

Priprema obroka kao vještina svakodnevnog života osoba s intelektualnim teškoćama

Begić, Helena

Master's thesis / Diplomski rad

2016

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:158:068174>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-17**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

PRIPREMA OBROKA KAO VJEŠTINA
SVAKODNEVNOG ŽIVOTA OSOBA S
INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

Studentica:
Helena Begić

Zagreb, lipanj 2016.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

PRIPREMA OBROKA KAO VJEŠTINA
SVAKODNEVNOG ŽIVOTA OSOBA S
INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

Studentica: Helena Begić

Mentorica: izv.prof.dr.sc. Daniela Bratković

Zagreb, lipanj 2016.

IZJAVA O AUTORSTVU RADA

Izjavljujem da sam osobno napisala rad **Priprema obroka kao vještina svakodnevnog života osoba s intelektualnim teškoćama** i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Helena Begić

Mjesto i datum: Zagreb, lipanj 2016.

SADRŽAJ:

SADRŽAJ

SUMMARY

| | |
|--|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 1.1. ZNAČAJKE OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA..... | 2 |
| 1.2. TRANZICIJA IZ MLADENAČKE U ODRASLU DOB | 3 |
| 1.3. VREDNOVANE ULOGE ODRASLE DOBI OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA | 6 |
| 1.4. ADAPTIVNE VJEŠTINE, VJEŠTINE SVAKODNEVNOG ŽIVOTA OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA I KVALITETA ŽIVOTA | 10 |
| 1.5. METODE I POSTUPCI PODUČAVANJA ZA USVAJANJE VJEŠTINE PRIPREME OBROKA OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA..... | 17 |
| 2. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA | 23 |
| 3. METODE RADA..... | 26 |
| 3.1. SUDIONICI ISTRAŽIVANJA | 26 |
| 3.2. METODA PRIKUPLJANJA PODATAKA..... | 26 |
| 3.3. NAČIN PRIKUPLJANJA PODATAKA | 27 |
| 3.4. METODE OBRADE PODATAKA | 29 |
| 4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA | 29 |
| 5. INTERPRETACIJA NALAZA ISTRAŽIVANJA..... | 39 |
| 6. ZAKLJUČAK | 44 |
| 7. LITERATURA | 47 |
| 8. PRILOZI | 51 |
| 8.1. PRILOG 1..... | 51 |
| 8.2. PRILOG 2..... | 52 |
| 8.3. PRILOG 3..... | 57 |

SAŽETAK

Naslov rada: Priprema obroka kao vještina svakodnevnog života osoba s intelektualnim teškoćama

Ime i prezime studentice: Helena Begić

Ime i prezime mentorice: izv.prof.dr.sc. Daniela Bratković

Modul: Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

Adaptivno ponašanje predstavlja skup pojmovnih, socijalnih i praktičnih vještina koje je osoba naučila u svrhu funkcioniranja u svakidašnjem životu. Ograničenja u adaptivnom ponašanju utječu na tipična, uobičajena ponašanja u svakodnevnom životu i sposobnosti snalaženja u životnim promjenama i zahtjevima okoline. Područja adaptivnog ponašanja su: komunikacija, briga o sebi, stanovanje, snalaženje u okolini, samousmjeravanje, zdravlje, sigurnost, slobodno vrijeme, rad, funkcionalna akademska znanja. Vještine brige o sebi, vještine svakodnevnog života posebno su značajne za odrasle osobe s intelektualnim teškoćama u kontekstu njihova boljeg ostvarivanja uloga odrasle dobi. Kako bi odrasla osoba s intelektualnim teškoćama imala bolju kvalitetu života vrlo je važno omogućiti joj usvajanje praktičnih vještina te rehabilitaciju usmjeriti na jačanje samostalnosti i autonomije. U Hrvatskoj je aktualan proces deinstitalizacije i uključivanja osoba s intelektualnim teškoćama u stanovanje uz podršku u zajednici. U takvom modelu organiziranog stanovanja osoba bi trebala sudjelovati u svim poslovima u kućanstvu, odnosno domaćinstvu pa tako i u procesu svakodnevne pripreme obroka. Osobe s intelektualnim teškoćama u institucionalnom sustavu skrbi nemaju dovoljno prilika za obavljanje svrsishodnih aktivnosti svakodnevnog života i razvoja maksimalno mogućih potencijala na tom polju zbog objektivnih okolnosti koje uključuju i nedostatnu podršku od strane za to obučenog osoblja. Stoga je ovaj rad usmjeren na poučavanje i obučavanje spomenutim vještinama osoba s intelektualnim teškoćama koje su potencijalni kandidati za deinstitutionalizaciju i osamostaljivanje u daljnjem životu. Cilj rada bio je evaluacija programa pripreme obroka kao vještine svakodnevnog života osoba s intelektualnim teškoćama. Glavni cilj istraživanja usmjeren je na uvažavanje perspektive korisnika o usvojenim vještinama pripreme obroka, zadovoljstvu provedenim programom, ostvarenim očekivanjima te vlastitoj procjeni ostvarenih vještina. U aktivnostima programa sudjelovalo je 5 osoba s intelektualnim teškoćama, korisnika Centra za odgoj i obrazovanje Zajezda, uključenih u program radnog osposobljavanja za pomoćnog kuhara/slastičara. Radionice su kreirane u skladu s razvojnim značajkama i potencijalima,

interesima i potrebama sudionika, a obuhvaćale su pripremu različitih jednostavnijih jela s krajnjim ciljem osposobljavanja za pripremu cjelovitog obroka. U svrhu evaluacije programa primijenjene su tehnike intervjua i strukturirane opservacije. Prije početka provedbe programa primijenjena je inicijalna procjena očekivanja, tijekom provedbe svakodnevno se ispunjavala dnevna evaluacija, a po završetku je provedena finalna procjena ispunjenosti očekivanja. Sukladno primijenjenoj metodi prikupljanja podataka i načinu provedbe istraživanja, odabran je kvalitativni pristup obradi i interpretaciji podataka. U kvalitativnoj analizi prikupljenih podataka korištena je analiza okvira kao analitička metoda.

Ključne riječi: intelektualne teškoće, svakodnevne vještine, kvaliteta života, priprema obroka

SUMMARY

Title: Meal preparation as a daily life skill of individuals with intellectual disabilities

Adaptive behavior is a set of conceptual, social and practical skills that a person has to learn in order to function in daily life. The limitations in adaptive behavior affect the typical, usual kinds of daily life behavior and the capabilities of coping with life changes and the demands of the environment. The areas of adaptive behavior are: communication, taking care of oneself, habitation, coping with the environment, self-direction, health, security, free time, work, and functional academic knowledge. The skills that allow individuals to take care of themselves, as well as daily life skills are especially important for adults with intellectual disabilities, so that they can assume adult functions. In order for adults with intellectual disabilities to have better quality of life, it is very important to enable them to acquire practical skills and to focus their rehabilitation on the strengthening of their independence and autonomy. In Croatia, the process of deinstitutionalization and inclusion of individuals with intellectual disabilities into community living is currently taking place. In this type of organized living, the individual should participate in all of the housework, including the daily process of meal preparation. Individuals with intellectual disabilities in the institutional care system are not given enough opportunities to take part in purpose-serving daily activities and to maximally develop their potentials in that field, due to objective circumstances, including insufficient support of the trained staff. Therefore, this thesis focuses on instructing individuals with intellectual disabilities, who are potential candidates for deinstitutionalization and future independence, in the aforementioned skills. The aim of this thesis was the evaluation of a program of meal preparation as a daily life skill of individuals with intellectual disabilities. The main aim was to take into account the users' opinion on the acquired meal preparation skills; the level of satisfaction with the program that was carried out; the fulfillment of their expectations; and the evaluation of their own acquired skills. Five individuals with intellectual disabilities took part in the activities, all users of the *Zajezda* Special Educational Centre, who partake in a vocational training program for assistant cook/baker. The workshops were developed in line with the developmental characteristics and potentials, as well as the interests and needs of the participants, and they comprised of the preparation of various rather simple dishes, with the ultimate goal of training the participants in preparing a complete meal. For the evaluation of the program, the techniques that were used were interview and structured observation. Before the implementation of the program, an

initial evaluation of the participants' expectations was carried out; during the implementation there were daily evaluations; and after the implementation, a final evaluation of the fulfillment of the participants' expectations was realized. In accordance with the method of data collection and research implementation, a qualitative approach to the analysis and interpretation of the data was chosen. In the qualitative analysis of the data collected, frame analysis was used as the analytical method.

Key words: intellectual disabilities, daily life skills, quality of life, meal preparation

1. UVOD

Tijekom razvoja, osobe s intelektualnim teškoćama izložene su brojnim nepovoljnim faktorima koji objektivno postojanje oštećenja čine još složenijim. Iako je u Hrvatskoj prisutan proces deinstitutionalizacije i smještavanje osoba s intelektualnim teškoćama u stambene zajednice, mnoge osobe još uvijek žive u segregirajućim uvjetima. Pojedinci smješteni u institucije najčešće nisu u prilici vršiti izbore i donositi odluke te razvijati praktične i socijalne kompetencije usklađene s kronološkom dobi. Kurikulum za učenike s intelektualnim teškoćama trebao bi isticati važnost vještina koje su funkcionalne i korisne u daljnjem životu, što osobe dovodi do najveće moguće razine samopouzdanja i samoodređenja. Bez obzira na uvjete stanovanja, ove bi osobe, pogotovo u mladenačkoj i odrasloj dobi, trebale sudjelovati, uz podršku i u skladu sa svojim potencijalima, u svim poslovima koji se inače provode u kućanstvu, pa tako i u procesu pripreme obroka. No često su očite njihove teškoće prilikom obavljanja zadataka koji se tiču svakodnevnog života, upravo zbog toga što nisu imale prilike sudjelovati u istima.

Uključivanje u svrsishodne i vrednovane životne aktivnosti, kao i aktivnosti svakodnevnog života imaju vrlo važnu ulogu u životu osoba s intelektualnim teškoćama, a podrazumijevaju (O'Brien, 1987, Felce, 2000, Bilić i sur., 2005, prema Zlatarić, 2014): prisutnost i sudjelovanje u zajednici, mogućnost razvoja kompetentnosti, ostvarivanje vrednovane socijalne uloge i društvenog položaja, mogućnost izbora i ostvarivanje prava. Kao i svaka osoba, osoba s intelektualnim teškoćama morala bi imati priliku sudjelovati u aktivnostima brige o sebi koje podrazumijevaju i pripremu obroka. Također one bi trebale imati mogućnost donošenja odluka o tome što će se pripremati za objed, sudjelovati u planiranju jelovnika, odabiru i nabavi potrebnih namirnica, itd.

Polazeći od navedenog ovaj rad je usmjeren na evaluaciju programa pripreme obroka kod osoba s intelektualnim teškoćama. U program je bilo uključeno pet osoba s intelektualnim teškoćama uključenih u radno osposobljavanje za pomoćnog kuhara/slastičara. Program je osmišljen kroz deset radionica gdje su sudionici imali priliku naučiti pripremati nova jela i poboljšati vještine pripreme obroka nebi li postali što samostalniji u pripremi istih.

1.1.ZNAČAJKE OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

Američko udruženje za mentalnu retardaciju (Luckasson i sur. AAMD, 2002, prema Sekušak, 2012) definira intelektualne teškoće kao „sniženu sposobnost kojoj su svojstvena značajna ograničenja u intelektualnom funkcioniranju i u adaptivnom ponašanju, izražena u pojmovnim, socijalnim i praktičnim adaptivnim vještinama, a nastaje prije 18. godine“.

Intelektualno funkcioniranje odnosi se na inteligenciju – generalnu mentalnu sposobnost koja uključuje rasuđivanje, mišljenje, zaključivanje, planiranje, rješavanje problema, apstraktno mišljenje, razumijevanje kompleksnih ideja, brzo učenje i učenje kroz iskustvo. Danas se još uvijek značajna ograničenja u intelektualnom funkcioniranju najbolje prikazuju pomoću IQ (kvocijenta inteligencije koji odstupa približno dvije standardne devijacije od aritmetičke sredine - QI manji od 70 ili 75).

Adaptivno ponašanje je skup pojmovnih, socijalnih i praktičnih vještina koje je osoba naučila u svrhu funkcioniranja u svakidašnjem životu. Ograničenja u adaptivnom ponašanju utječu na tipična, uobičajena, a ne najbolja ponašanja u svakodnevnom životu i sposobnosti snalaženja u životnim promjenama i zahtjevima okoline. Značajno ograničenje je mjera adaptivnog ponašanja koja odstupa za dvije standardne devijacije od aritmetičke sredine na mjernom instrumentu ili samo jedne komponente (pojmovne) ili sve tri. Područja adaptivnog ponašanja su: komunikacija, briga o sebi, stanovanje, snalaženje u okolini, samousmjeravanje, zdravlje, sigurnost, slobodno vrijeme, rad, funkcionalna akademska znanja.

Kako ističe Sekušak (2012) Snižena sposobnost – da li su i koliko sposobnosti snižene promatra se u skladu sa cjelovitim životom osobe i potrebom za individualiziranom potporom, ne izolirano.

Ranija klasifikacija grupirala je osobe s intelektualnim teškoćama u četiri kategorije, ovisno o rezultatima mjerenja QI: na laku, umjerenu, težu i tešku mentalnu retardaciju. Međutim, u skladu sa suvremenim spoznajama, došlo je do pomaka od shvaćanja intelektualnih teškoća kao apsolutne osobine pojedinca ka definiranju stanja koje nastaje u ovisnosti o interakciji sa socijalnom okolinom. Naglašava se činjenica da među osobama s intelektualnim teškoćama, kao i u ostale populacije, postoje velike individualne razlike. One se međusobno razlikuju po osobinama ličnosti, po razini sposobnosti i opsegu potreba (Teodorović i Bratković, 2005.).

Višedimenzionalni model ljudskog funkcioniranja prva predlaže AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) koji obuhvaća dvije glavne

komponente: pet dimenzija (intelektualno funkcioniranje, adaptivne vještine, zdravlje, sudjelovanje i okolinu) i opis uloge koju podrška ima u funkcioniranju osobe. (Luckasson i sur., 1992, prema Buntinx i Schalock, 2010). Prema ovom modelu, težište shvaćanja koncepta intelektualnih teškoća prebačeno je sa same teškoće na razinu podrške koju pojedinac treba kako bi što uspješnije i neovisnije funkcionirao u svojoj socijalnoj okolini.

Luckasson i sur. (1992, prema Teodorović i Bratković, 2005) svrstavaju razine potrebne podrške u nekoliko kategorija. Te kategorije su:

- povremena: daje se “prema potrebi” (nije stalna). Najčešće je kratkotrajna (u situacijama promjene životnih okolnosti), a različita je s obzirom na intenzitet;
- ograničena: intenzitet podrške karakteriziran je konstantnošću u određenom vremenskom razdoblju. Nije sporadična, ali je vremenski ograničena. Zahtijeva manje stručnog osoblja i jeftinija je od intenzivnijih razina pomoći.
- opsežna: karakterizirana je redovitošću u određenim situacijama. Nije vremenski ograničena.
- sveobuhvatna: potrebna je trajno u velikoj mjeri u svim situacijama tijekom čitavog života. Zahtijeva više stručnog kadra i financijskih sredstava od ograničene i opsežne podrške.

Glavna značajka svih kategorija podrške je ta da se podrška u svim životnim područjima prilagođava prema individualnim potrebama osobe. Prikladan sustav podrške rezultira povećanjem produktivnosti i osobne neovisnosti, većom participacijom i integracijom u društvenoj zajednici te unaprjeđenjem kvalitete života.

1.2. TRANZICIJA IZ MLADENAČKE U ODRASLU DOB

Prijelaz iz mladenaštva u odraslu dob predstavlja veliku promjenu u životu. Ovaj period je obilježen ne samo značajnim razvojnim promjenama i iskustvima, već i povećanim stupnjem neizvjesnosti i izazova te može biti vrlo stresno u životu pojedinca. Iako u ovom razdoblju obično dolazi do značajnih promjena u fizičkom, senzornom, kognitivnom i društvenom pogledu, ograničenja i barijere društva predstavljaju najznačajniji izazov za osobe s invaliditetom (Committee on Disability in America, 2007; Stewart i sur. 2006, prema Stewart i sur., 2010). Proces tranzicije iz mladenačkog u odraslo doba, razdoblje je povećanih mogućnosti, ali i razdoblje povećanog rizika koji se odnose na pojedinca, njegovu obitelj i sustav socijalne podrške. Također ovo je razdoblje povećanog rizika za nastanak psihičkih

poremećaja kod osoba s intelektualnim teškoćama (Blacher, 2001). Kao rezultat izazova i teškoća s kojima se mlade osobe s teškoćama suočavaju u potrebi za odgovarajućom podrškom, mnoga razdoblja tranzicije nisu uspješna (Wagner i sur., 2005., prema Stewart i sur., 2010) što ograničava mogućnost za potpunije ostvarivanje uloge odrasle dobi (Stewart 2006; While i sur., 2004, prema Stewart, 2010). U tom kontekstu, Stewart i sur. (2010) navode sljedeće najčešće probleme:

- stavovi okoline prema mladima s različitim vrstama invaliditeta općenito utječe na sve aspekte njihove tranzicije i socijalne interakcije (Annable i sur., 2004);
- nedostatak znanja o potencijalima i nerazumijevanje potreba mladih s invaliditetom od strane pružatelja usluga, nastavnika, roditelja i članova zajednice (Hitchings i sur., 2001);
- nedostatne mogućnosti izbora i iskustava u razdoblju od djetinjstva do adolescencije (Foster i MacLeod, 2004);
- nedostatak kontinuiteta pružanja usluga, od rane intervencije do usluga za odrasle osobe (Davis i Sondheimer, 2005, Committee on Disability in America, 2007);
- čimbenici obitelji koji također mogu predstavljati prepreke, kao što su npr. socioekonomski status, niska očekivanja za budućnost (Chambers, Hughes i Carter, 2004) te njihov nedostatak znanja i informacija za adekvatnu potporu adolescentima (Learning Disabilities Association of Canada, 2007).

