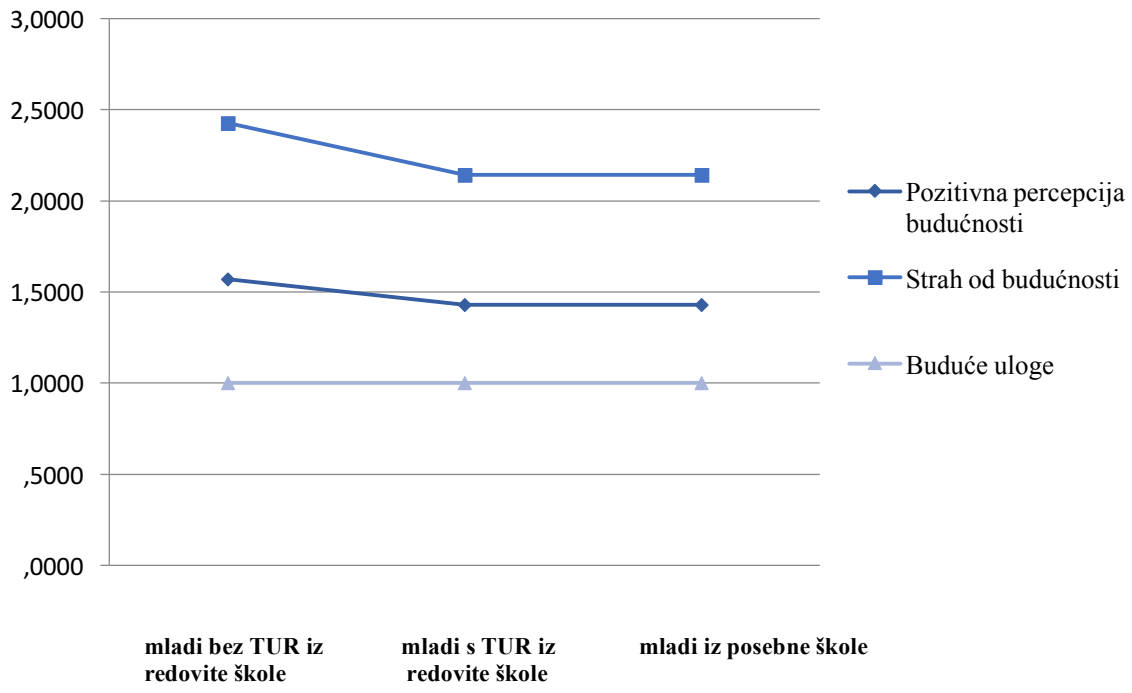
Navedeno se može promatrati u okviru određenog određenog stupnja socijalne izolacije mladih s intelektualnim teškoćama koji imaju slabije razvijene socijalne vještine (Rojanh i sur., 1995). Slabije razvijene socijalne vještine utječu na kvalitetu uspostavljanja i održavanja socijalnih odnosa te adaptacije u radnim sredinama uz potreban određeni stupanj podrške okoline u svakodnevnom funkcioniranju što u konačnici može utjecati na njihov pojačan strah od budućnosti koji se očituje kroz odbijanje razmišljanja o budućnosti, više izraženu zabrinutost za budućnost, prebacivanje odgovornosti na druge te strah od materijalne nesigurnosti (čestice 8,9,11,13,16,17).

Osjećaj materijalne nesigurnosti može se povezati i s viđenjem sebe u svijetu rada u budućnosti. Naime, stručnjaci u praksi često upozoravaju na potrebu većeg stupnja podrške mladima s intelektualnim teškoćama u razvoju u srednjoškolskom obrazovanju posebice u izvođenju praktične nastave u kojoj se pripremaju za ulazak u svijet rada. Veći stupanj podrške podrazumijeva uvođenje programa unaprijeđenja socijalnih vještina, intenzivnije praćenje usvajanja radnih vještina, smanjivanje nepoželjnih oblika ponašanja te sustavno osnaživanje učenika. Jačanje radnih i socijalnih kompetencija budućih zaposlenika mogao bi dovesti do reduciranja osjećaj straha i nesigurnosti i omogućiti bolje startne pozicije za ulazak u svijet rada i što je još važnije zadržavanje radnog mjesta. Potreba za uvođenjem sličnih programa uočena

je u Srednjoj školi Centru za odgoj i obrazovanje u Zagrebu u kojoj se unatrag nekoliko godina provodi Program unapređivanja životnih i socijalnih vještina (Osmančević Katkić, Berić Blažić, 2017) s ciljem pripreme i osnaživanja učenika za što uspješniju prilagodbu u školskoj okolini i mjestu izvođenja praktične nastave. Programi podrške učenicima s teškoćama u razvoju u tranzicijskom periodu trebali bi biti sastavni dio podrške unutar odgojno-obrazovnog sustava. Naime referalni centri podrške koji bi se u bliskoj budućnosti trebali formirati trebali bi u svom djelovanju predvidjeti intenzivnu podršku učenicima u ključnim tranzicijskim periodima kako bi se što uspješnije društveno uključili te uz intenzivnu podršku stremili ostvarivanju svojih budućih ciljeva.

Jače izražen strah od budućnosti mladih s intelektualnim teškoćama može se sagledati i u okviru razine njihovog samodređenja. Naime samoodređenje je važno pri razvoju identiteta i ima važnu ulogu u planiranju (Nurmi i sur., 1994; Trad, 1993, Whitney-Thomas, Moloney, 2001, prema Perić i sur., 2013) a ”prisutnost intelektualnih teškoća kod pojedinca utječu na sposobnost samoodređenog izbora te ove osobe često trebaju podršku koja je intenzivnija od one koju trebaju osobe bez teškoća slične dobi i životnih okolnosti” (Schalock, 2002, prema Rozman, 2012, str.69). Samoodređena osoba jasnije kreira viziju budućnosti, bolje poznaje sebe, osjeća kontrolu nad svojom okolinom i odlukama te se može samozastupati (Perić i sur., 2013). Dakle osoba s teškoćama u razvoju teže postiže samoodređenost te zbog toga teže kreira svoju budućnost uz prisutan veći strah.

Dobiveni rezultati na tragu su rezultata iz pilot istraživanja provedenog u svrhu glavnog istraživanja koji pokazuju da sudionici s intelektualnim teškoćama imaju veća očekivanja od budućnosti u odnosu na vršnjake, uz prisutnu zabrinutost za svoju budućnost o kojoj ne vole razmišljati.



Slika 9. Prikaz medijana za mlade bez TUR iz redovite škole (N=84), mlade s TUR iz redovite škole (N=59) i mlade iz posebne škole (N=75) na podskalama upitnika *Kako ja procjenjujem svoju budućnost*

Očekivanja od budućnosti (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999), analiza po česticama

Tablica 16. Deskriptivna statistika za čestice upitnika *Očekivanja od budućnosti* za mlade bez TUR iz redovite škole (N = 84), mlade s TUR iz redovite škole (N = 59) i mlade iz posebne škole (N= 75)

	mladi bez TUR iz redovite škole				**mladi s TUR iz redovite škole**				**mladi iz posebne škole**			
Čestica	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
1	1,49	,611	1	3	1,36	,550	1	3	**1,52**	,665	1	3
2	1,48	,548	1	3	1,46	,567	1	3	**1,55**	,622	1	3
3	1,18	,415	1	3	1,19	,434	1	3	1,25	,468	1	3
4	1,25	,436	1	2	1,14	,392	1	3	1,19	,425	1	3
5	1,46	,525	1	3	1,17	,378	1	2	1,29	,487	1	3
6	1,36	,482	1	2	1,17	,378	1	2	1,21	,444	1	3
7	1,15	,425	1	3	1,20	,484	1	3	1,20	,520	1	3
8	1,33	,499	1	3	1,27	,485	1	3	1,23	,452	1	3
9	1,19	,395	1	2	1,12	,326	1	2	1,20	,465	1	3
10	**1,04**	,187	1	2	**1,10**	,357	1	3	**1,07**	,300	1	3
11	**1,62**	,693	1	3	**1,51**	,679	1	3	**1,51**	,578	1	3
12	1,44	,499	1	2	1,34	,512	1	3	1,44	,551	1	3

13	1,19	,395	1	2	1,19	,434	1	3	1,20	,435	1	3
14	1,18	,385	1	2	1,14	,434	1	3	1,23	,509	1	3
15	1,19	,395	1	2	1,12	,326	1	2	1,27	,502	1	3

Legenda: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Min – najmanja opažena vrijednost, Max – najveća opažena vrijednost.

Iz Tablice 16 je vidljivo da mladi iz posebne škole u svim svojim odgovorima pokrivaju čitav toretski raspon (1-3) dok je kod mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole i mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole raspon u pojedinim tvrdnjama smanjen (1-2) te ne uključuje negativna očekivanja od budućnosti (npr. 6*"Bit ću fizički siguran*", 9 *"Imat ću prijatelje na koje se mogu osloniti"*, 15 *"Bit ću zadovoljan/a"* i dr.)

Mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole najniže prosječne vrijednosti odnosno pozitivna očekivanja pokazuju na česticama 10 *"Pomagat ću prijateljima"* i 7 *"Imat ću svoju obitelj"*. Mladi s teškoćama u razvoju iz redovite škole najniže prosječne vrijednosti pokazuju na česticama 9 *"Imat ću prijatelje na koje se mogu osloniti"* i 10*" Pomagat ću prijateljima"* te se isti trend uočava i kod skupine mladih u posebnoj školi. Dakle, svi učenici u uzorku pokazuju trend pozitivnog gledanja na pomoć prijateljima u budućnosti.

Na čestici 11 *"Imat ću povjerenja u ljude"* mladi s teškoćama u razvoju iz redovite škole i mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole postižu najveće prosječne vrijednosti pri tom ukazujući na trend smanjenog povjerenja u ljude. Mladi iz posebne škole na navedenoj čestici također pokazuju višu prosječnu vrijednost dok najvišu prosječnu vrijednost pokazuju na čestici 2 *"Imat ću dovoljno novaca za život",* odnosno predviđaju ekonomsku nesigurnost u budućnosti.

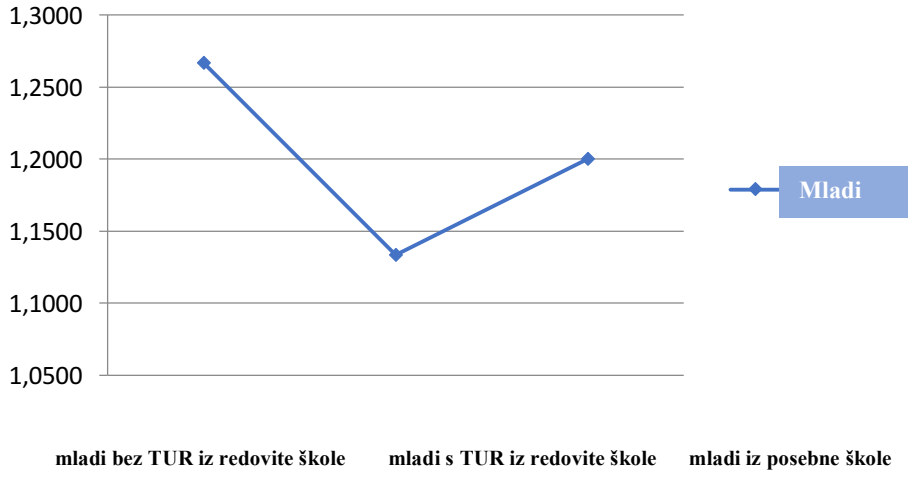
Tablica 17. Deskriptivna statistika za ukupni rezultat izražen kao prosječni rezultat na upitniku *Očekivanja od budućnosti* (OOB) za mlade bez TUR iz redovite škole (N = 84), mlade s TUR iz redovite škole (N = 59) i mlade iz posebne škole (N = 75)

	mladi bez TUR iz redovite škole				**mladi s TUR iz redovite škole**				**mladi iz posebne škole**				**Kruskal Wallis test**	
	Med	Q	Min	Max	M	Q	Min	Max	M	Q	Min	Max	$X^2(2)$	*P*
OOB	1,27	0,167	1	2	1,13	0,133	1	2,27	1,2	0,133	1	2,8	6,91	0,032

Legenda: Med – medijan; Q – poluinterkvartilno raspršenje; Min – najmanja opažena vrijednost, Max – najveća opažena vrijednost; *p* – značajnost testa.

Na upitniku Očekivanja od budućnosti kod mladih iz posebne škole pokriven je gotovo čitav teoretski raspon u odnosu na mlade iz redovite škole bez obzira na prisutnost teškoće u razvoju.

U prosjeku očekivanja od budućnosti su dosta pozitivna kod svih skupina no očekivanja mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole su ipak nešto niža od ostalih skupina. Razlike između mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole, mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole i mladih iz posebne škole ispitane su Kruskal Wallis testom. Kruskal Wallis test ukazuje na značajne razlike u očekivanjima od budućnosti ($\chi^2(2) = 6{,}910$, $p = {,}032$). Mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole imaju značajno niža očekivanja od budućnosti nego mladi s teškoćama u razvoju iz redovite škole kao što je pokazao Mann-Whitney U test ($U = 1851{,}5$, $Z = -2{,}584$, $p = {,}010$), dok ostale razlike među skupinama nisu statistički značajne (Tablica 17 i Slika 10).



Slika 10. Prikaz medijana za mlade bez TUR iz redovite škole (N=84), mlade s TUR iz redovite škole (N=59) i mlade iz posebne škole (N=75) na upitniku *Očekivanja od budućnosti*

Cooney i sur. (2006) teorijom društvene usporedbe objašnjavaju kako učenici iz posebnih škola mogu imati pozitivne profesionalne aspiracije koje nisu u skladu s raspoloživim mogućnostima zapošljavanja dostupnim osobama s intelektualnim teškoćama (Todd, 2000), dok će učenici s intelektualnim teškoćama iz redovnih škola imati realističnije buduće težnje u skladu s raspoloživim mogućnostima zapošljavanja te možda i niža očekivanja u postizanju budućih ciljeva kroz negativnu društvenu usporedbu (Zetlin, Hosseini 1989, Cheston 19994; Li, 1998, prema Cooney, 2006) što nije na tragu rezultata dobivenih u ovom istraživanju.

"Odnos mladih prema budućnosti predstavlja važan indikator, kako njihova odnosa spram osobne mladosti, tako i prema perspektivama koje im društvo nudi te je polazna je pretpostavka da je svim ljudima nada u bolju budućnost potrebna, posebno mladima" (Ilišin,

Radin, 2002, str. 40). Ilišin i Radin (2002) naglašavaju važnost uzimanja u obzir dvostruke tranzicije u promatranju odrastanja mladih u Hrvatskoj. Naime, prva tranzicija podrazumijeva prolazak mladih kroz univerzalno prijelazno razdoblje iz mladosti u odraslost dok druga tranzicija podrazumijeva da se taj proces zbiva u društvu koje je i samo u procesu transformacije.

Ilišin i Spajić Vrkaš (2017) temeljem rezultata longitudinalnih istraživanja mladih u Hrvatskoj iz 1999., 2004., 2010., 2012. i 2013. godine, današnjoj mladeži pripisuju termin "generacije osujećenih". Oni navode da dugotrajna gospodarska kriza vodi materijalnom osiromašenju mnogih obitelji (i mladih kao njihovih članova) povezujući isto s postojećim saznanjima da budući društveni status mladih uvelike ovisi o startnim pozicijama koje im osiguravaju raspoloživi obiteljski resursi. Navedeno stoga ukazuje na postojanje realne opasnosti da će današnja generacija mladih u svojoj zreloj dobi živjeti lošije nego njihovi roditelji u zreloj dobi. Tako se uvjerenje stalnog napretka u društvu dovodi u pitanje te stvara „generacija osujećenih" odnosno generacija mladih koja se prvi puta nakon gotovo sedam desetljeća susreće sa smanjivanjem optimističnih pogleda na budućnost (Ilišin i Spajić Vrkaš, 2017). Stoga dobivene rezultate smanjenih očekivanja od budućnosti mladih bez teškoća u razvoju u odnosu na mlade s teškoćama u razvoju možemo promatrati i u okviru postojeće društvene situacije u državi koja ne pruža mladima dovoljnu sigurnost i pogled u bolje sutra kroz otežan ulazak u svijet rad te osamostaljivanje i odvajanje od primarne obitelji što mladi bez teškoća ipak promatraju realističnije.

Caton i Kagan (2007) navode da se očekivanja od budućnosti adolescenata s intelektualnim teškoćama razlikuju u odnosu na adolescente bez teškoća. Smatraju da adolescenti s intelektualnim teškoćama nisu uvijek i u potpunosti svjesni onih područja života koji se tek trebaju razvijati pa je posljedično tome i njihova percepcija budućnosti drukčija. U prilog navedenom Shandra (2011) tvrdi da je nedovoljno istraženo područje sposobnosti formiranja razumnih i realnih očekivanja o budućem životu jer razina i vrsta prisutne teškoće utječe na očekivanja mladih u području obrazovanja, roditeljstva, trudnoće i zaposlenja te oni ipak vještije predviđaju obrazovne ishode nego ishode vezane uz zaposlenje i trudnoću. U prilog navedenom govori i Koić (1985) navodeći da su prosječno inteligentnija djeca realističnija dok se u skupini djece s intelektualnim teškoćama pokazuje velika razlika izmedju očekivanja i stvarnosti.

U istraživanju percepcije stigme, društvenog uspoređivanja i vjerojatnosti postizanja budućih ciljeva s učenicima (N=63) u dobi 15-17 godina s lakim i umjerenim intelektualnim teškoćama u redovnoj i posebnoj školi nisu utvrđene statistički značajne razlike u području

vjerojatnosti postizanja budućih ciljeva što je u skladu s rezultatima dobivenim u ovom istraživanju (Cooney i sur., 2006). Zanimljivi su nalazi da bez obzira na oblik školovanja i potrebni stupanj podrške u svakodnevnom funkcioniranju obje skupine učenika teže napustiti dom i živjeti samostalno bez roditelja unatoč tome što su pojedini učenici, polaznici posebne škole navodili prisutne teškoće u korištenju novca, kuhanju, samostalnom kretanju okolinom i dr.

Uočeni trend viših očekivanja od budućnosti mladih s intelektualnim teškoćama može se u okviru teorije vremenske perspektive promatrati kao pozitivan čimbenik koji može imati značajnu ulogu u motivaciji pojedinca (Bandura, 1997). Pojedinci koji su orijentiraniji na budućnost istovremeno pokazuju veću funkcionalnu motivaciju za postizanje postavljenih ciljeva (Zaleski, 1994). Izražena motivacija i pogled na osobnu budućnost kroz prizmu "do pola pune čaše" uz jačanje podrške društva za njih može predstavljati snažan potencijal u ostvarivanju boljeg sutra.

Dobiveni rezultati u ovom istraživanju nisu u skladu s rezultatima istraživanja koja navode da učenici s intelektualnim teškoćama i teškoćama u učenju pokazuju znatno niža očekivanja u pogledu osobne budućnosti od svojih vršnjaka bez teškoća (Palmer, Wehmeyer, 1998, Wagner i sur., 2007., Garberoglio i sur., 2014., Michael i sur., 2015), da imaju manja očekivanja po pitanju uspjeha, niži stupanj motivacije te da su sklonija tražiti druge pomoć pri rješavanju problema (Zigler, Bennett-Gates, 1999, prema Dykens, 2006) te da pokazuju viši stupanj naučene bespomoćnosti koja raste s dobi i s akumulacijom neuspjeha tijekom života (Wiss 1979, prema Dykens, 2006).

Prikazani rezultati u skladu su s rezultatima pilot istraživanja provedenog u svrhu glavnog istraživanja koji pokazuju da postoje statistički značajne razlike u viđenju osobnog i profesionalnog života među ispitivanim skupinama i to tako da srednjoškolsci s intelektualnim teškoćama imaju veća očekivanja od budućnosti u odnosu na srednjoškolce bez intelektualnih teškoća.

Zaključno, hipoteza H2. se prihvaća budući da mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole imaju značajno niža očekivanja od budućnosti u odnosu na mlade s teškoćama u razvoju iz redovite škole uz vidljivi trend da mladi bez teškoća u razvoju s druge strane imaju manji strah od budućnosti, a što ukazuje na potrebu daljnjih istraživanja u potvrđivanju navedenog.

5.4. Očekivanja od budućnosti mladih procijenjena od strane njihovih razrednika

HIPOTEZA 3:

H 3. Vlastita očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i bez teškoća u razvoju i ona procijenjena od strane njihovih razrednika neće se statistički značajno razlikovati;

H3.1. Vlastita očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i ona procijenjena od strane njihovih razrednika neće se statistički značajno razlikovati;

H3.2. Vlastita očekivanja od budućnosti mladih bez teškoća u razvoju i ona procijenjena od strane njihovih razrednika neće se statistički značajno razlikovati.

