

PREKID SREDNJOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA MLADIH S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

SAŽETAK

Prekid srednjoškolskog obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju predstavlja nedovoljno prepoznati socijalni rizik u suvremenom društvu, koji često ostaje neprimjetan zbog proklamirane obrazovne inkluzije. Ovim radom želi se opisati, povezati i problematizirati prekid srednjoškolskog obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju u suvremenom obrazovnom sustavu. Na početku rada opisuje se položaj djece i mladih s teškoćama u razvoju u odgojno- obrazovnom sustavu Republike Hrvatske, koji se povezuje s međunarodnim i hrvatskim pravnim izvorima koji su u funkciji zaštite i promocije prava na inkluzivno obrazovanje. Potom se iznose činjenice i uzroci ispadanja mladih s teškoćama u razvoju iz sustava srednjoškolskog obrazovanja, koji se povezuju sa socijalnim rizicima koji se vežu uz ovu problematiku. Mogućnosti prevencije prekida srednjoškolskog obra-

Pregledni članak
Primljeno: veljača, 2016.
Prihvaćeno: studeni, 2016.
UDK 371.212.8-053.6-056.36
DOI 10.3935/ljsr.v23i3.108

Sanda Popović¹
Srednja strukovna škola COO
»Slava Raškaj«

Marko Buljevac²
Sveučilište u Zagrebu
Pravni fakultet
Studijski centar socijalnog rada

Ključne riječi:
prekid srednjoškolskog obrazovanja, mladi s teškoćama u razvoju, sustav odgoja i obrazovanja djece i mladih s teškoćama u razvoju, prevencija prekida srednjoškolskog obrazovanja.

¹ Sanda Popović, mag. rehab. educ., e-mail: sanda.popovics@gmail.com

² Doc.dr.sc. Marko Buljevac, socijalni radnik, e-mail: marko.buljevac@pravo.hr

zovanja mladih s teškoćama u razvoju objašnjene se kroz razinu rada s pojedincem, obitelji te sustavom formalne podrške, s naglaskom na nužnost interdisciplinarnog pristupa ovo problemu u suvremenom društvu.

UVOD

Pritisak za stjecanjem što višeg postignutog stupnja obrazovanja, očekivane sposobnosti za brzo prilagođavanje novim tehnologijama te spremnost na cjeloživotno obrazovanje zahtjevi su koji se postavljaju pred suvremene zaposlenike, što je bez završenog srednjoškolskog obrazovanja neostvarivo. Osobe koje napuste školovanje prije završetka obrazovanja postaju osobito ranjiva skupina (Ferić, Milas i Rihtar, 2010.) budući da je razina obrazovanja povezana s rizikom od socijalne isključenosti, odnosno s rizikom od višestruke prikraćenosti s obzirom na zaposlenje, materijalni status, društvene kontakte (Milas, Ferić i Šakić, 2010.) te zdravstvenu i pravnu zaštitu (Galić, Maslić Seršić i Šverko, 2005.). Oni koji napuste školu teže nalaze posao (Stanard, 2003., prema Milas, Ferić i Šakić, 2010.), u većoj su mjeri egzistencijalno ugroženi (Starc i sur., 2006., prema Milas, Ferić i Šakić, 2010.), češće koriste novčane naknade i nerijetko se okreću kriminalom djelovanju (Schargel i Smink, 2001.; Harlow, 2003., prema Milas, Ferić i Šakić, 2010.). Mladi s teškoćama u razvoju predstavljaju osobito ranjivu skupinu koja je u izrazito povećanom riziku od socijalne isključenosti. Prekidom srednjoškolskog obrazovanja taj rizik raste jer adekvatno obrazovanje predstavlja prvi i osnovni korak za postizanje adekvatnog zaposlenja (Matković, 2011.).

Zaposlenje je preduvjet ostvarivanja prava na rad, osobito značajnog za populaciju osoba s invaliditetom, s obzirom da osigurava ne samo materijalnu egzistenciju već i društvenu uključenost, budući da je rad najučinkovitiji način uključivanja ranjivih skupina u društvo i sprečavanja njihove diskriminacije. Iako rad ne predstavlja jamstvo uspješne socijalne integracije, on je svakako preduvjet za njeno ostvarenje (Kiš-Glavaš, 2009.). Zaposlenje donosi brojne koristi osobama s invaliditetom u vidu poboljšanja kvalitete života (bolje funkcioniranje uslijed razvijanja životnih i profesionalnih vještina, znanja i kompetencija, bolje psiho-fizičko zdravlje, financijska neovisnost, mogućnost izbora i odluka o osobnom životu itd.). Ono je i pitanje od osobite društvene važnosti, s obzirom na to da problem nezaposlenosti uzrokuje i većinu socijalnih problema (Kerovec, 2000., prema Leutar i Milić Babić, 2008.). Osobama koje prekinu obrazovanje otežana je participacija i osobna autonomija u ekonomskom, društvenom, političkom i obiteljskom životu (Walther i sur., 2004., prema Matković, 2009.). Mladi s teškoćama u razvoju prekidaju obra-

zovanje iz raznih razloga, gdje se uzroci prekida ne nalaze prvenstveno u njihovim teškoćama, već u nepravovremenoj i/ili nedostatnoj i/ili nedovoljno učinkovitoj psihosocijalnoj podršci njima i njihovim obiteljima te sustavnoj diskriminaciji tijekom obrazovanja. Kako bi se preveniralo napuštanje obrazovanja, neophodno je pravovremeno prepoznati učenike koji su u povećanom riziku za prekid obrazovanja te im osigurati podršku primjenjujući individualizirani pristup.

S obzirom na probleme u funkcioniranju koji proizlaze iz teškoća u razvoju, kod učenika s lakim intelektualnim teškoćama, specifičnim teškoćama u učenju, oštećenjima govorno-jezične komunikacije, oštećenjima mentalnog zdravlja te s poremećajima u ponašanju, postoji visok rizik od obrazovnog neuspjeha u redovnom sustavu obrazovanja koji često ne pruža adekvatnu podršku učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Otežavajuću okolnost predstavlja i činjenica da su njihove teškoće manje vidljive (za razliku od tjelesnog oštećenja, oštećenja vida i oštećenja sluha), pa samim time nailaze na manje razumijevanje okoline za svoje potrebe. Njih nije dovoljno samo uključiti u redovne škole bez da su stvoreni preduvjeti za njihovo primjereno obrazovanje po principu pružanja jednakih mogućnosti. Iako se nerijetko koristi fraza jednakih mogućnosti, zapravo se radi o izjednačavanju mogućnosti što podrazumijeva pružanje adekvatne stručne podrške i pomoći kako bi se izjednačile njihove šanse za postizanje obrazovnog uspjeha. Cilj edukacijske inkluzije je potpuna socijalna uključenost učenika s teškoćama u razvoju, pa se ne bi smjelo dopustiti da iz razloga nepripremljenosti ili indolentnosti sustava redovnog obrazovanja dolazi do prekida obrazovanja, a time posljedično i do socijalne isključenosti mladih s teškoćama u razvoju.

POLOŽAJ DJECE I MLADIH S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU REPUBLIKE HRVATSKE

Prema HZJZ-u (2015.) za 2014. godinu, u dobnoj skupini od 0 do 19 godina života bilo je 42 836 osoba, što je 8,4% ukupnog broja osoba s invaliditetom. Ukupno 18 816 učenika s teškoćama u razvoju obrazovalo se u ustanovama redovnog obrazovanja i posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama (5,61% od ukupnog broja učenika u RH), dok je u programe predškolskog odgoja i obrazovanja bilo uključeno 4 956 djece s teškoćama u razvoju (Radna skupina za izradu i praćenje provedbe strategije borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti, 2014.). Iste godine uslugu pomoći pri uključivanju u programe odgoja i redovitog obrazovanja koristilo je 368 osoba (MSPM, 2015.). S obzirom na zastupljenost osoba s invaliditetom u općoj populaciji od 12% u Hrvatskoj (HZJZ, 2015.), postotak od 5,61% učenika s teškoćama u razvoju, od ukupnog broja učenika u osnovnim i srednjim

školama u Republici Hrvatskoj, ukazuje da su to pojedinci evidentirani kao učenici s teškoćama u razvoju jer su ostvarili određenu podršku tijekom obrazovanja. Naime, 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 pak kombinacije više vrsta navedenih oštećenja i poremećaja (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015.).

Prema podacima HZJZ-a (2015.), od ukupnog broja djece obuhvaćenih predškolskim odgojem i obrazovanjem, samo 3,23% čine djeca s teškoćama u razvoju. Upravo su rane intervencije u odgoju, obrazovanju i rehabilitaciji presudne za dostizanje punog potencijala u razvoju djece s teškoćama u razvoju, dok njihov izostanak često dovodi do razvoja sekundarnih teškoća (npr. emotivnih teškoća, teškoća u učenju, problema u ponašanju), koje mogu dovesti i do prekida obrazovanja u adolescentnoj dobi.

U nedostatku službenih podataka, ukoliko broj od 23 772 djece s teškoćama u razvoju uključenih u sustav odgoja i obrazovanja stavimo u omjer s 42 836 osoba s invaliditetom u dobi od 0 do 19 godina (HZJZ, 2015.), vidimo da je tek nešto više od polovice (55%) djece i mladih s teškoćama u razvoju obuhvaćeno odgojem i obrazovanjem. Prema podacima HZJZ-a (2015.) za 2014. godinu, 64% osoba s invaliditetom nema završenu osnovnu školu ili ima samo osnovnoškolsko obrazovanje, 28% osoba s invaliditetom ima nižu ili srednju stručnu spremu, 3% višu ili visoku stručnu, dok je 5% osoba završilo posebne odgojno-obrazovne ustanove. Budući da je izrazito nizak postotak mladih s invaliditetom koji završavaju srednju školu, prekid obrazovanja predstavlja utoliko veći problem kada govorimo o ovoj populaciji.