Prijelaz u odraslu dob najčešće se povezuje s promjenom u socijalnim odnosima – povećava se neovisnost od roditelja i povećava se interes za suprotnim spolom, usvajaju se i izražavaju osobne vrijednosti, dolazi do spoznavanja svoje društvene uloge (Baker, 1991, prema Teodorović i Bratković, 2005). Pojedinci bez teškoća uslijed tranzicije u odraslu dob počinju živjeti samostalno, zapošljavaju se, postaju ekonomski neovisniji i odgovorniji. Osobe s intelektualnim teškoćama, često su smatrane djecom, pa su im ove uloge teško ostvarive zbog neodgovarajuće podrške koju dobivaju od strane stručnjaka ili članova obitelji. Za uspješnu tranziciju vrlo je važna podrška i pomoć okoline s kojom je osoba u svakodnevnoj interakciji. Stavovi bliske obitelji i stručnjaka te njihovi postupci i očekivanja u velikoj će mjeri odrediti uspješnost tranzicijskog razdoblja iz mladenačke u odraslu dob.

Primarni fokus starije literature koja se bavila područjem prelaska iz mladenačke u odraslu dob osoba s razvojnim teškoćama je identificiranje prepreka s kojima se mlade osobe s invaliditetom susreću u tom procesu tranzicije (Algozzine i sur, 2001, Betz, 2004, Wagner i

sur., 2005, Young, 2007, prema Stewart i sur., 2010). Velik dio literature opisuje perspektivu usluga koja na tranziciju gleda kao na proces koji nastoji zadovoljiti potrebe mladih „s posebnim potrebama“ dok prelaze iz jedne vrste usluga u druge (Blum i sur., 2002, Reiss i Gibson, 2002, prema Stewart i sur., 2010). Novija literatura na ovom području naglašava kako je tranzicija u odraslu dob više nego sam pristup uslugama zbog toga što uključuje proces preuzimanja novih uloga te prilagođavanje ili mijenjanje postojećih uloga za osobe s invaliditetom i njihove obitelji (King i sur., 2005, Osgood i sur., 2005, prema Stewart i sur., 2010).

Proces tranzicije u visokoj je korelaciji s kvalitetom života osoba s invaliditetom kao i s kvalitetom života njihovih obitelji (Blacher, 2001, prema Kim i Turnbull, 2004). Roditelji mladih s većim teškoćama brinu o tome kako će njihovo dijete samostalno funkcionirati u budućnosti (Cooney, 2002, Kim i Turnbull, 2004, prema Kraemer i Blacher, 2008), ali i o njihovoj ulozi u kontinuiranoj skrbi za svoje dijete (Jordan i Dunlap, 2001, Schneider i sur., 2006, prema Kraemer i Blacher, 2008). Potrebno je provesti odgovarajuće planiranje kako bi se ovaj proces učinio što bezbolnijim za mlade s intelektualnim teškoćama i njihove obitelji. U tu svrhu mogu se koristiti elementi osobno usmjerenog planiranja, planiranje usmjereno na obitelj, ali i kombinacija ova dva pristupa koja objedinjuje ono najbolje iz oba (Kim i Turnbull, 2004). Kod osobno usmjerenog planiranja radi se o kontinuiranom procesu tijekom kojeg osoba uz podršku njoj važnih drugih ljudi (obitelj, prijatelji, poznanici, osoblje) razmišlja o svom životu i o tome kako bi željela živjeti u budućnosti (Rozman, 2013). Pristup usmjeren na obitelj pojavio se sredinom 1980-te godine u području rane intervencije. Ovaj pristup predstavlja novi način razmišljanja o podršci obiteljima: obitelj je aktivni sudionik u donošenju odluka i usluge bi se trebale usmjeriti na zadovoljavanje njihovih potreba (Turnbull i sur., 2000, prema Kim i Trunbull, 2004). Planiranje usmjereno na obitelj sastoji se od tri elementa: izbor obitelji, snaga i perspektiva obitelji, obitelj kao jedinica podrške (Allen i Petr, 1996, prema Kim i Turnbull, 2004). Prva komponenta odnosi se na vrednovanje obitelji kao krajnjih donositelja odluka u vezi s ciljevima za sebe i svoje dijete (Allen i Petr, 1996, Bailey i sur, 1998, Turnbull i sur., 2000, prema Kim i Turnbull, 2004). Obiteljska snaga i perspektiva sljedeća je komponenta planiranja usmjerenog na obitelj, a utjelovljuje uvjerenje da svaka obitelj ima svoje snage i priznaje obiteljske potrebe, sklonosti, vizije i resurse obitelji (Saleeby, 1996, prema Kim i Turnbull, 2004). Završni dio ovog pristupa usmjeren je na razmatranje obitelji kao sustava podrške, a odnosi se na razumijevanje i međuovisnost svih članova obitelji (Leal, 1999, prema Kim i Turnbull, 2004). Sjedinjavanjem ova dva pristupa,

Kim i Turnbull (2004) predlažu novi pristup kojeg nazivaju *Person-family interdependent planning*, a koji sagledava i objedinjuje razmišljanja samih osoba s teškoćama, ali i njihovih roditelja i ostalih članova obitelji. Međutim, ovaj pristup planiranja u najvećoj mogućoj mjeri, u obzir uzima želje mladih osoba s intelektualnim teškoćama. Osim toga, pristup služi jačanju kapaciteta osoba s intelektualnim teškoćama i njihovih obitelji da zajedno izgrade formalne i neformalne krugove podrške kako bi osigurali da osoba s teškoćama postane aktivan član obitelji i zajednice u kojoj živi (Planina i O'Brien, 2002, prema Kim i Turnbull, 2004).

Ne postoji jedinstvena definicija uspješne tranzicije, ali u literaturi je moguće pronaći neke preklapajuće dimenzije koje je definiraju. Dimenzije predstavljaju željene rezultate u području stanovanja, obrazovanja, zapošljavanja i društvenom kontekstu (socijalna podrška, prijateljstvo) (Chadsey-Rusch i Heal, 1995, Halpern, 1994, McGrew i sur., 1994, Tisdall, 1994, prema Blacher, 2001). Navodi se model s četiri indikatora uspješnosti tranzicije, no ne mora biti nužno da pojedinac postigne "uspjeh" u sva četiri područja (Blacher, 2001). Prema tome primjerice, za mladu osobu s intelektualnim teškoćama koja živi s roditeljima, koja ima posao i sudjeluje u zajednici, možemo reći da je uspješno prošla proces tranzicije.

1.3.VREDNOVANE ULOGE ODRASLE DOBI OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

Odraslost se obično definira kao stanje biološke, psihološke socijalne i profesionalne zrelosti. Ona je definirana nekim društveno determiniranim kriterijima (Teodorović, 1997, prema Teodorović i Bratković, 2005):

- fizičko dozrijevanje;
- psihička spremnost da se u skladu s dobi preuzmu određene društvene uloge;
- zakonski propisi (tako npr., prema hrvatskom zakonu punoljetnost se priznaje od 18.godine života, dok je u nekim drugim zemljama ta granica pomaknuta na 21. godine života).

Odrasla dob najuže se povezuje sa zrelošću (Paustović, 1999, prema Oblak, 2004). Međutim, sam pojam zrelosti je višedimenzionalan. Prema kriterijima psihološke zrelosti odraslom osobom smatra se ona osoba koja je dosegla vrhunac svojih intelektualnih sposobnosti i koja je toliko socijalizirana da može društveno prihvatljivo iskazati i zadovoljiti svoje potrebe, racionalno rješavati frustrirajuće situacije te uspješno uspostavljati odnose međuzavisnosti s užom i širom zajednicom. Socijalnu zrelost karakterizira preuzimanje uloga tipičnih za

odraslu dob, a neprimjerenih razdoblju djetinjstva i mladosti, poput radne uloge, uloge bračnog partnera, uloge roditelja i dr. Preuzimanjem tih uloga osoba pokazuje društvu da je socijalno zrela, pripravna preuzeti odgovornost kako za svoju, tako i za egzistenciju svoje obitelji. Kriterij socijalnih uloga najčešće podrazumijeva ispunjavanje uloga biološke zrelosti i punoljetnosti, ali ih i nadilazi, pa postoji mogućnost da postoje biološki i psihološki odrasle osobe koje, društveno gledane, nisu zrele, a samim time ni odrasle u punom značenju te riječi (Paustović, 1999, prema Oblak, 2004).

U suvremenom društvu odrasla dob karakterizirana je dvjema osnovnim značajkama, a to su autonomija; koja podrazumijeva ekonomsku nezavisnost, pravo na provođenje izbora i donošenje vlastitih odluka te pristup informacijama, i kompetitivnost kao težnja ka dostignućima, pravo na kontinuirano obrazovanje i pokretljivost (Teodorović i Bratković, 2005).

O odraslosti se ne može govoriti kao o nečem što je konačno ili dovršeno, a sam doživljaj odrastanja stvara se kroz brojne male promjene tijekom niza godina (Griffiths, 1989, prema Barišić, 2007). Proces odrastanja i postizanja općih značajki odraslosti je individualan i kod svakog pojedinca se različito odvija i doživljava.

Svaka životna dob pred sobom nosi nove izazove i nove uloge koje pojedinac preuzima i u skladu s time preuzima određene socijalno vrednovane uloga. Prema Specku (1986, prema Bratković, 2002) socijalne uloge mogu se svrstati u razvojne zadatke povezane s određenom kronološkom dobi.

Za mladenačku dob (18 – 22 godine) to su :

1. autonomija od roditelja;
2. identitet u spolnoj ulozi;
3. interiorizirana moralna svijest;
4. izbor zanimanja.

Za ranu odraslu dob (23 – 30 godina) to su :

1. sklapanje braka;
2. rađanje djece;

3. zaposlenje;
4. pronalaženje vlastitog životnog stila.

Za srednju odraslu dob (31 – 50 godina) to su :

1. zasnivanje doma i vođenje kućanstva;
2. odgajanje djece;
3. karijera u profesiji.

Za kasnu odraslu dob (51. godina i nadalje) to su :

1. usmjeravanje energije na nove uloge;
2. prihvaćanje vlastitog života;
3. razvijanje odnosa prema smrti.

Razvoj odrasle osobe s intelektualnim teškoćama je kao i kod svake druge osobe rezultat međusobne interakcije unutarnjih i vanjskih čimbenika. Taj je razvoj disharmoničan, a odstupanja u načinu funkcioniranja mogu biti uočljiva na svim ili samo na nekim od razvojnih područja (Teodorović, 1997, prema Teodorović i Bratković, 2005). Pomoć i podrška okoline nužna je za uspješno preuzimanje uloge odrasle dobi i ona bi trebala počivati na dobrom poznavanju individualnih potreba pojedinca, kao i osnovnih ljudskih prava kako bi se izbjeglo prezaštićivanje i potaknula samorealizacija osobe s teškoćama u svim aspektima života. Pojam odraslosti kod osoba s intelektualnim teškoćama nadilazi proces tjelesnog sazrijevanja pojedinca i uključuje stabilizaciju u razumijevanju sebe i svijeta, izgradnju identitete i relativno samostalno savladavanje uobičajenih funkcija svakodnevnog života (Teodorović i sur., 1994, prema Bratković, 2002).

Tijekom razvoja, osobe s intelektualnim teškoćama često su izložene nepovoljnim faktorima koji objektivno postojanje oštećenja čine još složenijim. Smješteni u institucije ili vlastite obitelji, najčešće nisu u prilici samostalno donositi odluke što vodi niskoj razini njihove kompetencije i deficitom u gotovo svim determinantama socijalnog razvoja. Činjenica je da bi osobe s teškoćama, a posebno one s težim intelektualnim teškoćama imale teškoća u kompetenciji i u najoptimalnijim uvjetima, ali bi one bile daleko manje izražene kad bi razvoj

osobe tekao u prirodnoj sredini uz adekvatnu podršku, sa svim rizicima koje ona nosi (Imširović, 2004, prema Barišić, 2007).

Glavni dugoročni cilj obrazovnih programa za osobe s teškoćama u razvoju je ostvarivanje društveno vrednovanih uloga (Wolfensberger, 2000, prema Cannella-Malone i sur., 2006). Kako bi se to postiglo, cilj programa za osobe s intelektualnim teškoćama treba usredotočiti na poučavanje dobi odgovarajućih vještina. Jedna od vrednovanih uloga odrasle dobi je i samostalnost u izvršavanju raznih svakodnevnih životnih poslova, a jedna od njih je i samostalna priprema obroka. Kada su kod pojedinca prisutna značajna ograničenja u adaptivnom funkcioniranju, kao što je uobičajeno za mnoge odrasle osobe s teškoćama u razvoju (Jacobson i Ackerman, 1990, Kraijer, 2000, prema Cannella-Malone i sur., 2006), oni često ne mogu ostvariti ovu društvenu ulogu, pa ih je potrebno uključiti u primjeren program kako bi usvojili potrebne vještine. Nedostatak samostalnosti prilikom izvršavanja aktivnosti svakodnevnog života stvara neravnotežu i na taj način smanjuje stupanj neovisnosti same osobe.

Suvremeni ciljevi rehabilitacije osoba s intelektualnim teškoćama uključuju princip normalizacije, socijalne integracije, individualizacije, orijentacije na zadovoljavanje potreba poticanje samostalnosti i autonomije (Bratković i Bilić, 2006). Normalizacija kao koncept se pojavljuje 1970-ih godina i uključuje pravo osobe da živi u sredini koja joj pruža adekvatnu podršku uz koju može ostvariti svoje životne potencijale kao i ostatak populacije, a uključuje i ostvarivanje uloge odrasle dobi. Ovaj koncept odnosi se na stvaranje što „normalnijih“ uvjeta života uz adekvatan spektar usluga na području stanovanja, zapošljavanja i slobodnog vremena. Unutar koncepta normalizacije javlja se i princip aktivnosti prikladnih dobi osobe koji govori o tome da aktivnosti kojima se bavi osoba s intelektualnim teškoćama, način odijevanja i interakcije s osobom, trebaju biti u skladu s njezinom kronološkom dobi. Ovaj princip podrazumijeva i pružanje usluga koje su usklađene s kronološkom dobi osobe. Na ovaj način osoba se uključuje u zajednicu kao odrasla osoba vrijedna poštovanja i zajednica ju prihvaća kao odraslu osobu, smanjuje se mogućnost gledanja na osobe s intelektualnim teškoćama kao na „vječnu djecu“ (Forster, 2010). Osobe s intelektualnim teškoćama potrebno je potaknuti na što veću samostalnost, autonomiju i zadovoljavanje potreba, kako bi ostvarile uloge odrasle dobi. Kako bi osobe ostvarile uloge odrasle dobi koje su društveno vrednovane i kako bi stvorile sliku o sebi kao vrijednog člana zajednice, neophodna im je pomoć i podrška okoline. Navedena podrška temelji se na dobrom poznavanju individualnih potreba s jedne strane i osnovnih ljudskih prava s druge strane (Teodorović i Bratković, 2005).

1.4. ADAPTIVNE VJEŠTINE, VJEŠTINE SVAKODNEVNOG ŽIVOTA OSOBA S INTELKTUALNIM TEŠKOĆAMA I KVALITETA ŽIVOTA

Adaptivno ponašanje (Luckasson i sur. AAMD, 2002, prema Sekušak, 2012) definira se kao skup pojmovnih, socijalnih i praktičnih vještina koje je osoba naučila u svrhu funkcioniranja u svakidašnjem životu. Szatmari i sur. (2003, prema Idrees i Faize, 2014) navode kako adaptivne vještine uključuju jezične, socijalne i komunikacijske vještine prisutne u svakodnevnom životu. Procjena i dijagnosticiranje adaptivnih vještina od veće je važnosti nego li sama procjena kognitivnih vještina. Razlog tome je to što adaptivne vještine pomažu osobi u izvođenju aktivnosti svakodnevno života (Idrees i Feize, 2014). Područja adaptivnog ponašanja su: komunikacija, briga o sebi, stanovanje, snalaženje u okolini, samousmjeravanje, zdravlje, sigurnost, slobodno vrijeme, funkcionalna akademska znanja. Vještine brige o sebi, vještine svakodnevno života posebno su značajne za odrasle osobe s intelektualnim teškoćama u kontekstu njihova boljeg ostvarivanja uloga odrasle dobi. Kako bi odrasla osoba s intelektualnim teškoćama imala bolju kvalitetu života vrlo je važno omogućiti joj usvajanje praktičnih vještina te rehabilitaciju usmjeriti na jačanje samostalnosti i autonomije.

Osobe s intelektualnim teškoćama žele biti što neovisnije stoga je neophodno da imaju usvojene vještine svakodnevno života. Vještine svakodnevno života (korištenje javnog prijevoza, priprema obroka, osobna higijena i sl.) smatraju se prioritetom rehabilitacije (Neef i sur., 1978, Matson i sur., 2009, Matson, Rivet i sur. 2009, prema Ramdoss i sur., 2012) zbog toga što su bitne za povećane neovisnosti samih osoba s intelektualnim teškoćama. Bez obzira ima li osoba blaže ili teže intelektualne teškoće, stjecanje ovih vještina smatra se neophodno jer dovodi do povećanja njihove autonomije te do smanjenja pasivnosti i naučene bespomoćnosti (Parmenter, 1993, prema Ramdoss i sur., 2012).