Očekivanja od budućnosti (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999)- percepcija razrednika, *analiza po česticama*

Tablica 18. Deskriptivna statistika za čestice upitnika *Očekivanja od budućnosti* ispunjenog od strane razrednika mladih bez TUR iz redovite škole (N = 84), mladih s TUR iz redovite škole (N = 59) i mladih iz posebne škole (N = 75)

	razrednici mladih bez TUR iz redovite škole				**razrednici mladih s TUR iz redovite škole**				**razrednici mladih iz posebne škole**			
Čestica	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
1	1,51	,591	1	3	1,44	,501	1	2	1,69	,771	1	3
2	1,69	,580	1	3	1,73	,611	1	3	**1,97**	,716	1	3
3	1,57	,626	1	3	1,51	,653	1	3	1,73	,777	1	3
4	1,69	,583	1	3	1,56	,676	1	3	1,68	,756	1	3
5	1,50	,526	1	3	**1,24**	,503	1	3	**1,45**	,552	1	3
6	1,45	,524	1	3	1,44	,702	1	3	**1,45**	,501	1	2
7	1,49	,591	1	3	1,32	,539	1	3	1,67	,664	1	3
8	1,54	,569	1	3	1,56	,650	1	3	1,83	,601	1	3
9	1,45	,589	1	3	1,59	,698	1	3	1,71	,673	1	3
10	**1,24**	,481	1	3	1,37	,641	1	3	**1,47**	,664	1	3
11	1,68	,624	1	3	1,34	,545	1	3	1,63	,712	1	3
12	1,69	,640	1	3	**1,80**	,689	1	3	1,91	,619	1	3
13	1,62	,638	1	3	1,66	,757	1	3	1,65	,744	1	3
14	**1,71**	,651	1	3	**1,76**	,795	1	3	**1,93**	,723	1	3
15	**1,85**	,549	1	3	1,56	,595	1	3	1,75	,639	1	3

Legenda: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Min – najmanja opažena vrijednost, Max – najveća opažena vrijednost.

U tablici 18 se uočava da su u odgovorima svih skupina razrednika pokriveni uglavnom čitavi teoretski rasponi (1-3) s iznimkom smanjenog raspona (2-3) u čestici 1 *"Imat ću riješeno*

stambeno pitanje" kod razrednika mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole i čestici 6 *"Biti ću fizički siguran/a"* kod razrednika mladih iz posebne škole.

Također se uočava da su rasponi prosječnih rezultata na svim česticama Upitnika kod razrednika mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole (1,24-1,80) i bez teškoća u razvoju (1,24-1,85) vrlo slični dok viši raspon prosječnih rezultata razrednika mladih iz posebne škole (1,45-1,97) ukazuje na trend smanjenih očekivanja razrednika u budućnosti od svojih učenika.

Svi razrednici najniže prosječne vrijednosti odnosno pozitivna očekivanja od mladih pokazuju na čestici 10 *"Pomagat će prijateljima"* što je istovjetno i najnižim prosječnim vrijednostima učenika. Razrednici mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole pozitivnija očekivanja pokazuju i na čestici 5 *"Biti će zdrav/a"*.

U česticama koje se procjenjuju kao najviše postoje nešto veće razlike među skupinama. Na čestici 15 *"Biti će zadovoljan/a"* razrednici mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole pokazuju najviše prosječne vrijednosti odnosno imaju najviše negativna očekivanja. Zanimljivo je da njihovi učenici imaju vrlo niske prosječne vrijednosti na istoj čestici (Tablica 16).

Razrednici mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole pokazuju zabrinutost da njihove učenike drugi neće poštovati (najviša prosječna vrijednost je na čestici 12), dok kod njihovih učenika prema prosječnim vrijednostima na toj čestici ne postoji takav trend. Slično je i kod razrednika i mladih iz posebne škole. Razrednici mladih iz posebne škole najviše prosječne vrijednosti pokazuju na čestici 2 *"Imat će dovoljno novaca za život"* što ukazuje na zabrinutost za ekonomsku sigurnost mladih s teškoćama u razvoju u budućnosti, slično kao i mladi.

Zanimljivo je spomenuti i da razrednici svih mladih prema uočenim prosječnim vrijednostima (1,71-1,93) ukazuju na prisutnost negativnijih očekivanja od njih na čestici 14 *"Biti će siguran/a u sebe"*.

Tablica 19. Razlike u očekivanjima od budućnosti (OOB) procijenjene od strane mladih (m) i njihovih razrednika (r) ispitane Wilcoxonovim testom ekvivalentnih parova te kod mladih bez TUR iz redovite škole (N = 84), mladih s TUR iz redovite škole (N = 59) i mladih iz posebne škole (N = 75) ispitane Kruskal Wallis testom.

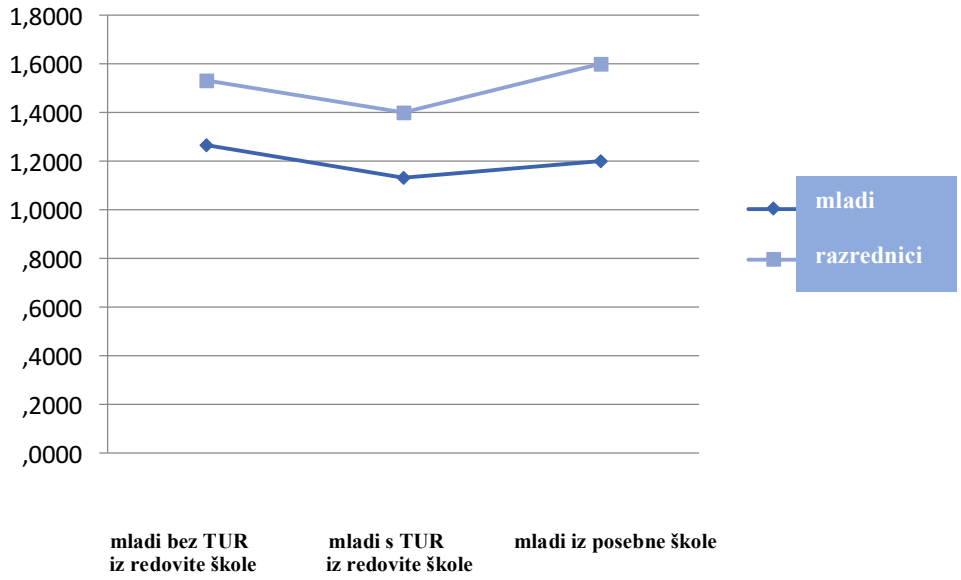
	mladi bez TUR iz redovite škole				**mladi s TUR iz redovite škole**				**mladi iz posebne škole**				**Kruskal Wallis test**	
	Med	Q	Min	Max	Med	Q	Min	Max	Med	Q	Min	Max	$X^2(2)$	*P*
OOBm	1,27	0,167	1	2	1,13	0,133	1	2,27	1,2	0,133	1	2,8	6,91	0,032
OOBr	1,53	0,258	1	2,53	1,4	0,333	1	2,8	1,6	0,333	1	2,8	6,487	0,039
Wilcoxonv Z (*p*)	-4,774 (,000)				-4,079 (,000)				-5,917 (,000)					

Legenda: Med – medijan; Q – poluinterkvartilno raspršenje; Min – najmanja opažena vrijednost, Max – najveća

opažena vrijednost; *p* – značajnost testa.

Razlike u očekivanjima od budućnosti procijenjena od strane mladih i njihovih razrednika ispitane su Wilcoxonovim testom ekvivalentnih parova, neparametrijskim testom za ispitivanje razlika na zavisnim uzorcima. U svakoj od skupina, razrednici su imali statistički značajno niža očekivanja od budućnosti nego mladi (Tablica 19 i Slika 11)

Pokazalo se da postoje značajne razlike u očekivanjima od budućnosti procijenjene od strane njihovih razrednika između ove tri skupine ($\chi^2(2) = 6{,}487$, $p = ,039$). Razrednici mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole (Median =1,40) u budućnosti očekuju značajno više nego razrednici mladih iz posebne škole (Median =1,60, $U = 1851{,}5$, $Z = -2{,}584$, $p = ,010$), dok se očekivanja razrednika mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole (Median =1,53) ne razlikuju statitistički značajno niti od jedne druge skupine (Tablica 19 i Slika 11).



Slika 11. Prikaz medijana za mlade bez teškoća u razvoju iz redovite škole (N=84) i njihove razrednike (N=84), mlade s teškoćama u razvoju iz redovite škole (N=59) i njihove razrednike (N=59) i mlade iz posebne škole (N=75) i njihove razrednike (N=75) na upitniku *Očekivanja od budućnosti*

Mnogi autori su u svojim istraživanjima došli do zaključka da prisutnost teškoća kod učenika ili sama etiketa teškoća negativno utječe na percepciju i očekivanja učitelja naspram njih u osnovnoj i srednjoj školi (Dunn,1968, Foster, Ysseldyke, 1976, Algozzine, Sutherland 1977, Taylor i sur., 1983, prema Nota, Soresi, 2009). Nastavnici prema učenicima s teškoćama u razvoju imaju manja očekivanja zbog prisutne tendencije većeg nagrađivanja, manjeg kažnjavanja, prisutnog sažaljenja te manjeg izražavanja ljutnje u odnosu na vršnjake bez teškoća (Bianco, 2005, prema Nota, Soressi, 2009). Navedeno je u skladu samo s dijelom

dobivenih rezultata. Naime, razrednici imaju najviša očekivanja od mladih s teškoćama u razvoju u redovnoj školi, nešto niža od mladih iz redovite škole te najniža očekivanja od mladih iz posebne škole.

Utvrđena statistički značajna razlika u očekivanju razrednika mladih iz posebne škole u odnosu na razrednike mladih s teškoćama u razvoju u redovnoj školi na tragu su istraživanja Gilmore i sur. (2003) i Nota, Soresi (2009). Gilmore i sur. (2003) navode da samo 40% nastavnika koje su intervjuirali imaju pozitivna očekivanja o pronalasku posla i samostalnom životu mladih s Downovim sindromom te da su pozitivna očekivanja uglavnom bila prisutna kod nastavnika koji podržavaju obrazovnu inkluziju. Nota i Soresi (2009) su proveli istraživanje intervjuiranjem redovnih učitelja i učitelja specijaliziranih za rad s učenicima s teškoćama u redovitim školama kako bi dobili uvid u njihova očekivanja od budućnosti učenika s intelektualnim teškoćama. Dobiveni rezultati upućuju na to da većina učitelja očekuje da će se učenici zaposliti; većina učitelja ne očekuje njihovo zapošljavanje na otvorenom tržištu rada već u zaštitnim radionicama; većina učitelja ima tradicionalniji način pogleda na invaliditet (kroz ograničenja i deficite) te učitelji specijalizirani za rad s učenicima s teškoćama pokazuju negativnija očekivanja od budućnosti učenika s intelektualnim teškoćama.

Uočeni trend da razrednici u redovitim školama imaju značajno viša očekivanja od budućnosti od mladih teškoćama u razvoju u odnosu na razrednike mladih iz posebne škole koji imaju izraženije teškoće u razvoju djelomično se može promatrati u okviru atribucijske teorije, ali ne i učinka samoispunjavajućeg proročanstva koji se u ovom istraživanju uočava samo djelomično kod skupine mladih s teškoćama u razvoju u redovnoj školi koji imaju najviša očekivanja od budućnosti u odnosu na ostale skupine te razrednici od njih imaju najviša očekivanja u odnosu na ostale skupine mladih.

Uvidom u dostupnu literaturu pojedini autori smatraju da određena uvjerenja o inteligenciji i učenju također mogu dovesti do smanjenih očekivanja, za učenike sa slabijim postignućima i učenike s intelektualnim teškoćama (Cotton, 1989; Lee, 1996, prema McGrew i Evans, 2004). Također Woodrock i Vialle (2011) su u ispitivanju očekivanja učitelja od učenika s teškoćama u učenju ukazali na to da smanjivanjem sposobnosti učenika, povratne informacije učitelja bivaju sve pozitivnije, suosjećanje prema učeniku raste ali se očekivanje budućih neuspjeha povećava pa tako i moguće niže očekivanje od budućnosti mladih s jače izraženim teškoćama. Učenici su posebno osjetljivi na efekt očekivanja učitelja u ključnim tranzicijskim periodima (polazak u školu, promjena škole, prijelaz iz osnovne u srednju školu te prijelaz iz srednje škole u daljnje obrazovanje ili svijet rada) (Hauser-Cram i sur., 2003).

smo pred učenike s intelektualnim teškoćama postavljali niske standarde… ne želim ovo izgovoriti ali mislim da donekle osjećamo i žaljenje prema njima" (Olson, 2004, str. 13, prema McGrew, Evans, 2004). Tako je nakon promjene standarda i zahtjeva odgojno obrazovnog sustava na državnoj razini i uključivanja većine učenika posebnog odgojno obrazovnog profila u nacionalne ispite, država Kansas izvijestila o značajnom napretku u području čitanja i matematike tijekom četverogodišnjeg razdoblja (Olson, 2003, prema McGrew, Evans, 2004). Navedeno potiče na razmišljanje o postojećim standardima za učenike s intelektualnim teškoćama te se postavlja pitanje do koje mjere oni u srednjoškolskom obrazovnom sustavu ovisno o obliku školovanja postižu uspjeh u skladu sa sposobnostima što bitno može utjecati na stupanj usvojenih kompetencija kao i njihovu sliku budućeg uspjeha.

Zanimljivo je promatrati i dobiveni podatak da razrednici od budućnosti mladih bez teškoća u razvoju imaju niža očekivanja u odnosu na očekivanja razrednika mladih s teškoćama u razvoju iz redovite i posebne škole. Objašnjenje navedenog može biti na tragu gore već spomenutih standarda koji se pod utjecajem prisutne teškoće kod mladih mogu mijenjati. Učitelji prema mladima bez teškoća u razvoju mogu imati više standarde, koji se teže postižu, a za učenike s teškoćama u razvoju mogu imati niže standarde, koje učenici uspješnije ostvaruju. To utječe na stvaranje slike veće uspješnosti mladih s teškoćama u razvoju. U svakom slučaju ovaj rezultat se ne smije zanemariti i ukazuje na potrebu daljnjih istraživanja.

Također općenito niža očekivanja od budućnosti razrednika u odnosu na sve mlade te najniža očekivanja razrednika od mladih iz posebne škole u ovom istraživanju mogu se promatrati i u okviru pretpostavke da su očekivanja razrednika pod jačim utjecajem društvenih okolnosti u Hrvatskoj. Naime, otežano zapošljavanje mladih u Hrvatskoj stvara ekonomski nesigurniju situaciju za sve mlade a posebno mlade s intelektualnim teškoćama iz posebnih škola koji uz jače izražene intelektualne i moguće utjecajne teškoće imaju otežaniji pristup zapošljavanju i osamostaljivanju u budućem životu.

Upravo manjak dostupnih istraživanja o ovoj temi unutar srednjoškolskog obrazovnog sustava u Hrvatskoj ukazuje na jedan oblik zanemarivanja izuzetno važnog tranzicijskog perioda kod mladih s teškoćama uz već spomenutu manjkavu podršku koja u periodu prijelaza u odraslost može biti ključna u određivanju njihovog daljnjeg života.

U pilot istraživanju provedenom u svrhu glavnog istraživanja pokazalo se da kod razrednika postoje razlike u očekivanjima od budućnosti za svoje učenike, s obzirom na njihove intelektualne sposobnosti. Naime, ukupni prosječni rezultati učitelja bili su nešto veći za mlade bez intelektualnih teškoća, u odnosu na rezultate razrednika za mlade s intelektualnim teškoćama što nije na tragu glavnog istraživanja.

Zaključno, **hipoteza 3.1. nije prihvaćena** zbog utvrđenih statistički značajnih razlika u očekivanju od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i njihovih razrednika **kao i hipoteza 3.2.** također zbog utvrđenih statistički značajnih razlika u očekivanju od budućnosti mladih bez teškoća u razvoju i njihovih razrednika.

5.5. Povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života i očekivanja od budućnosti mladih i očekivanja od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika

HIPOTEZA 4:

H4 Pojedine komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno povezane s očekivanjem od budućnosti.

H4.1. Pojedine komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno povezane s očekivanjem od budućnosti kod mladih s teškoćama u razvoju i očekivanjima od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika.

H4.2. Pojedine komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno povezane s očekivanjem od budućnosti kod mladih bez teškoća u razvoju i i očekivanjima od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika.

Tablica 20. Povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života i očekivanja od budućnosti na čitavom uzorku mladih i njihovih razrednika (*N* = 217; iznad dijagonale) i kod mladih bez TUR iz redovite škole i njihovih razrednika (*N* = 83; ispod dijagonale) izraženo Spearman's rho koeficijentom korelacije

	SEZ(UKZ)	DD(UKZ)	DU(UKZ)	MB(UKZ)	Z(UKZ)	PR(UKZ)	I(UKZ)	IOKZ	SOB(PB)	BU(PB)	PPB(PB)	OOBu	OOBr
SEZ(UKZ)		-,041	-,06	,068	,119	,133	-,162*	,198**	,198**	,051	-,129	-,19**	-,253**
DD(UKZ)	,003		-,082	-,061	-,018	,126	-,041	,074	-,171*	-,066	-,139*	-,053	,026
DU(UKZ)	-,141	,028		,264**	-,069	-,038	,12	,124	,286**	,083	,021	-,053	-,061
MB(UKZ)	,042	,136	,321**		,064	-,05	,023	,16*	,197**	-,075	,026	-,025	-,09
Z(UKZ)	,154	,006	-,034	,041		-,147*	-,21**	,103	-,027	,017	-,034	-,038	,016
PR(UKZ)	,202	,051	-,106	,01	-,111		,039	-,018	-,218**	-,041	-,06	-,088	,025
I(UKZ)	-,132	-,145	,168	,098	-,221*	-,022		,151*	,067	-,166*	-,11	-,107	-,193**
IOKZ	,222*	,212	-,064	-,047	,204	-,199	-,091		,374**	-,181**	-,234**	-,455**	-,251**
SOB(PB)	,074	-,048	,19	,095	,069	-,205	,045	,433**		,018	-,008	-,268**	-,101
BU(PB)	,101	-,048	-,034	-,06	,158	-,048	-,119	-,153	,048		,163*	,385**	,072
PPB(PB)	-,028	-,074	-,117	,13	,008	,067	-,083	-,199	-,182	,029		,396**	,088
OOBu	-,034	-,095	-,086	,049	-,017	-,002	,008	-,478**	-,312**	,329**	,352**		,071

OOBr	-,116	-,047	,003	-,12	-,057	,068	-,177	-,106	,116	,086	,026	-,096	

Legenda: SEZ(UKZ) – podskala Sigurnost,emocije i zdravlje Upitnika kvalitete života; DD(UKZ) – podskala Duhovna dobrobit Upitnika kvalitete života; DU(UKZ) – podskala Društvena uključenost Upitnika kvalitete života; MB(UKZ) – podskala Materijalno blagostanje Upitnika kvalitete života; Z(UKZ) – podskala Zdravlje Upitnika kvalitete života; PR(UKZ) – podskala Produktivnost Upitnika kvalitete života; I(UKZ) – podskala Intimnost Upitnika kvalitete života; IOKZ – Indeks osobne kvalitete života; SOB(PB) – podskala Strah od budućnosti upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost; BU(PB) – podskala Buduće uloge upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost; PPB(PB) – podskala Pozitivna percepcija budućnosti upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost; OOBu - Očekivanja od budućnosti (procjene učenika); OOBr - Očekivanja od budućnosti (procjene razrednika). *Napomena*: Za varijablu DD(UKZ) n = 217 iznad dijagodale i n = 83 ispod dijagonale.
** $p < .01$, * $p < .5$.

Tablica 21. Povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života i očekivanja od budućnosti na uzorku mladih s TUR iz redovite škole i njihovih razrednika (*N* = 59; iznad dijagonale) i mladih iz posebne škole i njihovih razrednika (*N* = 75; ispod dijagonale)

	SEZ(UKZ)	**DD(UK)**	**DU(UKZ)**	**MB(UKZ)**	**Z(UKZ)**	**PR(UK)**	**I(UKZ)**	**IOKZ**	**SOB(PB)**	**BU(PB)**	**PPB(PB)**	**OOBu**	**OOBr**
SEZ(UKZ)		-,015	-,087	-,005	,224	,039	-,148	-,059	,073	-,14	-,207	-,218	-,416**
DD(UKZ)	-,117		-,077	-,034	,09	,134	,102	,198	-,138	-,166	-,184	-,08	,087
DU(UKZ)	,125	-,111		,198	-,165	,019	-,107	,097	,510**	,084	,141	-,15	,075
MB(UK)	,171	-,14	,211		,071	-,017	-,195	,124	,126	,029	-,009	,061	,221
Z(UKZ)	-,003	-,121	-,025	,044		-,213	-,194	,081	,042	-,126	-,148	-,026	-,029
PR(UKZ)	,162	,107	,066	,041	-,099		,088	,071	-,175	,097	-,011	-,027	,042
I(UKZ)	-,155	-,014	,175	,079	-,242*	,089		,247	-,084	-,117	-,085	-,185	-,284*
IOKZ	,349**	-,142	,310**	,329**	-,027	,115	,290*		,252	-,207	-,237	-,435**	-,328*
SOB(PB)	,469**	-,193	,141	,208	-,184	-,107	,163	,470**		-,078	,043	-,284*	-,066
BU(PB)	,142	-,043	,236*	-,132	-,036	-,179	-,255*	-,178	,111		,121	,447**	,089
PPB(PB)	-,123	-,18	,027	-,073	,005	-,157	-,147	-,258*	,039	,334**		,287*	,107
OOBu	-,278*	,051	-,048	-,227*	-,073	-,142	-,232*	-,496**	-,425**	,421**	,472**		,183
OOBr	-,246*	-,025	-,238*	-,262*	,209	-,07	-,153	-,326**	-,308**	,086	,14	,127	1

Legenda: SEZ(UKZ) – podskala Sigurnost,emocije i zdravlje Upitnika kvalitete života; DD(UKZ) – podskala Duhovna dobrobit Upitnika kvalitete života; DU(UKZ) – podskala Društvena uključenost Upitnika kvalitete života; MB(UKZ) – podskala Materijalno blagostanje Upitnika kvalitete života; Z(UKZ) – podskala Zdravlje Upitnika kvalitete života; PR(UKZ) – podskala Produktivnost Upitnika kvalitete života; I(UKZ) – podskala Intimnost Upitnika kvalitete života; IOKZ – Indeks osobne kvalitete života; SOB(PB) – podskala Strah od budućnosti upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost; BU(PB) – podskala Buduće uloge upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost; PPB(PB) – podskala Pozitivna percepcija budućnosti upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost; OOBu - Očekivanja od budućnosti (procjene učenika); OOBr - Očekivanja od budućnosti (procjene razrednika). *Napomena*: Za varijablu DD (UKZ) n = 59 iznad dijagodale i n = 75 ispod dijagonale.
** $p < .01$, * $p < .5$.