Sustav odgoja i obrazovanja djece i mladih s teškoćama u razvoju u Hrvatskoj: pravni izvori u funkciji zaštite i promocije prava na (inkluzivno) obrazovanje te njihova implementacija

Srednjoškolski sustav odgoja i obrazovanja je ključan institucionalni čimbenik kroz koji mladi s teškoćama u razvoju stječu znanja, vještine i kompetencije za buduće zanimanje, ali i za bolju uključenost u društvo. U Hrvatskoj je obrazovanje još uvijek ograničeno samo na osmogodišnje osnovno obrazovanje, tako da Hrvatska ulazi u skupinu država EU-a s najkraćim obveznim obrazovanjem (Miličević i Dolenc, 2009.). Poštovanje međunarodnih i nacionalnih pravnih izvora dovodi do mogućnosti ostvarenja prava na rad, koje predstavlja najučinkovitiji način socijal-

nog uključivanja i sprečavanja diskriminacije. Socijalni model invaliditeta naglašava društvenu odgovornost za nastanak invaliditeta zbog načina na koji su osobe društveno izolirane i isključene (Lisak, 2011.), stoga pravo na obrazovanje osobama s invaliditetom mora osigurati država, stvarajući zakonodavno-pravni i institucionalni okvir, osiguravajući provedbu pozitivnih propisa i mjera te stvaranjem uvjeta za edukacijsku inkluziju. Navedene obveze se ostvaruju kroz pravne izvore.

Ustav Republike Hrvatske (1990., 1997., 1998., 2000., 2001., 2010., 2014.) propisuje da tjelesno i duševno oštećeno dijete ima pravo na osobitu njegu, obrazovanje i skrb, te da je obrazovanje svakom dostupno, pod jednakim uvjetima, u skladu s njegovim sposobnostima. Konvencijom o pravima djeteta (UN, 1989.) osigurava se pravo na osnovno obrazovanje za svu djecu bez obzira na različitost, na temelju jednakih mogućnosti, uz obvezu dostupnosti srednjoškolskog obrazovanja i poduzimanje mjera za smanjenje stope ispisa iz obrazovanja (čl. 28.) putem djelotvornog pristupa obrazovanju, stručnoj naobrazbi i rehabilitacijskim službama (čl. 23.).

Zakonom o potvrđivanju Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnim protokolom uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (2007., 2008.) priznaje se pravo na obrazovanje bez diskriminacije i na osnovi jednakih mogućnosti, neisključivanje iz općeg obrazovnog sustava na osnovi teškoća u razvoju, pomoć unutar općeg obrazovnog sustava i pružanje individualiziranih mjera potpore u skladu s ciljem potpunog uključivanja (čl. 24.). Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom 2007.-2015. (2007.) promovira osiguranje dostupnosti redovnog odgojno-obrazovnog sustava na svim razinama, dok Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008.-2013. (MZOŠ, 2008.) naglašava dostupnost strukovnog obrazovanja osobito skupinama s rizikom isključenosti iz obrazovnog sustava i tržišta rada, među kojima se izričito spominju osobe s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Europska strategija za osobe s invaliditetom 2010.-2020. (Europska komisija, 2010.) promovira inkluzivno i cjeloživotno obrazovanje, integraciju u sustav općeg obrazovanja i pružanje individualne pomoći u skladu s njihovim najboljim interesom. Donošenjem Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ, 2010.), učenicima s teškoćama u razvoju osigurava se stvaranje uvjeta za učenje u skladu s njihovim mogućnostima i potrebama, za što je potrebna prilagodba odgojno-obrazovnog procesa temeljena na usavršavanju kadrova, razvoju mreža službi itd. U Strategiji borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti u RH 2014.-2020. (Vlada Republike Hrvatske, 2014.) navodi se poticanje inkluzivnog obrazovanja kroz povećanje broja učenika uključenih u redoviti sustav odgoja i obrazovanja.

Zakon o odgoju i obrazovanju s teškoćama u razvoju u osnovnoj i srednjoj školi (2008., 2009., 2010., 2011., 2012., 2013., 2014.) u članku 4. propisuje načelo jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima te naglašava

potrebu praćenja socijalnih problema učenika i poduzimanja mjera za otklanjanje njihovih uzroka i posljedica (čl. 67.). Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015.) proklamira uz primjerene programe odgoja i obrazovanja koji uključuju individualizirane postupke i prilagodbu nastavnih sadržaja i dodatne odgojno-obrazovne te rehabilitacijske programe za učenike s teškoćama u razvoju. Srednjoškolsko obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u Hrvatskoj organizirano je na dva načina: integracijom u redovne srednje škole i u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama, pri čemu se velika većina mladih s teškoćama u razvoju obrazuje u redovnom sustavu obrazovanja. Redovne srednje škole kao i posebne odgojno-obrazovne ustanove uključuju učenike s teškoćama u razvoju u redovite programe uz individualizirane postupke ili uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (tzv. prilagođene programe) te u posebne programe odgoja i obrazovanja. Učenici koji su osnovno obrazovanje završili po primjerenom redovitom nastavnom programu (tzv. prilagođenom programu) školovanje nastavljaju po istom srednjoškolskom programu, a iznimno po posebnom programu. Učenici koji su osnovno obrazovanje završili po posebnom programu nastavljaju srednjoškolsko obrazovanje po posebnom programu.

Za potrebe upisa u primjereni program srednjoškolskog obrazovanja potrebno je 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 (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015., čl. 1.), a prije upisa prolazi se postupak profesionalnog usmjeravanja pri Hrvatskom zavodu za zapošljavanje. Temeljem Pravilnika o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u prvi razred srednje škole (2015.) učenici s teškoćama u razvoju (koji posjeduju rješenje nadležnog Ureda o primjerenom programu obrazovanja) imaju mogućnost iskoristiti pravo izravnog upisa u jedan od preporučenih programa primjerenog obrazovanja za zanimanja (3 do 5 zanimanja) za koja posjeduju stručno mišljenje Službe za profesionalno usmjeravanje HZZ-a. Međutim, postupak izravnog upisa učenika s teškoćama u razvoju u praksi zna biti popraćen brojnim problemima, a jedan od njih je da pravo upisa u nekom programu obrazovanja ostvaruje onoliko kandidata koliko se u tom programu obrazovanja može upisati kandidata s teškoćama u razvoju sukladno Državnom pedagoškom standardu srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008., 2010.) što rezultira stanjem da određeni broj učenika s teškoćama u razvoju ne uspije upisati program za preporučeno zanimanje, osobito u manjim mjestima. Drugi problem predstavlja ograničen izbor obrazovnih programa za zanimanja, koja je moguće upisati u manjim sredinama. Pravilno i kvalitetno proveden postupak profesionalnog usmjeravanja predstavlja izuzetno važnu aktivnost u prevenciji prekida

obrazovanja jer, ukoliko nije provedeno po svim pravilima struke, može rezultirati kod učenika brojnim teškoćama prilikom svladavanja neadekvatnog obrazovnog programa i dovesti do obrazovnog neuspjeha.

Nerijetko se kod učenika s teškoćama u razvoju tijekom obrazovanja u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama dovode u pitanje kvaliteta njihovog obrazovanja, ravnopravnost pristupa obrazovanju, mogućnosti zapošljavanja nakon završetka obrazovanja, ali i njihovo pravo na odrastanje unutar vlastite obitelji i u domicilnoj sredini, s obzirom da su posebne odgojno-obrazovne ustanove locirane uglavnom u većim mjestima. Upravo emocionalno udaljšavanje od obitelji te slabljenje socijalnih veza u konačnici otežava integriranje u domicilnu sredinu nakon završetka obrazovanja kao i zapošljavanje te može predstavljati rizik za prekid obrazovanja. Često se učenici s teškoćama u razvoju obrazuju za zanimanja za koja ni u većim mjestima, gdje se nalaze centri trgovine i proizvodnje, ne postoje radna mjesta za koja su se obrazovali, pa utoliko nemaju mogućnost pronaći zaposlenje ni povratkom u manju domicilnu sredinu. Ukoliko dođe do prekida obrazovanja, nerijetko je finalni ishod socijalna isključenost mladih s teškoćama u razvoju.

Drugi problem obrazovanja u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama predstavlja uski izbor programa i to za većinom pomoćna zanimanja, neusklađenost programa s tržištem rada, upitna kvaliteta provođenja nastavnih programa odnosno znanja, vještina i kompetencija koje mladi u tim ustanovama stječu. Skromni izbor zanimanja za koja se mladi mogu školovati u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama rezultira uključivanjem učenika u programe za koje oni često nemaju interes, a ponekad ni adekvatne sposobnosti. Neki od primjera za koje se školuju učenici s teškoćama uz razvoj u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama su pomoćni administrator, pomoćni grafičar za unos teksta, pomoćni krojač, pomoćni obučar/galanterist, pomoćni pletač, pomoćni knjigoveža itd., što ukazuje da se i radi o vrlo ograničenom broju zanimanja koja u velikoj mjeri ne odgovaraju potrebama suvremenog tržišta rada (Babić i Leutar, 2010.). U praksi se događa da se preporuke, odnosno stručna mišljenja Službe za profesionalno usmjeravanje HZZ-a znaju donijeti u skladu s ponudom obrazovnih programa u ustanovama, a ne s mogućnostima i interesima učenika te tržištem rada u njegovoj domicilnoj sredini, odnosno u skladu s najboljim interesom učenika. Brojna istraživanja pokazuju da integracija u redovni sustav obrazovanja povoljno utječe na zapošljivost osoba s invaliditetom, dok s druge strane obrazovanje u segregacijskom sustavu dovodi do teže zapošljivosti i veće socijalne isključenosti (Leutar i Milić Babić, 2008.; Babić i Leutar, 2010.). Inkluzija u prvom redu podrazumijeva pružanje jednakih prilika svi-ma, kao i maksimalnu fleksibilnost u zadovoljavanju specifičnih obrazovnih i širih društvenih potreba ove školske djece (Kiš-Glavaš, 2001.).