Danas se sve više stavlja naglasak na pružanje mogućnosti osobama s intelektualnim teškoćama za sudjelovanje u zajednici kao punopravnih građana. Republika Hrvatska potpisnica je UN-nove Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (2006) čija je svrha naprjeđenje, zaštita i osiguravanje punog i ravnopravnog uživanja svih ljudskih prava i osnovnih sloboda osoba s invaliditetom, i unaprjeđivanje poštivanja njihovog urođenog dostojanstva. Osnovna načela Konvencije su: (a) Poštivanje urođenog dostojanstva, lične autonomije, uključujući slobodu izbora i nezavisnost osoba; (b) Nediskriminacija; (c) Puno i učinkovito sudjelovanje i uključivanje u društvo; (d) Poštivanje razlika i prihvaćanje osoba s invaliditetom kao dijela ljudske različitosti i čovječnosti; (e) Jednakost mogućnosti; (f)

Pristupačnost; (g) Jednakost muškaraca i žena; (h) Poštivanje sposobnosti razvoja djece s invaliditetom i poštivanje prava djece s invaliditetom na očuvanje vlastitog identiteta. Sukladno tome, Republika Hrvatska dužna je poštivati i provoditi ove odredbe kako bi osobe s invaliditetom postale što ravnopravniji članovi našeg društva.

Novija istraživanja naglašavaju važnost svrsishodnih aktivnosti svakodnevnog života za osobe s intelektualnim teškoćama kako bi im se omogućilo sudjelovanje u zajednici. Obavljanje aktivnosti svakodnevnog života doprinosi većoj samostalnosti osobe te je čini odgovornijom i neovisnijom. Neposredno, povećanje samostalnosti čini osobu snažnijom za preuzimanje veće odgovornosti nad svojim životom. Usvajanje adaptivnih vještina neophodnih za svakodnevno funkcioniranje i povećanje stupnja samostalnosti (Barešić-Valić, 2008, prema Zlatarić, 2014) utječe na kvalitetu života osoba s intelektualnim teškoćama te omogućuje osobama da budu što bolje pripremljene za neovisan život u zajednici. Može se pretpostaviti da će, ukoliko osobama s intelektualnim teškoćama osiguramo život što je moguće sličniji kulturnim normama njihove sredine te im damo uloge i aktivnosti koje povećavaju njihovu vrijednost, doći do poboljšanja u kvaliteti njihova življenja.

Svjetska zdravstvena organizacija je 1993. godine (Hughes i dr., 1995, prema Bratković i Rozman, 2006) definirala kvalitetu življenja kao individualnu percepciju vlastite pozicije u životu, u kontekstu kulturalnih i vrijednosnih sustava u kojima se živi i u odnosu na vlastite ciljeve, očekivanja, standarde i preokupacije. Radi se o složenom konceptu koji uključuje fizičko zdravlje, psihološko stanje osobe, stupanj samostalnosti, socijalne odnose, osobna uvjerenja i odnos prema bitnim značajkama okoline. Na sličan način su mnogi autori usmjereni na subjektivnu određenost ovog pojma. Tako se o kvaliteti življenja govori kao o osjećaju dobrobiti, zadovoljstva i nezadovoljstva sa životom, osjećaju sreće ili nesreće u pojedinca (Dalkey i Rourke, 1972, Oliver i dr., 1997, prema Bratković i Rozman, 2006). Petz (1992, prema Bratković i Rozman, 2006) također navodi da kvalitetu života čini individualna procjena vlastitog zadovoljstva načinom života, njegovim tijekom, uvjetima, perspektivama, mogućnostima i ograničenjima. Ta je procjena zasnovana na individualnom iskustvu, aspiracijama, željama i vrijednostima pojedinca, ali je ona isto tako određena psihofiziološkim sklopom pojedinca i objektivnim okolnostima u kojima on živi.

Općenito se smatra za kvalitetu življenja (Bratković i Rozman, 2006):

- da ona nije nešto što osoba jednostavno posjeduje ili dobiva, već kreira zajedno s drugima;

- da je ona diskrepanca između ostvarenih i nezadovoljenih potreba i želja pojedinca (što je veći nerazmjer, lošija je kvaliteta življenja);
- da je ona ostvarena kada su zadovoljene osnovne potrebe osobe i kada osoba ima mogućnosti ostvarivati svoje ciljeve i mogućnosti u važnim životnim područjima (Goode, 1994a, Woodil i dr., 1994, prema Goode, 1997);
- da ona podrazumijeva stupanj u kojem pojedinac ostvaruje kontrolu nad vlastitim životom ili da ...”Življenje dobrog života znači da je netko u mogućnosti odrediti smjer svoga života i kreirati svoje postojanje na osnovu vlastitih težnji, želja i potreba” (Holm i dr., 1994, str. 10). U svakom slučaju ističe se njezin značaj kao subjektivnog iskustva jer različiti ljudi različito doživljavaju iste okolnosti i uvjete života.

Kvaliteta življenja osoba s intelektualnim teškoćama u osnovi određena istim ili vrlo sličnim indikatorima kao i u tipične populacije. Tek kao nadogradnja ovoga polazišta govori se o specifičnim obilježjima kvalitete življenja ovih osoba, a koji su povezani sa osobitim značajkama razvoja ovih osoba, njihovim položajem u društvu i obilježjima interakcija s okolinom (Bratković, 2002, Bratković, 2005, Bratković, Bilić, 2006, prema Bratković i Rozman, 2006). Kritičnim varijablama okoline koje utječu na osobnu kvalitetu življenja osoba s intelektualnim teškoćama tijekom čitavog života smatraju se (Stark i Faulkner, 1996, prema Bratković, 2005b): stupanj zdravstvene zaštite, životno okruženje (uvjeti stanovanja i svakodnevnog života), obiteljska prisutnost i odnosi, socijalni i emocionalni odnosi s drugima (npr. prijateljima, kolegama, osobljem), rehabilitacija i podrška, obrazovanje, radna sredina te rekreacijske i aktivnosti slobodnog vremena. Utjecaj ovih varijabli na kvalitetu življenja se mijenja tijekom različitih životnih dobi i u ovisnosti o stupnjevima pružene podrške od okoline na svakoj od njih.

Polazeći upravo od izrazite povezanosti zadovoljavanja individualnih potreba osoba s intelektualnim teškoćama sa socioekološkim uvjetima koje im nudi njihova životna sredina, Seifert (1995, prema Bratković i Rozman, 2006) je definirala 6 specifičnih, međuovisnih dimenzija kvalitete življenja u osoba s intelektualnim teškoćama:

- prva dimenzija obuhvaća indikatore na području stanovanja kojima se analizira stupanj zadovoljenja osnovnih potreba, osjećaj zadovoljstva, razina komunikacije i socijalnih odnosa, kompetentnosti i samostalnosti te odnosa ovisnosti i autonomije u povezanosti sa stambenim prilikama;

- druga dimenzija objašnjava materijalnu strukturu stambenog prostora i okoliša, prostorno uređenje i opremu kao i infrastrukturu okoliša;
- treća dimenzija razmatra socijalnu mrežu, koja uključuje sustanare, rodbinu, prijatelje, znance, susjedstvo, ali i prisutnost podrške od strane stručnjaka (edukacijsko–rehabilitacijskih djelatnika, psihologa, terapeuta, njegovatelja, liječnika i dr.);
- četvrta dimenzija odnosi se na participaciju u društvenom životu putem aktivnosti i socijalnih kontakata izvan stanovanja, obuhvaćajući rad i slobodno vrijeme;
- peta dimenzija bavi se pitanjem prihvaćanja od strane okoline i ostvarivanjem socijalne uloge;
- šesta dimenzija je usmjerena na zadovoljstvo djelatnika u neposrednom radu s osobama s intelektualnim teškoćama u pogledu uvjeta rada, rehabilitacijskog koncepta, stručne kompetentnosti, autonomije i suradnje, zadovoljstva i opterećenja, a koje se direktno odražava na kvalitetu življenja osoba s intelektualnim teškoćama kao korisnika njihove stručne pomoći i podrške. Navedene dimenzije djeluju iz središta prema periferiji, tj, njihovo djelovanje započinje socijalnim odnosima unutar stambene zajednice (institucije ili integrirane stambene zajednice), preko materijalnih uvjeta i uređenja prostora do socijalne mreže odnosa koja se proteže i izvan područja stanovanja, a završava integracijom ili segregacijom pojedinca u zajednici.

U znanstvenim se istraživanjima (Bratković, 2002, prema Bratković, 2005b) i stručnim raspravama na ovom području posebna pažnja pridaje mogućnosti razvoja samoodređenja, socijalnoj uključenosti i općenito uključenosti u svrhovite aktivnosti svakodnevnog života osoba s intelektualnim teškoćama. Kako navodi spomenuta autorica, težnja ka smislenim i svrhovitim aktivnostima u svakodnevnom životu, kao i interakciji s okolinom sastavni je dio ljudskog postojanja. Ona pridonosi raznolikim iskustvima, stjecanju vještina i navika kao i razvoju sposobnosti koje pridonose uspostavljanju kontrole nad vlastitim životom.

Ista autorica naglašava (Bratković i sur., 2003) da kvaliteta življenja pojedinca u velikoj mjeri ovisi o tome koliku on kontrolu ima nad vlastitom svakidašnjicom, realiziranu kroz osobne izbore i donošenje odluke. Jedna od temeljnih dimenzija kvalitete življenja svih odraslih osoba, pa tako i osoba s intelektualnim teškoćama je mogućnost razvoja samoodređenja. Samoodređenje obuhvaća prilike i sposobnosti da osoba sama sebe zastupa u životu te pridonosi uspostavljanju kontrole nad vlastitim životom (Deci, 1980, Deci i Ryan, 1985, Wehmeyer i Metzler, 1995; Wehmeyer i Berkobien, 1996, prema Bratković i sur., 2003). Da bi postojala mogućnost uspostavljanja autonomije i kontrole te u konačnici

samoodređenog ponašanja, moraju postojati prilike da osoba izrazi svoje interese, izražava izbore i donosi odluke u svakodnevnom životu. Osobe s intelektualnim teškoćama u velikoj mjeri su isključene iz mogućnosti vršenja izbora i donošenja odluka važnih za njihov život. Razlog tomu može biti predrasuda da ove osobe nisu sposobne za donošenje odluka već zbog same prisutnosti intelektualnih teškoća ili zbog toga što se njihove odluke razlikuju od onih ostalih ljudi. Međutim, činjenica je da ne postoji globalni koncept „sposobnosti“, već da osoba može biti sposobna da donosi neke odluke, a druge ne, što ovisi o kompleksnosti konkretne odluke i konkretnoj situaciji (Murphy i Clare, 1998, prema Bratković i sur., 2003). Mogućnost donošenja odluke ima veoma značajan utjecaj na kvalitetu života pojedinca, kao i na njegov emocionalan razvoj. Uskraćivanjem te mogućnosti, u osoba s intelektualnim teškoćama povećava se rizik od naučene bespomoćnosti. Nedostatak kontrole nad vlastitim životom, kod osoba s teškoćama u razvoju može rezultirati i ozbiljnim teškoćama u ponašanju, pa tako ponašanja kao što su agresija i autoagresija mogu jednostavno biti pokušaji osobe da izbjegne neželjene događaje ili usmjeravanje od strane drugih (Carr i dr., prema Bambara i dr., 1995, prema Barišić, 2007). Bratković i sur. (2003) navode kako se pokazalo da se uslijed poticanja i pružanja mogućnosti izbora između pojedinih sadržaja povećalo sudjelovanje osoba s intelektualnim teškoćama u radnim aktivnostima (Bambara i dr., 1995, Parsons i dr., 1990, prema Bambara i dr., 1995), slobodnim aktivnostima (Dattilo i Rusch, 1985; Nozaki i Mochizuki, 1995) i aktivnostima brige o sebi (Rice i Nelson, 1988, prema Bambara i dr., 1995).

U holističkom konceptu kvalitete življenja naglašava se i izdvaja dimenzija pripadnosti zajednici kao kvaliteta odnosa koju pojedinac izgrađuje i osjeća u odnosima između sebe i drugih (Bratković, 2012). Pripadnost zajednici se odnosi na to koliko osoba osjeća stvarnu povezanost s okolinom, vlastiti utjecaj i pripadnost mjestima, događajima, uslugama i resursima koji određuju njegovu ili njezinu zajednicu. Naglasak je na pojedinčevom osjećaju povezanosti s tim resursima (uslugama, događajima, programima, javnim mjestima, aktivnostima), a ne samo na pristupu tim resursima.

Kao alternativa institucionalnom modelu skrbi u svijetu se već nekoliko desetljeća, a i u nas u novije vrijeme, razvija model tzv. “u zajednici utemeljene rehabilitacije” (Community based rehabilitation). To je strategija kojom se unutar zajednice (lokalne sredine) razvijaju uvjeti za rehabilitaciju, ravnopravnost mogućnosti i socijalnu integraciju svih osoba s teškoćama u razvoju (Jönsson, 1994, prema Bratković, 2005a). Osnovna načela na kojima se temelji u zajednici utemeljena rehabilitacija su (Das Rauhe Haus, www.rauhehaus.de; Alfiev, 2007):

- sloboda izbora,
- osigurana zakonska prava,
- samoostvarenje,
- neovisnost,
- privatnost,
- integracija u zajednicu,
- kompetencija,
- poštovanje,
- sudjelovanje u zajednici,
- osobno usmjereno planiranje,
- pomoć kod ustaljenih obrazaca ponašanja,
- suvremeni oblici podrške.

Cilj stanovanja u zajednici je omogućiti osobama s intelektualnim teškoćama korištenje istog raspona smještaja, stanovanja i načina života koji su dostupni i ostatku populacije te dobru kvalitetu života, građansko sudjelovanje u socijalnim, kulturnim i ekonomskim aktivnostima na način na koji sam pojedinac izabere (Mansell i sur., 2010). Fox i Gotestam (2003, prema Barešić-Valić, 2008) ističu da je danas opće priznato da službe podrške u zajednici osobama s invaliditetom omogućuju bolju kvalitetu života te da u usporedbi s visoko specijaliziranim ustanovama i ustanovama stacionarnog tipa pokazuju veću financijsku isplativost

Prema Mansell i sur. (2010) stanovanje u zajednici uključuje:

- korištenje smještaja u zajednici koji je adekvatan, primjeren i dostupan pojedincu, ali i svim ostalim članovima zajednice,
- korištenje različitih opcija smještaja koje su dostupne i ostalim pripadnicima populacije,
- davanje mogućnosti izbora pojedincima, u što je moguće većoj mjeri, o tome gdje, s kime i kako žele živjeti,
- pružanje potrebne pomoći kako bi se omogućilo uspješno sudjelovanje u zajednici.

Stanovanje uz podršku podrazumijeva stanovanje osoba (ne više od šest) u uobičajenim stanovima/kućama, u svojstvu vlasnika ili najmoprimaca, s osiguranom adekvatnom razinom podrške u zadovoljavanju svih potreba (Bratković, 2005a). Njegova glavna značajka je da se podrška prilagođava i mijenja prema individualnim potrebama. Stupanj podrške varira od povremene do 24-satne.

Ključne odrednice najsuvremenijih oblika stanovanja uz podršku su (Kinsella, 1994, prema Bratković, 2005a):

- Odvajanje stanovanja i podrške – Agencije koje osiguravaju ili koordiniraju podršku nisu najmodavci i vlasnici prostora stanovanja. Obično su stanovanje i podrška osigurani od strane različitih organizacija, tako da stanovi u kojima osobe žive ne moraju biti registrirani kao dio ustanove za smještaj ili skrb.
- Usmjerenost na pojedinca – Koriste se strategije individualno usmjerenog planiranja u otkrivanju onoga što osoba želi i onda se planira osiguravanje odgovarajućih uvjeta i podrške.
- Potpuni izbor i kontrola od strane korisnika – Pojedinci biraju gdje će živjeti, s kime (ili sami), tko će im pružati podršku i kako. Pojedinci imaju vlastitu imovinu ili ugovor o najmu stana i kontrolu nad vlastitim novčanim sredstvima i domaćinstvom.
- Neodbijanje nikoga – Polazi se od pretpostavke da svatko može živjeti u zajednici. Ako netko ima složenije potrebe, ne smije mu biti onemogućeno ostvarivanje životnog stila u skladu s vlastitim izborom. Pritom se pridaje pažnja prilagodbama okoline i osobno strukturiranoj podršci.
- Usmjeravanje na međuljudske odnose, tj. upotrebu neformalnih oblika podrške i resursa zajednice – pristup osobi zasniva se na njenim postojećim odnosima i vezama. Plaćena pomoć se koristi jedino kada prirodna i neformalna podrška nije moguća. Plaćeno osoblje pruža podršku pojedincima u razvoju osobne mreže podrške.

Osim socijalne uključenosti u smislu društvene aktivnosti i socijalnih odnosa u zajednici, život u zajednici podrazumijeva i opću uključenost u smislene aktivnosti svakodnevnog života. Taj širi koncept uključenosti obuhvaća i sudjelovanje osoba u svakodnevnim kućanskim ili aktivnostima u domaćinstvu te uključenost u razne druge konstruktivne aktivnosti (Emerson i Hatton, 1994, Hatton i Emerson, 1996, Felce, 2000, prema Bratković, 2012). Težnja ka smislenim i svrhovitim aktivnostima u svakodnevnom životu, kao i interakciji s okolinom sastavni je dio ljudskog postojanja. Ona pridonosi raznolikim iskustvima, stjecanju vještina i navika kao i razvoju sposobnosti koje pridonose uspostavljanju kontrole nad vlastitim životom (Bratković, 2012).

Za uspješnu tranziciju u odraslu dob neophodna je pomoć i podrška okoline koja se temelji na dobrom poznavanju individualnih potreba osobe (Teodorović i Bratković, 2005).