Povezanost kvalitete života i očekivanja od budućnosti razlikuje se od skupine do skupine (Tablica 20 i Tablica 21). Zajedničko za sva tri uzorka je značajna povezanost očekivanja od budućnosti te podskala samoprocjene budućnosti i to u očekivanom smjeru, odnosno što su očekivanja viša, pozitivnija je percepcija budućnosti i uspješnosti u budućim ulogama, a manji je strah od budućnosti. Na tragu toga Wagner i sur. (2007) navode da su očekivanja kod mladih s teškoćama povezana na način da mladi s teškoćama koji imaju viša očekivanja u jednom području tendiraju višim očekivanjima i u drugim područjima.

Također se kod svih skupina uz viša očekivanja mjerena upitnikom Očekivanja od budućnosti povezane više procjene subjektivne kvalitete života.

Na tragu dobivenih rezultata, Martindale (2010) navodi da su najjači prediktori subjektivne kvalitete života samopoštovanje i optimizam dok Campbell i Andrews povezuju koncept kvalitete života s konceptima težnji i očekivanja pojedinca (Campbell i sur., 1976; Campbell 1981, Andrews, Withey 1976, Andrews, Crandall 1976, Abbey, Andrews 1985, Andrews, Robinson 1991, prema Corten i sur. 2005). Campbell i sur. (1976) navode da se kvaliteta života zapravo temelji na procjeni situacije drugog (teorija društvene usporedbe) i osobnih aspiracija ili očekivanja te što je veći nesrazmjer između sadašnje situacije i težnji ili očekivanja u budućnosti to će kvaliteta života pojedinca biti podložnija promjeni.

Ilišin i Spajić Vrkaš (2015) govore o povezanosti usvojenih vrijednosti, zadovoljstva životom i očekivanja od budućnosti te ističu da kao i vrijednosti, i percepcija budućnosti i zadovoljstvo životom variraju s obzirom na različite individualne karakteristike te društveno i kulturno okruženje (Ilišin, Spajić Vrkaš, 2015) te kvaliteta života pojedinca ovisi o osobnom prethodnom iskustvu, sadašnjem stilu života te nadama i ambicijama za budućnost (Vuletić i Mujkić, 2002).

Također Kostić-Ivanović i Čićevska-Jovanova (2016) navode da postoji snažna korelacija između kvalitete života te očekivanja od budućnosti i mogućnosti osobnih izbora kod osoba s intelektualnim teškoćama te stoga predlažu uvođenje programske podrške kod osoba s intelektualnim teškoćama usmjerene na jačanje self-koncepta, samoodređenja i mogućnosti donošenja osobnih izbora sve s ciljem unapređenja njihove kvalitete života i pogleda na budućnost.

Specifično za mlade s teškoćama u razvoju i bez teškoća u razvoju polaznike redovite škole je što je kod njih veća subjektivna kvaliteta života također povezana i s višim procjenama sigurnosti, emocija i zdravlja te manjim strahom od budućnosti. Osim toga, kod njih se uz bolje zdravlje veže i ponešto snižena kvaliteta intimnosti. Dobiveni rezultati mogu se usporediti s načinom na koji moderna motivacijska psihologija promatra vremensku orijentaciju na budućnost i psihološkog blagostanja pojedinca. (Salmela-Aro, Nurmi, 2002, prema Holopainen, Sulinto, 2005). Naime, pojedina istraživanja pokazuju da su osobni budući ciljevi pojedinca povezani s psihološkim blagostanjem (Emmons, King, 1988, Little, 1989, Salmela-Aro, 1996, Wallenius, 1996, Ryan i sur., 1999, Salmela-Aro, Nurmi, 2002, prema Holopainen, Sulinto, 2005). Osobni ciljevi koji pojedincima pomažu u rješavanju životnih zadataka, problema i izazova dovode do boljeg psihološkog blagostanja od onih koji se ne usredotočuju na rješavanje takvih zadataka. S druge strane, dobro ili loše psihološko blagostanje može

utjecati na izbor i vrstu ciljeva koje mlada osoba postavlja sebi (Salmela-Aro, Nurmi, 2002, prema Holopainen, Sulinto, 2005) kao i na strah od budućnosti.

Kod svih mladih s teškoćama u razvoju u uzorku očekivanja razrednika su viša kad je materijalni status učenika viši te kad je subjektivna kvaliteta života procijenjena od strane mladih viša dok kod mladih bez teškoća u razvoju procjene razrednika nisu značajno povezane niti s jednom od drugih varijabli.

Osim toga mladi s teškoćama u razvoju iz redovite škole su jedina skupina kod koje se uz manji strah od budućnosti veže veća društvena uključenost, što je i najviša korelacija dobivena na ove tri skupine. Na tom tragu Gaspar i sur. (2009) naglašavaju važnost socijalnih i psiholoških varijabli u kvaliteti života budući da mnogi autori ističu ključni utjecaj socijalnih i psiholoških varijabli na subjektivnu kvalitetu života ali i na očekivanja i motivaciju (Cummins, 2005; Gaspar i sur., 2006; Gaspar i sur. 2009). Tako mladi koji su društveno uključeniji posljedično mogu osjećati veću kontrolu u postizanju pozitivnije budućnosti (Stoddard, Pierce, 2015).

Veća društvena uključenost je osim toga povezana s višim materijalnim statusom kod mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole, te s većom subjektivnom kvalitetom života i pozitivnijom percepcijom uspješnosti u budućim ulogama kod mladih iz posebne škole.
Općenito, kod mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole i bez teškoća u razvoju su očekivanja i kvaliteta života u manjoj mjeri povezani (osam značajnih korelacija), nego kod mladih iz posebne škole.

Osim već opisanih povezanosti, kod mladih iz posebne škole različiti aspekti objektivne kvalitete života povezani su s očekivanjima od budućnosti: više procjene sigurnosti, emocija i zdravlja s manjim strahom i višim očekivanjima od budućnosti, bolji materijalni status i viša kvaliteta intimnosti s većim očekivanjima od budućnosti, a intimnost je bitna i za percepciju uspješnosti u budućim ulogama u očekivanom smjeru. Kod ove skupine mladih i viša subjektivna kvaliteta je povezana s boljim materijalnim statusom i višom kvalitetom intimnosti, te pozitivnijom percepcijom budućnosti.

Naime, dobivene korelacije pokazuju da je konstrukt očekivanja od budućnosti složen, posebno kod mladih sa značajnije izraženim teškoćama, te da su mnogi čimbenici povezani s istim uključujući individualne sposobnosti i društveni kontekst (Hudley i sur., 2003, Sirin i sur., 2004, prema Wagner i sur., 2007), što ukazuje na potrebu daljnjih istraživanja i razmatranja.

Za mlade s teškoćama u razvoju iz redovite škole je još specifično što je s višim očekivanjima razrednika povezana i veća kvaliteta intimnosti dok se kod mladih iz posebne

škole viša očekivanja razrednika povezuju i s većom društvenom uključenošću, višim materijalnim statusom i manjim strahom od budućnosti.

Važno je spomenuti i da su različiti aspekti objektivne kvalitete života međusobno uglavnom nepovezani, što je možda i rezultat njihove niske pouzdanosti.

Zaključno, hipoteza **4.1 se prihvaća** jer postoji statistički značajna povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života s očekivanjem od budućnosti kod mladih s teškoćama u razvoju te s očekivanjima od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika. Hipoteza **4.2.** se **djelomično se prihvaća** jer je utvrđena statistički značajna povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života s očekivanjem od budućnosti kod mladih bez teškoća u razvoju ali nije utvrđena statistički značajna povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života mladih bez teškoća u razvoju s očekivanjem od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika.

5.6. Struktura razlika između mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole, mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole i mladih iz posebne škole s obzirom na percipiranu kvalitetu života i očekivanja od budućnosti

Nakon pregleda dobivenih rezultata, unatoč dobivenim odgovorima na postavljene probleme, zbog složenosti promatranih konstrukata u ovom istraživanju te boljeg uvida u do sad dobivene rezultate naknadno je provedena diskriminacijska analiza kako bi se pobliže istražila struktura razlika izmedju ove tri skupine s obzirom na percipiranu kvalitetu života i očekivanja od budućnosti.

Kao diskriminacijske varijable korištene su podskale na *Upitniku kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins, 1997)* i upitniku *Kako ja procjenjujem svoju budućnost (Urbanc,1999)*, *Indeks osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins, Lau, 2005)* te *Očekivanja od budućn*osti *(Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999)* procijenjena od strane učenika i razrednika.

Prije provedbe diskriminacijske analize ispitano je jesu li zadovoljeni statistički preduvjeti.

S obzirom na odsutnost univarijantne normalne distribucije ne možemo očekivati multivarijantnu normalnu distribuciju pa treba biti oprezan prilikom interpretacije testova statističke značajnosti i rezultata aposteriorne klasifikacije. Pokazalo se da se matrice varijanci i kovarijanci razlikuju izmedju tri skupine, Box's M= 299,354, F (82, 104397,121) = 1,501, p < ,001, zbog čega rezultati aposteriorne klasifikacije neće biti optimalni.

Tablica 22. Količina varijance koju objašnjavaju diskriminacijske funkcije

Funkcija	Karakteristični korijen	% varijance	Kanonička korelacija	Wilks' Lambda	X^2	*df*	*P*
1	0.341	72.8	,504	,661	85,991	26	,000
2	0.127	27.2	,336	,887	24,981	12	,015

Diskriminacijska analiza upućuje na postojanje dvije diskriminacijske funkcije (Tablica 22). Obje funkcije su statistički značajne. S obzirom na odstupanje od multivarijatne normalne distribucije, više pažnje prilikom odluke o zadržavanju značajnih funkcija treba posvetiti veličini kanoničke korelacije i relativnom doprinosu (Klecka, 1980), no i ovi indikatori upućuju da razlikovanju ovih skupina značajno doprinose obje funkcije.

Tablica 23. Korelacije diskrimnacijskih varijabli (i standardizirani diskriminacijski koeficijenti) s prvom i drugom diskriminacijskom funkcijom

Diskriminacijske varijable	Funkcija	
	1	2
SOB(PB)	0,574 (0,677)	0,093 (0,418)
DU(UKZ)	0,421 (0,313)	0,228 (0,304)
PR(UKZ)	-0,341 (-0,199)	0,242 (0,382)
DD(UKZ)	-0,27 (-0,173)	0,128 (0,202)
I(UKZ)	0,174 (0,151)	0,048 (0,043)
MB(UKZ)	0,461 (0,348)	-0,497 (-0,51)
SEZ(UKZ)	-0,056 (-0,124)	-0,478 (-0,421)
OOBr	-0,086 (0,049)	0,461 (0,387)
PPB(PB)	0,105 (-0,025)	0,304 (0,198)
Z(UKZ)	0,095 (0,152)	-0,285 (-0,131)
OOBm	0,136 (0,738)	0,228 (0,253)
IOKZ	0,166 (0,035)	-0,217 (0,027)
BU(PB)	-0,112 (-0,512)	0,174 (-0,061)

Legenda: SEZ(UKZ) – podskala Sigurnost, emocije i zdravlje Upitnika kvalitete života; DD(UKZ) – podskala Duhovna Dobrobit Upitnika kvalitete života; DU(UKZ) – podskala Društvena uključenost Upitnika kvalitete života; MB(UKZ) – podskala Materijalno blagostanje Upitnika kvalitete života; Z(UKZ) – podskala Zdravlje Upitnika kvalitete života; PR(UKZ) – podskala Produktivnost Upitnika kvalitete života; I(UKZ) – podskala Intimnost Upitnika kvalitete života; IOKZ – Indeks osobne kvalitete života; SOB(PB) – podskala Strah od budućnosti upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost; BU(PB) – podskala Buduće uloge upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost; PPB(PB) – podskala Pozitivna percepcija budućnosti upitnika Kako ja procjenjujem svoju budućnost; OOBm - Očekivanja od budućnosti (procjene mladih); OOBr - Očekivanja od budućnosti (procjene razrednika).

Pregledom korelacija varijabli s funkcijom (Tablica 23) uočava se da je prva funkcija u najvećoj mjeri određena strahom od budućnosti, materijalnim statusom i društvenom uključenošću. Standardizirani diskriminacijski koeficijenti pokazuju da pored ovih varijabli razlikovanju ovih skupina doprinose i očekivanja od budućnosti i očekivanja od budućih uloga.

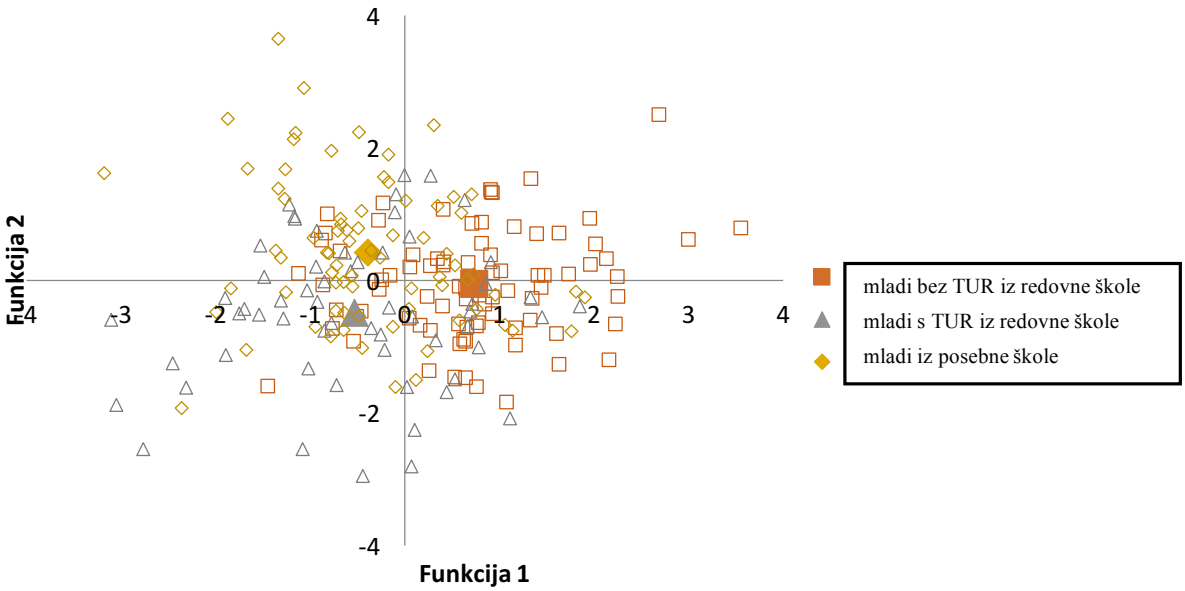
Druga funkcija je određena ponajviše materijalnim statusom, sigurnošću, emocijama i zdravljem i očekivanjima razrednika, dok standardizirani diskriminacijski koeficijenti upućuju i na važnost straha od budućnosti za ovu funkciju.

Tablica 24. Stvarna pripadnost skupini i pripadnost skupini na temelju diskriminacijskih funkcija

Skupina	**Vjerojatnost pripadanja skupini po slučaju**	**Pripadnost skupini na temelju diskriminacijskih funkcija**		
		mladi bez TUR iz redovite škole	mladi s TUR iz redovite škole	mladi iz posebne škole
mladi bez TUR iz redovite škole	,382	64 (77,1)	6 (7,2)	13 (15,7)
mladi s TUR iz redovite škole	,272	15 (25,4)	26 (44,1)	18 (30,5)
mladi iz posebne škole	,346	19 (25,3)	15 (20,0)	41 (54,7)

Napomena. U zagradi se nalazi postotak od ukupnog u stvarnoj skupini.

Rezultati aposteriorne klasifikacije (Tablica 24) ukazuju u kojoj mjeri ove funkcije omogućuju razlikovanje promatranih skupina. Aposteriorna klasifikacija bila je točna u 60,4% slučajeva, što je dobitak od oko 20-30% u odnosi na klasifikaciju po slučaju. Na Slici 12 grafički je prikazano ostvareno razlikovanje. Na njoj su vidljivi pripadnici različitih skupina s obzirom na svoje rezultate na diskriminacijskim funkcijama. Iz prikaza je vidljivo relativno dobro razlikovanje mladih iz redovite škole bez teškoća u razvoju od druge dvije skupine na temelju prve funkcije, kao i veliku razinu preklapanja između skupina s teškoćama u razvoju s obzirom na prvu funkciju. Vidljivo je da druga funkcija omogućuje razlikovanje mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole i mladih iz posebne škole, no ne i mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole.



Slika 12. Rezultati mladih iz tri skupine na dvije diskriminacijske funkcije (prazne oznake) i centroidi svake od skupina (pune oznake)

Na temelju diskriminacijske analize izračunati su rezultati na diskriminacijskim funkcijama za sve mlade, te su oni uspoređeni analizom varijance i Scheffeovim post hoc testovima (Tablica 25).

Na prvoj funkciji mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole ostvaruju značajno više rezultate nego druge dvije skupine koje se međusobno ne razlikuju statistički značajno, odnosno ono što najviše razlikuje mlade bez teškoća u razvoju od ostalih je što imaju manji strah od budućnosti, viši materijalni status, veću društvenu uključenost, niža očekivanja od budućnosti i očekuju veću uspješnost u budućim ulogama. Može se zaključiti da mladi bez teškoća imaju bolju polaznu točku u materijalnom pogledu te društvenom aktivitetu u planiranju i pozicioniranju svoje budućnosti uz neočekivano nešto manja očekivanja od budućnosti. Ovi nalazi ukazuju na potrebu osiguravanja podržavajuće okoline za mlade s teškoćama u razvoju te sustave podrške koji bi bili usmjereni na njihovo veće društveno uključivanje, osnaživanje i smanjivanje zadrške i straha od budućnosti, poboljšavanje njihovog socio-ekonomskog statusa kao i intenzivne pripreme za što uspješnije ostvarivanje budućih uloga u životu pred njima.

Na drugoj funkciji se sve skupine značajno razlikuju, no ona u najvišoj mjeri doprinosi razlikovanju mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole od mladih iz posebne škole (Slika 12). Razlikuje ih što mladi iz posebne škole imaju niži materijalni status, niži osjećaj sigurnosti, nižu procjenu emocija i zdravlja te niža očekivanja od budućnosti procijenjena od strane razrednika. Iz dobivenih razlika očituje se potreba za unapređivanjem njihovog mentalnog zdravlja, socioekonomskog statusa te daljnje ispitivanje sniženih očekivanja okoline prema

njihovoj budućnosti kako bi se osnažili i iskoristili maksimalno svoj potencijal u planiranju i ostvarivanju bliske budućnosti.

Tablica 25. Aritmetičke sredine (i standardne devijacije) rezultata na diskriminacijskim funkcijama mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole (N=83), mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole (N=59) i mladih iz posebne škole (N=75) i značajnost razlika među njima

Diskriminacijske funkcije	**M (SD)**			**ANOVA**		**Značajnost razlika među skupinama**		
	mladi bez TUR iz redovite škole	**mladi s TUR iz redovite škole**	**mladi iz posebne škole**	**F (2, 214)**	**P**	**1-2**	**1-3**	**2-3**
1	0,73 (0,963)	-0,54 (1,114)	-0,39 (0,944)	36,516	,000	,000	,000	,710
2	-0,04 (0,82)	-0,48 (1,089)	0,43 (1,103)	13,618	,000	,040	,014	,000

Legenda: M – aritmetička sredina; SD-standardna devijacija

Nalazi ovog istraživanja daju određeni uvid u položaj i osobne procjene mladih s teškoćama i bez teškoća u razvoju u svezi kvalitete njihovog života i očekivanja za budućnost kao i percepciju njihove budućnosti od strane razrednika te ukazuju na važnost daljnih analiza na ovom području.

