

Inkluzivna kultura ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Džepina, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:485019>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-24**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI
STUDIJ**

**LUCIJA DŽEPINA
ZAVRŠNI RAD**

**INKLUZIVNA KULTURA USTANOVE
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I
OBRAZOVANJA**

Čakovec, srpanj 2020.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Čakovec)**

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Lucija Džepina

TEMA ZAVRŠNOG RADA: Inkluzivna kultura ustanove ranog i
predškolskog odgoja i obrazovanja

MENTOR: Doc. dr. sc. Adrijana Višnjic Jevtić

Čakovec, srpanj 2020.

SADRŽAJ

SAŽETAK

SUMMARY

UVOD.....	1
1. KULTURA USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	3
1.1. Čimbenici razvoja i održivosti kulture.....	5
1.1.1. Djeca	6
1.1.2. Odgojitelji	6
1.1.3. Roditelji/skrbnici	7
2. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	9
2.1. Povijesni pregled.....	10
2.2. Položaj djece s teškoćama u razvoju danas.....	14
3. INKLUZIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	17
3.1. Inkluzivna kultura	18
3.1.1. Pretpostavke za razvoj inkluzivne kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	20
3.1.2. Mogući izazovi i zapreke u razvoju inkluzivne kulture u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	22
3.1.3. Odgojitelj kao (naj)važniji čimbenik inkluzivne kulture.....	25
4. STUDIJA SLUČAJA.....	29
ZAKLJUČAK.....	36
LITERATURA	38
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA.....	43

SAŽETAK

Kultura neke ustanove može se definirati kao pojam koji uključuje povijest ustanove, kontekst u kojem se ustanova nalazi te ljude koji djeluju unutar iste. Povezanost kulture i odgojno-obrazovne ustanove smatra se novijim terminom unutar pedagoške literature. Stoga se uvriježilo mišljenje o kulturi odgojne ustanove kao sintezi određenih postavki koje zajedno stvara određena skupina ljudi formirajući pritom vanjsko djelovanje same organizacije, spoznajući zajedno nove činjenice te radeći na postizanju ciljeva cijele organizacije. Kao značajniji čimbenici razvoja i održivosti kulture navode se djeca, odgojitelji i roditelji/skrbnici koji svojim međudjelovanjem i sinergijom daju značajan doprinos. Dio kulture predškolske ustanove jesu i djeca s teškoćama u razvoju čija se inkluzija također pojavljuje kao relativno noviji aspekt u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Osnovna značajka inkluzivne kulture je konceptijski programski razvitak usmjeren isključivo na razvojne specifičnosti pojedinog djeteta. U užem smislu, inkluzija zahtjeva naglašavanje prava svakog djeteta na odgoj i obrazovanje u skladu sa svojim mogućnostima. Teorijsko se uporište pronalazi u dokumentima usko povezanim s odgojem i obrazovanjem te konvencijama o ljudskim pravima. Istaknuvši društvenu i pedagošku dimenziju obrazovne inkluzije, konvencije i dokumenti postaju temeljne pretpostavke za razvoj inkluzivne kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Inkluzivna se kultura razvija i uvažavanjem i sudjelovanjem sve djece, osoblja u kulturi ustanove, kurikulumu te lokalnoj zajednici na jednak način. Prema inkluzivnom programu ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u svim se segmentima prilagođava djetetu s teškoćama u najboljem interesu razvoja njegovih sposobnosti, kompetencija, vještina, socijalnih interakcija i ostvarenja mnogih individualno zadanih ciljeva. Ključnu ulogu u procesu inkluzije djece s teškoćama u razvoju imaju odgojitelji, njihove kompetencije, cjeloživotno učenje, stručno usavršavanje i stavovi. Pozitivnim ili negativnim stavovima odgojitelji utječu na cjelokupan proces inkluzije djece s teškoćama u vidu kvalitetnog ili nekvalitetnog uključivanja, postizanja visokih ili niskih rezultata te podjele među djecom u skupini.

Ključne riječi: kultura, inkluzivna kultura, djeca s teškoćama u razvoju, čimbenici inkluzivne kulture, odgojitelji

SUMMARY

Culture of an institution can be defined as a term which includes the history of an institution, context of an institution and people who act in one. Connection between culture and educational institution is considered a new term in pedagogical literature. It is now common opinion that culture of an institution is seen as a synthesis of certain settings made by a group of people by forming external actions of an institution, recognising new information and working on accomplishing the goals of an entire organisation. By working together, children, teachers/educators and parents/guardians became significant factors of culture's development and sustainability. A part of culture of a pre-school establishment are children with developmental difficulties whose inclusion also appears as a relatively new aspect in early childhood education system. Essential feature of inclusive culture is conceptual programmatic development focused exclusively on developmental specificities of a particular child. In narrower sense, inclusion requires emphasising every child's right to education in accordance with its abilities. Theoretical stronghold is found in documents closely related to education as well as conventions of human rights. By emphasizing social and pedagogical dimension of educational inclusion, conventions and documents become underlying assumptions for the development of inclusive culture of early childhood institutions. Inclusive culture is developed by appreciation and involvement of all children, institution's employees, curriculum and local community in the same way. According to the inclusive programme of early childhood education institutions, all segments are tailored to the needs of a child with developmental difficulties with best interest in developing its abilities, competencies, skills, social interactions and realization of many individually pursued aims. Teachers/educators, their competencies, lifelong learning, professional training and attitude play a crucial role in inclusion process of children with developmental difficulties. With their positive or negative attitudes teachers/educators affect the whole inclusion process of children with developmental difficulties in terms of better or lower quality of involvement, achieving higher or lower scores as well as division between children in groups.