1.5. METODE I POSTUPCI PODUČAVANJA ZA USVAJANJE VJEŠTINE PRIPREME OBROKA OSOBA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

Osobe s intelektualnim teškoćama koje nisu u mlađoj životnoj dobi usvojile adaptivne vještine potrebne za što neovisniji i samostalniji život, s odgovarajućim pristupom i podrškom mogu usvojiti iste i tijekom odrasle dobi. Posljednjih godina velika je pažnja usmjerena na strategije poučavanja vještina svakodnevnog života osoba s intelektualnim i razvojnim teškoćama. Televizija, ostali mediji i suvremena tehnologija postali su važna komponenta u aktivnostima svakodnevnog života, a isto tako i bitni poticaji u životima mnogih ljudi. Smatra se kako je korištenje tehnologije važan preduvjet za sudjelovanje u društvu i svakodnevnim aktivnostima (Czaja i sur., 2006, Malinowsky i sur., 2010, prema Hallgren i sur., 2014). Ljudi često žele ostati u svojim domovima, ali i dalje žele imati pristup uslugama pomoću kojih će naučiti nešto novo. U današnje vrijeme, u bilo koje doba se može uključiti televizija i pronaći razne vrste poučavajućih emisija (fizički trening, fitness, kuhanje, vrtlarjenje, uređenje doma, itd.) - (Kamlesh, 2008). Isto tako, mnogi ovakvi programi dostupni su na različitim internetskim stranicama, kao što je npr. Youtube. Iako se smatra da je razvoj tehnologije neograničavajuć, znanje o tehnološkim potrebama osoba s intelektualnim teškoćama prilično je ograničeno (Hallgren i sur., 2014). Korištenje tehnologije znatno utječe na kvalitetu života ovih osoba te se smatra neophodnim u njihovom podučavanju. Budući da je vrijeme instruktora/rehabilitatora ograničeno, tehnologija je obećavajući alternativni, odnosno potpomagajući način podučavanja osoba s intelektualnim i drugim razvojnim teškoćama.

Provedene su brojne studije procjene učinkovitosti procedura za podučavanje vještina kuhanja osoba s razvojnim teškoćama. U literaturi je moguće pronaći različite načine poučavanja osoba s intelektualnim teškoćama (podučavanje u parovima, nizanje od naprijed ili odzad, pokazivanje), a u novije vrijeme najzastupljenije ju poučavanje pomoću video tehnologije (video modeliranje, video upute - *prompting*) i poučavanje pomoću slika (slikovni recepti). Pokazalo se kako svaki način podučavanja vještina pripreme hrane ili obroka može biti učinkovit kada instruktori/rehabilitatori koriste skup propisanih poučavajućih procedura (Mechling, 2008). Različiti su načini korištenja ovih modela, te je za svakog potrebna odgovarajuća tehnologija. Slikovnom receptu može se pristupiti kroz tiskani materijal u obliku knjiga ili priručnika, ali i preko računala dok se video materijali mogu prikazivati samo pomoću prijenosnih *playera* i računala. Jedno od ograničenja ovog načina podučavanja vještina kuhanja jest taj da osoba ne može sama istraživati i izabrati jelo te je repertoar recepata ograničen na one odabrane od strane osoblja koje ih primjenjuje (Alqahtani i

Schoenfeld, 2014). Ovo graničenje danas se lako premošćuje upotrebom Interneta. Internet pruža bogatstvo video recepata i recepata u slikama, koji su izrađeni od strane drugih korisnika Interneta.

Kuharice su stalni izvor recepata u mnogim kuhinjama. Kuharice i drugi različiti recepti osiguravaju stalno prisutne upute za pripremu jela osobama s intelektualnim teškoćama. Oni osiguravaju upute korak po korak i omogućuju osobama pripremu različitih jela, od jednostavnijih do složenijih (Mechling, 2008), a često su popraćeni i slikovnim prikazima. Kao nadomjestak za nedostatak vještina čitanja, slikovne upute u obliku recepta istraživane su još 1997. godine (Robinson-Wilson, prema Mechling, 2008). Rani sustav podučavanja pomoću slika oslanjao se na rukom crtane instrukcije koje su često bile uparene s pisanim uputama (Johnson i Cuvo, 1981, Browder i sur., 1984, prema Mechling, 2008). Razvoj pripreme ovog sustava podučavanja temeljio se na crno-bijelim fotografijama, fotografijama u boji, kopijama fotografija i skeniranim slikama na računalima. Trenutno, digitalna fotografija i slike preuzete s Interneta čine bogat izvor informacija za ovaj način podučavanja (Mechling, 2008).

Slikovne upute na karticama najzastupljeniji su način podučavanja niza zadataka za osobe s intelektualnim teškoćama (Johnson i Cuvo, 1981, Wacker i sur., 1985, Bergstrom i sur., 1995, prema Lancioni i O'Reilly, 2002). Slike služe kao stalna podrška i očekuje se da će sudionici izvršavati zadatak korak po korak (Ferretti i sur., 1993, Krantz i sur., 1993, Anderson i sur., 1997, Steed i Lutzker, 1997, prema Lancioni i O'Reilly, 2002). Slikovne upute mogu sadržavati i pisane upute koje služe kao dopuna slikama za osobe koje su usvojile vještine čitanja. Martin i sur. (1982b, prema Lancioni i O'Reilly, 2002) najcitiraniji su autori u ovom području. Oni su ocijenili učinkovitost slikovnog recepta kod tri osobe s lakim do umjerenim intelektualnim teškoćama. Pet obroka je korišteno u ovoj studiji: (1) pečena piletina, kukuruz i pita od jabuka; (2) pečena govedina, mrkva, krumpir i žele; (3) riblji fileti, mahune i puding; (4) špageti s mesnim umakom, salata i pečeni kruh s češnjakom; (5) pržena jaja, slanina, sok od naranče i kava. Zadaci su sadržavali između 48 i 76 koraka i zahtijevali su većinu osnovnih vještina potrebnih za kuhanje. Na kraju studije sudionici su izvršili 80-90% zadatka. Sanders i Parr (1989, prema Lancioni i O'Reilly, 2002) u svojoj su studiji koristili dvije knjige temeljene na slikama sa četiri odrasle osobe s lakim do umjerenim intelektualnim teškoćama. Prva knjiga uključivala je tri recepta: piletinu u umaku, pečenu govedinu i tjesteninu s mesom, a druga knjiga je sadržavala recepte za: ribu i povrće, svinjetinu u slatko kiselom umaku i špagete *bolognaise*. Sudionici su koristili prvu knjigu za vrijeme treninga gdje im je

bila pružena podrška za pravilno izvođenje recepta, čitanje slika i mjerenja kao i verbalne pohvale. Druga knjiga korištena je u drugom okruženju gdje je bila smanjena razina podrške i pohvale. Tijekom treninga početne vještine sudionika bile su vrlo niske, ali na kraju je vidljivo poboljšanje vještina koje su se i zadržale. Rezultati dobiveni korištenjem druge knjige bili su slični onim dobivenim prilikom treninga. Singh i sur. (1995, prema Lancioni i O'Reilly, 2002) podučavali su tri odrasle osobe s većim intelektualnim teškoćama kako napraviti *mousse* od ananasa koji je bio prikazan kroz recept u 16 koraka. Nakon početne procjene, sudionici su sudjelovali u pet radionica u kojima su nekoliko puta ponavljali korake recepta demonstriranih od strane instruktora. Nakon toga počeli su koristiti slikovni recept. Tijekom treninga bila im je dostupna podrška i socijalno pojačanje. Trening je uspješno završen te jesvo troje sudionika pravilno izvelo svih 16 koraka pripreme. Sudionici su tijekom vremena održali stečene vještine te su bili u mogućnosti pripremiti *mousse* u novim uvjetima.

U posljednje vrijeme prisutno je podučavanje osoba s intelektualnim teškoćama pomoću računala i novih tehnologija. Računalo ima pristup digitalnim fotografijama te je pomoću njega lako pripremiti slikovne recepte. Ono smanjuje zbunjenost korištenja kartica zbog toga što se slika prikazuje na ekranu, a isto tako u računalni sustav se mogu ubaciti pohvale i ohrabrenja koja potiču osobu na izvršavanje zadataka. Korištenje značajke "*touch screen*", pristup digitalnoj fotografiji učinio je još pristupačnijim i lakšim za korištenje. Pritisak na tipku "Gotovo" ili "Sljedeće" na ekranu osjetljivom na dodir, pored fotografije, osigurava se prelazak na sljedeći korak. Jedna od prednosti ovog sustava korištenja je ta što se u nj može uključiti zvuk. Dodirom na tipku "Play" ili "Start" osoba može dobiti zvučni opis kako dovršiti pojedini korak (Mechling, 2008). Lancioni i sur. (1999a, prema Lancioni i O'Reilly, 2002) koristili su prijenosno računalo za prikaz radnih uputa i poticaja s četiri osobe s težim intelektualnim teškoćama. Sudionici su podučavani vještinama pripreme jela kroz četiri recepta (priprema keksa, juhe i dva deserta). Zadaci su uključivali 25 do 31 korak. Sudionici su pritiskali tipku računala (samo jedna tipka bila je dostupna) kako bi dobili sljedeće upute za izvršavanje zadatka ili pak nasmiješeno lice koje je služilo kao pozitivno pojačanje. Ako tipka nije bila pritisnuta za unaprijed određeni vremenski period računalo bi davalo verbalnu uputu, ohrabrenje da se nastavi sa izvršavanjem zadatka. U početku treninga, instruktor je ispravljao grešku čim bi se ona dogodila, a nakon toga korekcija je bila ograničena na tri ispravka u pojedinom zadatku. Sudionici su imali oko 10% vještina usvojenih u početnoj procjeni, 73% tijekom treninga i 83-97% u vremenu nakon treninga. U pregledu literature koja se bavila proučavanjem slikovnih recepata, Lancioni i O'Reilly (2002) su pronašli sljedeće rezultate.

Od sveukupno 35 sudionika koji su bili podučavani vještinama pripreme jela pomoću slikovnih kartica, kod 22 sudionika (63%) utvrđen je pozitivan učinak; kod 3 sudionika (9%) pronađeno je pozitivno poboljšanje učinka; 9 sudionika (26%) unaprijedilo je svoje vještine; a kod 1 sudionika (3%) imalo je negativan učinak. Istraživanja usmjerena na podučavanje vještina pomoću slikovnih uputa na računalu pokazuju kako od sveukupno 10 sudionika, 4 sudionika (40%) pokazuju pozitivan učinak primjene, a kod 6 sudionika (60%) utvrđeno je poboljšanje vještina.

Video tehnologija koristi se kao podrška za stjecanje mnogih vještina kao što su akademske vještine, socijalne vještine, komunikacija, vještine svakodnevnog života kod osoba s razvojnim teškoćama. Video tehnologija pruža vizualnu podršku koja se može kombinirati s audio zapisom, te se oni mogu reproducirati više puta i tako omogućiti predvidljivost. Za razliku od instruktora koji ne može kontrolirati sve varijable u procesu ponavljanja (interpretacija, prekidi, zamjenski instruktori), video zapis omogućuje ponavljanje identičnih instrukcija svaki puta (Neumann, 2004, prema Mechling i Gustafson, 2008). Razvojem tehnologije kroz 1990-te sve se više počeo koristiti video zapis u svrhu podučavanja vještina osoba s razvojnim teškoćama. Prema Mechling (2005, prema Mechling, 2008) korištenje video tehnologije može se predstaviti kroz četiri osnovna modela: video modeliranje, video *self-modeling*, *video prompting* i metodu subjektivnog gledišta. Video modeliranje predstavlja metodu u kojoj je osobi prikazan cijeli video segment koji pokazuje obavljanje pojedine vještine od strane druge osobe, a kasnije osoba obavlja taj isti zadatak. U video *self-modelingu* osoba gleda montirani video zapis koji prikazuje konačnu verziju zadatka, u kojem se ona pojavljuje kao iskusna osoba koja obavlja određeni zadatak. Za razliku od video modeliranja, u video uputama- *prompting* osoba gleda korak određenog zadatka, zatim ga sama izvršava, a potom prelazi na pregledavanje sljedećeg koraka. U metodi subjektivnog gledišta izvršavanje zadatka prikazano je iz perspektive osobe koju se podučava, kao da osoba izvršava zadatak. Pregledom literature, najviše je zastupljena uporaba video modeliranja i video *promptinga*.

Video modeliranje pokazalo se posebno učinkovitom metodom za podučavanje osoba s teškoćama u samostalnom obavljanju zadataka u više koraka (Delano, 2007, McCoy i Hermansen, 2007, Mechling i sur., 2008, Mechling i Gustafson, 2008, Mechling i sur., 2009, prema Alqahtani i Schoenfeld, 2014). Korištenje video modeliranja podrazumijeva da osoba gleda kako druga osoba obavlja kompletan niz koraka, a zatim ona oponaša ponašanje/radnju. Osoba također može gledati video koji je napravljen na način da prikazuje izvršavanje radnje

iz sudionikove točke gledišta, kao da on ili ona obavljaju zadatak (Alqahtani i Schoenfeld, 2014). Alqahtani i Schoenfeld (2014) ističu kako je ovaj suvremeni način korištenja video modeliranja dokazano učinkovit za pružanje podrške u različitim aktivnostima kao što su npr. samostalno izvršavanje koraka vezanih uz posao (Furniss i sur., 2001, Van Laarhoven i sur., 2009), dugoročno zadržavanje strukovnih vještina (Cihak i sur., 2007) te socijalne, komunikacijske i vještine svakodnevnog života (Metchling, 2004, Ayres i Langone, 2005, Sigafos i sur., 2005, Bellini i Akullian, 2007, Mechling i Gustafson, 2008). S napretkom tehnologije za video modeliranje sve se više koriste osobna računala i druga tehnologija (npr. Tablet), omogućujući fleksibilnost i prilagodbu individualnim potrebama osoba s intelektualnim teškoćama. Rehfeldt i sur. (2003) proveli su istraživanje u koje su uključili tri odrasle osobe s umjerenim i težim intelektualnim teškoćama kako bi ih naučili pripremati sendvič (sendvič od kikiriki maslaca i želea) pomoću video modeliranja. Video koji prikazuje pripremanje sendviča bio je podijeljen u 17 koraka. Verbalnom uputom od sudionika se tražilo da pogledaju video koji je trajao 2,5 minute. Nakon gledanja videa, sudionici su imali priliku samostalno napraviti sendvič. Rezultati njihovog istraživanja također pokazuju kako video modeliranje može biti učinkovita strategija podučavanja jednostavnih jela osoba s intelektualnim teškoćama.

Videoprompting je metoda koja za razliku od *video modelinga* koji prikazuje izvršavanje cijelog zadatka, prikazuje pojedine korake zadatka, nakon kojeg se očekuje da ga osoba sama izvede prije nego prijeđe na sljedeći. Ova metoda može biti motivirajuća za učenje novih zadataka za osobe s intelektualnim teškoćama. Istraživanja su pokazala kako osobe uživaju gledajući video dok kuhaju, često naglas ponavljaju korake, te se vesele kada ispravno završe zadatak. Također ovom metodom osobama osiguravamo trajni model koji mogu koristiti u različitim situacijama. Kamlesh (2008) je u istraživanju s tri osobe s teškoćama, dvoje s Down sindromom i drugim popratnim teškoćama, i jednom osobom s autizmom i ADHD-om, koristeći video kasetu koja je prikazivala svaki korak odabrane aktivnosti (čišćenje naočala, stavljanje ručnog sata, zakopčavanje jakne) dobio rezultat kako ovaj način podučavanja može biti učinkovit s osobama s razvojnim teškoćama. Sigafos i sur. (2005) koristili su *video prompting* kako bi naučili tri osobe s intelektualnim i drugim razvojnim teškoćama kako napraviti kokice u mikrovalnoj pećnici. Trening je uključivao zadatak koji je bio raščlanjen na 10 koraka. Vještine su usvojila 2 od 3 sudionika. Dvoje sudionika nastavilo je koristiti usvojene vještine s uspješnosti od 80-100%. Nadalje, Graves i sur. (2005) podučavali su troje učenika s lakim do umjerenim stupnjem intelektualnih teškoća vještinama kuhanja koristeći

ovu metodu u kombinaciji s vremenskom odgodom. Podučavanje se odvijalo jedan na jedan. Učenicima je bio prikazan video koji je prikazivao izvršavanje zadataka iz njihove perspektive. Rezultati njihovog istraživanja također pokazuju kako je ova metoda uspješna u podučavanju vještina pripreme jela. Payne i sur. (2012) koristili su *video prompting* kako bi naučili dvije osobe s umjerenim i težim intelektualnim teškoćama i autizmom koristiti *iPod Touch* i napraviti kokice u mikrovalnoj pećnici. U prvoj fazi, video uputa prikazana na *iPod Touch* korištena je za podučavanje osobe kako napraviti kokice u mikrovalnoj pećnici. Nakon što bi osobe dosljedno izvodile zadatak pripremanja kokica neposredno bi samostalno naučile koristiti *iPod Touch* na kojem se nalazio video pripremanja kokica.

Neke studije (Alberto i sur., 2005, Cihak i sur., 2006, prema Mechling i Gustafson, 2008) su pokazale kako nema razlike u učinkovitosti i rezultatima prilikom korištenja ova dva načina podučavanja osoba s intelektualnim i drugim razvojnim teškoćama. Istraživanje Taber-Doughty i sur. (2011) bavilo se usporedbom video modeliranja i *promptinga*. U istraživanju je sudjelovalo troje učenika s intelektualnim teškoćama koji su podučavani vještinama kuhanja pomoću *iPod Nanos*. Studija je pokazala kako su učenici bili uglavnom uspješni u izvršavanju zadataka bez obzira na metodu poučavanja. Istraživanje prikazuje kako se treba usmjeriti na individualne razlike između sudionika. Dvoje učenika u njihovom istraživanju bilo je uspješnije u izvršavanju zadatka koristeći video modeliranje, dok je jedan učenik bio uspješniji koristeći video *prompting*. Iako prema nekim autorima postoje razlike u učinkovitosti između ovih modela, Mechling i Gustafson (2009) utvrdili su kako video materijali mogu biti učinkovitiji od statičnih slika u podučavanju šestoro učenika s intelektualnim teškoćama u izvršavanju zadataka vezanih za kuhanje. Dobiveni rezultati pokazuju kako video snimka prezentira više informacija sudionicima, omogućujući im da samostalno izvedu većinu zadataka. Isto tako Mechling i Gustafson (2008) uspoređujući učinkovitost primjene slika i video uputa u podučavanju vještina vezanih za kuhanje osoba s autizmom, otkrili su kako sudionici koji koriste video upute pokazuju veći stupanj samostalnosti u izvršavanju zadataka. Neki autori navode kako je bolje koristiti podučavanje pomoću slika, a ne video materijal kod osoba čije karakteristike uključuju visok stupanj distrakcije i otežano održavanje pažnje (Albert i sur., 2005, Cihak i sur., 2006, prema Mechling i Gustafson, 2008). Znanstvenici također uspoređuju uporabu podučavanja koristeći video zapis i slike zajedno. Tako Van Laarhoven i Van Laarhoven-Myers (2006, prema Mechling, 2008) iznose kako je video *modeling* u kombinaciji sa slikama učinkovitiji

nego podučavanje koje koristi samo video *modeling* u aktivnostima svakodnevnog života (uključujući pripremanje pizze u mikrovalnoj pećnici).