Dobiveni rezultati otvaraju i neka nova pitanja. Svi mladi s teškoćama u razvoju imaju niže prosječne rezultate na skali intimnosti (bliski odnosi s drugima) što bi trebalo promatrati i u kontekstu rizika od socijalnog isključivanja. Mladi s teškoćama u razvoju iz posebne škole imaju značajno niže procjene sigurnosti, emocija i zdravlja u odnosu na učenike s teškoćama u razvoju iz redovite škole što ukazuje na potrebu dodatnih ispitivanja i unapređivanja zaštite njihovog mentalnog zdravlja. Također se mladi s teškoćama u razvoju razlikuju od mladih bez teškoća u razvoju po iskazanom većem strahu od budućnosti, po nižem materijalnom statusu, manjoj društvenoj uključenosti, višim očekivanjima od budućnosti ali nešto slabijom percepcijom uspješnosti u budućim ulogama.

Znakovito je da su utvrđena niža očekivanja od budućnosti razrednika u odnosu na sve mlade u uzorku, s time da razrednici u redovitim školama ipak imaju znatno viša očekivanja od budućnosti od mladih s teškoćama u razvoju u odnosu na razrednike mladih iz posebne škole.

Rezultate u cjelini treba promatrati i u povezanosti s obilježjima zatečenog odgojno-obrazovnog sustava. Shodno tome, već u uvodnom dijelu rada istaknuti su čimbenici koji nepovoljno djeluju na mlade s teškoćama u razvoju unutar srednjoškolskog odgojno-obrazovnog sustava a odnose se prije svega na izostanak adekvatne podrške učenicima s

teškoćama u razvoju, njihovim roditeljima i učiteljima (Kiš-Glavaš i sur., 2003; Fulgosi-Masnjak i sur., 2014; Kiš-Glavaš, Cvitković; 2014, Žic-Ralić, 2014; Igrić, 2014, prema Stančić i sur., 2015). Nedostatno je uključivanje učenika kao aktivnih sudionika odgojno-obrazovnog procesa i procesa donošenja odluka, što je posebno izraženo kod učenika s teškoćama u razvoju u posebnoj školi. Tome doprinosi i izostanak ili manjak dostupnih programa jačanja zagovaračkih vještina i vještina samozastupanja (Salaj 2015; Salaj, 2017) Rezultati nedavno provedenog istraživanja u Hrvatskoj o nepovoljnim stavovima srednjoškolskih učitelja prema edukacijskom uključivanju (Međimorec Grgurić i sur., 2014), nedostatna podrška, osnaživanje i educiranost učitelja o specifičnim potrebama učenika s teškoćama u razvoju, kao i nedovoljna prilagodba nastavnog procesa ne doprinose uspješnom edukacijskom uključivanju te mogu bitno utjecati na očekivanja učitelja od učenika s teškoćama u razvoju. S druge strane, neprilagođenost odgojno-obrazovnog konteksta za rad s mladima s teškoćama u razvoju te nepostojanje prijeko potrebnih tranzicijskih programa otežava njihovu spremnost za uspješnije preuzimanje uloga odrasle dobi.

Iz svega navedenog, smjernice budućeg djelovanja uključuju daljnje razmatranje koncepta kvalitete života i očekivanja od budućnosti s ciljem utvrđivanja polazišnih točaka u planiranju, kreiranju, implementaciji i evaluaciji specifičnih programa koji nedostaju u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu s naglaskom na tranzicijske programe. Spomenuti tranzicijski programi bi, osim mladih, trebali obuhvaćati i rad s učiteljima/razrednicima, vršnjacima, roditeljima i drugim dionicima. Oni bi predstavljali polazište za potpunije ostvarivanje potreba mladih s teškoćama u razvoju, povezano s unaprjeđenjem kvalitete obrazovanja, profesionalne rehabilitacije i zapošljavanja, slobodnog vremena, samozastupanja i drugih vidova osamostaljivanja.

Osim potrebe sveobuhvatnije pripreme mladih za ulazak u svijet odraslih dobiveni rezultati upućuju i na značaj uloge učitelja/razrednika u tom procesu. Boljom sustavnom podrškom, dodatnim edukacijama i osnaživanjem učitelja/razrednika za rad s mladima s teškoćama u razvoju moguće je uklanjanje prepreka za njihovo uspješnije obrazovanje i društveno uključivanje. Ne mogu se zanemariti ni pokazatelji istraživanja o smanjenim očekivanjima učitelja/razrednika od mladih iz posebnih uvjeta školovanja. Kriteriji koji se pred njih postavljaju mogu bitno utjecati na realizaciju osobnih potencijala, stupanj razvoja kompetencija i drugih šansi mladog čovjeka za budućnost.

U konačnici, stvaranjem poticajnijeg odgojno-obrazovnog i društvenog okružja s većim očekivanjima od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju, zasigurno se mogu ojačati i njihovi subjektivni kapaciteti na putu u neovisno življenje i vrednovane društvene uloge.

6. OGRANIČENJA I DOPRINOSI ISTRAŽIVANJA

6.1. Ograničenja istraživanja

Ograničenja istraživanja primarno se mogu povezati sa određenim čimbenicima.

Veličina i vrsta uzorka (prigodni uzorak) ograničavaju mogućnost generalizacije dobivenih rezultata. Budući da su istraživanjem obuhvaćene samo škole u Zagrebu, Velikoj Gorici, Sisku i Varaždinu ne može se govoriti o zastupljenosti različitih područja Republike Hrvatske. Istraživanje je provedeno u razvijenijoj urbanoj regiji u kojoj su i socioekonomske prilike te dostupne mogućnosti zasigurno veće nego u ruralnim i slabije razvijenim regijama.

Tijekom provedbe istraživanja, unatoč prilagodbi upitnika sudionicima s intelektualnim i drugim utjecajnim teškoćama u razvoju ne može se zanemariti moguće ograničeno razumijevanje pojedinih pitanja, sugestivnije davanje odgovora ili davanje odgovora za koje misle da se od njih očekuju. Činjenica je da se radi o heterogenoj skupini ispitanika obilježenoj individualnim razlikama u kognitivnim i socijalnim kompetencijama, životnim iskustvima i vještinama samozastupanja što također ukazuje na potreban oprez u donošenju pouzdanih zaključaka i generalizaciji dobivenih rezultata.

6.2. Doprinosi istraživanja

Ovim istraživanjem koje je usmjereno na mlade s teškoćama i bez teškoća u razvoju u različitim oblicima školovanja nastojala se barem donekle znanstveno rasvijetliti njihova samoprocijenjena kvaliteta života, pogled na ono što ih očekuje u budućnosti, spremnost na preuzimanje budućih uloga te kako njihovi razrednici/e gledaju na njihovu budućnost. Važno je naglasiti da je ovo jedino istraživanje u Hrvatskoj i šire u tematskom smislu i po specifičnosti promatranih poduzoraka s obzirom na različite oblike školovanja i obrazovnih programa, koje je dalo znakovite odgovore na postavljena pitanja, ali s druge strane otvorilo još dodatnih pitanja i neistraženih područja.

Analizom i raspravom rezultata dobiven je širi pogled na dosad istraživački zanemarenu populaciju uz značajne empirijske podatke. Mnogi autori govore o važnosti tranzicijskih programa posebno za mlade s intelektualnim teškoćama koji bi trebali zadovoljiti određene kriterije: pravovremeno uključivanje mladih (prije16. godine), uvažavanje mladih kao aktivnih sudionika programa i odlučivanja, uključenost članova obitelji te da program ne bi trebao završiti završetkom školovanja (Harnik, 2010). Stoga, osim navedenog znanstvenog doprinosa, ovaj rad može poslužiti kao poticaj za osmišljavanje tranzicijskih programa i strategija za unaprjeđenje kvalitete života mladih s teškoćama u razvoju.

Iako se utvrđene spoznaje najviše mogu povezati s obrazovnim aspektom tranzicije, one mogu pridonijeti i širem kontekstu razvoja kvalitete podrške i unaprjeđenja javnih politika.

7. ZAKLJUČAK

Četiri cilja s pripadajućim podciljevima u ovom istraživanju odnose se na ispitivanje subjektivnih i objektivnih komponenata kvalitete života i očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju, očekivanja od budućnosti procijenjena od strane razrednika mladih te povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života i očekivanja od budućnosti kod mladih s teškoćama u razvoju, mladih bez teškoća u razvoju i s očekivanjima od budućnosti mladih procijenjene od strane razrednika. Na temelju definiranih ciljeva i podciljeva postavljene su i testirane sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1.1.*objektivne komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno različite kod mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju* djelomično se prihvaća budući da su pojedine objektivne komponente percipirane kvalitete života (sigurnost, emocije i zdravlje; društvena uključenost, materijalno blagostanje i produktivnost) statistički značajno različite kod mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju:

- mladi s teškoćama u razvoju iz posebne škole imaju niže procjene *sigurnosti, emocija i zdravlja* odnosu na mlade s teškoćama u razvoju iz redovite škole
- mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole imaju značajno višu *društvenu uključenost* od mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole
- mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole imaju značajno više *materijalno blagostanje* u odnosu na mlade s teškoćama u razvoju iz redovite i posebne škole
- najmanja produktivnost uočava se kod mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole u čemu se razlikuju od obje skupine mladih s teškoćama u razvoju.

Hipoteza 1.2 *Subjektivne komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno različite kod mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju* nije potvrđena budući da pojedine subjektivne komponente percipirane kvalitete života nisu statistički značajno različite kod mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju. Također, svi mladi u ovom istraživanju procjenjuju subjektivnu kvalitetu života višom te nije utvrđena statistički značajna razlika među promatranim skupinama.

Hipoteza H2. Očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i mladih bez teškoća u razvoju bit će statistički značajno različite je potvrđena budući da mladi iz redovite škole bez

teškoća u razvoju imaju značajno niža očekivanja od budućnosti u odnosu na mlade iz redovite škole s teškoćama u razvoju.

Rezultati dobiveni na upitniku Kako ja procjenjujem svoju budućnost (Urbanc, 1999) upućuju da:

- su očekivanja od budućnosti u prosjeku pozitivna kod svih skupina
- prosječne vrijednosti na upitniku su gotovo jednake u sve tri skupine te ukazuju na visoka očekivanja na podskalama *pozitivne percepcije budućnosti* i uspješnosti u *budućim ulogama*
- razlike među sudionicima na ovom upitniku vidljive su samo na podskali *strah od budućnosti* uz prisutan trend da mladi bez teškoća u razvoju imaju manji strah od budućnosti.

Rezultati dobiveni na upitniku *Očekivanja od budućnosti (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999)* upućuju da:

- su očekivanja od budućnosti u prosjeku pozitivna kod svih skupina
- mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole imaju značajno niža očekivanja od budućnosti nego mladi koji se obrazuju po posebnom programu uz individualizirane postupke u redovitim školama dok ostale razlike među skupinama nisu statistički značajne.

Hipoteze H3.1. *Vlastita očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i ona procijenjena od strane njihovih razrednika neće se statistički značajno razlikovati te H3.2. Vlastita očekivanja od budućnosti mladih bez teškoća u razvoju i ona procijenjena od strane njihovih razrednika neće se statistički značajno razlikovati* su odbačene zbog utvrđenih statistički značajnih razlika u očekivanju od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju i njihovih razrednika kao i u očekivanju od budućnosti mladih bez teškoća u razvoju i njihovih razrednika. Dobiveni rezultati ukazuju da su:

- razrednici u sve tri promatrane skupine mladih imali statistički značajno niža očekivanja od budućnosti nego mladi
- postoje značajne razlike u očekivanjima od budućnosti procijenjena od strane njihovih razrednika između ove tri skupine
- razrednici mladih iz redovite škole s teškoćama u razvoju u budućnosti očekuju značajno više nego razrednici mladih iz posebne škole dok se očekivanja razrednika mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole ne razlikuju statistički značajno niti od skupine razrednika mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole niti od skupine razrednika mladih iz posebne škole.

Hipoteza *H4.1. Pojedine komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno povezane s očekivanjem od budućnosti kod mladih s teškoćama u razvoju i očekivanjima od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika se prihvaća* jer postoji statistički značajna povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života s očekivanjem od budućnosti kod mladih s teškoćama u razvoju i *očekivanjima od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika* dok se hipoteza *H4.2. Pojedine komponente percipirane kvalitete života bit će statistički značajno povezane s očekivanjem od budućnosti u skupini mladih bez teškoća u razvoju i očekivanjima od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika* djelomično prihvaća jer postoji statistički značajna povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života s očekivanjem od budućnosti kod mladih bez teškoća u razvoju ali nije utvrđena statistički značajna povezanost pojedinih komponenata percipirane kvalitete života mladih bez teškoća u razvoju s očekivanjem od njihove budućnosti procijenjene od strane razrednika.

Povezanost kvalitete života i očekivanja od budućnosti razlikuje se od skupine do skupine (kod mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole i mladih bez teškoća u razvoju su očekivanja i kvaliteta života u manjoj mjeri povezani nego kod mladih iz posebne škole) te dobiveni rezultati ukazuju na prisutnost značajne povezanosti:

- očekivanja od budućnosti te podskala samoprocjene budućnosti kod svih skupina mladih i to u očekivanom smjeru, odnosno što su očekivanja viša, pozitivnija je percepcija budućnosti i uspješnosti u budućim ulogama, a manji je strah od budućnosti
- viših očekivanja mjerenih upitnikom *Očekivanja od budućnosti (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999)* s višim procjenama subjektivne kvalitete života kod svih skupina mladih
- veće subjektivne kvalitete života s višim procjenama sigurnosti, emocija i zdravlja te manjim strahom od budućnosti te boljeg zdravlje i ponešto snižene kvalitete intimnosti kod mladih s teškoćama u razvoju i bez teškoća u razvoju iz redovite škole
- viših očekivanja razrednika s višim materijalnim statusom učenika te višom subjektivnom kvalitetom života kod svih mladih s teškoćama u razvoju u uzorku;
- manjeg straha od budućnosti i veće društvene uključenosti (najviša korelacija dobivena na ove tri skupine) jedino kod mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole
- veće društvene uključenosti s višim materijalnim statusom kod mladih bez teškoća u razvoju iz redovite škole te s većom subjektivnom kvalitetom života i pozitivnijom percepcijom uspješnosti u budućim ulogama kod mladih iz posebne škole
- različitih aspekata objektivne kvalitete života s očekivanjima od budućnosti: više procjene sigurnosti, emocija i zdravlja s manjim strahom i višim očekivanjima od

budućnosti, bolji materijalni status i viša kvaliteta intimnosti s većim očekivanjima od budućnosti, a intimnost je bitna i za percepciju uspješnosti u budućim ulogama u očekivanom smjeru kod mladih iz posebne škole; kod ove skupine mladih i viša subjektivna kvaliteta je povezana s boljim materijalnim statusom i višom kvalitetom intimnosti, te pozitivnijom percepcijom budućnosti

- viših očekivanja razrednika s većom kvalitetom intimnosti kod mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole
- viših očekivanja razrednika s većom društvenom uključenošću, višim materijalnim statusom i manjim strahom od budućnosti kod mladih iz posebne škole.

Dodatno učinjenom diskriminacijskom analizom strukture razlika izmedju promatrane tri skupine mladih s obzirom na percipiranu kvalitetu života i očekivanja od budućnosti dobivene su dvije statistički značajne diskriminacijske funkcije:

- na prvoj funkciji mladi bez teškoća u razvoju iz redovite škole ostvaruju značajno više rezultate nego druge dvije skupine koje se međusobno ne razlikuju statistički značajno; mladi bez teškoća u razvoju razlikuju se od mladih s teškoćama u razvoju jer imaju manji strah od budućnosti, viši materijalni status, veću društvenu uključenost, manja očekivanja od budućnosti i očekuju veću uspješnost u budućim ulogama
- na drugoj funkciji se sve skupine značajno razlikuju, no ona u najvišoj mjeri doprinosi razlikovanju mladih s teškoćama u razvoju iz redovite škole od mladih iz posebne škole; mladi iz posebne škole imaju niži materijalni status, nižu procjenu sigurnosti, emocija i zdravlja te niža očekivanja od budućnosti od strane razrednika.

Utvrđene tendencije u rezultatima ovog istraživanja upućuju na potrebu za daljnjim znanstvenim studijama koje bi obuhvatile veće skupine ispitanika, bolju pokrivenost područja Republike Hrvatske te uključivanje roditelja i vršnjaka u procjenu očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju. Radi dobivanja potpunije slike i još dubljeg uvida u predmet istraživanja, svakako je neophodna i primjena kvalitativnog pristupa usmjerenog k potpunijem sagledavanju subjektivnih pogleda mladih i osoba iz njihove okoline kao iskustvenih eksperata.

8. LITERATURA

1. Ajduković, M., i Kolesarić, V. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb, HR: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

2. Albrecht, G. L., Devlieger, P. J. (1999). The disability paradox: High quality of life against all odds. *Social Science and Medicine*, 48(8), 977-988.

3. Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

4. Alvidrez, J., Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 731-746.

5. Andrews F.M., Withey S.B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. New York, Plenum Press, 1976.

6. Arnold, P., Chapman, M. (1992). Self-esteem, aspirations and expectations of adolescents with physical disability. *Developmental Medicine and Child Neurology,* 34(2), 97-102.

7. Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom.* New York: Routledge.

8. Babić, Z., Leutar, Z. (2010). Položaj osoba s invaliditetom na tržištu rada Republike Hrvatske. *Socijalna ekologija*, 19(2), 195-214.

9. Baftiri, Đ. (2015). *Monografija-55 godina Srednje škole Centra za odgoj i obrazovanje Zagreb* (str. 5-70). Srednja škola Centar za odgoj i obrazovanje, Zagreb.

10. Baftiri, Đ., Osmančević Katkić, L. (2016). *Usluge, podrška i očekivanja od odgojno-obrazovnog i zdravstvenog sustava – percepcija roditelja djece s ADHD poremećajem.* U Bukvić, Z. (ur), Zbornik sažetaka 11. Kongresa edukacijskih rehabilitatora s međunarodnim sudjelovanjem. *Izazovi inkluzivnog odgoja i obrazovanja* (str.90-92). Varaždin.

11. Bajema, D.H., Miller, W.W., Williams, D.L. (2002). Aspirations of rural youth. *Journal of Agricultural Education*, 43(3), 61-71.

12. Bandura, A., (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY Freeman and Co.

13. Baron, R. M., Tom, D. Y. H., Cooper, H. M. (1985). *Social class, race and teacher expectations*. In J. B. Dusek (Ed.) Teacher expectations (pp. 251-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

14. Bartolac, A (2013). Socijalna obilježja svakodnevnog života djece i mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada*, 20(2), 269-300.

15. Barton, L., Armstrong, F. (2007). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Inclusive education: Cross Cultural Perspectives 4. Springer.

16. Baumeister R. F., Leary M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a function of human motivation. *Psychological Bulletin* 117(3), 497-529.

17. Beal, S. J., Crockett, L. J. (2013). Adolescents occupational and educational goals: A test of reciprocal relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(5), 219-229.

18. Beal, S.J., Crockett, L.J., James, P. (2016). Adolescents' Changing Future Expectations Predict the Timing of Adult Role Transitions. *Developmental Psychology*, 52(10), 1606-1618.

19. Bentham S., Hutchins, R. (2006). *Practical Tips for Teaching Assistants.* Routledge, New York.

20. Benjak T. i sur. (2017). *Izvješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. Hrvatski zavod za javno zdravstvo, Zagreb. Preuzeto 1.9.2017. s https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2016/04/Invalidi_2017.pdf

21. Benjak, T. (2010). *Kvaliteta života i zdravlje roditelja djece s pervazivnim razvojnim poremećajem.* Doktorska disertacija. Medicinski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu,

22. Biernat, M. (2003). Toward a broader view of social stereotyping. *American Psychologist*, 58(12), 1019-1027.

23. Böhnke, P. (2005). *First European Quality of Life Survey: life satisfaction, happiness and sense of belonging.* Luxembourg: Office for Official Publications of European.

24. Bohon, S. A., Johnson, M. K., Gorman, B. K. (2006). College Aspirations and Expectations among Latino Adolescents in the United States. *Social Problems, 53*(2), 207-225.

25. Bouillet, D., Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj injkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9-23.

26. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga, Zagreb.

27. Bouillet, D (2007). (Ne) zadovoljstvo životom i obrasci komunikacije mladih; Mladi: problem ili resurs Zagreb. Vlasta Ilišin, Furio Radin (ur.), (str. 237-266), Institut za društvena istraživanja Zagreb.

28. Brajša-Žganec, A., Brkljačić, T., Franc, R., Merkaš, M., Radačić, I., Sučić, I., Šikić-Mićanović, L. (2014.) *Analiza stanja prava djece u Hrvatskoj*. Zagreb: UNICEF, ured za Hrvatsku.

29. Bramston, P., Bruggerman K., Pretty, G. (2002). Community Perspectives and Subjective Quality of Life. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(4),385-397.

30. Bratković, D., Bilić, M. (2006). *Kvaliteta podrške u programu stanovanja u zajednici*. Zbornik radova 6. međunarodnog seminara: *Živjeti zajedno* (20.-22.4.2006.) Varaždin: Savez defektologa Hrvatske, 277-287.

31. Bratković, D. (2004). Inkluzija, *Dijete-škola-obitelj*, 14, 2-6.

32. Bratković, D. (2002). *Kvaliteta življenja osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom u obiteljskim i institucionalnim uvjetima života* (Doktorska disertacija). Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

33. Bratković, D., Rozman, B. (2006). Čimbenici kvalitete življenja osoba s intelektualnim teškoćama, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 101-111.