PREKID SREDNJOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Prekid srednjoškolskog obrazovanja predstavlja ispadanje učenika iz obrazovanja ili specifičnih programa za osposobljavanje prije dovršetka pojedine razine obrazovanja i stjecanja svjedodžbe (Puljiz i Živčić, 2009.). Time oni nisu stekli obrazovanje koje bi im omogućilo konkurentnost na tržištu rada (Finn, 1989., prema Milas i Ferić, 2009.). Statistika Eurostata (2015.) pod osobama koje rano napuštaju školovanje (eng. *early leavers from education and training*) podrazumijeva osobe u dobi od 18. do 24. godine koje nisu nakon prekinutog srednjoškolskog obrazovanja nastavile niti jedan oblik obrazovanja ili osposobljavanja (tzv. *NEET* populacija). U EU-u je u 2013. godini 12% mladih u dobi od 18. do 24. godine života (što iznosi 6 milijuna mladih) prerano napustilo obrazovanje, dok u Hrvatskoj iste godine 4% mladih između 18. i 24. godine života nije bilo u sustavu obrazovanja niti na osposobljavanju, niti su se zaposlili nakon prekinutog srednjoškolskog obrazovanja (Marković, 2014.). Podaci Vlade RH za razdoblje od 1998. do 2008. pokazuju da je stopa učenika koji su napustili obrazovanje od 7% do 11% (Matković, 2010.). Berc, Majdak i Bežovan (2015.) navode da je postotak učenika koji su prekinuli obrazovanje znatno veći u strukovnim školama nego u gimnazijama, a najveći postotak zabilježen je u trogodišnjim strukovnim školama od 9% do čak 16,2%. Upravo se u ovim školama najviše obrazuju učenici s teškoćama u razvoju budući da tek manji broj njih u redovnoj osnovnoj školi postiže obrazovni uspjeh koji im omogućuje upis u gimnaziju kao i potrebnu razinu znanja i vještina za savladavanje gimnazijskog nastavnog programa, pa čak i četverogodišnjeg srednjoškolskog programa. S druge strane učenici koji osnovnu školu završavaju u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama najčešće temeljem stručnog mišljenja Službe za profesionalno usmjeravanje upisuju trogodišnje strukovne škole.

U istraživanju ranog napuštanja obrazovanja u Hrvatskoj (Ferić, Milas i Rihtar, 2010.) autori razlikuju tri temeljna tipa »odustajaca«: »učenici niskog obrazovnog postignuća«, »nemotivirani učenici« te »učenici nedostatne privrženosti školi«, gdje će tipologija učenika s teškoćama u razvoju koji prekidaju obrazovanje biti determinirana kako vrstom teškoća, tako i učinkovitosti pomoći i podrške koju dobivaju. Za naglasiti je kako je mali broj istraživanja koja nude rezultate o napuštanju obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Suvremene znanstvene spoznaje ukazuju da učenici s emocionalnim poteškoćama, teškoćama učenja i lakim intelektualnim teškoćama najčešće napuštaju srednjoškolsko obrazovanje (Reimer i Smink, 2006.; Hammond i sur., 2007.; Houses of the Oireachtas Joint Committee on Education and Skills, 2010.; Barrat i sur., 2014.), dok najmanju vjerojatnost napuštanja obra-

zovanja imaju učenici sa senzoričkim oštećenjima (Houses of the Oireachtas Joint Committee on Education and Skills, 2010.) što je u skladu s već spomenutom činjenicom da su specifične teškoće u učenju, oštećenja mentalnog zdravlja i intelektualne teškoće manje vidljive što rezultira manjom i/ili nepravovremenom podrškom i pomoći od strane okoline, pa čak i izostankom podrške kod neprepoznatih teškoća. Kod učenika s teškoćama u razvoju upravo ponavljanje dva razreda predstavlja rizik za napuštanje obrazovanja (Cortiella i Horowitz, 2014.) pa je pitanje koliko pridonosi uspješnom završetku školovanja zakonom predviđena mogućnost da učenik srednje škole može dva puta upisati isti razred, odnosno jedanput u programima za stjecanje niže stručne spreme kao i mogućnost upisa svakog razreda dva puta u strukovnom obrazovanju (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008., 2009., 2010., 2011., 2012., 2013., 2014.). Prema Houses of the Oireachtas Joint Committee on Education and Skills (2010.), jedna od pet osoba s invaliditetom u dobi od 25. do 34. godine života nije završila školovanje, dok je u Hrvatskoj tri od pet osoba s invaliditetom bez završene osnovne škole ili samo sa završenom osnovnom školom (HZJZ, 2015.), što ukazuje na nedovoljnu senzibiliziranost za problem napuštanja obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Stopa prekida obrazovanja je dvostruko veća kod učenika s teškoćama u razvoju nego kod onih bez teškoća u razvoju (Thurlow, Sinclair i Johnson, 2002.). Primjerice, Prvčić i Rister (2009.) navode da čak 30% učenika s ADHD-om prekida školovanje.

Prekid srednjoškolskog obrazovanja učenika povezan je s nizom osobnih, okolinskih i institucionalnih čimbenika, te podrazumijeva procesno razvijanje nepovoljnih čimbenika kroz duže vrijeme (Rumberger, 2011., prema Baturina, Berc i Majdak, 2014.), odnosno, napuštanje obrazovanja je dugotrajan proces isprepletanja niza čimbenika (Marković, 2014.). Baturina, Berc i Majdak (2014.) čimbenike prekida srednjoškolskog obrazovanja učenika vežu uz pojedinca i obitelj, vršnjake, školski sustav te društvenu okolinu, pri čemu se vjerojatnost da učenik prekine obrazovanje povećava kako se različiti čimbenici rizika akumuliraju. Marković (2014.) kao čimbenike ranog napuštanja obrazovanja navodi obrazovne mogućnosti učenika, problematična ponašanja učenika, obilježja obitelji, te fizičke i psihičke bolesti učenika. Jozefowicz-Simbeni (2008.) smatra kako je upravo invaliditet rizik napuštanja obrazovanja. Međutim, Thurlow, Sinclair i Johnson (2002.) naglašavaju da je utjecaj invaliditeta umanjen ukoliko je učenik prepoznat kao učenik s teškoćama u razvoju, te ako mu je osigurana razumna prilagodba programa i podrška vezana uz obrazovanje. Vezano uz postojanje teškoća u razvoju kao čimbenika prekida obrazovanja, potrebno je na samom početku skrenuti pažnju na provođenje profesionalnog usmjeravanja. Neovisno o tome je li ili nije teškoća utvrđena, učenici imaju mogućnost pristupiti postupku profesionalnog usmjeravanja kako bi se utvrdio najprikladniji program obrazovanja s obzirom na učenikove mogućnosti i interese

te mogu upisati programe koji nisu kontraindicirani za njihov zdravstveni odnosno funkcionalni status. Međutim, zbog nekvalitetno provedenog postupka profesionalnog usmjeravanja često se događa da učenici upišu program za koji nemaju interes ili njihove sposobnosti nisu adekvatne za uspješno obavljanje poslova u tom zanimanju, a time se povećava rizik za obrazovni neuspjeh i prekid obrazovanja. Drugi problem predstavlja skromna ponuda nastavnih programa u manjim sredinama koji može rezultirati upućivanjem učenika u za njega neadekvatno zanimanje, što može dovesti do identičnog ishoda. Sve navedeno upućuje na potrebu za multidisciplinarnim pristupom stručnih suradnika i nastavnika u srednjim školama u kojim se nastoji provoditi obrazovna inkluzija, kako bi se pravovremeno detektirali svi učenici koji su u riziku od obrazovnog neuspjeha te im se pružila adekvatna stručna pomoć i podrška s ciljem uspješnog završavanja obrazovanja.

Čimbenici napuštanja obrazovanja vezani uz pojedinca odnose se prije svega na obrazovne mogućnosti i ponašanje pojedinca, a kod mladih s teškoćama u razvoju upravo su ovi čimbenici presudni ukoliko im nije pružena primjerena pomoć i podrška. Dok je kod učenika bez teškoća u razvoju utvrđen snažan utjecaj roditeljskog obrazovnog statusa na obrazovna postignuća djece (Burušić, Babarović i Marković, 2010.), kod učenika s teškoćama u razvoju najveći utjecaj na obrazovna postignuća učenika imaju njegove teškoće te podrška koju učenik dobiva u odgojno-obrazovnim ustanovama i centrima za rehabilitaciju. Iz istog razloga, povezanost socioekonomskog statusa obitelji s obrazovnim dostignućima djece, gdje djeca roditelja višeg socioekonomskog statusa imaju veću vjerojatnost postići viši stupanj obrazovanja (Matković, 2010.) samo se djelomično odnosi na djecu s teškoćama u razvoju i to u dijelu većih financijskih mogućnosti obitelji za osiguranje potrebne pomoći i podrške djetetu (terapijski tretmani, rehabilitacijski postupci, tehnička pomagala, izvanškolske aktivnosti, pomoć u učenju – instrukcije i slično). S druge strane, nizak socioekonomski status te različiti socijalni rizici i problemi u obitelji (siromaštvo, nezaposlenost, poremećeni obiteljski odnosi, nasilje, ovisnosti, sukobi sa zakonom, kronične, osobito psihičke bolesti, zanemarivanje i/ili zlostavljanje djeteta, napuštanje obitelji od strane jednog roditelja, smrt jednog od roditelja) rezultiraju da se roditelji ne mogu u dovoljnoj mjeri i kvalitetno posvetiti obrazovanju i rehabilitaciji djeteta. Kad je u pitanju dijete s teškoćama u razvoju, nedostatak roditeljskih kapaciteta sigurno utječe na njegovo obrazovno postignuće. S druge strane, postavlja se pitanje i u kojoj su mjeri neki od roditelja djece s teškoćama u razvoju uključeni u njihov odgoj, osobito ukoliko se djeca obrazuju u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama i tamo ostvaruju pravo na smještaj. Jedan od rizika je i maloljetnička trudnoća djevojaka s teškoćama u razvoju. U SAD-u su maloljetničke trudnoće djevojaka s teškoćama u razvoju češće nego u djevojaka bez teškoća u razvoju (Rousso, 2001., prema Rousso, 2003.), što je prepoznato jednim od razloga napuštanja obrazovanja (Rousso, 2003.).