Pregled literature (Mechling, 2008) daje obećavajuće rezultate u podučavanju osoba s intelektualnim teškoćama koristeći video tehnologiju. Prikazano je kako video snimka može prezentirati informacije u "stvarnom životu" (Alcantara, 1994, prema Mechling, 2008), kako pruža više primjera podučavanja (Charlop-Christy i sur., 2000, prema Mechling, 2008), te da kombinacija zvuka i pokreta omogućuje osobama da iskuse radnju prilikom izvođenja (Stephens i Ludy, 1975, prema Mechling, 2008).

2. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

Prisutnost intelektualnih teškoća ne opravdava ni jedan oblik diskriminacije. Zajednica u kojoj žive osobe s intelektualnim teškoćama mora pokazati spremnost da prihvaća osobe s bilo kojim stupnjem intelektualnih teškoća te primjenjivati suvremene modele podrške kako bi se ostvarili ciljevi rehabilitacije, tj. normalizacija, socijalna integracija, individualizacija te poticanje samostalnosti i autonomije (Not, 2008).

Pripremanje i dostavljanje hrane i obroka, osobama s intelektualnim teškoćama, smještenim u institucijama ili samostalnom stanovanju, uključuje kompleksnu mrežu aktivnosti koje obavljaju velike kuhinje u bazičnim centrima. Tako osobe s intelektualnim teškoćama nisu u prilici pripremati vlastite obroke i tako razvijati svoje adaptivne vještine. Vještine brige o sebi, kao i sve druge vještine svakodnevnog života posebno su značajne za odrasle osobe s intelektualnim teškoćama u kontekstu njihova boljeg ostvarivanja razvojnih zadataka i vrednovanih uloga odrasle dobi. Kako bi odrasla osoba s intelektualnim teškoćama imala bolju kvalitetu života vrlo je važno omogućiti joj usvajanje praktičnih vještina te rehabilitaciju usmjeriti na jačanje samostalnosti i autonomije. U novije vrijeme sve se više istraživanja bavi ispitivanjem kvalitete života osoba s intelektualnim teškoćama, te se smatra kako je razina njihovih kompetencija osobito važan pokazatelj.

Institucionalizacija je obilježena tradicionalnim medicinski orijentiranim stavovima i niskim očekivanjima prema osobama s teškoćama. Cilj takvog sustava nije osposobljavanje osoba za stjecanje životno relevantnih vještina niti omogućavanje ispunjenog i aktivnog života u zajednici, već ih on prisiljava na prihvaćanje nevrednovane socijalne uloge i doživotne ovisnosti i usmjeravanja od okoline (Bratković, 2005b).

Spomenuta autorica Bratković (2002) je ispitujući kvalitetu života osoba s umjerenim i težim intelektualnim teškoćama, u obiteljskim i institucionalnim uvjetima života, utvrdila da većina osoba smještena u institucije ne sudjeluje u svakodnevnim aktivnostima u domaćinstvu, koje uključuju brigu o sebi i užem životnom prostoru. Pokazalo se da ih samo nekolicina sudjeluje u pripremanju obroka, serviranju stola i pranju suđa, dok je u čišćenje prostora i pospremanju vlastitog kreveta uključena većina ispitanika. Nemogućnost sudjelovanja ovih osoba u održavanju prostora stanovanja i domaćinstva ustanove, najbolje se očituje u pogledu organizacije svakodnevne prehrane i brige o odjeći, što se opravdava činjenicom da se radi o zajedničkom domaćinstvu u čijem održavanju najviše sudjeluje plaćeno osoblje. Ovo je istraživanje potvrdilo nalaze drugih sličnih istraživanja kako organizirani sustav institucije, osobama s intelektualnim teškoćama ne ostavlja dovoljno prostora za usvajanje vještina i navika samozbrinjavanja te općenito razvoj osobnih potencijala.

Općenito, istraživanja su pokazala kako život u zajednici ima bolje rezultate za osobe s intelektualnim teškoćama od institucija (Mansell i sur., 2010) u svim područjima života. Tako je primjerice istraživanje provedeno u Irskoj pokazalo kako su osobe koje su živjele u grupnim domovima imale više prilika za vršenje izbora u svakodnevnim aktivnostima, uključujući i pripremu obroka te su imale veće socijalne mreže i više planiranih aktivnosti nego osobe koje su bile smještene u veće rezidencijalne oblike smještaja (Walsh, Linehan i dr., 2000, prema Lazički, 2015).

Unatoč aktualnim projektima deinstitutionalizacije, u Hrvatskoj je još uvijek velik broj mladih i odraslih osoba s intelektualnim teškoćama u velikoj mjeri ovisan o posebnim institucionalnim programima u vidu trajnog ili povremenog smještaja (npr. u svrhu odgoja, obrazovanja i osposobljavanja), segregirajućih dnevnih i radno-okupacijskih programa ili pak bez adekvatne podrške izolirano obitavaju u svojim obiteljima, bez dovoljno mogućnosti i poticaja za usvajanje primjerenih vještina svakodnevnog života, uključujući i pripremu obroka.

Osobe s intelektualnim teškoćama koje žive u zajednici uz stručnu podršku, svakodnevno su izložene novim izazovima. Aktivnosti svakodnevnog života u zajednici pridonose raznolikim iskustvima, stjecanjima vještina i navika kao i razvoju sposobnosti koje pridonose uspostavljanju kontrole nad vlastitim životom. Pojedinci s intelektualnim teškoćama često nisu u dovoljnoj mjeri pripremljeni za život u zajednici koji sa sobom nosi određeni stupanj odgovornosti i nove izazove kao što je sudjelovanje u svakodnevnim kućnim aktivnostima, pa

tako i pripremi obroka. Osobito je taj problem izražen kod mladih osoba u institucionalnom sustavu skrbi koje nemaju dovoljno prilika za obavljanje svrsishodnih aktivnosti svakodnevnog života i razvoja maksimalno mogućih potencijala na tom polju.

Stoga je ovaj rad usmjeren na poučavanje i obučavanje spomenutim vještinama osoba s intelektualnim teškoćama koje su potencijalni kandidati za deinstitutionalizaciju i osamostaljivanje u daljnjem životu. Osmišljene su radionice pripreme jednostavnih obroka za skupinu osoba s intelektualnim teškoćama, korisnika centra za odgoj i obrazovanje.

Polazeći od opisanog problema, glavni cilj rada je evaluirati jesu li i u kojoj mjeri radionice pripreme obroka doprinijele stupnju osamostaljivanja na tom području brige o sebi sudionika s intelektualnim teškoćama. Cilj istraživanja također je usmjeren na uvažavanje perspektive korisnika o zadovoljstvu provedenim programom i ostvarenim očekivanjima.

S obzirom na navedeno, definirana su glavna istraživačka pitanja:

1. Kakva su inicijalna očekivanja sudionika?
2. Koje su inicijalne, već usvojene, vještine pripreme obroka sudionika?
3. Koja očekivanja sudionika su ostvarena kroz program?
4. Na koji način je program doprinio unapređenju vještine pripreme obroka kod sudionika?

3. METODE RADA

3.1.SUDIONICI ISTRAŽIVANJA

U istraživanju je sudjelovalo pet (5) mladih osoba s lakim stupnjem intelektualnih teškoća kronološke dobi u rasponu od 15 do 19 godina, od kojih je jedna ženskog, dok su četiri a muškog spola. Ispitanici su učenici Centra za odgoj i obrazovanje Zajezda, uključeni u program radnog osposobljavanja za pomoćnog kuhara/slastičara. Jedan sudionik uključen je u program 7 mjeseci, troje njih ovaj program pohađa već dvije školske godine, a jedan sudionik je u program uključen 3 školske godine. Iako su uključeni u spomenuti program osposobljavanja, njihove mogućnosti za pripremu obroka u okviru vlastitog, svakodnevnog života su ograničene. Tome pridonosi činjenica da je dvoje ispitanika trajno smješteno u Centru za odgoj i obrazovanje Zajezda, dok je troje na tjednom smještaju, što znači da preko vikenda odlaze u svoje obitelji. Za sada je poznato da će se samo jedan sudionik uključiti u program organiziranog stanovanja nakon završetka obrazovanja.

3.2.METODA PRIKUPLJANJA PODATAKA

U svrhu evaluacije radionica primijenjena je tehnika intervjuja i strukturiranog praćenja i opažanja. Intervju je specifična metoda označena kao oblik komunikacije između dvoje ljudi koja se izvodi s određenom svrhom (Tkalac Verčić i sur., 2010). U svrhu ovog rada proveden je polustrukturirani intervju koji je vođen od strane istraživača uz zadržavanje prirodne atmosfere (Bognar, 2000). Također, tijekom provedbe istraživanja primijenjena je i metoda opservacije koja uključuje pažljivo praćenje i pomno bilježenje promatranog događaja (Bognar, 2000).

Prije početka provedbe radionica provedena je Inicijalna procjena vještina pripreme obroka i očekivanja sudionika od sudjelovanja u radionicama pripreme obroka koja je sadržavala sljedeća pitanja:

1. Zašto je važno znati kuhati?
2. Jeste li kada pripremali koje jelo? Ako da, koje jelo ste pripremali?
3. Koja jela znate samostalno pripremiti?
4. Što očekujete da ćete naučiti u ovim radionicama?
5. Što mislite koja jela ćete naučiti pripremiti?
6. Koja jela biste željeli znati pripremiti?

Tijekom provedbe radionica svakodnevno se ispunjavala Procesna evaluacija koja je uključivala sljedeća pitanja:

1. Što ste danas radili i naučili?
2. Što je Vama bilo najzanimljivije?
3. Što Vam se nije svidjelo?
4. Jeste li zadovoljni podrškom koja Vam je pružena?
5. Jeste li zadovoljni jelom koje ste danas pripremili?

Nakon provedenih radionica sudionici su ispunili Finalnu procjenu ispunjenosti očekivanja i usvojenosti željenih i unaprijeđenih vještina odgovarajući na pitanja:

1. Kako su vam se svidjele radionice u kojima ste sudjelovali?
2. Koja jela ste naučili pripremiti?
3. Koje jelo vam se najviše sviđalo?
4. Što vam se nije sviđalo u radionicama, što biste promijenili?
5. Hoćete li nastaviti samostalno pripremati svoje obroke?
6. Zašto je važno to što ste naučili u ovim radionicama?

Podaci inicijalne procjene, dnevne evaluacije i finalnog praćenja prikupljeni su metodom intervjua. Intervju je proveden individualno u ugodnoj atmosferi, a sam razgovor bio je prilagođen sposobnostima i dijalektu sugovornika. Po potrebi su pitanja pojašnjena i postavljena dodatna pitanja koja su razjašnjavala glavno pitanje na koje sudionik treba dati odgovor. Vrijeme trajanja razgovora bilo je u skladu s interesima, komunikacijskim i intelektualnim sposobnostima sugovornika. Dnevna evaluacija provodila se nakon svih radionica uz konzumaciju pripremljenog jela. Tijekom provedbe aktivnosti radionica opažan je i bilježen napredak sudionika s intelektualnim teškoćama u određenim vještinama pripreme jela.

3.3.NAČIN PRIKUPLJANJA PODATAKA

Istraživanje je provedeno putem programa grupnih radionica koji je osmislila autorica ovog rada. Održano je sveukupno 10 radionica tijekom travnja i svibnja 2016. godine. Aktivnost se provodila u vremenskom razdoblju između 8-12 sati ili 12-16 sati. U osmišljavanju radionica vodilo se računa o prikladnim edukacijsko- rehabilitacijskim načelima i metodama prilagođenim značajkama osoba s intelektualnim teškoćama. Metode i postupci koji se primjenjuju u programima rada s navedenom populacijom su (Ivančić i Stančić, 2006):

- učenje i poučavanje – razgovor, rasprava, rad na tekstu i drugim izvorima;
- demonstracija – pokazivanje, eksperimentiranje;
- poticanje – podrška, suosjećanje, povjerenje, pohvala, razumijevanje, nagrada, priznanje, pomaganje;
- navikavanje – zahtijevanje, poštivanje pravila, opominjanje, zabrane, sprječavanje;
- uvjeravanje – objašnjavanje, upućivanje, pripovijedanje, razgovor, rasprava;
- igra i rad – igre, igrovne aktivnosti, dramatizacija, društveno koristan rad, proizvodni rad, uređivanje prostora i okoline;
- vježbanje – vježbe u čitanju, pisanju, računanju, vježbanje jednostavnijih i složenijih radnji i aktivnosti;
- izražavanje i stvaranje – slušanje i gledanje audio-vizualnih izvora, recitiranje, scensko izvođenje, pjevanje, sviranje, ples, gluma, slikanje, oblikovanje;
- druženje – proslave, svečanosti, susreti, izleti, posjeti, dopisivanja

Radionice su strukturirane tako da se u uvodno razgovaralo o jelu koje je tema radionice te se motiviralo sudionike za sudjelovanje u istoj. Nakon toga sudionike bi se upoznalo s priborom i namirnicama koje su potrebne za pripremu željenog jela. Prilikom upoznavanja s namirnicama svaki sudionik je mogao izreći što bi bilo potrebno za izradu njegove idealne verzije zadanog jela. Sudionicima je zatim dodijeljen slikovni recept koji im je pročitano, i demonstriran. Nakon demonstracije i razgovora o receptu, sudionici bi pripremili zadano jelo koristeći slikovni recept i dodatne upute po potrebi. Tijekom radionica sudionicima se pružala aktivna podrška u pripremi jela, koja uključuje: sugestije, verbalne upute, usmjeravanje, pokazivanje i vođenje. Ovisno o radionici, sudionici su jelo pripremali individualno ili grupno. Nakon pripreme jela vodila se rasprava o radionici uz konzumaciju pripremljenog jela. Tijekom provedbe radionica sudionici su imali priliku naučiti pripremati: zdravi sendvič, shake od voća, omet sa sirom i šunkom, hot dog, makarone sa sirom, špagete bolonjez, pizzu, muffine od čokolade, mini torte i Sacher tortu. Cilj radionica bio je poboljšati praktične vještine sudionika u samostalnoj pripremi jela te upoznati i naučiti sudionike pripremi jela koje nisu imali prilike pripremati.

Tijekom provedbe istraživanja poštivan je Etički kodeks Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006) i Etički kodeks Sveučilišta u Zagrebu (Sveučilište u Zagrebu, 2009). Temeljem navedenog, vodilo se računa o poštivanju temeljnih vrijednosti poštenja, akademske izvrsnosti i slobode, međusobnom uvažavanju i ljudskom dostojanstvu i osobnoj

odgovornosti. Sudionici su upoznati sa svrhom provedbe radionica na kojima su dobrovoljno sudjelovali te je dobivena pismena suglasnost za to. Posebna se pozornost posvetila zaštiti ispitanika, uz zajamčenu dobrovoljnost njihova sudjelovanja u istraživanju te povjerljivost, tajnost i anonimnost njihovih podataka.

3.4.METODE OBRADJE PODATAKA

Sukladno primijenjenoj metodi prikupljanja podataka i načinu provedbe istraživanja, odabran je kvalitativni pristup obradi i interpretaciji podataka. U kvalitativnoj analizi prikupljenih podataka korištena je analiza okvira kao analitička metoda. Analiza okvira provodi se onda kada se želi unaprijed odabrati određene teme koje će predstavljati okvir prikupljanja i analize kvalitativne građe. Analiza okvira uključuje nekoliko koraka koji uključuju proučavanje literature da bi se došlo do relevantnih tema istraživanja, odabir tematskih područja koja će postati cilj istraživanja i biti propitani kroz istraživačka pitanja (Ajduković i Urbanac, 2012). Nadalje, analiza okvira uključuje indeksiranje – kodiranje koje podrazumijeva izdvajanje ključnih izjava iz transkripta, davanje značenja, svrstavanje u kategoriju i pripadajuću temu. Nakon procesa indeksiranja – kodiranja podaci se unose u tablice s prikazom pojedinog tematskog područja, a na kraju slijedi interpretacija tijekom koje se povezuju teme unutar pojedinog tematskog područja (Ajduković i Urbanac, 2012).

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U skladu s postavljenim ciljem istraživanja i istraživačkim pitanjima kvalitativnom analizom podataka dobiveni su kodovi i kategorije. Kroz kvalitativnu analizu okvira iz izjava sudionika iskristalizirale su se sljedeće teme:

- Usvojena znanja i vještine
- Očekivanja od provedbe aktivnosti
- Zadovoljstvo provedenim aktivnostima
- Ostvarena očekivanja
- Nova znanja i vještine
- Doprinos za budućnost

U tablici 1. prikazan je primjer tijeka kvalitativne analize podataka iz odgovora na prvo istraživačko pitanje „Kakva su inicijalna očekivanja sudionika u radionicama?“, a u tablicama 2, 3 i 4 primjer tijeka kvalitativne analize podataka iz odgovora na ostala istraživačka pitanja.