34. Brief, A.P., Butcher, A.H., George, J.M., Link, K.E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology,* 64(4), 646-654.

35. Brophy, J. (1982). *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations*. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.

36. Brown, I., Brown, R. I. (2005). *Quality of life and Disability: An Approach for Community Practitioners*. London: Jessica Kingsley Publishers.

37. Budhwar, L., Reeves, D., Farrell, P. (2000). Life goals as a function of social class and child rearing practices in India. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(2), 227–

38. Bugan, A., Bajs, M., Stamać, Z. K. (2001). Kauzalno atribuiranje školskog postignuća srednjoškolaca s obzirom na spol i izraženost motiva za postignućem. *Diskrepancija,* 2(4), 51-62.

39. Bulgren, J., Marquis, J., Deshler, D., Schumaker, J., Lenz, B. (2006). The instructional context of inclusive Secondary general education classes: Teachers' instructional roles and practices, curricular demands, and research-based practices and standards. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(1), 39-65.

40. Buljevac, M., Popović, S. (2016). Prekid srednjoškolskog obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju. *Ljetopis socijalnog rada*, 23(3), 463-488

41. Campbell A, Converse P, Rodgers W. (1976). *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfactions.* New York, Russell Sage Foundation.

42. Caprara, G.V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., Vecchio, G.M. (2006). Looking for

adolescents' well-being: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale, 15(1), 30-43.*

43. Carroll, A. (2002). At-risk and not at-risk adolescent girls in single-sex and mixed-sex school settings: An examination of their goals and reputations. *Westminster Studies in Education*, 25(2), 147-162.

44. Carver, C. S., Scheier, M. F. (1982). Control Theory: A Useful Conceptual Framework for Personality-Social, Clinical, and Health Psychology. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111-135.

45. Carver, C. S., Scheier, M. F. (1990b). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. Psychological Review, 97(1), 19-35.

46. Caton, S., Kagan, C. (2007). Comparing transition expectations of young people with moderate learning disabilities with other vulnerable youth and with their non-disabled counterparts. *Disability & Society*, 22(5), 473-488.

47. Chaikin, A.L., Sigler, V., Derlega, E. (1974). Nonverbal mediators of teacher expectancy effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(1), 144-149.

48. Clark, M. D. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 69-79.

49. Cohen, P., Cohen, J. (2001). *Life values and mental health in adolescence*. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being*. Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers.

50. Collinson, V., Hoffman, L. M. (1998). High schools as rite of passage for social and intellectual development. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, San-Diego, CA. Preuzeto 12.4.2018. s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420712.pdf

51. Cook, B. G., Cameon, D. L., Tankersley, M. (2007). Inclusive Teacher's Attitudinal Ratings of their Students with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.

52. Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(6), 432-13.

53. Corten, Ph., Bergeret, I., Hachey, R., Mercier, C, Pelc, I. (2005). *Expectations, aspirations and Quality of Life.* Preuzeto 12.4.2017. s http://homepages.ulb.ac.be/~phcorten/Recherches/QualityOfLife/QOLPubl1.htm

54. Cotton (1989): *Expectations and student outcomes*. Preuzeto 15.4.2018. s http://educationnorthwest.org/sites/default/files/expectations-and-student-outcomes.pdf

55. Crocker J., Major B., Steele C. (1998). *Social stigma*. In: Handbook of Social Psychology,

4th ed., 2, 504-553 (eds. D. T. Gilbert, S. T. Fiske, G. Lindzey). McGraw-Hill, Boston, MA.

56. Crosnoe, R., Johnson, M. K. (2011): Research on adolescence in the twenty-first century. *Annual Review of Sociology*, 37, 439-460.

57. Cummins, R.A. (2000). *A homeostatic model for subjective quality of life*. Proceedings, Second Conference of Quality of Life in Cities, 51-59. Singapore; National University of Singapore.

58. Cummins, R.A. (1994). *Assessing quality of life*. In Quality of Life for Persons with Intellectual Disabilities: International Perspectives and Issues. Ed. Goode. Brookline Books, Cambridge, M.A.

59. Cummins, R.A. (1997). *Comprehensive Quality of Life Scale Intellectual/Cognitive Disability-Manual*, School of Psychology, Deakin University, Australia. Preuzeto 9.4.2009. s http://www.deakin.edu.au/research/acqol/instruments/

60. Cummins R.A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159-190.

61. Cummins, R. A., Gullone, E., Lau, A. L. D.(2002). *A model of subjective well-being homeostasis: The role of personality.* In The universality of subjective wellbeing indicators (pp. 7-46). Springer Netherlands.

62. Cummins, R.A., Lau, A.L.D. (2005). *Personal Wellbeing Index- Intellectual Disability-Manual*, School of psychology, Deakin University, Australia. Preuzeto 9.4.2009. s http://www.deakin.edu.au/research/acqol/instruments/

63. Cummins, R. A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 699-706.

64. *Cummins*, R. A., *Nistico*, H. (*2002*). Maintaining life satisfaction: The role of positive cognitive bias. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 37-69.

65. Cummins, R.A. (2002). Normative life satisfaction: measurement issues and homeostatic model. *Social Indicators Research*, 64(2), 225-256.

66. Cummins, R.A. (2000). Objective and Subjective Quality of Life: An Interactive Model. *Social Indicators Research*, 52(1), 55-72.

67. Cummins, R.A. (1995). On the trail of the gold standard for life satisfaction. *Social Indicators Research*, 35(2), 179-200.

68. Cummins, R.A. (2000). Personal income and subjective well-being: A review. *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 133-158.

69. Cummins, R.A. (1996). The domains of life satisfaction: An attempt to order chaos. *Social Indicators Research*, 38(3), 303-328.
70. Cummins, R.A. (1998). The second approximation to an international standard for life satisfaction. *Social Indicators Research*, 43(3), 307-
334.
71. Cummins, RA, Woerner, J., Tomyn, A, Gibson, A., Knapp, T. (2007). *Australian Unity Wellbeing Index Survey 17*: School of Psychology, Deakin University: Australia. Preuzeto 12.3.2017.s
https://www.researchgate.net/profile/Adrian_Tomyn/publication/257407846_Australian_Unity_Wellbeing_Index_Survey_17_The_Wellbeing_of_Australians_-_Work_Wealth_and_Happiness/links/00b7d525322b3671d2000000/Australian-Unity-Wellbeing-Index-Survey-17-The-Wellbeing-of-Australians-Work-Wealth-and-Happiness.pdf?origin=publication_detail
72. Darley, J., Fazio, R. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35(1), 867-881.
73. Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom (NN 47/05)
74. Diener, E, Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-185.
75. Diener, E. (2001). *Subjective well-being*. Address presented at the Annual meeting of the Society for Personality and Social Psychology, San Antonio, TX.
76. Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R., Smith, H. L. (1999). SubjectiveWell-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
77. Dingle, M., Falvey, M.A., Givner, Ch.C., Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education*, 13(1), 35-50.
78. Dinno, A. (2009). Exploring the Sensitivity of Horn's Parallel Analysis to the Distributional Form of Random Data. *Multivariate Behavioral Research*, 44(3), 362-388.
79. Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, NN, 63/08, 90/10.
80. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2016). Statistički ljetopis. Preuzeto 19. 10. 2017. s http://www.dzs.hr
81. Dulčić, A., Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska* istraživanja, 44(2), 31-50.

82. Dusek, J. B., Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 75(3), 327-346.

83. Dykens E. M. (2006). Toward a positive psychology of mental retardation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 185-193.

84. Edwards, T. C., Patrick, D. L., Topolski, T. D. (2003). Quality of life of adolescents with perceived disabilities. *Journal of Pediatric Psychology*, 28(4), 233-241.

85. Ellins, J., Porter, J. (2005). Departmental differences in attitude to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195.

86. Emerson E., Hatton C. (2007). Poverty, socio-economic position, social capital and the health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain: a replication, *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 866-874.

87. Epel, S. E., Bandura, A., Zimbardo, P. G., (1999). Escaping Homelessness: The Influences of Self-Efficacy and Time Perspective on Coping with Homelessness, *Journal of Applied Social Psychology*, 29(3), 575-596.

88. Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York, NY: W. W. Norton & Company.

89. European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Preuzeto 2.3.2017. s https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf

90. European Commission (2010). *European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

91. Felce, D., Perry, J. (1995). Quality of life: its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities,* 16(1), 51-74.

92. Felce, D., Perry, J. (1997). *Quality of life: The Scope of the Term and its Breadth of Measurement.* In R. I. Brown (Ed.), Quality life for people with disabilities: Models, research and practice. UK: Stanley Thornes, Ltd.

93. Finkenflügel, H. (2008). *Prospects for community-based rehabilitation in the new millenium.* In V. Møller and D. Huschka (Eds.), *Quality of life and the millenium challenge* (265-272). New York: Springer.

94. Folivarski D. (2013). *Subjektivni i objektivni pokazatelji kvalitete života mladih s intelektualnim teškoćama*. Diplomski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

95. Furlan, I., Kljaić, S., Kolesarić, V., Krizmanić, M., Petz, B., Szabo, S., i Šverko, B. (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

96. Garberoglio, C. L., Schoffstall, S., Cawthon, S., Bond, M., Ge, J. (2014). The role of self-beliefs in predicting postschool outcomes for deaf young adults. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(6), 667-688.

97. Gaspar, T., Gaspar Matos, M., Pais, R., Jose, L., Leal, I., Ferreira, A. (2009). Health-related quality of life in children and adolescents and associated factors. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 9(1), 33-48.

98. Gaspar, T., Matos, M., Ribeiro, J., Leal, I. (2006). Qualidade de vida e bemestar em crianças e adolescentes (Quality of life and well-being in children and adolescentes). *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(2), 47-60

99. Gilbert D.T, Wilson, T.D. (2007). Prospection: Experiencing the future, Science, 317, 1351-1354.

100. Gilmore, L., Campbell, J., Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality, stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher view of Down Syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76.

101. Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom.* New York, NY: HarperCollins Publishers, Inc.

102. Golubić, R. (2010). *Domene kvalitete života kao prediktori radne sposobnosti bolničkih zdravstvenih djelatnika.* Doktorska disertacija, Medicinski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

103. Graham, L., Ross, E. (2016). Disparities in Quality of Life Among South Africans With and Without Disabilities. *Social Indicators Research*, 127(*2),* 721-739.

104. Greene, A.L. (1990). Great expectations: Constructions of the life course during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence,* 19(4), 289-306.

105. Groce, N.E. (2004). Adolescents and Youth With Disability: Issues And Challenges Asia *Pacific Disability Rehabilitation Journal,* 15(2), 13-32.

106. Hall, J.A., Knapp, M.L. (2010). *Neverbalna komunikacija u ljudskoj interakciji*. Naklada Slap.

107. Halpern, A. S. (1994). Quality of life for students with disabilities in transition from school to adulthood. *Social Indicators Research*, 33(1-3), 193-236.

108. Harnik, A. (2010). *Quality of Life Among Adolescents and Young Adults with Intellectual Disabilities: A Report on a Mixed-Methods Study.* Department of Educational Counselling Psychology, Faculty of Education McGill University, Montreal. Preuzeto 13.5.2017. s

http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1528808051028~741

109. Hartje, C.J. (2016). *"Student needs and perceptions of the learning environment according to high school students: A case study".* School of Education Student Capstones and Dissertations. Paper 4198. Preuzeto 12.2.2017. s https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5197&context=hse_all

110. Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology,* 95(4), 813-820.

111. Havelka, N. (1992). *Socijalna percepcija*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

112. Havighurst, R.J. (1982). *Developmental task and education.* New York: Logman.

113. Hendrickx, M.M.H.G., Mainhard, M.T., Boor-Klip,H.J., Cillessen, A.H.M., Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53(3), 30-40.

114. Henrikson, H.A. (1971). Role of Teacher Attitude in Educating the Disadvantaged Child. *Educational Leadership*, 28(4), 425-431.

115. Hensel, E. (2001). Is Satisfaction a Valid Concept in the Assessment of Quality of Life of people with Intellectual Disabilities? A Review of the Literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,* 14(4), 311-326.

116. Hensel, E., Rose, J., Kroese, B. S., Banks-Smith, J. (2002). Subjective judgements of quality of life: a comparison study between people with intellectual disability and those without disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(2), 95-107.

117. Holopainen, L., Sulinto, S. (2005). *Adolescents' health behaviour and future orientation.* Master's Thesis, Department of Psychology, University of Jyväskylä. Preuzeto 15.6.2017. s https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/10917/URN_NBN_fi_jyu-2005285.pdf?sequence=1

118. Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.

119. Hosain, G. M., Atkinson, D., Underwood, P. (2002). Impact of disability on quality of life of rural disabled people in Bangladesh. Jo*urnal of Health, Population and Nutrition (JHPN).* 20(4), 297-305.

120. Hromatko, A. (2006). *Kvaliteta života u Republici Hrvatskoj i rizik od socijalne isključenosti.* Zagreb: UNDP.

121. Hrvatski sabor (2007). Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom, NN MU 06/07.

122. Husman, J., Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.

123. Igrić, Lj., Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 31-38.

124. Igrić, Lj. i suradnici (2015). Osnove edukacijskog uključivanja: Škola po mjeri svakog djeteta je moguća. Zagreb: Školska knjiga.

125. Igrić, Lj., Kobetić, D., Lisak, N. (2008). Evaluacija nekih oblika podrške edukacijskom uključivanju učenika s posebnim potrebama. Zagreb: *Dijete i društvo. Časopis za promicanje prava djeteta*, 10(1/2), 179-197.

126. Igrić, LJ., Nikolić, B., Lisak, N., Rakić, V. (2010). Ispitivanje nekih čimbenika uže okoline za razvoj tolerancije prema djeci s teškoćama. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta*, 2(1⁄2), 19-39.

127. Igrić, Lj, Wagner Jakab, A., Cvitković, D. (2012). Samoprocjena i procjena ponašanja učenika s teškoćama u redovnoj osnovnoj školi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 48(1), 1-10.

128. Ilišin, V. (1999). *Mladi na margini društva i politike*, Alinea, Zagreb.

129. Ilišin, V., Radin, F. (2002). *Društveni kontekst i metodologija straživanja,* u V. Ilišin i Radin, F. (ur.) *Mladi uoči trećeg milenija* (str. 9-325). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

130. Ilišin, V., Radin, F. (2007). *Mladi u suvremenom hrvatskom društvu*, u: Ilišin, V. Ilišin i Radin, F. (ur): *Mladi – problem ili resurs* (str. 13-39). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

131. Ilišin, V., Spajić Vrkaš, V. (2017). *Generacija osujećenih*. Mladi u Hrvatskoj na početku 21. stoljeća⁄ Vlasta Ilišin. Vedrana Spajić Vrkaš (ur.). Vrijednosti, (ne)zadovoljstvo životom i percepcija budućnosti mladih (str. 347-375). Institut za društvena istraživanja, Zagreb.

132. Ilišin, V., Spajić Vrkaš, V. (2015). Potrebe,problem i potencijali mladih u Hrvatskoj - istraživački izvještaj. Ministarstvo socijalne politike i mladih. Preuzeto 15.3.2018. s https://www.bib.irb.hr/845219

133. Interim report (2003). *Quality o f life of young people with an intellectual disability in Ireland*. Preuzeto 10.11.2011. s

http://www.nda.ie/cntmgmtnew.nsf/0/92B4C7518B89DE568025706600506DF8?OpenDocument

134. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2002). *Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama*. U Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (ur.): *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama, priručnik za učitelje* (133-179). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.

135. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2006). Individualizirani odgojno-obrazovni programi. Od teškoća u razvoju prema planu podrške učenicima s posebnim potrebama. *Časopis S vama, polugodišnjak Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM*, 3(2/3), 91-119.

136. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2004). *Roditelji-suradnici škole*. U Igrić,Lj.(ur). *Moje dijete u školi, priručnik za roditelje* (str.65-85) Zagreb. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.

137. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.

138. Izvješće o radu Pravobraniteljice za djecu u RH (2016). Preuzeto 20.5.2018. s http://dijete.hr/izvjesca/izvjesca-o-radu-pravobranitelja-za-djecu/

139. Izvješće o radu Pravobraniteljice za djecu u RH (2018). Preuzeto 20.5.2018. s http://dijete.hr/izvjesca/izvjesca-o-radu-pravobranitelja-za-djecu/

140. Izvješće o radu Pravobraniteljice za osobe s invaliditetom u RH (2015). Preuzeto 20.5.2016. s http://posi.hr/wp-content/uploads/2018/01/SAŽETAK-IZVJEŠĆE-O-RADU-UREDA-PRAVOBRANITELJICE-ZA-OSOBE-S-INVALIDITETOM-ZA-2015_1.pdf

141. Johnson, J. (2000). The Aspirations of People with a Disability within an Inclusive Victorian Community-Summary Report. Preuzeto 10.2.2012. s http://trove.nla.gov.au/work/34515642?selectedversion=NBD22489057

142. Jones, K. S., Prout, H. T., Kleinert, H. (2005). Quality of life dimensions for adults with developmental disabilities: A comparative study. *Mental Retardation*, 43(4), 281-291.

143. Jongudomkarn, D., Camfield, L. (2006). Exploring the quality of life of people in north eastern and southern Thailand. *Social Indicators Research*, 78(3), 489–529.

144. Kahneman, D., Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291.

145. Kamenov, Ž. (1991). *Neke determinante atribucija uspjeha i neuspjeha srednjoškolaca*, Magistarski rad, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Zagreb.

146. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39-47.

147. Kekez Koštro, A. (2014). *Policy brief - Djeca s teškoćama i studenti s invaliditetom zaslužuju mogućnost kvalitetnog učenja*. Hrvatski savez gluhoslijepih osoba Dodir, Zagreb, 3-22.

148. Kekez Koštro, A., Uzun T. (2014). *I ja želim učiti*. Zagreb, Croatian Association of the Deafs Blind Persons 'Dodir', Zagreb, ITG d.o.o., 3-22.

149. Khan, T. A. (2012). Secondary school teachers' perceptions of inclusive education in Bangladesh, Critical Literacy: *Theories and Practices*, 6(2), 102-118.

150. Klaczynski, P. A., Reese, H. W. (1991). Educational trajectory and ''action orientations'': Grade and track differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(4), 441-462.

151. Klecka, W.R. (1980). Discriminant analysis. Sage: Beverly Hills.

152. Klehm, M (2013). *Teacher Attitudes. The Effects of Teacher Beliefs on Teaching Practices and Achievement of Students with Disabilities.* University of Rhode Island and Rhode Island College. Preuzeto 14.2.2015. s http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=oa_diss

153. Knox, M., Funk, J., Elliott, R., Bush, E. (2000). Gender differences in youths' possible selves. *Youth and Society*, 31(3), 287-309.

154. Koić, R. (1985). Razlike u samopercepciji na kognitivnom području kod mentalno retardiranih učenika i učenika redovite škole; *Defektologija*, 21(2), 63-71.

155. Konvencija o pravima djeteta (1989). Preuzeto 12.5.2016. s http://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf

156. Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju (1960). Preuzeto 15.5.2017. s http://www.minoritycentre.org/library/unesco-konvencija-protiv-diskriminacije-u-odgoju-i-obrazovanju

157. Korać Graovac, A., Čulo, A. (2011). Konvencija o pravima osoba s invaliditetom – novi pristup shvaćanju prava osoba s duševnim smetnjama. *Zbornik Pravnog fakulteta u Zagrebu*, 61(1), 65-109.

158. Kostić-Ivanović V, Čićevska *Jovanova* N. (2016). Relation between quality of life, choice making, and future expectations in adults with intellectual disability. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 17(3-4), 29-45.

159. Krampač Grljušić, A., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2010). *Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi.* Zbornik radova 8. Kongres s meunarodnim sudjelovanjem. *Uključivanje i podrška u zajednici* (181-195), Đurek, V. (ur.), 22-24.04.2010. Varaždin.

160. Krizmanić, M. i Kolesarić, V. (1989). Pokušaj konceptualizacije pojma „kvaliteta života“. *Primijenjena psihologija*, 10(3), 179-184.

161. Lalić-Vučetić, N.Z. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje.* Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, doktorska disertacija

162. Lanz, M., Rosnati, R. (2002). *Adolescents' and Young Adults' Construction of the Future: Effects of Family Relations, Self-esteem, and Sense of Coherence*. In J., Trempala & L-E., Malmberg (Eds.). *Adolescents' Future-orientation: Theory and Research.* (pp. 17-34). New York: Lang.

163. Lanz, M., Rosnati, R., Marta, E., Scabini, E. (2001). *Adolescents' future: A comparison of young people's and their parents' views.* In J.-E. Nurmi (Ed.), Navigating through adolescence: European perspectives. New York & London: Routledge Falmer.

164. Lau A. L. D., Cummins R. A., McPherson W. (2005). An investigation into the cross-cultural equivalence of the personal wellbeing index. *Social Indicator Research* 75, 403-430.

165. Lee, L. C., Hamington, R. A., Louie, B. B., Newschaffer, C. J. (2008). Children with Autism: Quality of life and parental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1147-1160.

166. Lefort S., Fraser M., (2002.). Quality of life measurement and its use in the field of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 6(3), 223- 238.

167. Lemay, E.P., Venaglia, R.B. (2016): Relationship expectation and relationship quality. *Review of General Psychology*, 20(1), 57-70.