Faktori koji utječu na prekid obrazovanja kod mladih s teškoćama u razvoju su program koji se pohađa (njegova primjerenost temeljem kvalitete postupka profesionalnog usmjeravanja), očekivanja i podrška roditelja, individualne socijalne vještine poput stvaranja i održavanja prijateljstava, izbjegavanje sukoba i asertivno ponašanje, prilagođavanje novim iskustvima, redovitost u izvršavanju obveza, empatija, kvaliteta socijalne mreže, ranije navedeni osobni faktori i slično. Problematična ponašanja mladih (nedisciplinirano ponašanje, izostajanje s nastave, ometanje nastave, agresivna ponašanja, krađe, konzumiranje štetnih tvari, kockanje, ovisnosti i slično) kao čimbenik prekida srednjoškolskog obrazovanja trebala bi se promatrati zajedno s čimbenicima vezanim uz vršnjake. Kod učenika s teškoćama u razvoju treba imati na umu da su njihova problematična ponašanja često posljedica frustracija na doživljene neuspjehe, veće povodljivosti zbog manjka samopouzdanja, narušene slike o sebi, doživljene stigme te izostanka podrške. Problematično ponašanje se kod učenika sa slabijim školskim uspjehom javlja kao svojevrsni kompenzacijski mehanizam za njihov školski neuspjeh (Buljubašić Kuzmanović i Botić, 2012.).

Uzroke ranog prekida obrazovanja uslijed čimbenika postojanja teškoća mentalnog zdravlja također treba tražiti, s jedne strane u neučinkovitom tretmanu bolesti ili čak u neobuhvaćenosti učenika tretmanom, a s druge strane u nedostatku primjerenih uvjeta za obrazovanje ovih učenika u hrvatskim školama. Pritom nije naodmet još jednom napomenuti da mnogi učenici s manjim poteškoćama mentalnog zdravlja nisu niti evidentirani u školama te nastavnici i stručni suradnici ne znaju za njihove zdravstvene probleme, što rezultira izostankom podrške. U praksi se događa da roditelji skrivaju navedene teškoće djeteta, strahujući od stigmatizacije. Također, postoje učenici kod kojih problemi mentalnog zdravlja nisu niti utvrđeni (za narušeno mentalno zdravlje ne znaju ni roditelji), te se njihovi problemi u ponašanju i/ili slaba obrazovna postignuća, kao i prekid obrazovanja, pripisuju drugim uzrocima. Ne treba zaboraviti kako kod učenika s teškoćama u razvoju često postoji komorbiditet, te se događa da uz dijagnosticirane teškoće neka oštećenja organa ili funkcija nisu utvrđena, što predstavlja velik problem zbog mogućnosti javljanja sekundarnih poremećaja uslijed neprovođenja terapije. Hammond i sur. (2007.) su faktorima rizika za napuštanje obrazovanja prepoznali tjelesni invaliditet, poteškoće mentalnog zdravlja te ispodprosječno intelektualno funkcioniranje.

Rizici obrazovnog neuspjeha i socijalne isključenosti učenika s teškoćama u razvoju koji se školuju u redovnim ustanovama obrazovanja proizlaze iz neprilagođenih nastavnih planova i programa, nedovoljne educiranosti i senzibiliziranosti odgojno-obrazovnih djelatnika, nedostatne interdisciplinarnе psihosocijalne podrške učenicima i njihovim roditeljima/skrbnicima kao i sustručnjake podrške nastavnicima uslijed nedostatka stručnih suradnika u školama (edukacijskih rehabilitatora, socijalnih pedagoga, logopeda, psihologa, dok se socijalni radnici niti ne

zapošljavaju u školama), ali i iz njihove diskriminacije, stigmatizacije i isključivanja od strane učenika bez teškoća u razvoju. Posljedica nedovoljnog broja stručnih suradnika, kao i velikog broja učenika u redovnim uvjetima dovode do situacije da je izuzetno teško ostvariti individualizirani pristup u radu s učenicima (Baturina, Berc i Majdak, 2014.). Pretpostavka za uspješno inkluzivno obrazovanje je senzibiliziranost okoline, ponajprije nastavnika (Igrić, 2003.; Sebba i Sachev, 1997., prema Vican i Karamatić Brčić, 2013.). Jedan od rizika predstavlja i nepripremljenost ostalih učenika za zajedničko školovanje s učenicima s teškoćama, što može dovesti i do socijalne izolacije učenika s teškoćama, nasilja, te ranije navedenih diskriminacije i stigmatizacije itd. Uz navedeno, bitno je spomenuti kao otežavajuću okolnost i najčešće nerazvijene mreže podrške u lokalnoj zajednici, koja bi uz pružanje podrške učeniku s teškoćama u razvoju, njegovoj obitelji i nastavnicima, trebala senzibilizirati i njegovu okolinu na njegova prava i mogućnosti.

Stoga se može zaključiti da su socijalni rizici vezani za napuštanje školovanja učenika s teškoćama u razvoju nesenzibiliziranost i nepripremljenost školske okoline te posljedično doživljena diskriminacija, stigmatizacija i izolacija tijekom obrazovanja od učenika i nastavnika, izostanak adekvatnog, sustavnog i pravovremenog pružanja pomoći i podrške u školi, maloljetnička trudnoća, invaliditet koji postaje identitet pojedinca, neadekvatan i nedostatan sustav podrške učeniku i njegovoj obitelji u lokalnoj zajednici u slučajevima siromaštva, nasilja, ovisnosti, smanjenih roditeljskih kapacitete i drugih socijalnih problema i rizika, nejednaka dostupnost obrazovanja, nepostojanje strategija prilikom odabira zanimanja, a prije svega, kada se radi o učenicima s teškoćama u razvoju, socijalni rizik predstavlja nesustavno, pa tako i nepravovremeno prepoznavanje učenika s rizikom od prekida obrazovanja u redovnom srednjoškolskom sustavu obrazovanja. Dok su socijalni problemi vezani uz napuštanje obrazovanja ovisnosti, antisocijalna ponašanja, socijalna nejednakost i socijalna isključenost.

MOGUĆNOSTI PREVENCIJE PREKIDA SREDNJOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA MLADIH S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Budući da je u Hrvatskoj stopa učenika koji su prerano napustili školovanje relativno niska, prekid srednjoškolskog obrazovanja nije prepoznat kao socijalni problem i javnozdravstveni prioritet. Stoga ne postoji sustavna strategija s ciljem smanjivanje rizika za prekid srednjoškolskog obrazovanja, niti zakonska regulativa propisuje prevenciju, detekciju učenika u riziku od prekida obrazovanja, mjere podrške i praćenje ovih učenika. Na nacionalnoj razini, osim donošenja propisa, strategije i programa potrebno je unijeti i neke promjene u postojeće zakone i pravilnike. Zbog neusklađenosti različitih zakona koji se tiču odgoja, obrazova-

nja i rehabilitacije učenika s teškoćama u razvoju, u praksi se događa da učenici s istim teškoćama u razvoju ne ostvaruju ista prava ukoliko se obrazuju u redovnom sustavu obrazovanja, odnosno u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama. Na primjer, obrazovanje po redovitom programu uz individualizirani pristup za određeno zanimanje često neće biti isto ukoliko se učenik obrazuje u redovnoj te posebnoj odgojno- obrazovnoj ustanovi. Jedan od primjera je izostanak kriterija, odnosno nedefiniranost obrazovnih ishoda tijekom obrazovanja. Za naglasiti je da, neovisno o pravu na individualizirani pristup, nastavnici u redovnim srednjim školama imaju drugačija iskustva u primjeni istog od nastavnika u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama.

Osim učenika kod kojih su teškoće u razvoju utvrđene, još veći rizik za prekid srednjoškolskog obrazovanja imaju učenici kod kojih su teškoće prisutne, a oni nisu evidentirani kao učenici s teškoćama u razvoju. Za ove učenike od presudne je važnosti da su u srednjoj školi rano prepoznati kao učenici u riziku od prekida obrazovanja, budući da pravovremena detekcija učenika u riziku predstavlja preduvjet uspješnosti programa prevencije u školama. Naime, pitanje predlaganja promjene programa za učenika također nije adekvatno riješeno, odnosno propis nije usklađen s praksom. Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015., čl. 4.), stručni suradnici i nastavnici srednje škole, kada procijene da postoji potreba, predlažu utvrđivanje primjerenog programa ili ukidanje rješenja o primjerenom programu obrazovanja. Budući da je u srednjim školama najčešće kao stručni suradnik zaposlen samo pedagog i knjižničar te eventualno psiholog, pitanje je hoće li procjena obrazovnih mogućnosti učenika s teškoćama u razvoju biti objektivna, odnosno hoće li se procjena temeljiti prvenstveno na teškoćama i ograničenjima učenika, zanemarujući pritom učenikove »jake strane« te njegov potencijal koji bi se mogao razviti kad bi mu se pružila potrebna pomoć i podrška. Trebalo bi osigurati sustavno i kvalitetno provođenje postupka profesionalnog usmjeravanja kako ne bi dolazilo do pogrešnog izbora zanimanja s obzirom na učenikove mogućnosti i interese, samim time i do potencijalnog rizika od prekida obrazovanja iz navedenog razloga. Od nedavno je u primjenu novi Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju za osobe s invaliditetom (2013., 2104.), ali još je prerano govoriti o njegovim učincima u praksi.