Tablica1. Primjer tijeka kvalitativne analize za prvo istraživačko pitanje

| Istraživačko pitanje: <i>"Kakva su inicijalna očekivanja sudionika u radionicama?"</i> | | | |
|---|--|------------------------------------|---|
| IZJAVE SUDIONIKA | KOD DRUGOG REDA | KATEGORIJA | TEMA |
| <p>Očekujem da naučim raditi japanski vjetar, smoothie, ja volim shake od jagode i gore još sa jagodama i šlagom. Baš su dobri šejkovi i smutiji. I voćne salate su isto zabavne. Ledene kocke, to su oni kolači, to je isto dobro ili npr. onaj kak se zove. Mogli bi sladoled raditi od jogurta i voća kak ovi rade u Masterchefu. (V.B.)</p> | <p>Očekivanje poboljšanja vještina kuhanja.</p> <p>Očekivanje usvajanja pripreme novih jela.</p> | <p>Očekivanje osobnog razvoja.</p> | <p>Očekivanja od provedbe radionica</p> |

| | | | |
|--|---|---|----------------------------------|
| Ne znam baš, da se budemo zabavili. (D.H.) | Očekivanja druženja i suradnje s drugim sudionicima. Očekivanja dobrih međusobnih odnosa tijekom aktivnosti projekta. | Očekivanja razvoja socijalnih vještina. Očekivanja razvoja suradničkih odnosa. Očekivanja razvoja prijateljskih odnosa. | Očekivanja od provedbe radionica |
| Očekujem palačinke i kolače i još novih jela. Torte. (K.Z.) | Očekivanje poboljšanja vještina kuhanja. Očekivanje usvajanja pripreme novih jela. | Očekivanje osobnog razvoja. | Očekivanja od provedbe radionica |
| Očekujem da ću naučiti još nešto, da ćete nas naučiti nešto novo i da očekujem da će biti dobro. Ja ću biti sretna kada naučim nešto. S vama? Pa ne znam, fakat ne znam. Pola toga smo naučili, a što ćete vi ne znam (J.A.P.) | Očekivanje poboljšanja vještina kuhanja. Očekivanje usvajanja pripreme novih jela. Očekivanja druženja i suradnje s drugim sudionicima. Očekivanja dobrih međusobnih odnosa tijekom aktivnosti projekta. | Očekivanje osobnog razvoja. Očekivanja razvoja suradničkih odnosa. Očekivanja razvoja prijateljskih odnosa. | Očekivanja od provedbe radionica |
| Sve. Nemam pojma, ne znam baš. (M.D.) | Osoba navodi vrlo široka očekivanja, želi naučiti sve. | Nejasno definira očekivanja. | Očekivanja od provedbe radionica |

Tablica 2. Primjer tijeka kvalitativne analize za drugo istraživačko pitanje

| Istraživačko pitanje: <i>"Koje su inicijalne, već usvojene, vještine pripreme obroka sudionika?"</i> | | | |
|---|---|---|--------------------------|
| IZJAVE SUDIONIKA | KOD DRUGOG REDA | KATEGORIJA | TEMA |
| <p>Bilo koja jela mogu nabrojati; panirani i pohani kelj, onda smo radili tople sendviče, varivo mahune, sva variva, palačinke sa sirom, obične palačinke, krem juhe od brokule i čičoke. Naravno i od torte i kolače. Svašta znam raditi i od napitaka znam kakao, čaj kapučino. I gris znam ujutro, i puding znam. Mi 3 godina radimo sami, a prva godina isto rade sami, ali uz profesoricu. Mi smo kuhari. (V.B.)</p> | <p>Osoba zna pripremati panirani i pohani kelj, tople sendviče, variva, palačinke, palačinke sa sirom, krem juhu od brokule i čičoke, torte i kolače, kakao, čaj, kapučino, puding.</p> | <p>Vještine usvojene tijekom obrazovanja za pomoćnog kuhara.</p> | <p>Usvojene vještine</p> |
| <p>Da. Pa znao sam kuhati ovaj poriluk. Puno toga, i još ovaj kak se zove, joj, kak se zove, no ne mogu se sjetiti baš. Krem</p> | <p>Osoba zna pripremati poriluk, krem juhu od čičoke, juhu.</p> | <p>Vještine usvojene tijekom obrazovanja za pomoćnog kuhara. Vještine usvojene kod kuće.</p> | <p>Usvojene vještine</p> |

| | | | |
|---|--|---|--------------------------|
| <p>juha od čičoke, tak neke.</p> <p>Hm, pa znam praviti ovaj kak se zove, pa znam si ovaj juhu napraviti, to mi baka zna pomoći i mama. Nju gledam kak radi pa znam s nju napraviti i takve stvari znam.</p> <p>(D.H.)</p> | | | |
| <p>Bil sam i doma kahal. Tu kuham u školi. Palačinke i tak. Sam sve pripremam.</p> <p>(K.Z.)</p> | <p>Osoba zna pripremiti palačinke.</p> <p>Navodi kako samostalno priprema jela</p> | <p>Vještine usvojene tijekom obrazovanja za pomoćnog kuhara.</p> | <p>Usvojene vještine</p> |
| <p>Pa ne znam, kod mame palačinke. Tu u kabinetu prisiljeno zelje, i tu sam radila palačinke. I kaj smo još radili, krem juhu od cvjetače, brokule. Znam sama krem juhu, znam napraviti, samo malo, varivo kelj, poriluk znam i prisiljeno zelje napraviti.</p> <p>(J.A.P.)</p> | <p>Osoba zna pripremiti palačinke, prisiljeno zelje, krem juhu od cvjetače, krem juhu od brokule, varivo kelj.</p> | <p>Vještine usvojene kod kuće.</p> <p>Vještine usvojene tijekom obrazovanja za pomoćnog kuhara.</p> | <p>Usvojene vještine</p> |

| | | | |
|---|--|---|-------------------|
| Hjoj. Radili smo kapučino, jaja, onda, onda radili smo gris. Kaj smo još radili? Čaj smo radili, bijela kava, onda smo radili tople sendviče, palačinke. Palačinke i onda kapučino, tople sendviče sam, i salatu s matovilcem, onu salatu francusku salatu. (M.D.) | Osoba zna pripremiti kapučino, jaja, gris, bijelu kavu, tople sendviče, palačinke, salatu s matovilcem i francusku salatu. | Vještine usvojene tijekom obrazovanja za pomoćnog kuhara. | Usvojene vještine |
|---|--|---|-------------------|

Tablica 3. Primjer tijeka kvalitativne analize za treće istraživačko pitanje

| Istraživačko pitanje: <i>"Koja očekivanja sudionika su ostvorena kroz program?"</i> | | | |
|---|--|---|--|
| IZJAVE SUDIONIKA | KOD DRUGOG REDA | KATEGORIJA | TEMA |
| Da. Sve mi je bilo super. Zabavili smo se i kuhali smo skupa, bilo je zabavno. Naučili ste nas nove stvari. Pa, najviše mi se sviđalo sve, a najjednostavnije mi je makarone i špagete bolonjez, to mi je | Osoba navodi kako je sve bilo super, da smo se zabavili i naučili pripremati nova jela Osoba navodi kako je zadovoljna odabranim jelima | Ostvarena očekivanja od radionica kroz postignuto zadovoljstvo podrškom i suradnjom s drugima Zadovoljstvo ponuđenim aktivnostima Svladavanje i razvoj novih praktičnih | Ostvarena očekivanja sudionika Zadovoljstvo provedenim aktivnostima Nova znanja i vještine |

| | | | |
|---|--|--|--|
| najjednostavnije. Ne, ništa, to je to. (V.B.) | | vještina pripreme obroka | |
| Da, sve. Meni se sve sviđa uvijek. Sve po redu mi se sviđa. Ništa nebi promijenio, ništa, ne. (D.H.) | Osoba govori kako joj se sviđaju radionice i da ništa ne bi promijenio | Zadovoljstvo ponuđenim aktivnostima | Zadovoljstvo provedenim aktivnostima |
| Je, sviđalo mi se je. Pa radili smo ove kak se zove, smootie i tortice. Najbolje su mi male tortice. Niš nebi mjenjal, sve pet. Super nam je bilo jer smo učili novo nešto. (K.Z.) | Osoba navodi kako su joj se svidjele radionice, navodi jela koja je naučila. Navodi kako ništa ne bi promijenila | Zadovoljstvo ponuđenim aktivnostima Svladavanje i razvoj novih praktičnih vještina pripreme obroka | Zadovoljstvo provedenim aktivnostima Nova znanja i vještine |
| Sviđale su mi se radionice, zadovoljna sam. Kaj mi se najviše svidilo, špagete bolonjez, one jednostavne stvari, sendvič, hot dog, | Osoba navodi kako su joj se sviđale radionice, što joj se najviše svidjelo i koja jela je naučila pripremati. Osoba navodi kako ništa ne bi promijenila | Zadovoljstvo ponuđenim aktivnostima Ostvarena očekivanja od radionica kroz postignuto zadovoljstvo podrškom | Zadovoljstvo provedenim aktivnostima Ostvarena očekivanja sudionika |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>shake.</p> <p>Hm, špageti bolonjez, kaj još? Torta baš mi se sviđa. Ne znam, i tortice.</p> <p>Ne, sve je bilo dobro. Dobro ste nam pokazali kak moramo raditi i recepte ste nam pripremili. Zabavili smo se kad smo radili.</p> <p>(J.A.P.)</p> | <p>i kako se je zabavila na radionicama</p> | | |
| <p>Da, sve mi se sviđa.</p> <p>Sve živo, sve baš je dobro bilo.</p> <p>Sve je bilo dobro, ništa nebi promijenio.</p> <p>(M.D.)</p> | <p>Osoba navodi kako joj se sve sviđalo i da ništa ne bi promijenila</p> | <p>Zadovoljstvo ponuđenim aktivnostima</p> | <p>Zadovoljstvo provedenim aktivnostima</p> |

Tablica 4. Primjer tijeka kvalitativne analize za četvrto istraživačko pitanje

| Istraživačko pitanje: <i>"Na koji način je program doprinio unapređenju vještine pripreme obroka kod sudionika?"</i> | | | |
|---|--|--|--|
| IZJAVE SUDIONIKA | KOD DRUGOG REDA | KATEGORIJA | TEMA |
| <p>Makarone, shake i one tortice.</p> <p>Makarone i šta smo još radili. Špagete s bolonjez, s mesom, špagete bolonjez to smo isto radili.</p> <p>Da čovjek zna nešto sebi skuhati i to je to.</p> <p>(V.B.)</p> | <p>Osoba navodi jela koja je naučila prilikom sudjelovanja u radionicama</p> <p>Osoba navodi da je važno znati kuhati za sebe</p> | <p>Svladavanje i razvoj novih praktičnih vještina pripreme obroka.</p> <p>Mogućnost upotrebe naučenih vještina u budućnosti pri samostalnoj pripremi obroka.</p> | <p>Nova znanja i vještine</p> <p>Doprinos za budućnost</p> |
| <p>Aaa sad znam raditi tjestenina, kak se zove, s mesom, hmm, sendviče, kak se zove hrenovke sa kruhom, kak se to zove. Zaboravil sam. Hot dog. Zaboravil sam drugo kaj smo radili.</p> <p>Da, budem sam. Pa na primjer ove sendviče, ovoga</p> | <p>Osoba navodi jela koja je naučila prilikom sudjelovanja u radionicama</p> <p>Osoba navodi da je važno znati kuhati da nešto nauči</p> | <p>Svladavanje i razvoj novih praktičnih vještina pripreme obroka.</p> <p>Mogućnost upotrebe naučenih vještina u budućnosti pri samostalnoj pripremi obroka.</p> | <p>Nova znanja i vještine</p> <p>Doprinos za budućnost</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>špagete kak se isto zove.</p> <p>Pa da se naučim nešto, to je to za sad.</p> <p>(D.H.)</p> | | | |
| <p>Naučili smo palačinke, variva, torte.</p> <p>Da, budem radil ove smootie i to.</p> <p>Učimo da se naučimo na primjer, da kad smo na poslu da možemo napraviti.</p> <p>(K.Z.)</p> | <p>Osoba navodi jela koja je naučila prilikom sudjelovanja u radionicama</p> <p>Osoba navodi kako će sama pripremati neka jela</p> <p>Osoba navodi da je važno znati kuhati da može raditi</p> | <p>Svladavanje i razvoj novih praktičnih vještina pripreme obroka.</p> <p>Mogućnost upotrebe naučenih vještina u budućnosti pri samostalnoj pripremi obroka.</p> | <p>Nova znanja i vještine</p> <p>Doprinos za budućnost</p> |
| <p>Naučili smo ovako: hot dog, sendvič, špagete bolonjez, one torte s biskvitom, shake, to je najjednostavnije. Još smo radili omlet i pizzu, tortu.</p> <p>Nastavila budem raditi, kuhati to što ste nas naučili.</p> <p>Kuhamo da naučimo da znam</p> | <p>Osoba navodi jela koja je naučila prilikom sudjelovanja u radionicama</p> <p>Osoba navodi kako će samostalno pripremati naučena jela</p> <p>Osoba navodi da je važno znati kuhati da nauči nešto i da može kuhati kada odraste</p> | <p>Svladavanje i razvoj novih praktičnih vještina pripreme obroka.</p> <p>Mogućnost upotrebe naučenih vještina u budućnosti pri samostalnoj pripremi obroka.</p> | <p>Nova znanja i vještine</p> <p>Doprinos za budućnost</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| dalje kuhat kad odrastem. (J.A.P.) | | | |
| Radili smo sendviče, ono kak se zove još, špagete. Još smo radili muffine s čokoladom i shake. Da, hot dog budem radil, sendviče, špagete i torte za rođendan Da učimo smo imali radionice. (M.D.) | Osoba navodi jela koja je naučila prilikom sudjelovanja u radionicama Osoba navodi kako će samostalno pripremati naučena jela Osoba navodi kako smo proveli radionice da nešto naučimo | Svladavanje i razvoj novih praktičnih vještina pripreme obroka. Mogućnost upotrebe naučenih vještina u budućnosti pri samostalnoj pripremi obroka. | Nova znanja i vještine Doprinos za budućnost |

5. INTERPRETACIJA NALAZA ISTRAŽIVANJA

Temeljem kvalitativne analize okvira u ovom poglavlju prikazani su nalazi istraživanja, koji su oblikovani u tematska područja: inicijalna očekivanja sudionika, usvojene vještine pripreme obroka, ostvarena očekivanja i unapređenje vještina pripreme obroka. Za navedena tematska područja prikazane su specifične teme koje ih objašnjavaju, a koje su opisane kroz kategorije koje pripadaju pojedinoj specifičnoj temi.

U Tablici 5. prikazano je tematsko područje inicijalna očekivanja sudionika radionica s pripadajućim specifičnim temama i njihovim kategorijama. U prethodnom poglavlju nalazi se Tablica 1. koja prikazuje kodirane izjave sudionika projekta, kodove i kategorije, a koja je poslužila kao izvor za kreiranje Tablice 5. Prikazani nalazi kvalitativne analize okvira odgovaraju na prvo postavljeno istraživačko pitanje: „Kakva su inicijalna očekivanja sudionika u radionicama?“

Tablica 5. Inicijalna očekivanja sudionika

| TEMATSKO PODRUČJE: Inicijalna očekivanja sudionika | |
|--|--|
| Tema | Kategorija |
| Očekivanja od provedbe radionica | Očekivanje osobnog razvoja Očekivanja razvoja socijalnih vještina. Očekivanja razvoja suradničkih odnosa. Očekivanja razvoja prijateljskih odnosa |

Vežano uz tematsko područje inicijalna očekivanja sudionika, sudionici su naveli očekivanja osobnog razvoja, razvoja socijalnih vještina, očekivanja razvoja suradničkih odnosa te očekivanja razvoja prijateljskih odnosa.