168. Lens W, Paixao MP, Herrera D, Grobler A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 321-33.

169. Leutar, Z., Buljevac, M., Milić Babić, M. (2011). *Socijalni položaj osoba s invaliditetom u Hrvatskoj.* Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.

170. Leutar, Z., Josipović, A.M. (2008). Neke dimenzije religioznosti mladih. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 6(3), 397-420

171. Leutar, Z., Milić Babić, M. (2008). *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornog i sociokulturnog razvoja,* 46(2), 161-186.

172. Leutar, Z., Ogresta, J., Milić Babić, M. (2008). *Obitelji osoba s invaliditetom i mreže podrške*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

173. Lewis, A., Parsons, S and Robertson, C. (2007). *My school, my family, my life: Telling it like it is*. A study drawing on the experiences of disabled children, young people and their families in Great Britain in 2006. London: Disability Rights Commission/ Birmingham:

University of Birmingham, School of Education. Preuzeto 13.2.2016. s http://epapers.bham.ac.uk/631/1/Lewis_drc2_2005.pdf

174. Lindstrom Johnson, S., Jones, V., Cheng, T. (2014). Promoting Successful Transition to Adulthood for Urban Youths: Are Risk Behaviors Associated with Career Readiness? *Social Work Research*, 38(3), 144-153.

175. Lisak, N. (2013). *Perspektiva roditelja kao doprinos konceptualizaciji kvalitete života obitelji i razvoju podrške zajednice u Hrvatskoj*.Doktorski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

176. Livazović,G., Alispahić, D., Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi.* Preuzeto 4.3.2018. s https://bib.irb.hr/datoteka/756708.INKLUZIVNI_ODGOJ_I_OBRAZOVANJE_DUGA_2015.pdf

177. Lucas-Carrasco, R., Salvador-Carrula, L. (2012). Life satisfaction in persons with Intellectual Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33(4), 1103-1109.

178. Lučev, I., Tadinac, M. (2008). Kvaliteta života u Hrvatskoj – povezanost subjektivnih i objektivnih indikatora te temperamenta i demografskih varijabli s osvrtom na manjinski status, *Migracijske i etničke teme*, 24(1-2), 67-89.

179. Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(2), 129–136.

180. Madon, S., Jussim, L., Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality & Social Psychology*, 72(4), 791-809.

181. Marinić, M. (2008). Jesu li osobe s invaliditetom "invalidi"- Pitanje konceptualne naravi , ali i potreba izjednačavanja mogućnosti. *Društvena istraživanja*, 17(1-2)199-221.

182. Marinić, M. Rihtar, S. (2016). *Živjeti s invaliditetom u urbanoj sredini - Analiza kvalitete života osoba s invaliditetom u Gradu Zagrebu*. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb (monografija, str. 7-141).

183. Martindale, K.J. (2010). *An investigation into the subjective wellbeing of people with an intellectual disability.* Doctoral dissertation, Deakin University. Preuzeto 1.6.2017. s https://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30036850/martindale-investigationintothe-2010A.pdf

184. Martinis, T. (2005). *Percepcija kvalitete života u funkciji dobi.* Diplomski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

185. Massey, K., Gebhardt, W.A., Garnefski N. (2008). Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years. *Developmental Review*, 28(4), 421-460

186. Matikka, L.M. (1996). Effects of psychological factors on the perceived quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 9(2), 115-128.

187. Matković, T. (2011). *Obrasci tranzicije iz obrazovnog sustava u svijet rada u Hrvatskoj.* Doktorska disertacija. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

188. McGilivray, J.A., Lau, A.L.D., Cummins, R.A., Davey, G. (2009). The Utility of the Personal Wellbeing Index Intellectual Disability Scale in an Australian Sample, *Journal of Applied research in Intellectual Disability, 22(3), 276-286.*

189. McGillivray, J. A., Lau, A. L. D. (2007). The measurement of subjective wellbeing in people with intellectual disability in Australia, in Proceedings of the 9th Australian Conference on Quality of Life, Deakin University, [Burwood, Vic.], pp. 1-8. Preuzeto 12.5.2017. s https://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30018034/mcgillivray-measurementofsubjective-2007.pdf

190. McGrew, K.S., Evans, J. (2004). *Expectations for students with cognitive disabilities: Is he cup half empty or half full? Can the cup flow over?* (Synthesis Report 55). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

191. Međimorec Grgurić, P., Vlah, N., Baftiri, Đ., Martinić, T., Šaka, D. (2014). *Stavovi nastavnika srednjih strukovnih škola o integraciji učenika s intelektualnim teškoćama, specifičnim teškoćama učenja, problemima u ponašanju i ADHD-om*. U: Žic-Ralić, A., Bukvić, Z. (ur), Zbornik sažetaka i radova 10. kongresa edukacijskih rehabilitatora s međunarodnim sudjelovanjem, *Poticajno okruženje za cjeloživotno učenje* (str.34–49), Varaždin: Savez edukacijskih rehabilitatora Hrvatske.

192. Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima (1966). Preuzeto 18.4.2017. s http://www.unmikonline.org/regulations/unmikgazette/05bosniak/BIntCovEcSocCulRights.pdf

193. Merton, R.K. (1968). *Social Theory and Social Structure.* New York: Free Press.

194. Merton, R.K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.

195. Michael, R., Cinamon, R.G., Most, T. (2015). What Shapes Adolescents' Future Perceptions? The Effects of Hearing Loss, Social Affiliation, and Career Self-Efficacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(4), 399-407.

196. Mihanović, V. (2011): Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilita- cijska istraživanja*, 47(1), 72-86.

197. Milas, G., Ferić, I., Šakić, V. (2010). Osuđeni na socijalnu isključenost? životni uvjeti i kvaliteta življenja mladih bez završene srednje škole. *Društvena istraživanja*, 19(4-5), 669-

689.
198. Miller, S.M., Chan, F. (2008). Predictors of life satisfaction in individuals with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* 52(12), 1039-1047.
199. Miljković, D., Rijavec, M. (1996). *Razgovori sa zrcalom, psihologija samopouzdanja*. Zagreb: IEP
200. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ) (2010). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa; Vlada RH. Preuzeto 3.5.2017. s: http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&id=1227:nacionalni_ okvirni_kurikulum&Itemid=486
201. Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa (MZOŠ)(2015). Nacrt Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima. Preuzeto 15.4.2016. s https://mzo.hr/hr/brzi-linkovi/o-nacrtu-pravilnika-o-pomocnicima-u-nastavi-strucnim-komunikacijskim-posrednicima.
202. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) (2018). Srednjoškolski odgoj i obrazovanja. Preuzeto 5.3.2018. s https://mzo.hr/hr/rubrike/srednje-obrazovanje
203. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) (2017). Divjak: Za školsku godinu 2017./2018. Ministarstvo osiguralo više od 90 milijuna kuna za pomoćnike u nastavi. Preuzeto 1.9.2017. s https://mzo.hr/hr/divjak-za-skolsku-godinu-20172018-ministarstvo-osiguralo-vise-od-90-milijuna-kuna-za-pomocnike-u
204. Mischel, W., Shoda, Y., Rodriguez, M.I. (1989). Delay of gratification in children, *Science*, 244, 933-938.
205. Mitchell, W. (1999). Leaving Special School: the next step and future aspirations. *Disability & Society*, 14(6), 753-769.
206. Møller, V., Devey, R. (2003). Trends in living conditions and satisfaction among poorer older South Africans: Objective and subjective indicators of quality of life in the October Household Survey. *Development Southern Africa*, 20(4), 457-476.
207. Mohit, M.M., (2013). Quality of Life in Natural and Built Environment An Introductory Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 101, 33-43.
208. Mustać, V. i Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi.* Priručnik za prosvjetne djelatnike. Školska knjiga. Zagreb.
209. Nastavni planovi i programi odgoja i školovanja učenika s teškoćama u razvoju (1996). Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, posebno izdanje, br.4.

210. Nota, L., Soresi, S. (2009). Ideas and thoughts of Italian teachers on the professional future of persons with disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(1), 65-77.

211. Nurmi, J.E. (1993). Adolescent development in age-graded context: The role of personal beliefs, goals, and strategies in tackling of developmental tasks and standards. International *Journal of Behavioral Development*, 16(2), 169-189.

212. Nurmi, J-E. (1991). How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59.

213. Nurmi, J-E., Poole. M., Kalakoski, V. (1994). Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns and related temporal extension in different sociocultural context. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(4), 471-487.

214. Nurmi, J.E. (1997). *Self-definition and mental health during adolescence and young adulthood.* In J. Schulenberg, J. L. Maggs, & K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence*. New York: Cambridge University Press.

215. Nurmi, J.E. (2004). *Socialization and self-development. Channeling, selection, adjustment and reflection.* In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

216. Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006). *Etički kodeks Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju.*

217. Odluka o upisu učenika u 1. razred srednje škole u školskoj godini 2017⁄2018 (NN 48⁄2017).

218. Oliver, M. (1996). Understanding Disability – From theory to practice. Hampshire: Palgrave, pp. 30-43.

219. Oliver, R.M., Reschly, D.J. (2010). Special Education Teacher Preparation in Classroom Management: Implications for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders,* 35(3), 188-199.

220. Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948). Preuzeto 12.6.2017. s http://www.mdomsp.hr/userdocsimages/arhiva/files/73214/Opća%20deklaracija%20o%20ljudskim%20pravima.pdf

221. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) (2007). Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u jugoistočnoj Europi, Hrvatska. Preuzeto 12.2.2012. s http://www.oecd.org/dataoecd/17/26/38614202.pdf

222. Osmančević Katkić, L., Berić Blažić, T. (2015). *Program unapređivanja životnih i socijalnih vještina*. Školski kurikulum Srednje škole Centra za odgoj i obrazovanje Zagreb

2017/2018. Preuzeto 15.10. 2017. http://www.ss-centar-odgojiobrazovanje-zg.skole.hr/_kolski_dokumenti/_kolski_dokumenti

223. Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L.(1998). Students' expectations of the future: hopelessness as a barrier to self-determination. *Mental Retardation*, 36(2), 128-36.

224. Perić, M., Osmančević Katkić, L., Fulgosi-Masnjak, R. (2013). Pogledi na budućnost adolescenata s teškoćama u razvoju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 49(1), 108-119.

225. Piaget, J. (1971). *The child's conception of time.* New York: Ballantine Books.

226. Pravilniku o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u prvi razred srednje škole (NN, 47/2017).

227. Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 112/2010)

228. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/2015).

229. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnog povjerenstva (NN, 67/2014)

230. Rački J. (1997). Teorija profesionalne rehabilitacije osoba s invaliditetom. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.

231. Ramcharan, P., Grant, G. (2001). Views and experiences of people with intellectual disabilities and their families. The User Perspective. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 14(4), 348-363.

232. Rapley, M., Antaki C. (1996). A conversation analysis of the 'acquiescence' of people with learning disabilities. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 6(3), 207-227.

233. Rapley, M. (2003). *Quality of Life Research: A Critical Introduction.* London: Sage Publications.

234. Richards, G., Clough, P. (2004). Initial Teacher Education Students' Attitudes to Inclusion. *Research in Education,* 72, 77-86.

235. Rijavec, M. (2008): Čuda se ipak događaju. Edicija - Zrno soli

236. Rojanh, J., Rabold, D. E., Schneider, E. (1995). Emotion specificity in mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 99(5), 477- 486.

237. Romstein K., Velki, T. (2017). Pomoćnici u nastavi: problemi u praksi i percepcija vlastite uloge u nastavnom procesu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63(1), 151-158

238. Rose, R., Kaikkonen, L., Kõiv, K. (2007). Estonian vocational teachers‘ attitudes towards inclusive education for students with special educational needs. *International Journal of Special Education,* 22(3), 97-108.
239. Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
240. Ross, E., Deverell, A. (2010). Psychosocial issues in health, illness and disability. Pretoria: Van Schaik Publishers.
241. Rozman (2012). Povezanost samoodređenja i kvalitete života u zajednici kod osoba s intelektualnim teškoćama. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 48(1), 64-72.
242. Sakoman, S.(2015). *Odnos vremenske perspektive i strategija namjerne samoregulacije.* Diplomski rad. Filozofski fakultet-odsjek za psihologiju, Sveučilište u Zagrebu.
243. Salaj, I. (2015). *Pogledi učenika s teškoćama u razvoju na obrazovanje*. Znanstveno-stručni kongres: Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje, Opatija 30. rujna - 2. listopada 2015. (usmeno izlaganje)
244. Salaj, I. (2017). *Pogledi učenika s teškoćama u razvoju na obrazovanje*. U: Maleš, D., Širanović, A., Višnjić Jevtić, A. (ur.), Zbornik radova sa znanstveno-stručnoga skupa *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse* (str.166-171), Opatija, 2015, Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i OMEP Hrvatska.
245. Schalock, R.L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R.A., Felce, D., Matikka, L., Keith, K.D., Parmenter, T. (2002). Conceptualisation, Measurement and Application of Quality of Life for Persons with Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts. *Mental Retardation*, 40(6), 457-470.
246. Schalock, R. L. (1996). *Quality of Life and Quality Assurance.* U R. Renwick, I. Brown, M. Nagler (ur.), Quality of Life in Health Promotion and Rehabilitation: Conceptual Approaches, Issues, and Applications (str. 104-118). London: Sage Publications.
247. Schalock, R.L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), 203-216.
248. Schalock, R.L. (1997). The Conceptualization and Measurement of Quality of Life: Current Status Future Considerations. *Journal on Developmental Disabilities*, 5(2), 1-21.
249. Schalock, R.L., Verdugo Alonso, M.A., Braddock, D.L. (2002). *Handbook on Quality of life for Human Service Practitioners,* AAMR. Preuzeto 15.8.2011. s http://bookstore.aaidd.org/BookChapterExcerpt%5CHandbk_Human_Service.pdf
250. Schmidt, M., Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska revija za*

rehabilitacijska istraživanja, 51(2),16-30.
251. Sekušak-Galešev, S., Kramarić, M., Galešev, V. (2014). Mentalno zdravlje odraslih osoba s intelektualnim teškoćama. *Socijalna psihijatrija*, 42, 3-20
252. Seligman, M.E., Railton, P., Baumeister, R.F., Sripada, C. (2013). Navigating into the future or driven by past. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 119-141
253. Shandra, C. L. (2011). Life-Course Transitions Among Adolescents With and Without Disabilities: A Longitudinal Examination of Expectations and Outcomes, *International Journal of Sociology*, 41(1), 67-86.
254. Shogren, K.A., Lopez, S.J., Wehmeyer, M.L., Little, T.D., Pressgrove, C.L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities. An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37-52.
255. Simons, J., Dewitte, S., and Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91(3), 335-351.
256. Sirgy, M.J., Lee, D.J. (2006). *Well-being Encyclopedia of Business Ethics and Society.* Thousand Oaks: Sage Publications. TAC Social Issues Subcommittee (2004). The social component of com Canada: Greater Vancouver Regional District.
257. Slavuj, L. (2012). Objektivni i subjektivni pokazatelji u istraživanju koncepta kvalitete života. *Geoadria*, 17(1), 72-93.
258. Slavuj, L. (2014): Problem određivanja složenih (objektivnih i subjektivnih) indeksa kao cjelovitih mjera kvalitete života. *Sociologija i prostor, 52, 198 (1), 23-39.*
259. Smith, S. (2014). *Perceptions of quality of life in people with mild and borderline learning disability and the autism diagnostic process*. DHSC, University of the West of England. Preuzeto 12.3.2016. s http://eprints.uwe.ac.uk/23986
260. Srednja škola Centar za odgoj i obrazovanje, Zagreb (2015). Preuzeto 18.5.2015. s http://ss-centar-odgojiobrazovanje-zg.skole.hr
261. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Igrić, LJ. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37(2), 143-152.
262. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Nikolić, (2015). Some indicators of satisfaction with the support system for students with disabilities in Secondary Education in Croatia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,18*(1), 123-140.
263. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Urbanc, K., Laklija, M., Milić Babić, M., Branica, V. (2014).

Izvješće o istraživanju "Multidimenzionalna analiza socijalne uključenosti djece s teškoćama i studenata s invaliditetom u obrazovnom procesu". Hrvatski savez gluhoslijepih osoba Dodir, Zagreb.

264. Stančić, Z., Matejčić, K. (2014). *Individualizirani izobraževalni programi z vidika starša,* U Kavkler, M., Košak Babuder, M., Magajna, L, Stančić, Z., Zbornik radova, 4. Mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami-podpora pri uresničevanju njihovih potencialov, (pp 45-56), Ljubljana, 26. - 27. 9. 2014.

265. Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom (1993). Preuzeto 17.10.2017. s http://www.mspm.hr/userdocsimages/arhiva/files/73220/Standardna%20pravila.pdf

266. Stoddard, S. A., Pierce, J. (2015). Promoting positive future expectations during adolescence: The role of assets. *American Journal of Community Psychology*, 56(3-4), 332–341.

267. Strategija borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti u RH 2014.-2020. Preuzeto 1.2.2017.shttps://vlada.gov.hr/UserDocsImages//ZPPI/Strategije%20-%20OGP/socijalna%20politika//Strategija-siromaštvo-27032014[1].pdf

268. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN124/2014).

269. Subotić, S. (2013). Pregled metoda za utvrđivanje broja faktora i komponenti (u EFA i CA), *Primenjena psihologija*, 6(3), 203-229

270. Sučec, J. (2008). *Utvrđivanje invaliditeta i primjena članka 4. st. 2. Zakona o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom*. U: Ivetić V. (Ur): Osobe s invaliditetom na tržištu rada, str. 91-912. Osvit, Zadar.

271. Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65(4), 621-621.

272. Szivos-Bach S. E. (1993). Social comparisons, stigma and mainstreaming: the self-esteem of young adults with a mild mental handicap. Mental Handicap Research 6(3), 217-236.

273. Tadić, M. (2010). Pregled nekih istraživanja u kontekstu subjektivne dobrobiti. *Društvena istraživanja*, 19(2), 117-136.

274. Taylor, S.J., Bogdan R. (1996). *Quality of life and the individual's perspective. Quality of Life: Vol.1. Conceptualisation and measurement*, 11-22. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

275. Teodorović, B., Bratković, D. (2001). Osobe s teškoćama u razvoju u sustavu socijalne skrbi, *Revija za socijalnu politiku*, 8(3-4), 279-290.

276. Tipton, L.A., Christensen, L., Blacher, J. (2013). Friendship Quality in Adolescents with

and without an Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26, 522-532

277. Todd S. (2000). Working in the public and private domains: staff management of community activities for and the identities of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 44(5), 600-620.

278. Tomyn A.J., Cummins, R.A. (2011). Subjective Wellbeing and Homeostatically Protected Mood: Theory Validation with Adolescents. *Journal of Happiness Studies,* 12 (5), 897-914.

279. Tomyn, A. J., Fuller Tyszkiewicz, M.D., Cummins, R.A. (2011). The Personal Wellbeing Index: Psychometric Equivalence for Adults and School Children. *Social Indicators Research,* 110 (3), 913-924

280. Tsiplakides, I., Keramida, A. (2010). The Relationship between Teacher Expectations and Student Achievement in the Teaching of English as A Foreign Language. *English Language Teaching* 3(2), 22-26.

281. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education.* Paris: UNESCO.

282. UNICEF (2013). Stanje djece u svijetu-djeca sa smetnjama u razvoju. Preuzeto 12.5.2017. s https://www.unicef.org/bih/ba/bh-SOWC13-web.pdf

283. UNICEF (2011). The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive education. Preuzeto 14.10.2017. s https://www.unicef.org/ceecis/Background_NoteFINAL(1).pdf.

284. UN (2006). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*. Fakultativni protokol uz Konvenciju. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.

285. United Nations Enable (2005). Factsheet on Persons with Disabilities, 2005. Preuzeto 15.3.2010. s http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=35&pid=18;

286. Urbanc, K. (2000). Percepcija vlastite budućnosti adolescenata kao mogući zaštitni čimbenik. *Ljetopis socijalnog rada*, 7(2), 151-168.

287. Urbanc, K. (1999). *Samopoimanje, odnosi s roditeljima i predodžba budućnosti adolescenata s prognaničkim i izbjegličkim iskustvima.* Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

288. Ustav Republike Hrvatske (NN 41/01).

289. Van Audenhove, S., Vander Laenen, F. (2017). Future expectations of young people leaving youth care in Flanders: the role of personal and social capital in coping with expected challenges. *Child and Family Social Work*, 22(1), 256-265.

290. Van Schrojenstein Lantman-de Valk, H.M.J. (2005). Health in People with Intellectual Disabilities: Current Knowledge and Gaps in Knowledge. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(4), 325-333

291. Vasta, R., Haith, M. M., Miller S. A. (1998). *Dječja psihologija.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

292. Verri A., Cummins R. A., Petito F., Vallero E., Monteath S., Gerosa E. et al. (1999). An Italian-Australian comparison of quality of life among people with intellectual disability living in the community. *Journal of Intellectual Disability Research* 43(6), 513-522.

293. Vican, D., Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola,* 30, (2), 48-66.

294. Viemero, V., Krause, C. (1998). Quality of life in individuals with physical disabilities. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 67(6), 317-322.

295. Vlah N., Međimorec Grgurić, P., Baftiri, Đ. (2017). Demografske i profesionalne karakteristike srednjoškolskih učitelja u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(1), 86-100.