Prevenција je itekako moguća kroz osiguranje adekvatne podrške. Prema Državnom pedagoškom standardu srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008., 2010., čl. 11.), stručni suradnici u školi su pedagog, psiholog, knjižničar i stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Socijalni radnik nije predviđen. Ukoliko je u školu uključeno više od 20 učenika s teškoćama u razvoju koji se školuju po posebnom programu, kao i učenika s poremećajima u ponašanju, škola mora zaposliti i stručne suradnike specifičnog profila. Drugim riječima, škole koje imaju

manje od 180, odnosno 500 učenika, ne moraju zapošljavati edukacijskog rehabilitatora ukoliko nemaju više od 20 učenika koji se školuju po posebnom programu. Ovim propisom nije riješeno pitanje podrške učenicima s teškoćama u razvoju koji polaze redovni program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (tzv. prilagođeni program) budući da bi u prilagodbi programa trebao sudjelovati edukacijski rehabilitator, a ukoliko on nije zaposlen u školi (jer u školi nema dovoljan broj učenika koji polaze posebni program), postavlja se pitanje koliko se kvalitetno vrši prilagodba nastavnih programa i metoda rada. Zapošljavanjem edukacijskih rehabilitatora, osobito u strukovnim srednjim školama u kojima se školuje velik broj učenika s teškoćama u razvoju, omogućio bi dosljedniju primjenu propisa u praksi, odnosno obuhvaćenost učenika dodatnim odgojno-obrazovnim i rehabilitacijskim programima kao i pomoć nastavnicima u prilagodbi nastavnih programa, metoda i sredstava. Prije svega, u školama je potrebno osigurati dosljedno provođenje propisa koji se tiču prava učenika s teškoćama u razvoju. Navedeno se odnosi na osiguravanje nužne pedagoško-didaktičke prilagodbe i dodatnih odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih programa (program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka, program produženog stručnog postupka i rehabilitacijski programi) (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015., čl. 2., 10., 11., 12.).

U rijetkim slučajevima, kada je u srednjoj školi i zaposlen stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila, učenici i nadalje nemaju svu potrebnu podršku bez uključivanja socijalnog radnika. Edukacijski rehabilitator/socijalni pedagog/logoped u opsegu svoje stručnosti vrši detekciju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, provodi dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske postupke s učenicima, pomaže nastavnicima u prilagodbi programa, metoda i nastavnih sredstava, donosi individualne programe za razvoj sposobnosti potrebnih za učenje, provodi praćenje učenika te piše nalaze i mišljenja, sudjeluje na razrednim i nastavničkim vijećima, vrši savjetodavni rad s roditeljima učenika itd. Stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila nema vremena za mnoge poslove koji ulaze i u područje socijalnog rada (senzibiliziranje učenika, nastavnika i roditelja za prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju, informiranje roditelja i učenika s teškoćama u razvoju o njihovim pravima te zastupanje učenika u školi s obzirom na njihova prava, odnosno kontroliranje primjene propisa, jačanje socijalnih kompetencija učenika, rad na pozitivnoj socijalnoj klimi u školi, organiziranje vršnjačke pomoći, informiranje i upućivanje učenika i roditelja na dostupne usluge u lokalnoj zajednici te kontaktiranje s pružateljima usluga, suradnja s centrima za socijalnu skrb, rad na osnaživanju obitelji učenika ukoliko su prisutni socijalni problemi i rizici itd.) i potrebna znanja o primjeni pravnih izvora. Podrška obiteljima učenika niskog socioekonomskog statusa i onima sa socijalnim problemima predstavlja

isključivo područje djelovanja socijalnog radnika koji je za taj rad školovan i posjeduje potrebne vještine i kompetencije, a osnaživanje obitelji izuzetno je važno za cjelokupni razvoj djeteta, pa tako i za obrazovni uspjeh učenika s teškoćama u razvoju. Uključivanje socijalnog radnika u stručni tim srednje škole omogućilo bi da se u školi osigura praćenje socijalnih problema i pojava kod učenika te poduzimaju mjere za otklanjanje njihovih uzroka i posljedica u suradnji s tijelima socijalne skrbi, odnosno drugim nadležnim tijelima, kako je propisano zakonom. Ovo su bili samo neki od primjera, a u zakonima postoje još mnogi propisi koji se ne slažu s prihvaćenim i od strane Hrvatske ratificiranim međunarodnim dokumentima, a nerijetko nisu usklađeni niti s ostalim donesenim hrvatskim propisima kao ni sa praksom, ali razmatranje ovog problema prelazilo bi okvire ovog rada. Neusklađenost pravnih izvora ogleda se već i na terminološkoj razini, gdje se u čl. 65. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008., 2009., 2010., 2011., 2012., 2013., 2014.) navodi da učenike s teškoćama čine učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, učenici s poremećajima u ponašanju i učenici s emocionalnim problemima, dok prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015.) teškoće u učenju nisu zasebna kategorija, već zajedno s govorno-jezičnim teškoćama čine skupinu teškoća u razvoju, isto kao što poremećaji u ponašanju i oštećenja u emocionalnom funkcioniranju kao teškoće u razvoju ulaze u skupinu poremećaja u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja.

Osim neusklađenosti različitih zakona i pravilnika te neprovođenja propisa u praksi, problem predstavlja i donošenje novih propisa koji nisu u skladu s već postojećim zakonima i usvojenim strategijama. Primjerice, novi Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (2015., čl. 23.), donosi strože mjere za neopravdane izostanke te već za 2% neopravdanih sati izostanaka od ukupnog broja nastavnih sati tijekom nastavne godine propisuje mjeru isključenja iz škole. Što bi značilo, otprilike 3 neopravdana sata mjesečno jer opterećenje učenika ne smije biti veće od 30 sati tjedno prema Državnom pedagoškom standardu srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008., 2010., čl. 12.). Izgleda da su donositelji ovog pravilnika potpuno zaboravili na učenike s teškoćama u razvoju (osobito na učenike s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja) te na obrazovnu inkluziju, a zanemarili su i ranije navedeni Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Zakonodavac, doduše, propisuje da se u postupku izricanja mjera mora voditi računa o psihofizičkoj razvijenosti i osobinama učenika, ali pitanje je kako će se propisano tumačiti u konkretnim slučajevima u praksi, gdje u redovnim srednjim školama najčešće nema stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, a socijalni radnici se niti ne zapošljavaju. Samim time ne postoji timski pristup u rješavanju problema. Osim toga, mjera isključenja iz škole u suprotnosti je s brojnim

dokumentima, a među njima i s čl. 24. Zakona o potvrđivanju Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (2007., 2008.) koji propisuje da osobe ne smiju biti isključene iz općeg obrazovnog sustava na osnovi teškoća u razvoju ili invaliditeta. Učenici koji su isključeni iz škole imaju pravo polagati razredni ispit, ali pitanje je što ta mogućnost predstavlja za učenike s teškoćama u razvoju kojima je potrebna podrška i/ili nadzor u usvajanju nastavnog gradiva i izvršavanju školskih obveza. Ovom mjerom su zapravo učenici s teškoćama u razvoju izravno diskriminirani u odnosu na učenike bez teškoća, a osobito kada se radi o učenicima s teškoćama u razvoju koji žive u teškim socioekonomskim prilikama te im roditelji nisu u mogućnosti plaćati instrukcije i stručnu pomoć ili u slučaju smanjenih roditeljskih kompetencija. Školski socijalni radnik u ovom i sličnim slučajevima mogao bi intervenirati u zaštiti prava učenika i na osiguravanju adekvatne pomoći i podrške.

Uvođenje obveznog srednjoškolskog obrazovanja moglo bi pomoći u ostvarivanju prava učenika s teškoćama u razvoju na izjednačavanje obrazovnih šansi, budući da se tada ne bi moglo dogoditi da se učenika s teškoćama u razvoju uslijed »pedagoške« mjere isključi iz škole ili da učenik prekine obrazovanje uslijed teškoća u razvoju, odnosno uslijed nerealiziranja obrazovne inkluzije. Uvođenje obveznog srednjoškolskog obrazovanja također bi omogućilo nastavak besplatnog obrazovanja što bi dalo »drugu šansu« učenicima koji su rano prekinuli školovanje. Ne bi trebalo zanemariti i donošenje strategije za razvijanje programa rane podrške (ranih intervencija te edukacijskih i rehabilitacijskih programa), kako bi ona postala dostupna djeci s teškoćama u razvoju na najbližoj mogućoj lokaciji od mjesta stanovanja. Budući da je adekvatan rani razvoj temelj razvoja punog potencijala osobe, osiguravanje rane podrške preduvjet je kasnije obrazovne uspješnosti, osobito kod djece koja žive u nepovoljnim socioekonomskim prilikama i/ili s roditeljima kojima nedostaju roditeljske kompetencije. Na nacionalnoj razini izuzetno je važno provesti umrežavanje sustava (obrazovnog, zdravstvenog, socijalne skrbi) koji vode brigu o djeci i mladima s teškoćama u razvoju kako bi se omogućila razmjena informacija, sustavno evidentiranje podataka i učinkovita suradnja. S tim u vezi čini se dobar prijedlog izrađivanje protokola o suradnji između ustanova unutar različitih sustava (Bouillet, 2014.).