Sudionici koji navode očekivanja osobnog razvoja, govore o poboljšanju vještina pripreme obroka, te o usvajanju pripreme novih jela. (*Očekujem da naučim raditi japanski vjetar, smoothie, ja volim shake od jagode i gore još sa jagodama i šlagom. Baš su dobri šejkovi i smutiji. I voćne salate su isto zabavne. Ledene kocke, to su oni kolači, to je isto dobro ili npr. onaj kak se zove. Mogli bi sladoled raditi od jogurta i voća kak ovi rade u Masterchefu. (V.B.) Očekujem da ću naučiti još nešto, da ćete nas naučiti nešto novo i da očekujem da će biti dobro. Ja ću biti sretna kada naučim nešto. (J.A.P)*)

Očekivanja razvoja socijalnih vještina uključuju druženja i suradnje s drugim sudionicima. (*Ne znam baš, da se budemo zabavili. (D.H)*)

Očekivanja razvoja suradničkih i prijateljskih odnosa odnose se na očekivanja druženja i suradnje s drugim sudionicima, očekivanja dobrih međusobnih odnosa tijekom aktivnosti projekta. (*Ne znam baš, da se budemo zabavili. (D.H.) Očekujem da ću naučiti još nešto, da ćete nas naučiti nešto novo i da očekujem da će biti dobro. (J.A.P)*)

U Tablici 6. prikazano je tematsko područje usvojene vještine pripreme obroka sudionika radionica s pripadajućim specifičnim temama i njihovim kategorijama. U prethodnom poglavlju nalazi se Tablica 2. koja prikazuje kodirane izjave sudionika projekta, kodove i kategorije, a koja je poslužila kao izvor za kreiranje Tablice 6. Prikazani nalazi kvalitativne analize okvira odgovaraju na prvo postavljeno istraživačko pitanje: „Koje su inicijalne, već usvojene, vještine pripreme obroka sudionika?“

Tablica 6. Usvojene vještine pripreme obroka

| TEMATSKO PODRUČJE: Usvojene vještine pripreme obroka | |
|--|--|
| Tema | Kategorija |
| Usvojene vještine | Vještine usvojene tijekom obrazovanja za pomoćnog kuhara Vještine usvojene kod kuće |

U tematskom području usvojene vještine pripreme obroka dobivene kategorije su vještine usvojene tijekom obrazovanja za pomoćnog kuhara i vještine usvojene kod kuće. Sudionici koji navode kako su dosadašnje vještine stekli prilikom obrazovanja za pomoćnog kuhara govore kako su za vrijeme obrazovanja naučili pripremati različita jela kao što su panirani i pohani kelj, topli sendviči, variva, palačinke, palačinke sa sirom, krem juha od brokule i čičoke, torte i kolači, kakao, čaj, kapučino, puding, jaja, gris, francuska salatu i druga jela. *(Bilo koja jela mogu nabrojati; panirani i pohani kelj, onda smo radili tople sendviče, varivo mahune, sva variva, palačinke sa sirom, obične palačinke, krem juhe od brokule i čičoke. Naravno i od torte i kolače. Svašta znam raditi i od napitaka znam kakao, čaj kapučino. I gris znam ujutro, i puding znam. Mi 3 godina radimo sami, a prva godina isto rade sami, ali uz profesoricu. Mi smo kuhari. (V.B.) . Pa znao sam kuhati ovaj poriluk. Puno toga, i još ovaj kak se zove, joj, kak se zove, no ne mogu se sjetiti baš. Krem juha od čičoke, tak neke. (D.H.) Tu kuham u školi. Palačinke i tak. (K.Z.) Tu u kabinetu prisiljeno zelje, i tu sam radila palačinke. I kaj smo još radili, krem juhu od cvjetače, brokule. Znam sama krem juhu, znam napraviti, samo malo, varivo kelj, poriluk znam i prisiljeno zelje napraviti. (J.A.P.) Radili smo kapučino, jaja, onda, onda radili smo gris. Kaj smo još radili? Čaj smo radili, bijela kava, onda smo radili tople sendviče, palačinke. Palačinke i onda kapučino, tople sendviče sam, i salatu s matovilcem, onu salatu francusku salatu. (M.D.)*

Sudionici koji navode kako su vještine pripreme obroka stekli kod kuće navode kako su kod kuće pripremali palačinke i juhe. *(Hm, pa znam praviti ovaj kak se zove, pa znam si ovaj juhu napraviti, to mi baka zna pomoći i mama. Nju gledam kak radi pa znam s nju napraviti i takve stvari znam. (D.H.) Pa ne znam, kod mame palačinke. (J.A.P.)*

U Tablici 7. prikazano je tematsko područje ostvarena očekivanja sudionika od provedbe radionica s pripadajućim specifičnim temama i njihovim kategorijama. U prethodnom poglavlju nalazi se Tablica 3. koja prikazuje kodirane izjave sudionika projekta, kodove i kategorije, a koja je poslužila kao izvor za kreiranje Tablice 7. Prikazani nalazi kvalitativne

analize okvira odgovaraju na treće postavljeno istraživačko pitanje: „Koja očekivanja su ostvarena prilikom provedbe programa? “

Tablica 7. Ostvarena očekivanja

| TEMATSKO PODRUČJE: Ostvarena očekivanja | |
|---|---|
| Tema | Kategorija |
| 1. Ostvarena očekivanja sudionika | Ostvarena očekivanja od radionica kroz postignuto zadovoljstvo podrškom i suradnjom s drugima |
| 2. Zadovoljstvo provedenim aktivnostima | Zadovoljstvo ponuđenim aktivnostima |

Vezano uz tematsko područje očekivanja sudionika dobivene su slijedeće teme: ostvarena očekivanja sudionika i zadovoljstvo provedenim aktivnostima. Sudionici navode kako su njihova inicijalna očekivanja zadovoljena u potpunosti te da su ostvarena očekivanja od radionica postignute kroz zadovoljstvo podrškom i suradnjom s drugima i zadovoljstvom i provedenim aktivnostima.

Sudionici koji govore o ostvarenim očekivanjima navode kako je sve bilo super, da smo se zabavili i naučili pripremati nova jela te da su zadovoljni pruženom podrškom (*Sve mi je bilo super. Zabavili smo se i kuhali smo skupa, bilo je zabavno. Naučili ste nas nove stvari. (V.B.)Sviđale su mi se radionice, zadovoljna sam. Zabavili smo se kad smo radili.Dobro ste nam pokazali kak moramo raditi i recepte ste nam pripremili. (J.A.P.)*)

Sudionici koji govore o zadovoljstvu provedenim aktivnostima navode kako su zadovoljna odabranim jelima, da ništa ne bi promijenili u radionicama te nabrajaju jela koja su naučili pripremiti. (*Pa, najviše mi se sviđalo sve, a najjednostavnije mi je makarone i špagete bolonjez, to mi je najjednostavnije. (V.B.)Da, sve. Meni se sve sviđa uvijek. Sve po redu mi se sviđa. Ništa ne bi promijenio, ništa, ne. (D.H.)Super nam je bilo jer smo učili novo nešto. Je, sviđalo mi se je. Pa radili smo ove kak se zove, smootie i tortice. Najbolje su mi male tortice. Niš ne bi mjenjal, sve pet. (K.Z.)Kaj mi se najviše sviđilo, špagete bolonjez, one jednostavne stvari, sendvič, hot dog, shake. Hm, špageti bolonjez, kaj još? Torta baš mi se sviđa. Ne znam, i tortice. Ne, sve je bilo dobro. (J.A.P.)Da, sve mi se sviđa. Sve živo, sve baš je dobro bilo. Sve je bilo dobro, ništa nebi promijenio. (M.D.)*)

U Tablici 8. prikazano je tematsko područje unapređenje vještina pripreme obroka s pripadajućim specifičnim temama i njihovim kategorijama. U prethodnom poglavlju nalazi se Tablica 4. koja prikazuje kodirane izjave sudionika projekta, kodove i kategorije, a koja je poslužila kao izvor za kreiranje Tablice 8. Prikazani nalazi kvalitativne analize okvira odgovaraju na treće postavljeno istraživačko pitanje: „Na koji način je program doprinio vještina pripreme obroka kod sudionika?“

Tablica 8. Unapređenje vještina pripreme obroka

| TEMATSKO PODRUČJE: Unapređenje vještina pripreme obroka | |
|--|---|
| Tema | Kategorija |
| 1. Nova znanja i vještine | Svladavanje i razvoj novih praktičnih vještina pripreme obroka |
| 2. Doprinos za budućnost | Mogućnost upotrebe naučenih vještina u budućnosti pri samostalnoj pripremi obroka |

Teme koje su se iskristalizirale kroz finalnu evaluaciju a odnose se na tematsko područje unapređenja vještina pripreme obroka su: nova znanja i vještine i doprinos za budućnost. Vezano uz temu nova znanja i vještine sudionici navode kategoriju svladavanje i razvoj novih praktičnih vještina pripreme obroka. Svladavanje novih praktičnih vještina uključuje pripremu novih jela i pripremu jela u budućnosti. (*Makarone, shake i one tortice. Makarone i šta smo još radili. Špagete s bolonjez, s mesom, špagete bolonjez to smo isto radili. (V.B.)Aaa sad znam raditi tjestenina, kak se zove, s mesom, hmm, sendviče, kak se zove hrenovke sa kruhom, kak se to zove. Zaboravil sam. Hot dog. Zaboravil sam drugo kaj smo radili. Da, budem sam. Pa na primjer ove sendviče, ovoga špagete kak se isto zove. (D.H.) Naučili smo palačinke, variva, torte. Da, budem radil ove smootie i to. (K.Z.) Naučili smo ovako: hot dog, sendvič, špagete bolonjez, one torte s biskvitom, shake, to je najjednostavnije. Još smo radili omlet i pizzu, tortu. Nastavila budem raditi, kuhati to što ste nas naučili. (J.A.P.) Radili smo sendviče, ono kak se zove još, špagete. Još smo radili muffine s čokoladom i shake. Da, hot dog budem radil, sendviče, špagete i torte za rođendan. (M.D.)*)

Ispitanici također ističu i važnost doprinosa za budućnost, gdje se najčešće govori o upotrebi naučenih vještina u budućnosti, prilikom zaposlenja ili samostalnoj pripremi obroka. (*Da čovjek zna nešto sebi skuhati i to je to. (V.B.) Pa da se naučim nešto, to je to za sad. (D.H.)*)

Učimo da se naučimo na primjer, da kad smo na poslu da možemo napraviti. (K.Z.) Kuhamo da naučimo da znam dalje kuhat kad odrastem. (J.A.P.) Da učimo smo imali radionice. (M.D.)

Tijekom provedbe radionica dnevno je vođena evaluacija pripreme obroka gdje svi sudionici ističu kako su bili zadovoljni odabirom i pripremom odabranog jela, te kako ništa ne bi mijenjali.

6. ZAKLJUČAK

Vještine pripreme hrane i obroka smatraju se vrlo važnim vještinama svakodnevnog života osoba s intelektualnim teškoćama. Posjedovanje ovih vještina neophodno je za samostalniji život u odrasloj dobi. Budući da je primarna svrha posebnog obrazovanja naučiti osobe da žive što neovisnije, planiranje obroka bi trebao biti visok prioritet nastavnih područja. Osobe koje su naučile da na odgovarajući način planiraju i pripremaju vlastiti obrok, korak su bliže prema nezavisnom stilu života, povećanju osobne kompetentnosti, autonomije i kontrole nad vlastitim životom. Stjecanje kompetencija na ovom području daje osobi osjećaj bazične sigurnosti na područjima kao što su samostalno življenje, povećanje samopouzdanja te osjećaj zadovoljstva i ispunjenosti. U Hrvatskoj je aktualan proces deinstitalizacije i uključivanja osoba s intelektualnim teškoćama u stanovanje uz podršku u zajednici. U takvom modelu organiziranog stanovanja osoba bi trebala sudjelovati u svim poslovima u kućanstvu, odnosno domaćinstvu pa tako i u procesu svakodnevne pripreme obroka. U Hrvatskoj postoje zakoni, a usvojene su i međunarodne konvencije u kojima se osobama s intelektualnim teškoćama jamči izjednačavanje mogućnosti i sudjelovanje u društvu kao i svim ostalim građanima. Ono što predstavlja problem je neujednačenost pravnih dokumenata. S jedne strane se osobama s intelektualnim teškoćama pruža osnova za što veću samostalnost, autonomiju i ostvarivanje drugih prava, dok se s druge strane oduzimanjem poslovne sposobnosti olakšava i potiče njihovo zakidanje u navedenom ili prezaštićivanje.

Korištenje slikovnog recepta i raznih računalnih sustava kao što su video *prompting* i video *modeling* predstavlja najreprezentativnije pristupe za usvajanje vještina pripreme obroka. Pregledom literature pokazalo se prilično ohrabrujuće korištenje slikovnih prikaza kao mogućnosti postizanja značajne dobrobiti u ovom području, kod osoba s različitim stupnjevima intelektualnih teškoća. Radionice pripreme obroka pomoću slikovnih recepata osmišljene su s ciljem poboljšanja vještina pripreme obroka osoba s intelektualnim teškoćama

te s ciljem poticanja njihova ostvarivanja razvojnih zadataka i vrednovanih uloga odrasle dobi. Ako se osobama s intelektualnim teškoćama pružaju prilike za slične edukacije ili programe podrške, bazirane na osnaživanju njihovih sposobnosti i povećanju samostalnosti i autonomije, to dovodi do povećanja njihovih kompetencija. Osnovni cilj ovog rada bio je evaluirati program pripreme obroka osoba s intelektualnim teškoćama. Osmišljeno je deset radionica pripreme jednostavnijih obroka kao što su: zdravi sendvič, shake od banane i voća, omlet sa šunkom i sirom, hot dog, makaroni sa sirom, špageti bolognez, muffini od čokolade, male torte i torta. Kroz evaluaciju programa i perspektivu samih sudionika istraživanja dobio se uvid u očekivanja i zadovoljstvo samih sudionika. Temeljem kvalitativne analize okvira oblikovanasu tematska područja: inicijalna očekivanja sudionika, usvojene vještine pripreme obroka, ostvarena očekivanja i unapređenje vještina pripreme obroka. Vezano uz tematsko područje inicijalna očekivanja sudionika, sudionici su naveli očekivanja osobnog razvoja, razvoja socijalnih vještina, očekivanja razvoja suradničkih odnosa te očekivanja razvoja prijateljskih odnosa. U tematskom području usvojene vještine pripreme obroka dobivene kategorije su vještine usvojene tijekom obrazovanja za pomoćnog kuhara i vještine usvojene kod kuće. Vezano uz tematsko područje očekivanja sudionika dobivene su slijedeće teme: ostvarena očekivanja sudionika i zadovoljstvo provedenim aktivnostima. Sudionici navode kako su njihova inicijalna očekivanja zadovoljena u potpunosti te da su ostvarena očekivanja od radionica postignute kroz zadovoljstvo podrškom i suradnjom s drugima i zadovoljstvom i provedenim aktivnostima. Kroz radionice sudionici su imali priliku upoznati se s novim jelima i poboljšati vještine pripreme obroka. Svi sudionici ističu kako su njihova očekivanja od programa ispunjena te kako su tijekom programa razvili vještine pripreme obroka, naučili pripremati nova jela te da će naučena jela pripremati u budućnosti. Kao i u mnogim sličnim istraživanjima na ovom području, čiji su nalazi spomenuti u uvodnom dijelu ovoga rada, i ovo je istraživanje potvrdilo značaj individualiziranog pristupa, osiguravanja poticajne okoline i aktivnog pružanja podrške s ciljem unapređenja vještina svakodnevnog života i drugih potencijala osoba s intelektualnim teškoćama. Iako je cilj eksperimentalnog programa primarno bio usmjeren na unaprjeđenje postojećih i usvajanje novih praktičnih kompetencija, on je zasigurno značajno pridonio i poboljšanju određenih kognitivnih i socijalnih kompetencija sudionika istraživanja. Njihovo iskazano zadovoljstvo provedenim programom kao i spremnost na daljnje slične aktivnosti pokazatelj su ostvarivanja dobrobiti u različitim sferama kvalitete života, a osobito u području osobnog razvoja (samoostvarenja, samoaktualizacije) i s njime povezane emocionalne dobrobiti i doživljaja samopoštovanja.

Sve to ukazuje na potrebu daljnjeg razvoja i primjene sličnih programa aktivne podrške u okviru daljnjeg procesa deinstitutionalizacije i razvoja modela u zajednici utemeljene rehabilitacije koji bi trebao pridonjeti boljem i sveobuhvatnijem ostvarivanju uloga odrasle dobi, kao i ostalih potreba i prava osoba s intelektualnim i drugim razvojnim teškoćama u Hrvatskoj.

7. LITERATURA

1. Ajduković, M., Urbanac, K. (2012). Kvalitativna analiza iskustva stručnih djelatnika kao doprinos evaluaciji procesa uvođenja novog modela rada u centre za socijalnu skrb. *Ljetopis socijalnog rada*, 17, 3, str 319 – 352.
2. Alfirev, M. (2008). Komparativna analiza skrbi za osobe s težom mentalnom retardacijom u Republici Hrvatskoj, Saveznoj Republici Njemačkoj i Češkoj Republici. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
3. Alqahtani, H.H., Schoenfeld, N.A. (2014): Teaching Cooking Skills to Young Women with Mild Intellectual Disability: The Effectiveness of Internet Websites. *Current Issues in Education* 2014, 17, 2.
4. Ayres, K., Cihak, D. (2010). Computer- and video-based instruction of food-preparation skills: Acquisition, generalization, and maintenance. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48, str. 195–208.
5. Barišić, A. (2007). Učinci deinstitucionalizacije na kompetentnost osoba s intelektualnim teškoćama. Diplomski rad. Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
6. Barešić-Valić Vinka (2008): Kvaliteta življenja osoba s intelektualnim teškoćama u programu prevencije institucionalizacije. Magistarski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
7. Blacher, J. (2001). Transition to Adulthood: Mental Retardation, Families, and Culture, *American Journal on Mental Retardation*, 2001, 106, 2, str. 173–188.
8. Bognar, L. (2000). Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 2, 1, str. 45-54.
9. Buntinx, W. H. E., Schaloch, R.L. (2010). Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7, 4, str. 283–294.
10. Bratković, D. (2002). Kvaliteta življenja osoba umjerenom i težom mentalnom retardacijom u obiteljskim i institucionalnim uvjetima života. Doktorska disertacija. Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
11. Bratković, D. (2005a). Službe podrške u zajednici za odrasle osobe s intelektualnim teškoćama. *Naš prijatelj, Časopis za pitanja mentalne retardacije*, 32, 3/4, str. 53-64.
12. Bratković, D. (2005b). Kvaliteta življenja odraslih osoba s intelektualnim teškoćama. U: Bratković, D. (Ur.): *Zapošljavanje uz podršku*, str. 23-27. Matra projekt, Udruga za promicanje inkluzije, Zagreb.

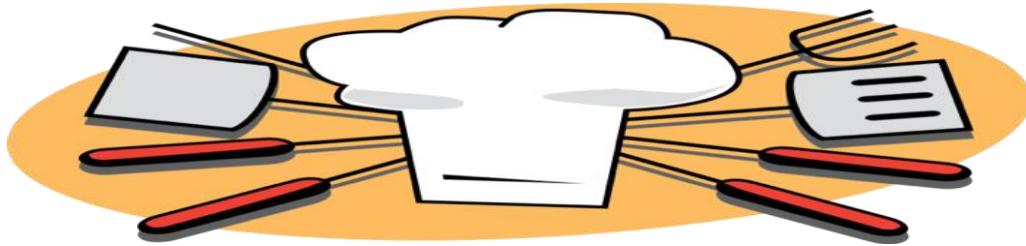
13. Bratković, D. (2012). Pravo na život u zajednici, *Inkluzija*, 1, str. 4-9.
14. Bratković, D., Bilić, M., Nikolić, B. (2003). Mogućnost vršenja izbora u svakidašnjem životu osoba s mentalnom retardacijom, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39, 2, str. 117-128.
15. Bratković, D., Rozman, B. (2006). Čimbenici kvalitete življenja osoba s intelektualnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42, 2, str. 101- 112.
16. Cannolla-Malone, H., O'Reilly, M., De la Cruz, B., Sigafoos, J., Lancioni, G.E. (2006). Comparing Video Prompting to Video Modeling for Teaching Daily Living Skills to Six Adults with Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 2006, 41(4), str. 344–356.
17. Forster, S. (2010). Age-appropriateness: Enabler or barrier to a good life for people with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disabilities*, 35, 2, str. 129 – 131.
18. Graves, T.B., Collins, B.C., Schuster, J.W., Kleinert, H. (2005). Using Video Prompting to Teach Cooking Skills to Secondary Students with Moderate Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 2005, 40(1), str. 34–46.
19. Hallgren, M., Nygard, L., Kottorp, A. (2014). Everyday technology use among people with mental retardation: relevance, perceived difficulty, and influencing factors. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 2014, 21, str. 210-218.
20. Idrees, S., Faize, F.A. (2014). Improving adaptive skills in a child with mental retardation: a case study. *International Journal of Academic Research Part B*; 2014; 6(3), str. 265-268.
21. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2006). Program socijalne kompetencije za učenike s posebnim edukacijsko-socijalnim potrebama (učenici sniženih intelektualnih sposobnosti). Interna skripta. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
22. Kamlesh, R. (2008). Technology to Teach Self-Help Skills to Elementary Students with Mental Disabilities. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 2008, 34, 2, str. 201-214.
23. Kim, K.H., Turnbull, A. (2004). Transition to adulthood for students with severe intellectual disabilities: Shifting toward person-family interdependent planning. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, str. 53-57.
24. Kraemer, B.R., Blacher, J. (2008). Transition for Hispanic and Anglo Young Adults With Severe Intellectual Disability: Parent Perspectives Over Time. *Journal on Developmental Disabilities*, 2008, 14, 1, , str. 59-72.