296. Vrbešić,S. (2007). *Atribucije školskog uspjeha i neuspjeha s obzirom na rod i strah od ispitivanja.* Diplomski rad. Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Sveučilište u Zagrebu.

297. Vuletić, G., Misajon, R. (2011). *Subjektivna kvaliteta života.* U: Vuletić, G. (ur.) (2011). Kvaliteta života i zdravlje (str.9-16). Osijek: Filozofski fakultet i Hrvatska zaklada za znanost.

298. Vuletić, G., Mujkić, A. (2002). Što čini osobnu kvalitetu života: studija na uzorku Hrvatske gradske populacije. *Liječnički vjesnik*, 124(2), 64-70.

299. Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., Marder, C. (2007). *Perceptions and Expectations of Youth with Disabilities.* A Special Topic Report on Findings From the National Longitudinal Study-2 (NLTS2), Chapter 6 - Youth's Expectations for the Future. Menlo Park, CA: SRI International. Preuzeto 17.9.2011. s http://ies.ed.gov/ncser/pdf/20073006.pdf

300. Whitney-Thomas, J., Moloney, M. (2001). „Who I Am and What I Want": Adolescents` Self-Definition and Struggles, *The Council for Exceptional Children*, 67(3), 375-389.

301. WHO - The WHOQOL Group (1998). Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF quality of life assessment. *Psychological Medicine*, 28(3), 551- 558.

302. *WHOQOL Group* (*1994*). *Development* of the *WHOQOL*: *Rationale* and *current status*. *International Journal of Mental Health*, 23(3), 24-*56*.

303. Wigfield A., Eccles, J.S. (2000): Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.

304. Willoughby, B. J. (2014). Using marital attitudes in late adolescence to predict later union transitions. *Youth & Society,* 46(3), 425-440.

305. Wilson, T., D, Gilbert, D.T. (2003). Affective forecasting. Advances in Experimental *Social Psychology*, 35, 345-411.

306. Woodrock, S., Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers' attributions of the educational outcomes of students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 61 (2), 223-241.

307. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, broj 87/2008., 86/2009., 92/2010., 105/2010., 90/2011., 16/2012., 86/2012., 94/2013. i 152/2014, 07/2017).

308. Zakon o strukovnom obrazovanju (NN30/2009)

309. Zaleski, Z., (1994). *Psychology of future orientation.* Lublin, Poland, Towarzystwo Naukowe KUL.

310. Znaor, M., Janičar Z., Kiš-Glavaš L. (2003). Socijalna prava osoba s invaliditetom. *Mirovinsko osiguranje*, 3(4), 3-20.

311. Zovko, G. (1999). Invalidi i društvo. *Revija za socijalnu politiku*, 6(2), 105-117.

312. Žiljak, O. (2013). Ishodi učenja i inkluzivna edukacija učenika s intelektualnim teškoćama. *Revija za socijalnu politiku*, 20(3), 275-291.

9. PRILOZI

Prilog 1.

Upitnik kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama Com Qol-I5 (Cummins, 1997)

1. Gdje živiš? (odgovor pod **a** ne isključuje odgovor pod **d**!)
a) u obiteljskoj kući; broj soba ____
b) u stanu; broj soba ____
c) u sobi
d) u učeničkom domu/domu za djecu i mladež/udomiteljskoj obitelji (**školovanje**):

☐ stalno si smješten/a u domu;

☐ vikendom odlaziš kući– tjedni smještaj;

☐ svaki mjesec odlaziš kući;

☐ odlaziš kući za blagdane;

☐ odlaziš kući za vrijeme proljetnog, zimskog i ljetnog učeničkog odmora;

2. Koliko vas ima u kućanstvu? _____

3. Jeste li podstanari? DA NE
4. Koliko posjeduješ osobnih stvari u odnosu na druge? (Npr. odjeća, mobitel, i dr.)

višе od većine drugih	isto kao i drugi	manje od većine drugih
☐	☐	☐

5. Imate li kod kuće:
a) TV d) računalo g) auto
b) telefon e) internet h) vikendicu
c) mobitel f) stroj za pranje rublja
6. Koliko si puta posjetio/la liječnika u posljednja 3 mjeseca?

nisam uopće	1-3 puta	više od 3 puta
☐	☐	☐

7. Kada si zadnji put bio/la bolestan? _____

8. Imaš li teškoća s:
a) vidom _____
b) sluhom _____
c) kretanjem _____
d) nečim drugim _____
9. Ometaju li te teškoće sa zdravljem:

stalno	ponekad	nikad
☐	☐	☐

10. Što si radio/la jučer? (Opiši kako si proveo/la dan - koje sve aktivnosti?)

_____
_____
_____
_____

11. Kako si proveo/la zadnji vikend?

_____
_____
_____
_____

12. Koliko često nemaš što raditi u svoje slobodno vrijeme? *(dosađivanje)*

uvijek	ponekad	nikad
☐	☐	☐

13. Koliko dnevno gledaš TV?

ne gledam TV	1-2 h	3-5 h	6 i više
☐	☐	☐	☐

14. Koliko dnevno provodiš vremena na računalu?

ne koristim računalo	1-2 h	3-5 h	6 h i više
☐	☐	☐	☐

15. Imaš li bliskog prijatelja/cu? DA NE

16. Ako DA, koliko često s njim/njom razgovaraš o svojim problemima? _____

17. Imaš li dečka/djevojku? DA NE

18. Ako DA, koliko često s njim/njom razgovaraš o svojim problemima? _____

19. Ako se osjećaš tužno i potišteno pokazuje li netko u tvojoj blizini da ga je briga?

uvijek	ponekad	nikad
☐	☐	☐

20. Možeš li lako nagovoriti druge da ti se pridruže u nekim aktivnostima?

DA NE

21. Spavaš li dobro?

uvijek	ponekad (samo na nekim mjestima,npr.u domu)	nikad
☐	☐	☐

22. Osjećaš li se sigurno kod kuće/u domu?

uvijek	ponekad	nikad
☐	☐	☐

23. Jesi li ikada tijekom dana zabrinut/a ili uznemiren/a?

uvijek	ponekad	nikad
☐	☐	☐

24. Jesi li ove godine posjetio/la i koliko puta:

a) klub/grupu/društvo/; _____

b) hotel/kafić/mjesto gdje izlaze mladi; _____

c) sportske događaje, koncerte; _____

d) crkvu; _____

e) susjede (kava kod susjeda); _____

f) restoran; _____

g) kino; _____

h) muzeje; _____

i) obitelj ili prijatelje; _____

j) mjesta za rekreaciju/sportsko - rekreativne aktivnosti; _____

k) drugo _____

25. Jesi li član/ica nekog kluba, grupe, udruge ili društva? DA /koje?_____ NE

26. Ako DA, imaš li neku poziciju ili odgovornost u grupi i koju?

_____

27. Pitaju li te ljudi izvan obitelji za pomoć ili savjet?

uvijek	ponekad	nikad
☐	☐	☐

28. Možeš li u životu raditi stvari koje stvarno želiš?

uvijek	ponekad	nikad
☐	☐	☐

29. Ako je odgovor PONEKAD ili NIKAD, objasni zašto?

_____

30. Kada se ujutro probudiš poželiš li cijeli dan provesti u krevetu?

uvijek	ponekad	nikad
☐	☐	☐

31. Imaš li želje koje se ne mogu ispuniti?

uvijek	ponekad	nikad
☐	☐	☐

32. Vjeruješ li u Boga? DA NE

33. Obraćaš li se Bogu kada ti je teško?

uvijek	ponekad	nikad
☐	☐	☐

34. Vjeruješ li da se Bog brine o tebi? DA NE

35. Koja ti odrasla osoba najviše pomaže u životu? _____

36. Kada imaš neki problem, koga najčešće pitaš za pomoć? _____

37. Do čijeg ti je mišljenja u životu stalo?

1._____ 2. _____ 3. _____

Prilog 1.1.

Kartice s odgovorima za primjenu *Upitnika kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama Com Qol-I5 (Cummins, 1997)*

STALNO	PONEKAD	NIKAD

VIŠE OD VEĆINE DRUGIH	ISTO KAO I DRUGI	MANJE OD VEĆINE DRUGIH

UVIJEK	PONEKAD	NIKAD

DA	MOŽDA	NE

Prilog 2.

Indeks osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (PWI-ID) (Cummins, Lau, 2005)

1. Koliko si sretan/a sa svojim životom u cjelini?

1 **2** **3** **4** **5**

2. Koliko si sretan/a s novcem i stvarima koje imaš?

1 **2** **3** **4** **5**

3. Koliko si zdrav/a?

1 **2** **3** **4** **5**

4. a) Koliko si sretan/a s onim što činiš?

1 **2** **3** **4** **5**

b) Koliko si sretan/a s onim što učiš?

1 **2** **3** **4** **5**

5. Koliko se slažeš s ljudima koje dobro znaš?

1 **2** **3** **4** **5**

6. Koliko se osjećaš sigurno?

1 **2** **3** **4** **5**

7. Koliko si sretan/a s onim što činiš izvan kuće?

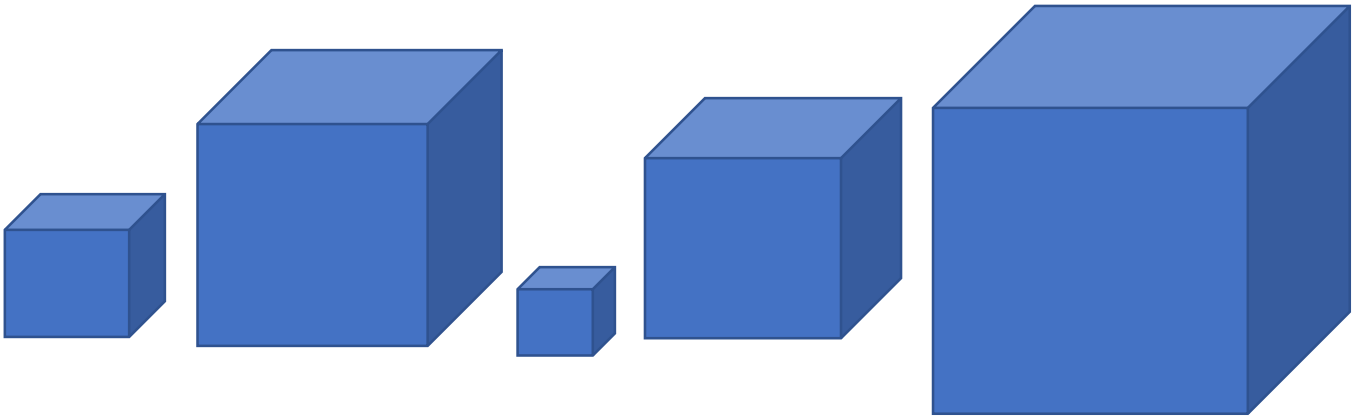
1 **2** **3** **4** **5**

8. Moj će život biti…

1 **2** **3** **4** **5**

Prilog 2.2.

Slikovni predložak pri primjeni Indeksa osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (PWI-ID) (Cummins, Lau, 2005)



Prilog 3.

Kako ja procjenjujem svoju budućnost (Urbanc, 1999)

1. Ljudi će me voljeti.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

2. Imat ću vlastitu obitelj.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

3. Ljudi će me poštovati.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

4. Biti ću dobar/a u svom poslu.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

5. Osjećam se sigurnim/om u odnosu na svoju budućnost.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

6. Biti ću dobar roditelj.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

7. Biti ću pouzdana osoba.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

8. Od mene neće biti ništa.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

9. Ne volim razmišljati o svojoj budućnosti.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

10. Biti ću dobar/a suprug/a.

DA	MOŽDA	NE

☐ ☐ ☐

11. Zabrinut/a sam za svoju budućnost.

DA MOŽDA NE

☐ ☐ ☐

12. Zabavno mi je razmišljati o sebi u budućnosti.

DA MOŽDA NE

☐ ☐ ☐

13. Plaši me pomisao na moju budućnost.

DA MOŽDA NE

☐ ☐ ☐

14. Moja budućnost ovisi prvenstveno o meni.

DA MOŽDA NE

☐ ☐ ☐

15. Često pričam s drugima o svojoj budućnosti.

DA MOŽDA NE

☐ ☐ ☐

16. Drugi su odgovorni za moju budućnost.

DA MOŽDA NE

☐ ☐ ☐

17. Plaši me materijalna nesigurnost u budućnosti.

DA MOŽDA NE

☐ ☐ ☐

18. Očekujem pomoć roditelja u budućnosti.

DA MOŽDA NE

☐ ☐ ☐

19. Sam/a se moram izboriti za svoju budućnost.

DA MOŽDA NE

☐ ☐ ☐

20. Mislim da će mi život u budućnosti biti bolji nego sada.

DA MOŽDA NE

☐ ☐ ☐

21. Zadovoljan/a sam s izborom svog zanimanja.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

22. Ako NE, koje bi zanimanje želio/la imati?

_____

Prilog 4.

Očekivanja od budućnosti (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999)- učenici

1.Imat ću riješeno stambeno pitanje.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

2. Imat ću dovoljno novaca za život.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

3. Biti ću zaposlen/a.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

4. Biti ću uspješan/a u onome što radim.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

5. Biti ću zdrav/a.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

6. Biti ću fizički siguran/a.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

7. Imat ću svoju obitelj.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

8. Članovi moje obitelji biti će zdravi i sigurni.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

9. Imat ću prijatelje na koje se mogu osloniti.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

10. Pomagat ću prijateljima.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

11. Imat ću povjerenja u ljude.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

12. Ljudi će me poštovati.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

13. Snaći ću se u životu.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

14. Biti ću siguran/a u sebe.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

15. Biti ću zadovoljan/a.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

Prilog 4.1.

Očekivanja od budućnosti (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999)- razrednici

1.Imat će riješeno stambeno pitanje.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

2. Imat će dovoljno novaca za život.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

3. Biti će zaposlen/a.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

4. Biti će uspješan/a u onome što radi.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

5. Biti će zdrav/a.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

6. Biti će fizički siguran/a.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

7. Imat će svoju obitelj.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

8. Članovi njegove/njene obitelji biti će zdravi i sigurni.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

9. Imat će prijatelje na koje se može osloniti.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

10. Pomagat će prijateljima.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

11. Imat će povjerenja u ljude.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

12. Ljudi će ga/je poštovati.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

13. Snaći će se u životu.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

14. Biti će siguran/a u sebe.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

15. Biti će zadovoljan/a.

DA	MOŽDA	NE
☐	☐	☐

Prilog 5.

Opći upitnik (Osmančević Katkić, Fulgosi-Masnjak, 2010)

Naziv škole:_____
Razredni odjel (ZA REDOVITE ŠKOLE!) : a) redovni b) posebni
Datum:_____
Ispitivač: _____

1. Spol: Ž M
2. Godina rođenja: _____
3. Gdje živiš za vrijeme školovanja: a) s obitelji
   b) u učeničkom domu
   c) u domu za djecu i mladež
   d) u udomiteljskoj obitelji (*samo za vrijeme školovanja*)
4. Ako živiš s obitelji, gdje živiš? a) u kući
   b) u stanu
   c) u sobi
5. Jeste li podstanari? DA NE
6. S kim živiš? (navedi broj i srodstvo članova)
   _____
7. Zanimanje majke: _____ *zvanje majke (što je završila?):* _____
8. Zanimanje oca: _____ *zvanje oca (što je završio?):* _____
9. Je li majka zaposlena? DA NE
10. Ako NE, koliko dugo (cca)? _____
11. Je li otac zaposlen? DA NE
12. Ako NE, koliko dugo(cca)? _____
13. Koliko svakodnevno putuješ do škole (jedan smjer)? _____
14. Oblik osnovnoškolskog obrazovanja: a) redovita osnovna škola
    b) posebna osnovna škola
15. Koji uspjeh si postizao/la u osnovnoj školi? _____
16. Jesi li ponavljao/la neki razred u osnovnoj školi? DA NE
17. Jesi li imao/la fiziku u osnovnoj školi? DA NE
18. Koji razred polaziš sada (godina obrazovanja)? _____
19. Jesi li ponavljao/la neki razred u ovoj školi? DA NE
20. Za koje se zanimanje obrazuješ?
    _____
21. Gdje polaziš stručnu praksu: a) u školskoj radionici
    b) drugoj strukovnoj školi

c) u zaštitnoj radionici
d) drugo _____

22. Je li ti plaćen rad na stručnoj praksi? DA NE

23. Školski uspjeh na polugodištu: a) opći uspjeh: ____
b) stručna praksa: ____
c) vladanje: loše dobro uzorno

24. Jesi li uključen/a u izvannastavne aktivnosti u školi? DA NE

25. Ako DA, u koje?
_____

Prilog.6.

Tablica A. Korelacije među česticama *Upitnika kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama(Cummins,1997)* izračunate kao Pearsonov koeficijent korelacije – prvi dio

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10 np**	**10 p**	**11 np**	**11 p**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**
1	1	,083	,098	,29**	**,202****	-,056	-,104	-,043	,07	,093	,056	,032	-,069	,044	-,051	**-,274****	,069	,004
2	,083	1	-,065	-,038	-,028	-,094	-,109	-,094	-,03	,038	-,008	,082	-,009	-,018	-,074	**-,183****	,03	,049
3	,098	-,065	1	,061	**,175***	,013	-,047	-,06	-,051	-,074	,024	-,039	,042	-,078	**-,192****	-,13	,119	,127
4	**,29****	-,038	,061	1	**,254****	-,017	-,003	,008	,04	,039	-,092	-,038	-,006	**,169***	,051	**-,17***	,073	,07
5	**,202****	-,028	**,175***	**,254****	1	,089	,108	,082	**,164***	,005	,012	,085	-,129	,104	**,164***	**-,284****	,089	,032
6	-,056	-,094	,013	-,017	,089	1	**,5****	**,186****	**,197****	,079	**-,178****	,04	,053	-,056	-,003	,002	-,094	-,118
7	-,104	-,109	-,047	-,003	,108	**,5****	1	,101	**,192****	,09	-,074	-,02	-,033	,056	-,083	-,1	-,113	-,063
8	-,043	-,094	-,06	,008	,082	**,186****	,101	1	**,339****	-,042	,063	-,044	,047	,021	-,031	-,008	,056	-,015
9	,07	-,03	-,051	,04	**,164***	**,197****	**,192****	**,339****	1	,019	,057	,062	,036	0	,077	-,039	,025	-,107
10 np	,093	,038	-,074	,039	,005	,079	,09	-,042	,019	1	**-,36****	**,294****	-,038	,001	-,039	**-,136***	,022	-,011
10 p	,056	-,008	,024	-,092	,012	**-,178****	-,074	,063	,057	**-,36****	1	,087	**,184****	-,064	,051	,033	,074	,017
11np	,032	,082	-,039	-,038	,085	,04	-,02	-,044	,062	**,294****	,087	1	,044	-,054	-,071	-,055	,018	-,07
11p	-,069	-,009	,042	-,006	-,129	,053	-,033	,047	,036	-,038	**,184****	,044	1	**-,167***	-,033	**,159***	,078	,022
12	,044	-,018	-,078	**,169***	,104	-,056	,056	,021	0	,001	-,064	-,054	**-,167***	1	,125	-,027	,002	,043
13	-,051	-,074	**-,192****	,051	**,164***	-,003	-,083	-,031	,077	-,039	,051	-,071	-,033	,125	1	**,179****	-,081	-,067
14	**-,274****	**-,183****	-,13	**-,17***	**-,284****	,002	-,1	-,008	-,039	**-,136***	,033	-,055	**,159***	-,027	**,179****	1	-,03	-,082
15	,069	,03	,119	,073	,089	-,094	-,113	,056	,025	,022	,074	,018	,078	,002	-,081	-,03	1	**,503****
16	,004	,049	,127	,07	,032	-,118	-,063	-,015	-,107	-,011	,017	-,07	,022	,043	-,067	-,082	**,503****	1
17	,04	,015	,055	,061	-,077	**-,179****	-,128	-,066	,032	,006	,024	**-,137***	,071	-,048	,009	-,082	,073	**,148***
18	,024	-,018	,016	,085	-,017	**-,229****	-,123	-,085	-,018	,04	,066	-,082	,09	-,033	,054	-,049	,08	**,194****
19	,096	-,044	,011	**,205****	,046	-,058	-,083	-,016	,02	,117	-,126	-,098	**-,137***	**,176****	,025	,03	,104	,123
20	,061	,126	-,002	**,181****	**,17***	**,145***	,026	**,143***	,056	,003	**-,14***	-,122	-,122	,12	**,17***	**-,139***	,072	,055
21	,086	-,05	-,088	**,159***	**,146***	,021	,089	**,235****	**,205****	-,021	,037	,037	,005	,038	-,03	-,019	,018	-,069
22	,069	,014	,04	,09	**,179****	,127	-,063	,05	,097	-,026	-,007	-,065	,043	-,051	**-,147***	-,009	-,007	-,041
23	,049	,004	-,047	,069	,019	,033	,024	**,303****	,332**	**-,135***	,055	,018	,055	,088	,041	,064	,124	-,005
24	,085	,097	**,135***	**,161***	**,159***	-,115	-,102	**-,143***	-,079	-,051	-,013	,055	-,041	**,161***	-,046	**-,147***	**,181****	**,152***
25	,085	,09	,079	,109	**,215****	-,024	,042	-,042	-,002	-,061	,049	-,033	-,092	,098	,041	-,041	**,15***	-,035
26	,097	**,479****	,097	,272	,044	-,171	-,275	-,024	-,061	-,318	,034	-,044	-,255	,258	-,174	-,302	#VALUE!	-,093
27	-,016	,004	,005	,043	**,157***	-,095	-,015	-,131	-,096	-,051	-,06	**-,245****	-,098	**,146***	,084	-,038	,038	**,232****
28	,069	**-,144***	,03	**,183****	,088	,123	,091	,032	,083	,066	**-,144***	-,049	-,021	,07	,046	,062	,052	,005
30	**,186****	-,113	,061	,079	,109	,02	,013	**,134***	,091	-,015	,121	,044	,073	,052	,027	**,14***	-,028	-,112
31	,085	-,086	,028	,044	**,281****	,021	,07	,074	,099	-,087	,099	,006	-,098	**,172***	,089	-,011	,072	-,001
32	,016	,009	,05	-,018	,072	,082	,053	,089	,095	-,049	,11	,061	**,202****	-,09	-,102	,057	,098	,022
33	,008	-,126	-,04	-,098	-,101	-,011	-,051	-,097	,001	-,018	**,151***	**,168***	**,205****	-,091	-,076	**,155***	,088	,088