S obzirom da još uvijek nisu stvoreni preduvjeti za uspješnu inkluziju svih učenika s teškoćama u razvoju u redovni sustav odgoja i obrazovanja, školovanje u posebnim ustanovama neosporno ima svoje prednosti kada se radi o prevenciji prekida obrazovanja. Odgojno-obrazovni rad u ovim ustanovama temelji se na načelima timske interdisciplinarnе suradnje (u koju su uključeni edukacijski rehabilitatori, socijalni pedagozi, psiholozi, pedagozi, logopedi, ali i socijalni radnici) te omogućava da se u kratko vrijeme uoče problemi i preveniraju negativne posljedice poput

prekida obrazovanja. Senzibiliziranost odgojno-obrazovnih djelatnika za učenike s teškoćama u razvoju, educiranost i kompetentnost stručnih djelatnika, prilagodbe u nastavi, individualizirani pristup svakom učeniku, dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi te savjetodavni rad stručnog tima s roditeljima su preventivni faktori vezani uz prekid obrazovanja. Sve navedeno doprinosi i većoj privrženosti učenika s teškoćama u razvoju školi što također umanjuje rizik od prekida obrazovanja. Snažniji osjećaj povezanosti sa školom te veća uključenost u školske aktivnosti dovodi do manje sklonosti napuštanju škole (Ferić, Milas i Rihtar, 2010.).

Na početku školske godine tijekom prva tri do četiri mjeseca neophodno je da nastavnici intenzivno opserviraju sve novoupisane učenike na nastavi svih predmeta i u svim školskim aktivnostima. Stručni suradnici škole također se uključuju u opservaciju, osobito učenika s teškoćama u razvoju te onih učenika za koje su nastavnici procijenili da imaju neke teškoće u funkcioniranju ili u ponašanju. Takvo detaljno i kontinuirano opserviranje učenika uz vođenje bilješki od strane svakog nastavnika predstavlja solidan izvor podataka na osnovi kojih se mogu detektirati učenici s rizikom od prekida obrazovanja. Tijekom ovog razdoblja već se mogu provoditi neke mjere prevencije ranog prekida obrazovanja, prvenstveno senzibiliziranje, informiranje i motiviranje učenika za što bolje prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju kao i za pružanje vršnjačke podrške. Također bi se ova aktivnost trebala provoditi i s roditeljima svih učenika u školi kroz roditeljske sastanke, predavanja, radionice.

Nakon detektiranja učenika u riziku za napuštanje obrazovanja, potrebno je za svakog pojedinog učenika izraditi individualni plan s obzirom na njegove potrebe, prije svega oslanjajući se na učenikove »jake strane« (sposobnosti, talente, vještine, osobine ličnosti). Individualni planovi moraju biti rezultat timskog rada stručnih suradnika i nastavnika uz sudjelovanje samog učenika i njegovih roditelja. Individualni programi prevencije prekida obrazovanja mogli bi obuhvaćati sljedeće aktivnosti: dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe propisane zakonom, izvannastavne aktivnosti, aktivnosti za jačanje socijalnih kompetencija, aktivnosti vršnjačke pomoći, savjetodavni rad s roditeljima, procjenu potrebe učenika za pomoćnikom u nastavi i eventualno uključivanje istog, povezivanje učenika i roditelja s pružateljima raznih usluga u lokalnoj zajednici. Sličan način prevencije napuštanja obrazovanja nudi Pacer (2009.) kroz programe mentorstva učenika s teškoćama u razvoju tvrdeći da, kada učenik osjeća pripadnost školi, dobiva odgovarajuće vodstvo u izvršenju obveza i mentor vjeruje u njegove snove, tada je veća vjerojatnost da neće napustiti istu. Stoga je u planiranju, odnosno odabiru aktivnosti za svakog pojedinog učenika potrebno poštovati korisničku perspektivu te samog učenika i njegove roditelje uključiti u izradu individualnog plana. Ajduković i Urbanc (2009.), kada govore o integrirajućem pristupu u socijalnom

radu, naglašavaju korisničku perspektivu, odnosno sudjelovanje korisnika u izradi individualnog plana, budući da individualni plan treba predstavljati nešto važno, što je u skladu s njegovim realitetom. Ovo načelo trebalo bi uvažavati i u školama pri donošenju individualnih planova za učenike u riziku za prekid obrazovanja.

Uključivanje učenika u redovne izvannastavne aktivnosti za koje učenik iskazuje interes i talente važno je kako zbog prihvaćanja učenika od strane vršnjaka tako i zbog jačanja samopoštovanja i samopouzdanja, odnosno stvaranja pozitivne slike o sebi, budući da između samopoštovanja i školskog uspjeha postoji pozitivan uzajaman odnos. Poticanje samopoštovanja je važan element u borbi sa školskim neuspjehom mladih s teškoćama u razvoju za koje je karakteristično da za sebe misle da su gubitnici (Goldfus, 2008.). Svi učenici s teškoćama trebali bi biti uključeni barem u jednu izvannastavnu aktivnost u kojoj su uspješni. Aktivnosti za jačanje socijalnih kompetencija izrazito su važne za školski uspjeh jer nijedna druga kategorija ponašanja nije toliko značajna za prilagodbu funkcioniranja djece i mladih s teškoćama kao što su socijalne vještine (Žižak, 2003.). Stoga je potrebno poticati socijalni razvoj, odnosno osobnu i društvenu kompetentnost kod svih učenika s teškoćama, bez iznimke.

Kod učenika s određenim (većim) teškoćama u razvoju osiguravanje pomoćnika u nastavi ponekad predstavlja efikasno rješenje za smanjivanje rizika napuštanja obrazovanja. Vršnjačka podrška bitna je i za jačanje socijalne kohezije unutar škole. Time se prevenira i vršnjačko nasilje te isključivanje učenika s teškoćama u razvoju. Inkluzivna škola je mjesto gdje svatko pripada, biva prihvaćen i podržan od svojih vršnjaka i drugih članova školske zajednice (Stainback i Stainback, 1990., prema Vican i Karamatić Brčić, 2013.). Savjetodavni rad s roditeljima u školi provodi se iz nekoliko glavnih razloga: upoznavanje roditelja s mogućnostima učenika zbog roditeljskih prevelikih, a ponekad i premalih očekivanja, razmjena informacija s roditeljima o promjenama u učenikovom ponašanju i donošenje zajedničkog plana djelovanja i praćenja promjena, poučavanje roditelja metodama rada s učenikom kod kuće i slično, a uključivanjem školskog socijalnog radnika u savjetodavni rad moglo bi se raditi i na osnaživanju roditelja osobito onih kod kojih su prisutni razni socijalni problemi i rizici. Socijalni radnici zaposleni u školstvu mogli bi, osim savjetodavnog rada, raditi i na povezivanju učenika u riziku od prekida obrazovanja s ustanovama drugih sustava formalne podrške i pružateljima usluga u lokalnoj zajednici. Socijalni radnici su stručnjaci koji poznaju usluge u lokalnoj zajednici, znaju zagovarati prava djeteta, roditelja i obitelji te mogu značajno unaprijediti koordinaciju usluga (Milić Babić, Franz i Leutar, 2013.). Zasad ovu aktivnost provode uglavnom pedagozi, psiholozi i edukacijski rehabilitatori i to u slučajevima kada je potrebno učenika s teškoćama uključiti u razne rehabilitacijske postupke, medicinske tretmane, profesionalnu orijentaciju, stručnu praksu kod poslodavca, sportske

aktivnosti, povezati ga s raznim udrugama koje pružaju pomoć i podršku. Rezultati istraživanja pokazuju da stručni suradnici uočavaju poteškoće u suradnji s centrima za socijalnu skrb, koje se u prvom redu odnose na sporost intervencija zbog radne preopterećenosti stručnjaka u centrima (Berc, Majdak i Bežovan, 2015.), a kad se radi o školovanju i psihosocijalnom razvoju učenika te riziku od prekida obrazovanja, nema vremena za čekanje.

Efikasan pristup potpori lokalnih mreža usluga u svrhu osiguravanja adekvatne potpore učenicima s teškoćama u razvoju može djelomično kompenzirati sadašnje stanje u redovnim srednjim školama u kojima učenici ne dobivaju primjerenu podršku. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ, 2010.) predviđa mjere organiziranja mreže odgojno-obrazovnih institucija na regionalnoj razini (referalnih centara) s ciljem pružanja potpore djelatnicima u redovnom školskom sustavu, osnivanje mobilne stručne službe, osiguravanje osobnih asistenata u nastavi itd. Rad mobilnih timova za učenike s teškoćama u razvoju za sada je organiziran samo u određenom broju lokalnih zajednica, a s obzirom da u školama još nema dovoljnog broja stručnih suradnika, ukazuje se hitna potreba za organiziranjem većeg broja multidisciplinarnih mobilnih timova koji bi pružali usluge podrške i pomoći ne samo nastavnicima u redovnim školama već i samim učenicima s teškoćama u razvoju, a po potrebi i njihovim roditeljima. U istu svrhu potrebno je bez odgode intenzivnije povezati redovne škole s posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama koje imaju potrebni stručni kadar i bogato iskustvo u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Na kraju, potrebno je shvatiti da invaliditet nije identitet pojedinca, i da se učenika ne smije promatrati samo kroz prizmu njegovih teškoća u razvoju.