25. Lancioni, G.E., O'Reilly, M.F. (2002). Teaching Food Preparation Skills to People with Intellectual Disabilities: a Literature Overview. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 2002, 15, str. 236–253.
26. Lazički, L. (2015). Deinstitutionalizacija i kvaliteta življenja osoba s intelektualnim teškoćama. Diplomski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilište u Zagrebu.
27. Mansell J., Beadle-Brown J. (2010). Deinstitutionalization and community living: Position statement of the Comparative Policy and Practice. Special Interest Research Group of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, str. 104-112.
28. Mechling, L.C. (2008). High Tech Cooking: A Literature Review of Evolving Technologies for Teaching a Functional Skill. *Education and Training in Development Disabilities*, 2008, 43(4), str. 474-485.
29. Mechling, L.C., Gustafson, M.,R. (2008). Comparison of Static Picture and Video Prompting on the Performance of Cooking-Related Tasks by Students with Autism. *Journal of Special Education Technology*, 2008, 23, 3.
30. Mechling, L. C., & Gustafson, M. (2009). Comparison of the effects of static picture and video prompting on completion of cooking related tasks by students with moderate intellectual disabilities. *Exceptionality*, 17, str. 103–116.
31. Not, T. (2008). Mentalna retardacija: definicija, klasifikacija i suvremena podrška osobama s intelektualnim teškoćama, stručni rad.
32. Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006). Etički kodeks odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju. Zagreb. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
33. Oblak, D. (2004). Neki aspekti socijalne kompetencije odraslih osoba s mentalnom retardacijom. Diplomski rad. Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
34. Payne, D., Cannella-Malone, H.I., Tullis, C.A., Sabienly, L.M. (2012). The Effects of Self-Directed Video Prompting With Two Students With Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 2012, 24, str. 617–634.
35. Ramdoss, S., Lang, R., Fragale, C., Britt, C., O'Reilly, M., Sigafos, J., Didden, R., Palmen, A., Lancioni, G.E. (2012). Use of Computer-Based Interventions to Promote Daily Living Skills in Individuals with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 2012; 24(2), str. 197-215.
36. Rehfeldt, R.A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H., Davis, P. (2003). Teaching A Simple Meal Preparation Skill To Adults With Moderate And Severe Mental Retardation Using Video Modeling. *Behavioral Interventions* 2003, 18, str. 209–218.

37. Rozman, B. (2013). *Osobno usmjereno planiranje - Priručnik*. Zagreb: Udruga za promicanje inkluzije.
38. Sigafos, J., O'reilly, M., Cannella, H., Upadhyaya, M., Edrisinha, C., Lancioni, G.E., Hundley, A., Andrews, A., Garver, C., Young, D. (2005). Computer-Presented Video Prompting for Teaching Microwave Oven Use to Three Adults with Developmental Disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 2005, 14, 3, str. 189–201.
39. Sekušak-Galešev, S. (2012). *Razvoj osoba s intelektualnim teškoćama, interni materijal*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilište u Zagrebu.
40. Stewart, D., Freeman, M., Law, M., Healy, H., Burke-Gaffney, J., Forhan, M., Young, N., Guenther, S. (2010). The transition to adulthood for youth with disabilities: Evidence from the literature.
41. Taber-Doughty, T., Bouck, E.C., Tom, K., Jasper, A.D., Flanfaf, S.M., Bassete, L. (2011). Video Modeling and Prompting: A Comparison of Two Strategies for Teaching Cooking Skills to Students with Mild Intellectual Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2011, 46(4), str. 499–513.
42. Sveučilište u Zagrebu (2009). *Etički kodeks*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
43. Teodorović, B., Bratković, D. (2005). Značajke odraslih osoba s intelektualnim teškoćama. U: Bratković, D. (Ur.). *Zapošljavanje uz podršku* (str. 19-22). Matra projekt, Udruga za promicanje inkluzije, Zagreb.
44. Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D., Pološki Vokić, N. (2010). *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada: Kako osmisлити, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje*, Zagreb: MEP.
45. Ujedinjeni narodi, (2006). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*, Fakultativni protokol uz Konvenciju, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Ministarstvo obitelji, branitelji imeđugeneracijske solidarnosti, Zagreb.
46. Zlatarić, T., (2014). *Ostvarivanje vrednovanih socijalnih uloga mladih s intelektualnim teškoćama po završetku školovanja*. Diplomski rad. Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

8. PRILOZI

8.1.PRILOG 1



SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U RADIONICAMA PRIPREME OBROKA KAO VJEŠTINE SVAKODNEVNOG ŽIVOTA

Ja, _____ želim
sudjelovati u radionicama pripreme obroka i želim naučiti
pripremiti nova jela.

POTPIS



© Can Stock Photo

8.2.PRILOG 2



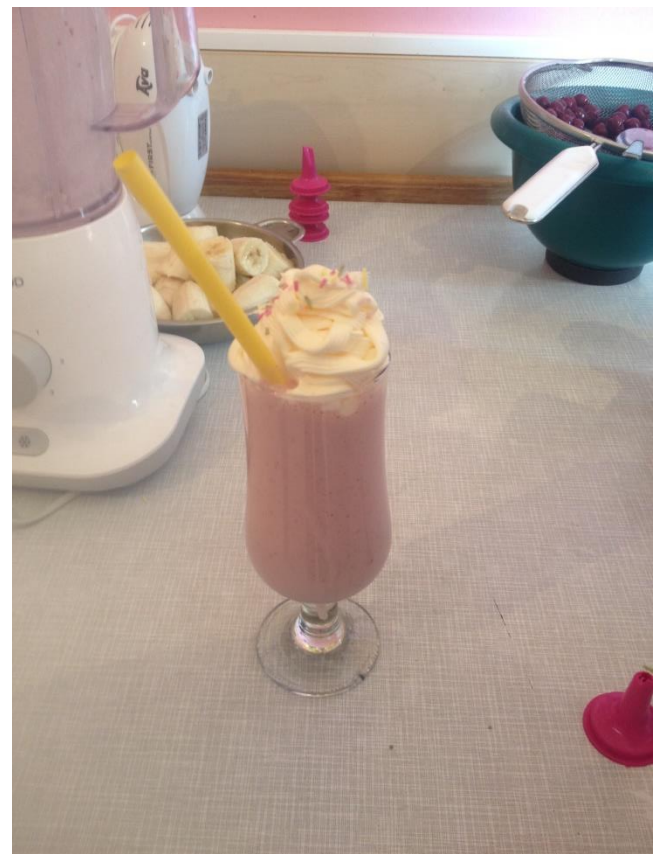
Slika 2 Radionica 1: Priprema sendviča



Slika 1 Radionica 1: Priprema sendviča



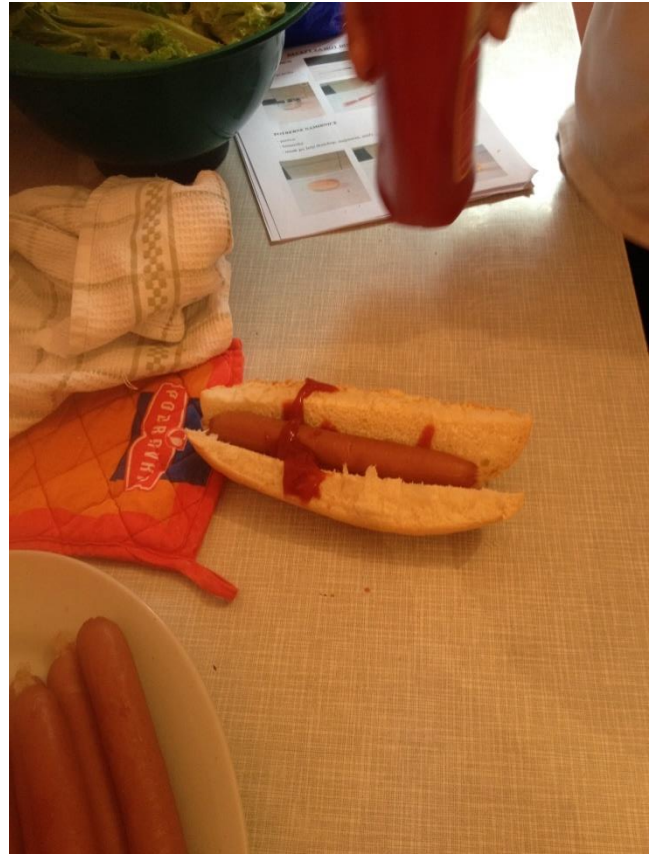
Slika 4 Radionica 2: Priprema shakea od voća



Slika 3 Radionica 2: Priprema shakea od voća



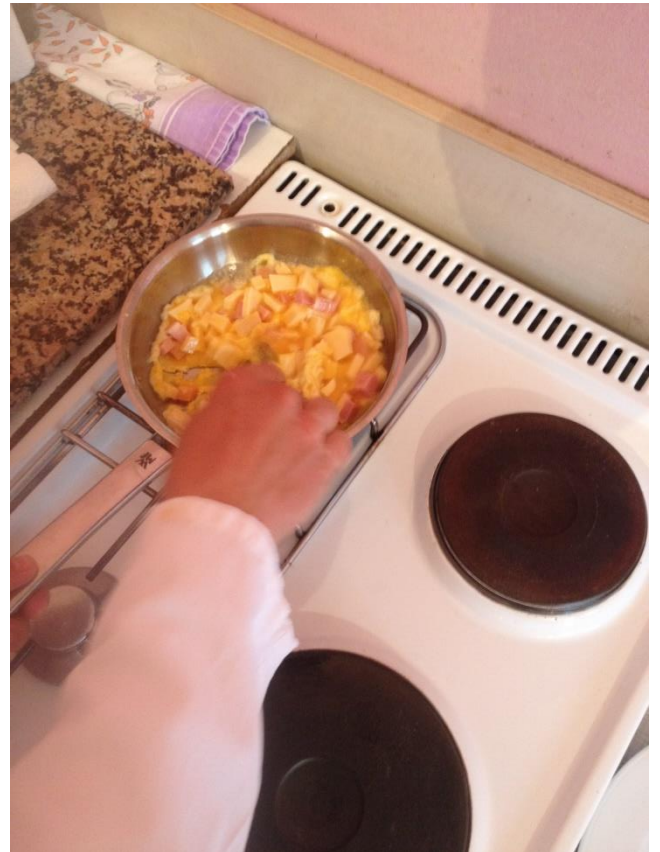
Slika 5 Radionica 3: Priprema hot doga



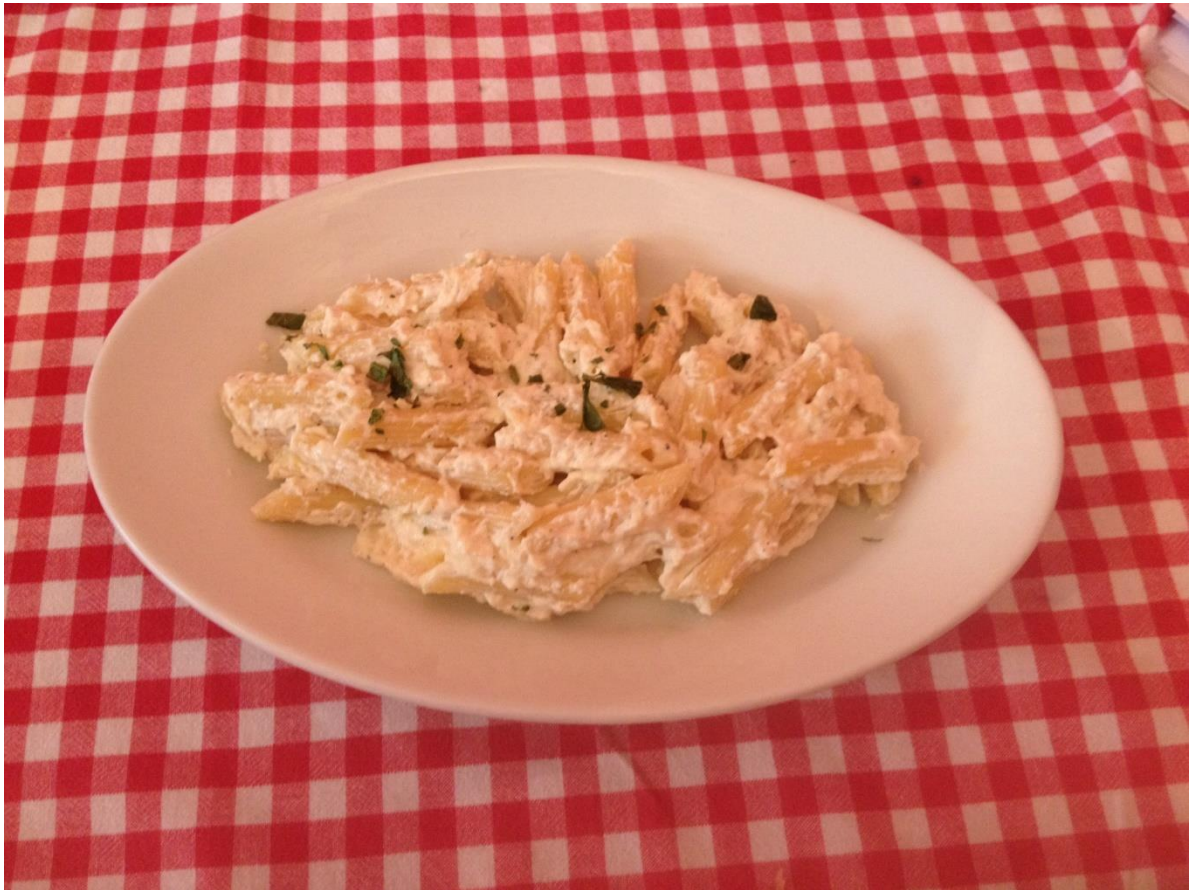
Slika 6 Radionica 3: Priprema hot doga



Slika 7 Radionica 4: Priprema omleta



Slika 8 Radionica 4: Priprema omleta



Slika 9 Radionica 5: Makaroni sa sirom



Slika 10 Radionica 6: Špageti bolonjez



Slika 12 Radionica 7: Priprema pizze



Slika 11 Radionica 7: Priprema pizze



Slika 14 Radionica 8: Priprema čokoladnih muffina



Slika 13 Radionica 8: Priprema čokoladnih muffina



Slika 16 Radionica 9: Priprema mini torta



Slika 15 Radionica 9: Priprema mini torta



Slika 18 Radionica 10: Priprema torte



Slika 17 Radionica 10: Priprema torte

8.3.PRILOG 3

RADIONICA 1.- PRIPREMA SENDVIČA

Na početku radionice ću sudionicima predstaviti odabrano jelo, objasniti ću im što ćemo danas raditi, kako ćemo raditi i koji će nam pribor biti potreban kako bi uspješno napravili sendvič. U ovom djelu vrlo je važno podići stupanj motivacije kod sudionika kako bi što bolje usvojili pripremu današnjeg jela, te kako bi bili zainteresirani za sljedeće radionice. U tu svrhu će ih se propitivati te razgovarati o tome vole li jesti sendviče i kakve.

Prvo ćemo se upoznati s kuhinjskim priborom i namirnicama koji su nam potrebni za današnju radionicu. Na stol ću staviti dasku za rezanje i nož za rezanje kruha, a zatim će sudionici imenovati predstavljeni pribor. Nakon što svaki sudionik imenuje potreban pribor za izradu sendviča, upoznat ćemo se sa potrebnim namirnicama za izradu istog. Sudionicima će biti postavljeno pitanje da li znaju što je sve potrebno za izradu sendviča. U ovom djelu svaki će sudionik imati priliku izreći što sve smatra potrebnim za izradu sendviča i kako bi izgledao njegov idealan sendvič. Zatim ću na stol staviti sve namirnice koje će nam biti potrebne. Na stol ću staviti kruh u komadu, mliječni namaz, sir narezan na kriške, salamu narezanu na kriške, zelenu salatu i kisele krastavce. Nakon što imenujemo namjernice, svaki će sudionik dobiti primjerak recepta za izradu sendviča. Recept će im biti pročitan, a zatim će im biti demonstriran pojedini korak recepta. Nakon demonstracije, svi zajedno ćemo pokušati napraviti sendvič uz slijeđenje verbalnih uputa i slikovnog recepta. Na kraju će svaki sudionik će izraditi svoj sendvič.

Nakon gotove pripreme sendviči će se degustirati te će se voditi razgovor o njihovim dojmovima, što im se posebno svidjelo tijekom radionice, kako su se osjećali prilikom izrade vlastitog sendviča i sl.