34	,042	-,049	,027	-,095	,082	-,002	-,036	-,07	,083	-,064	,095	**,144***	,117	-,115	-,063	,042	,11	,002

N = 194-218, osim za varijablu u1.26 N = 31-33. ** *p* < .01, * *p* < .5. np=neproduktivno, p=produktivno

Tablica B. Korelacije među česticama *Upitnika kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama(Cummins,1997)* izračunate kao Pearsonov koeficijent korelacije – drugi dio

	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	30	31	32	33	34
1	,04	,024	,096	,061	,086	,069	,049	,085	,085	,097	-,016	,069	**,186****	,085	,016	,008	,042
2	,015	-,018	-,044	,126	-,05	,014	,004	,097	,09	**,479****	,004	**-,144***	-,113	-,086	,009	-,126	-,049
3	,055	,016	,011	-,002	-,088	,04	-,047	**,135***	,079	,097	,005	,03	,061	,028	,05	-,04	,027
4	,061	,085	**,205****	**,181****	**,159***	,09	,069	**,161***	,109	,272	,043	**,183****	,079	,044	-,018	-,098	-,095
5	-,077	-,017	,046	**,17***	**,146***	**,179****	,019	**,159***	**,215****	,044	**,157***	,088	,109	**,281****	,072	-,101	,082
6	**-,179****	**-,229****	-,058	**,145***	,021	,127	,033	-,115	-,024	-,171	-,095	,123	,02	,021	,082	-,011	-,002
7	-,128	-,123	-,083	,026	,089	-,063	,024	-,102	,042	-,275	-,015	,091	,013	,07	,053	-,051	-,036
8	-,066	-,085	-,016	**,143***	**,235****	,05	**,303****	**-,143***	-,042	-,024	-,131	,032	**,134***	,074	,089	-,097	-,07
9	,032	-,018	,02	,056	**,205****	,097	**,332****	-,079	-,002	-,061	-,096	,083	,091	,099	,095	,001	,083
10	,006	,04	,117	,003	-,021	-,026	**-,135***	-,051	-,061	-,318	-,051	,066	-,015	-,087	-,049	-,018	-,064
10 p	,024	,066	-,126	**-,14***	,037	-,007	,055	-,013	,049	,034	-,06	**-,144***	,121	,099	,11	**,151***	,095
11n	**-,137***	-,082	-,098	-,122	,037	-,065	,018	,055	-,033	-,044	**-,245****	-,049	,044	,006	,061	**,168***	**,144***
11p	,071	,09	**-,137***	-,122	,005	,043	,055	-,041	-,092	-,255	-,098	-,021	,073	-,098	**,202****	**,205****	,117
12	-,048	-,033	**,176****	,12	,038	-,051	,088	**,161***	,098	,258	**,146***	,07	,052	**,172***	-,09	-,091	-,115
13	,009	,054	,025	**,17***	-,03	**-,147***	,041	-,046	,041	-,174	,084	,046	,027	,089	-,102	-,076	-,063
14	-,082	-,049	,03	**-,139***	-,019	-,009	,064	**-,147***	-,041	-,302	-,038	,062	**,14***	-,011	,057	**,155***	,042
15	,073	,08	,104	,072	,018	-,007	,124	**,181****	**,15***	#VALU	,038	,052	-,028	,072	,098	,088	,11
16	**,148***	**,194****	,123	,055	-,069	-,041	-,005	**,152***	-,035	-,093	**,232****	,005	-,112	-,001	,022	,088	,002
17	1	**,834****	**,158***	,047	,021	,012	-,008	**,153***	,01	-,187	**,193****	-,03	-,076	-,123	-,01	,016	,036
18	**,834****	1	**,166***	-,026	,076	-,072	-,026	,106	-,037	-,25	**,23****	-,06	-,043	-,082	-,037	,066	,012
19	**,158***	**,166***	1	**,137***	,03	-,014	-,018	**,185****	,115	-,242	**,213****	,117	,055	-,007	-,059	-,017	-,071
20	,047	-,026	**,137***	1	,008	,092	,069	,112	,117	,321	,064	,098	,037	,042	,005	-	-,072
21	,021	,076	,03	,008	1	**,203****	**,164***	,065	,08	-,052	,008	,113	,077	**,193****	,06	-,042	,038
22	,012	-,072	-,014	,092	**,203****	1	,072	,024	,119	-,118	,062	,004	-,056	,027	-,051	-,037	,057
23	-,008	-,026	-,018	,069	**,164***	,072	1	,063	-,012	-,049	-,089	,038	**,173***	**,254****	,061	**-,16***	-,035
24	**,153***	,106	**,185****	,112	,065	,024	,063	1	**,428****	**,399***	,094	,009	-,1	,133	**,182****	,05	,124
25	,01	-,037	,115	,117	,08	,119	-,012	**,428****	1	,236	,032	-,012	-,117	,122	,063	-,044	,06
26	-,187	-,25	-,242	,321	-,052	-,118	-,049	**,399***	,236	1	-,015	-,008	,14	-,036	,339	-,007	,134
27	**,193****	**,23****	**,213****	,064	,008	,062	-,089	,094	,032	-,015	1	,014	**-,136***	,005	-,015	,011	,112
28	-,03	-,06	,117	,098	,113	,004	,038	,009	-,012	-,008	,014	1	,11	**,176****	,013	-,081	,052
30	-,076	-,043	,055	,037	,077	-,056	**,173***	-,1	-,117	,14	**-,136***	,11	1	,132	,038	-,04	,031
31	-,123	-,082	-,007	,042	**,193****	,027	**,254****	,133	,122	-,036	,005	**,176****	,132	1	**,181****	-,014	**,189***
32	-,01	-,037	-,059	,005	,06	-,051	,061	**,182****	,063	,339	-,015	,013	,038	**,181****	1	**,458****	**,516***
33	,016	,066	-,017	**-,196****	-,042	-,037	**-,16***	,05	-,044	-,007	,011	-,081	-,04	-,014	**,458****	1	**,473***
34	,036	,012	-,071	-,072	,038	,057	-,035	,124	,06	,134	,112	,052	,031	**,189****	**,516****	**,473****	1

N = 194-218, osim za varijablu u1.26 N = 31-33. ** $p < .01$, * $p < .5$. np=neproduktivno, p=produktivno

Prilog 7.

Tablica. Korelacije među česticama upitnika *Kako ja procjenjujem svoju budućnost(Urbanc,1999)* izračunate kao Pearsonov koefcijent korelacije

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	1	**,230****	**,415****	,077	**,297****	**,183****	**,195****	-,053	-,087	**,223****	-,044	,039	**-,165***	,070	**,146***	,089	**-,136***	,032	**,243****	**,205****	**,141***
2	**,230****	1	,097	**,188****	**,146***	**,326****	**,176****	-,084	,034	**,383****	-,065	**,228****	,012	,043	**,136***	,040	-,030	**,154***	,070	,098	,084
3	**,415****	,097	1	,054	**,191****	,123	**,286****	-,075	-,086	**,169***	-,079	,008	**-,146***	**,170***	,045	,123	**-,157***	,053	,115	**,220****	,087
4	,077	**,188****	,054	1	,103	**,371****	**,303****	-,119	,051	**,304****	,012	,118	-,002	,104	,037	-,070	-,124	,039	,071	,005	**,179****
5	**,297****	**,146***	**,191****	,103	1	,109	**,177****	**-,153***	-,070	,111	**-,145***	,041	**-,246****	,044	**,163***	,063	**-,347****	-,003	,068	**,198****	**,220****
6	**,183****	**,326****	,123	**,371****	,109	1	**,355****	-,084	**,145***	**,643****	-,026	,047	-,066	,090	,072	,018	-,021	,061	,123	,126	,072
7	**,195****	**,176****	**,286****	**,303****	**,177****	**,355****	1	-,025	-,074	**,266****	**-,175****	,017	**-,190****	,091	,029	-,008	**-,240****	,076	,061	,077	,035
8	-,053	-,084	-,075	-,119	**-,153***	-,084	-,025	1	**,217****	-,039	**,175****	-,038	**,249****	**-,165***	-,045	**,229****	**,185****	,116	-,133	-,090	,041
9	-,087	,034	-,086	,051	-,070	**,145***	-,074	**,217****	1	**,150***	**,169***	**-,164***	,096	-,085	,013	,116	**,144***	**,230****	-,022	**-,207****	-,027
10	**,223****	**,383****	**,169***	**,304****	,111	**,643****	**,266****	-,039	**,150***	1	,044	,128	-,042	,063	,059	,082	-,008	,078	,114	**,186****	**,133***
11	-,044	-,065	-,079	,012	**-,145***	-,026	**-,175****	**,175****	**,169***	,044	1	-,041	**,455****	-,053	,006	**,228****	**,371****	,041	-,001	,078	,098
12	,039	**,228****	,008	,118	,041	,047	,017	-,038	**-,164***	,128	-,041	1	-,021	,072	**,272****	,120	,030	,113	,058	**,148***	,083
13	**-,165***	,012	**-,146***	-,002	**-,246****	-,066	**-,190****	**,249****	,096	-,042	**,455****	-,021	1	-,082	,027	**,206****	**,437****	**,165***	-,036	-,113	-,051
14	,070	,043	**,170***	,104	,044	,090	,091	**-,165***	-,085	,063	-,053	,072	-,082	1	,052	-,035	-,014	,026	**,199****	,118	-,050
15	**,146***	**,136***	,045	,037	**,163***	,072	,029	-,045	,013	,059	,006	**,272****	,027	,052	1	**,239****	,050	,107	-,039	**,194****	**,140***
16	,089	,040	,123	-,070	,063	,018	-,008	**,229****	,116	,082	**,228****	,120	**,206****	-,035	**,239****	1	**,251****	**,140***	,017	**,154***	,122
17	**-,136***	-,030	**-,157***	-,124	**-,347****	-,021	**-,240****	**,185****	**,144***	-,008	**,371****	,030	**,437****	-,014	,050	**,251****	1	,104	-,084	-,047	-,130
18	,032	**,154***	,053	,039	-,003	,061	,076	,116	**,230****	,078	,041	,113	**,165***	,026	,107	**,140***	,104	1	-,072	-,133	,007
19	**,243****	,070	,115	,071	,068	,123	,061	-,133	-,022	,114	-,001	,058	-,036	**,199****	-,039	,017	-,084	-,072	1	,131	,041
20	**,205****	,098	**,220****	,005	**,198****	,126	,077	-,090	**-,207****	**,186****	,078	**,148***	-,113	,118	**,194****	**,154***	-,047	-,133	,131	1	**,229****
21	**,141***	,084	,087	**,179****	**,220****	,072	,035	,041	-,027	**,133***	,098	,083	-,051	-,050	**,140***	,122	-,130	,007	,041	**,229****	1

N = 218, ** $p < .01$, * $p < .5$.

Prilog 8.

Tablica. Korelacije među česticama upitnika *Očekivanja od budućnosti (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999)* procijenjene od strane mladih izračunate kao Pearsonov koefcijent korelacije

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1	,297**	,190**	,144*	,216**	,185**	,102	,121	,137*	,094	,154*	,177**	,225**	,211**	,161*
2	,297**	1	,304**	,335**	,242**	,325**	,205**	,163*	,240**	,115	,141*	,267**	,347**	,327**	,316**
3	,190**	,304**	1	,377**	,222**	,245**	,261**	,140*	,290**	,154*	,101	,150*	,335**	,278**	,278**
4	,144*	,335**	,377**	1	,313**	,267**	,257**	,273**	,257**	,204**	,123	,383**	,385**	,373**	,377**
5	,216**	,242**	,222**	,313**	1	,394**	,218**	,317**	,248**	,082	,202**	,356**	,165*	,191**	,335**
6	,185**	,325**	,245**	,267**	,394**	1	,233**	,243**	,235**	,088	,176**	,235**	,325**	,295**	,218**
7	,102	,205**	,261**	,257**	,218**	,233**	1	,300**	,483**	,223**	,359**	,215**	,263**	,278**	,326**
8	,121	,163*	,140*	,273**	,317**	,243**	,300**	1	,247**	,208**	,272**	,347**	,236**	,212**	,319**
9	,137*	,240**	,290**	,257**	,248**	,235**	,483**	,247**	1	,348**	,352**	,314**	,428**	,438**	,393**
10	,094	,115	,154*	,204**	,082	,088	,223**	,208**	,348**	1	,285**	,354**	,287**	,386**	,165*
11	,154*	,141*	,101	,123	,202**	,176**	,359**	,272**	,352**	,285**	1	,292**	,184**	,287**	,190**
12	,177**	,267**	,150*	,383**	,356**	,235**	,215**	,347**	,314**	,354**	,292**	1	,353**	,349**	,299**
13	,225**	,347**	,335**	,385**	,165*	,325**	,263**	,236**	,428**	,287**	,184**	,353**	1	,554**	,437**
14	,211**	,327**	,278**	,373**	,191**	,295**	,278**	,212**	,438**	,386**	,287**	,349**	,554**	1	,422**
15	,161*	,316**	,278**	,377**	,335**	,218**	,326**	,319**	,393**	,165*	,190**	,299**	,437**	,422**	1

N = 218, ** $p < .01$, * $p < .5$.

Prilog 9.

Tablica. Korelacije među česticama upitnika *Očekivanja od budućnosti (Ajduković, Kulenović, 1993, prema Urbanc, 1999)* procijenjene od strane razrednika izračunate kao Pearsonov koefcijent korelacije

	1	2	3	4 [a]	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1	,469**	,271**	,304**	,120	,172*	,290**	,248**	,252**	,218**	,145*	,308**	,318**	,357**	,264**
2	,469**	1	,543**	,516**	,280**	,423**	,394**	,361**	,504**	,339**	,318**	,535**	,597**	,517**	,500**
3	,271**	,543**	1	,679**	,335**	,413**	,571**	,450**	,550**	,501**	,393**	,568**	,591**	,511**	,525**
4 [a]	,304**	,516**	,679**	1	,310**	,473**	,527**	,422**	,588**	,518**	,361**	,607**	,632**	,640**	,605**
5	,120	,280**	,335**	,310**	1	,506**	,328**	,476**	,313**	,289**	,301**	,245**	,318**	,282**	,412**
6	,172*	,423**	,413**	,473**	,506**	1	,508**	,542**	,475**	,331**	,316**	,427**	,518**	,488**	,460**
7	,290**	,394**	,571**	,527**	,328**	,508**	1	,527**	,495**	,376**	,327**	,456**	,533**	,526**	,450**
8	,248**	,361**	,450**	,422**	,476**	,542**	,527**	1	,493**	,357**	,258**	,425**	,479**	,402**	,439**
9	,252**	,504**	,550**	,588**	,313**	,475**	,495**	,493**	1	,758**	,415**	,649**	,599**	,516**	,520**
10	,218**	,339**	,501**	,518**	,289**	,331**	,376**	,357**	,758**	1	,382**	,543**	,464**	,419**	,428**
11	,145*	,318**	,393**	,361**	,301**	,316**	,327**	,258**	,415**	,382**	1	,400**	,285**	,369**	,531**
12	,308**	,535**	,568**	,607**	,245**	,427**	,456**	,425**	,649**	,543**	,400**	1	,612**	,543**	,483**
13	,318**	,597**	,591**	,632**	,318**	,518**	,533**	,479**	,599**	,464**	,285**	,612**	1	,686**	,600**
14	,357**	,517**	,511**	,640**	,282**	,488**	,526**	,402**	,516**	,419**	,369**	,543**	,686**	1	,655**
15	,264**	,500**	,525**	,605**	,412**	,460**	,450**	,439**	,520**	,428**	,531**	,483**	,600**	,655**	1

N = 218, osim [a] N = 217. ** $p < .01$, * $p < .5$.

Prilog 10.

Tablica. Korelacije među česticama Indeksa osobne kvalitete života za osobe s intelektualnim teškoćama (Cummins,Lau, 2005) izračunate kao Pearsonov koefcijent korelacije

	1 [a]	2	3 [a]	4 [a]	5	6	7	8
1 [a]	1	,246**	,232** [b]	,281** [b]	,295**	,308**	,184**	,352**
2	,246**	1	,306**	,157*	,361**	,403**	,303**	,292**
3 [a]	,232** [b]	,306**	1	,227** [b]	,384**	,292**	,204**	,384**
4 [a]	,281** [b]	,157*	,227** [b]	1	,265**	,251**	,359**	,395**
5	,295**	,361**	,384**	,265**	1	,318**	,292**	,360**
6	,308**	,403**	,292**	,251**	,318**	1	,286**	,416**
7	,184**	,303**	,204**	,359**	,292**	,286**	1	,287**
8	,352**	,292**	,384**	,395**	,360**	,416**	,287**	1

N = 218, osim [a] N = 217, [b] N = 216.
** $p < .01$, * $p < .5$.

Životopis autora

Lejla Osmančević Katkić rođena je 8.8.1980. u Banja Luci. U Zagrebu je završila osnovnu i srednju školu. Diplomirala je 2005. na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Akademske godine 2002/2003 dobila je Dekanovu nagradu za uspjeh i Rektorovu nagradu za studentski znanstveni rad dok je 2003/2004 primila posebnu Rektorovu nagradu.

Od 2005. do 2018. radila je kao edukacijski rehabilitator - nastavnik u Srednjoj školi Centru za odgoj i obrazovanje, Zagorska 14 u Zagrebu. Bila je i višegodišnja vanjska suradnica u Kabinetu za senzornu integraciju u Centru za rehabilitaciju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta te suradnica u provedbi edukacija za stručnjake u radu s djecom i mladima „Senzorna integracija“. Trenutno je zaposlena kao stručni suradnik u Trgovačkom obrtu “Manhattan”.

Znanstveni interes autorice usmjeren je na istraživanja kvalitete života i očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju, stresa i kompetencija roditelja djece s teškoćama u razvoju, položaja učenika s ADHD poremećajem unutar obrazovnog sustava te područja inkluzivne literature.

Lejla Osmančević Katkić je koautorica preko 20 radova prezentiranih na međunarodnim i domaćim znanstvenim skupovima te je objavljivala znanstvene i stručne radove u kongresnim knjigama sažetaka te znanstvenim časopisima.

Objavljeni radovi:

1. Osmančevič Katkić, L., Lang Morović, M., Kovačić, E. (2017). Parenting Stress and a Sense of Competence in Mothers of Children with Disabilities. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53, Supplement, 63-76.

2. Baftiri, Đ., Osmančević Katkić, L. (2014). Prikaz programa rada s roditeljima djece s ADHD poremećajem. *Poticajno okruženje za cjeloživotno učenje*. Zbornik sažetaka i radova 10. kongresa edukacijskih rehabilitatora s međunarodnim sudjelovanjem / Žic Ralić, A.; Bukvić, Z. (ur.). Zagreb: Savez edukacijskih rehabilitatora Hrvatske, str.84-97.

3. Perić, M., Osmančević Katkić, L., Fulgosi-Masnjak, R. (2013). Pogledi na budućnost adolescenata s teškoćama u razvoju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (1), 108-119.

4. Salaj, I., Opačak, T., Osmančević Katkić L. (2013). Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. *Unapređenje kvalitete života djece i mladih* / Nikolić, M. (ur.).Tuzla : OFF-SET, str. 673-685.

5. Baftiri, Đ.; Osmančević Katkić, L. (2013). Stavovi roditelja djece s ADHD poremećajem. *Unapređenje kvalitete života djece i mladih* / doc.dr.sc. Milena Nikolić (ur.) Tuzla : OFF SET, str. 497-509.

6. Baftiri, Đ., Osmančević Katkić, L. (2013). Iskustva edukacijskog uključivanja učenika s ADHD poremećajem u školski sustav// Unapređenje kvalitete života djece i mladih / doc.dr.sc. Milena Nikolić (ur.) Tuzla: OFF-SET, str. 487-496.

7. Osmančević Katkić, L., Salaj, I. (2010). Načini utjecaja dječje književnosti i animiranog filma na oblikovanje stavova prema osobama s invaliditetom//Međunarodna znanstveno-stručna konferencija *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*: tematski zbornik / Vantić-Tanjić, M.(ur.) Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih; Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, str.333-341.