ZAKLJUČAK

Temeljem navedenih spoznaja iznesenih u ovom radu, na samom početku zaključnih razmatranja, potrebno je naglasiti određene spoznaje. Može se zaključiti, što ujedno predstavlja i problem, kako postoji vrlo mali broj istraživanja o problemu prekida obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju. Samim time, ne dobiva se uvid u znanstvene spoznaje o ovom problemu, temeljem kojih bi se lakše mogla primijeniti implementacija i oživotvorenje pravnih izvora kojima se regulira obrazovanje istih, ali i koje mogu doprinijeti prevenciji ovog socijalnog problema. Stoga bi bilo poželjno provoditi istraživanja o prekidu obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju, osobito istraživanja čiji bi sudionici bili ponajprije učenici s teškoćama u razvoju, ali i članovi njihovih obitelji. Također, nedostaju istraživanja o perspektivama nastavnika, osobito onih zaposlenih u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja. Upravo su oni jedni od ključnih činitelja prevencije prekida srednjoškolskog obrazovanja

učenika s teškoćama u razvoju, pa njihova iskustva o preprekama vezanim za inkluziju, ali i prekidu obrazovanja, mogu poslužiti prevenciji istog. Nadalje, iz iznesenih spoznaja u radu može se zaključiti kako su pravni izvori kojima se uređuje pitanje srednjoškolskog obrazovanja djece s teškoćama u razvoju ponekad neusklađeni i nedovoljno specifično napisani, te kako nedostaju konkretne preporuke što činiti kako bi se prekid obrazovanja prevenirao. Isto tako, uopće nije istražena perspektiva učenika s teškoćama u razvoju koji su prekinuli srednjoškolsko obrazovanje, što bi moglo doprinijeti dobivanju spoznaja o razlozima prekida, ali i uvidu u njihov daljnji život nakon što je obrazovanje prekinuto. Navedena istraživanja u ovom radu, kao i pravni izvori, ne posvećuju dovoljno pažnje diskriminaciji i stigmatizaciji učenika s teškoćama u razvoju koji pohađaju srednjoškolsko obrazovanje, a koje predstavljaju jedan od možebitnih razloga prekida obrazovanja, osobito kada se učenici obrazuju u sustavu redovnog obrazovanja. Naposljetku, gotovo da i ne postoje istraživanja i spoznaje o povezanosti prekida obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju i socijalne isključenosti, kao ni spoznaje koji sve socijalni rizici i problemi imaju temelj, ali i poveznice s prekidom obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju.

Mladi s teškoćama u razvoju su u povećanom riziku od socijalne isključenosti, a prekid srednjoškolskog obrazovanja taj rizik mnogostruko povećava, pa tako i moguće posljedice koje socijalna isključenost ima na psihičko i fizičko zdravlje osobe, kvalitetu života, osobnu autonomiju te participaciju u različitim domenama kvalitete života, odnosno aktivnostima društva. U suvremenom društvu osobe bez završene srednje škole imaju izuzetno ograničene mogućnosti zaposlenja, a kako nezaposlenost povećava rizik od socijalne isključenosti, mladi s teškoćama u razvoju koji su prekinuli školovanje u dvostrukom su riziku (zbog invaliditeta i nezaposlenosti). Ukoliko još dolaze iz obitelji u kojima su prisutni socijalni problemi i rizici, rizik od njihove socijalne isključenosti je višestruk. U kontekstu socijalnog modela invaliditeta, koji naglašava društvenu odgovornost u nastanku invaliditeta zbog društvenih prepreka, obveza je društva da uklanjanjem prepreka koje dovode do diskriminacije omogućuje osobama s invaliditetom potpunu socijalnu uključenost. Hrvatska se kao i većina država demokratskog svijeta opredijelila i obvezala prihvaćajući brojne međunarodne dokumente za razvoj inkluzivnog društva, temeljenog na ljudskim pravima, ali u praksi postoje brojne prepreke koje stoje na putu ostvarenja tog cilja.

Unatoč pozitivnim promjenama, princip inkluzivnosti u obrazovanju još nije zaživio, pa tako hrvatski obrazovni sustav još uvijek nije usklađen s usvojenim zakonima koji promiču izjednačavanje mogućnosti za školovanje (odnosno izjednačavanje šansi za obrazovni uspjeh), na osnovi stvaranja preduvjeta za najveći mogući razvoj svakog pojedinca. Načela odgoja i obrazovanja temelje se na jednakim obrazovnim šansama, ali treba stalno imati na umu da je učenicima s teškoćama u

razvoju potrebno osigurati potrebne preduvjete kako bi se njihove šanse za obrazovni uspjeh donekle izjednačile s ostalima. Ukoliko ovi učenici ne dobiju potrebnu pomoć i podršku, oni su zapravo diskriminirani. Neprovođenje propisa u praksi, donošenje novih propisa koji ne poštuju principe obrazovne inkluzije, neusklađenost propisa s praksom, nedorečenost zakonske regulative u odnosu na potrebe djece i mladih s teškoćama u razvoju, odnosno izostanak podzakonskih akata koji bi inkluzivna načela uvela u praksu, samo su neki od uzroka brojnih problema koji postoje u školovanju ove populacije te mogu posljedično dovesti i do prekida srednjoškolskog obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju. Nepripremljenost redovnog sustava obrazovanja za edukacijsku inkluziju uzrok je obrazovanja još uvijek velikog djela mladih s teškoćama u razvoju u posebnim odgojno- obrazovnim ustanovama, koje često pružaju učenicima s teškoćama veću podršku i primjerenije uvjete za postizanje školskog uspjeha, ali između ostalog, onemogućavaju njihovo pravo na život u vlastitoj obitelji i sredini te adekvatan emocionalan i socijalni razvoj, što u konačnici često rezultira socijalnom isključenošću i težom zapošljivošću.

U cilju prevencije ispadanja učenika iz sustava obrazovanja, pa tako i učenika s teškoćama u razvoju, izuzetno je važno primjenjivanje nacionalne strategije obrazovanja koja bi u strateške aktivnosti stavila razvoj programa prevencije prekida obrazovanja. U strategiju bi trebalo uključiti prevencijske, intervencijske i kompenzacijske mjere koje bi uključivale principe inkluzivnosti i to na svim razinama obrazovanja (od predškolskog obrazovanja do programa cjeloživotnog učenja). Ove mjere potrebno je provoditi unutar sva tri sustava (obrazovnog, zdravstvenog i socijalne skrbi) unutar kojih djeca i mladi s teškoćama u razvoju ostvaruju svoja prava. Uz navedeno, neophodno je horizontalno međusobno povezivanje sustava formalne podrške, kako na regionalnoj, tako i na lokalnoj razini. Umreženost pružatelja usluga (državnih, regionalnih i civilnog sektora) jedna je od pretpostavki pravovremenosti i efikasnosti mjera. U donošenju nacionalne strategije prevencije napuštanja obrazovanja trebalo bi između ostalog odgovoriti na pitanja regionalne dostupnosti ranih intervencija i drugih usluga edukacijsko-rehabilitacijske i psiho-socijalne podrške, pedagoškog standarda koji bi poštovao učenikove posebne potrebe, uvođenja obveznog srednjoškolskog obrazovanja, kvalitete provođenja postupka profesionalnog usmjeravanja, reintegracije učenika koji su prekinuli obrazovanje, cjeloživotnog obrazovanja itd..

Programe prevencije, podrške i pomoći učenicima u riziku od prekida obrazovanja potrebno je provoditi u odgojno-obrazovnim ustanovama, obitelji te lokalnoj zajednici, pri čemu bi planovi podrške trebali biti individualizirani, odnosno prilagođeni potrebama pojedinca uvažavajući korisničku perspektivu (učenika i njegovih roditelja). Rana detekcija učenika s teškoćama u razvoju u riziku od prekida obrazovanja, te pravovremena i efikasna podrška multidisciplinarnog tima u

kojem bi uz stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila značajno mjesto trebao imati socijalni radnik, predstavlja osnovno načelo u osiguravanju uspješnog završetka obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju koji su u riziku od ispadanja. Uloga socijalnog radnika je nezamjenjiva kada u obitelji učenika postoje socijalni rizici i/ili problemi. Kod djeteta s teškoćama u razvoju, nedostatak roditeljskih kapaciteta dovodi do teških posljedica na djetetov već otežani razvoj, te iz tog razloga svi programi koje se provode u svrhu prevencije napuštanja obrazovanja moraju uključiti i intervencije u obitelji.

Problem napuštanja obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju toliko je složen da njegovo rješavanje nužno iziskuje suradnju i koordinaciju svih koji pružaju formalnu i neformalnu podršku učeniku, a jedan od aspekata socijalnog rada na praktičnoj razini upravo je koordinacija različitih službi u radu s pojedinim korisnikom i usklađeno korištenje različitih metoda djelovanja (Ajduković i Urbanc, 2009.). Socijalni radnici na osnovi svojih stručnih znanja, vještina i kompetencija važna su karika u osiguravanju inkluzivne obrazovne prakse i nužnih preduvjeta za izjednačavanje mogućnosti za obrazovanje, odnosno poštovanje propisa koji osiguravaju prava djece i mladih s teškoćama u razvoju s ciljem uspješnog završavanja obrazovanja. Prekid obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju može se prevenirati prepoznavanjem i rješavanjem mnogobrojnih socijalnih rizika i problema ukoliko za to postoji društveni interes.

LITERATURA

1. Ajduković, M. & Urbanc, K. (2009). Integrirajući pristup u socijalnom radu kao kontekst razumijevanja individualnog plana skrbi. **Ljetopis socijalnog rada**, 16 (3), 505-535.
2. Babić, Z. & Leutar, Z. (2010). Položaj osoba s invaliditetom na tržištu rada Republike Hrvatske. **Socijalna ekologija**, 19 (2), 195-213.
3. Barrat, V. X., Berliner, B., Voight, A., Tran, L., Huang, C., Yu, A. & Chen-Gardini, M. (2014). **School mobility, dropout, and graduation rates across student disability categories in Utah**. Washington, DC: U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West.
4. Baturina, D., Berc, G. & Majdak, M. (2014). Nevidljiv problem-stvarni rizik: Ispadanje učenika iz srednjoškolskog obrazovanja. **Revija za socijalnu politiku**, 21 (1), 43-67.
5. Berc, G., Majdak, M. & Bežovan, G. (2015). Perspektiva stručnih suradnika o ispadanju učenika iz srednjih škola kao novom socijalnom riziku. **Revija za socijalnu politiku**, 22 (1), 1-31.

6. Bouillet, D. (2014). **Nevidljiva djeca – od prepoznavanja do inkluzije**. Zagreb: UNICEF.
7. Buljubašić Kuzmanović, V. & Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina. **Život i škola**, 27 (1), 38-54.
8. Burušić, J., Babarović, T. & Marković, N. (2010). Koliko daleko padaju jabuke od stabla? Odnos obrazovnih postignuća djece i obrazovne razine njihovih roditelja. **Društvena istraživanja**, 19 (4-5), 709-730.
9. Cortiella, C. & Horowitz, S. H. (2014). **The state of learning disabilities**. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.
10. Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008, 2009). **Narodne novine**, 63/2008., 90/2010.
11. Europska komisija (2010). **Europska strategija za osobe s invaliditetom 2010.-2020**. Bruxelles: Europska komisija.
12. Eurostat (2015). **School enrolment and early leavers from education and training**. Preuzeto s: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics_explained/index.php/school_enrolment_and_early_leavers_from_education_and_training (15.1.2016.).
13. Ferić, I., Milas, G. & Rihtar, S. (2010). Razlozi i odrednice ranog napuštanja obrazovanja. **Društvena istraživanja**, 19 (4-5), 621-642.
14. Galić, Z., Maslić Seršić, D. & Šverko, B. (2005). Financijske prilike i zdravlje nezaposlenih u Hrvatskoj: Vodi li financijska deprivacija do lošijeg zdravlja? **Revija za socijalnu politiku**, 13(3-4), 257-269.
15. Goldfus, C. (2008). Poticanje samopoštovanja kao važan element u borbi s neuspjehom tinejdžera s teškoćama u učenju. **Bilten** 21 (1), 1-5.
16. Houses of the oireachtas joint committee on education and skills (2010). **Staying in education: A new way forward school and out-of-school factors protecting against early school leaving**. Dublin: Houses of the Oireachtas.
17. Hrvatski zavod za javno zdravstvo (HZJZ) (2015). **Izvješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj. Bilten**. Preuzeto s: http://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2014/09/bilten_invalidi_2014.pdf (12.11.2015.).
18. Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). **Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report**. Clemson: National Dropout Prevention Center/Network.
19. Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. (2008). An ecological and developmental perspective on dropout risk factors in early adolescence: Role of school social workers in dropout prevention efforts. **Children & Schools**, 30 (1), 49-62.
20. Igrić, Lj. (2003). Uvod. U: Kiš-Glavaš, L. & Fulgosi-Masnjak. R. (ur.), **Do prihvaćanja zajedno - Integracija djece s posebnim potrebama**. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama - IDEM, 7-9.
21. Kiš-Glavaš, L. (2001). Inkluzija/Integracija učenika s posebnim potrebama i stavovi sudionika procesa (2001). U: Bobuš, Z. (ur.), **Zbornik radova Šestog**

- hrvatskog simpozija o invalidima.** Bjelolasic: Savez organizacija invalida Hrvatske, 59-62.
22. Kiš-Glavaš, L. (2009). Aktivnosti i prepreke u zasnivanju radnog odnosa za osobe s invaliditetom. **Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja**, 45 (1), 67-72.
 23. Leutar, Z. & Milić Babić, M. (2008). Pravo na rad i osobe s invaliditetom u Hrvatskoj. **Sociologija sela**, 46 (2), 161-186.
 24. Lisak, N. (2011). Rehabilitacija i integracija osoba s invaliditetom: Politika i zakonodavstvo. **Dijete i društvo – časopis za promicanje prava djeteta**, 13 (1/2), 291-293.
 25. Matković, T. (2009). **Mladi između obrazovanja i zapošljavanja: Isplati li se školovati?** Zagreb: UNDP.
 26. Matković, T. (2010). Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje obrazovanja u Hrvatskoj: Trendovi u proteklom desetljeću. **Društvena istraživanja**, 19 (4-5), 634-667.
 27. Matković, T. (2011). **Obrasci tranzicije iz obrazovnog sustava u svijet rada u Hrvatskoj.** Doktorska disertacija. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 28. Marković, N. (2014). **Potporna mladima, roditeljima i stručnjacima - sprečavanje ranog napuštanja obrazovanja.** Zagreb. Pragma. Preuzeto s: http://www.udruga-pragma.hr/wp-content/uploads/2015/10/Publikacija_mladi.pdf (11.1.2016.).
 29. Milas, G. & Ferić, I. (2009). Utječe li produljenje obrazovanja na smanjenje stope ispadanja prekidanja obrazovanja? **Društvena istraživanja**, 18 (4-5), 649-671.
 30. 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.
 31. Miličević, F. & Dolenc, D. (2009). **Razvoj socijalne dimenzije u obrazovanju: Izvještaj za Hrvatsku.** Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu; Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
 32. Milić Babić, M., Franc, I. & Leutar, Z. (2013). Iskustva s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju. **Ljetopis socijalnog rada**, 20 (3), 453-480.
 33. MSPM (2015). **Godišnje statističko izvješće o primijenjenim pravima socijalne skrbi u 2014. godini.** Zagreb: Ministarstvo socijalne politike i mladih.
 34. MZOŠ (2008). **Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008.-2013.** Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa; Vlada RH.
 35. 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 s: http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&id=1227:nacionalni_okvirni_kurikulum&Itemid=486 (6.1.2016.).

36. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom 2007.-2015. (2007). **Narodne novine**, 63/2007.
37. Pacer, C. (2009). **Dropout prevention and youth with disabilities: The role of mentors**. Mineapolis: Pacer.
38. Pravilnik o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u prvi razred srednje škole (2015). **Narodne novine**, 49/2015.
39. Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (2015). **Narodne novine**, 94/2015.
40. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015). **Narodne novine**, 24/2015.
41. Prvčić, I. & Rister, M. (2009). **Deficit pažnje/Hiperaktivni poremećaj (ADHD/ADD)**. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa; Agencija za odgoj i obrazovanje.
42. Puljiz, I. & Živčić, M. (2009). **Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih**. Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih.
43. Radna skupina za izradu i praćenje provedbe strategije borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti (2014). **Strategija borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti u Republici Hrvatskoj (2014. - 2020.)**. Zagreb: MSPM.
44. Reimer, M. & Smink, J. (2005). **Information about the school dropout issue**. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center/Network at Clemson University.
45. Rousso, H. (2003). **Education for all: A gender and disability perspective**. EFA Global Monitoring Report 2003/4.
46. Thurlow, M. L., Sinclair, M. F. & Johnson, D. R. (2002). **Students with disabilities who drop out of school: Implications for policy and practice. Issue brief: Examining current challenges in secondary education and transition**. Minneapolis: National Center on Secondary Education and Transition.
47. UN (1989). **Konvencija o pravima djeteta**. New York: UN.
48. Ustav Republike Hrvatske (1990, 1997, 2000, 2001, 2002, 2010, 2014). **Narodne novine**, 55/1990., 135/1997., 113/2000., 124/2000., 28/2001., 55/2001., 76/2002., 85/2010., 05/2014.
49. Vican, D. & Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika. **Život i škola**, 30 (2), 48-66.
50. Vlada Republike Hrvatske (2014). **Strategija borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti u Republici Hrvatskoj (2014. - 2020.)**. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske,
51. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014). **Narodne novine**, 87/2008., 87/2009., 92/2010., 90/2011., 5/2012., 16/2012., 86/2012., 126/2012., 94/2013., 152/2014.

52. Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju (2007, 2008). **Narodne novine, Međunarodni ugovori**, 6/2007., 5/2008.
53. Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom (2013, 2014). **Narodne novine**, 157/2013., 152/2014.
54. Žižak, A. (2003). Konceptualni aspekti učenja socijalnih vještina. **Kriminologija i socijalna integracija**, 11 (2), 107-115.

Sanda Popović

Vocational School »Slava Raškaj«

Marko Buljevac

University of Zagreb

Faculty of Law

Department of Social Work

TERMINATION OF SECONDARY EDUCATION IN YOUNG PEOPLE WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

ABSTRACT

Termination of secondary education in youth people with developmental disabilities is an under-recognized social risk in contemporary society that often remains invisible due to proclaimed educational inclusion. This paper aims to describe and discuss the problem of termination of secondary education in youth people with developmental disabilities in the contemporary education system. The first part of the paper describes the position of children and youth people with developmental disabilities in the education system in the Republic of Croatia, which is related to international and Croatian legal acts designed to protect and promote the right to inclusive education. It then describes the facts and reasons why young people with developmental disabilities drop out of secondary school that are linked to related social risks. The possibilities of prevention of secondary education termination for young people with developmental possibilities are explained on the level of working with the individual, their families and the formal support system, with an emphasis on an interdisciplinary approach to this problem in the contemporary society.

Key words: *termination of secondary education, young people with developmental disabilities, education system for children and youth people with developmental disabilities, prevention of termination of secondary education.*