Key words: culture, inclusive culture, children with developmental difficulties, factors of inclusive culture, teachers/educators

UVOD

Pojam djece s teškoćama u razvoju još od vremena Sparte i Rima nailazio je na iznimno negativne konotacije. Djeca s teškoćama u razvoju bila su mučena, izgladnjivana i ubijana na najgore načine. Smatralo se da su ista kazna za grijehе roditelja ili njihovih predaka. Status djece s teškoćama u razvoju varirao je kroz povijest od osnivanja prvih ubožnica u koje su se primali samo siromašni i nezbrinuti, osnivanja specijalnih škola isključivo za djecu s teškoćama koja bi kasnije dobila priliku za rad te obavljala najprljavije i najbezzvrjednije poslove, potlačenih položaja radi političkih uvjerenja do integracije i inkluzije za koju se još danas bore. Prepoznavanje i uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja omogućava im kvalitetniji razvoj njihovih individualnih potreba. Inkluzivna kultura noviji je aspekt u pogledu na odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju čiji se temelji nastoje utkati ponajprije u odgojitelje, djecu, roditelje i cjelokupnu zajednicu u kojoj boravi dijete s teškoćama. Odgojitelji će, kao jedni od važnijih čimbenika inkluzivne kulture, osigurati djeci s teškoćama adekvatne uvjete za tjelesni i psihomotorički razvoj, socioemocionalni i razvoj ličnosti, spoznajni razvoj te razvoj govora, komunikacije, istraživanja i vlastitog stvaralaštva. Motiviranjem i uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u svakodnevne aktivnosti predškolske ustanove, ali i cjeloživotnim učenjem i stručnim usavršavanjem odgojitelja, potiče se ostvarenje punih potencijala djece s teškoćama u razvoju. Inkluzivna kultura naglašava potpunu prilagodbu predškolske ustanove za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju kako bi ista u sinergiji s djecom redovnog razvoja najboljim mogućim načinom djelovala za vlastitu dobrobit, kao i za dobrobit zajednice kojoj pripadaju.

Ovaj rad koncipiran je u nekoliko poglavlja u kojima se objašnjava značenje kulture, pojam djece s teškoćama u razvoju te proces i razvoj inkluzivne kulture u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U prvom poglavlju govori se općenito o kulturi i o čimbenicima njezina razvoja i održivosti. Drugo poglavlje govori o djeci s teškoćama u razvoju, podijeli teškoća i povijesnom pregledu položaja djece s teškoćama u razvoju. Treće poglavlje govori o inkluzivnoj kulturi ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, pretpostavkama za razvoj, njezinim izazovima i zaprekama te odgojitelju kao najvažnijem čimbeniku. U četvrtom poglavlju govori se

o studiji slučaja koja se bazira na pozitivnom i negativnom odnosu odgojitelja prema djeci s teškoćama u razvoju.

1. KULTURA USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Prema Hrvatskoj enciklopediji riječ kultura dolazi od latinske riječi *cultura* te označava „obrađivanje/zemlje; njega/tijela i duha; oplemenjivanje; poštovanje.“ Stoga se kultura može definirati kao pojam koji označava „složenu cjelinu institucija, vrijednosti, predodžaba i praksi koje čine određene ljudske skupine, a prenose se i primaju učenjem.“ Prema definiciji, koja se smatra znanstvenom i najširoom, „kultura se odnosi na znanje, vjeru, umjetnost, moral, zakone i običaje.“ (Burnett Tylor, 1871, prema Hrvatska enciklopedija, 2020).

Nadalje, Valjan-Vukić (2011) navodi kako se kultura ustanove može definirati kao pojam koji uključuje povijest ustanove, kontekst u kojem se sama ustanova nalazi te ljude koji djeluju unutar iste. S druge pak strane tvrdi kako „sveobuhvatno i jedinstveno određenje kulture ne postoji.“ (Valjan-Vukić, 2011, str.83). Ista autorica ističe kako je sam pojam kulture povezan s odgojnom ustanovom noviji termin unutar pedagoške literature u Hrvatskoj. Iz tog se razloga uvriježilo mišljenje o kulturi odgojne ustanove kao sintezi određenih postavki koje zajedno stvara određena skupina ljudi formirajući pritom vanjsko djelovanje same organizacije, spoznajući zajedno nove činjenice te radeći na postizanju ciljeva cijele organizacije (Thacker, 2001, prema Valjan-Vukić, 2011). Sukladno tome moguće je promišljati kako kultura oblikuje um čovjeka te jednako tako osigurava sredstva kojima isti konstruira pojam samokoncepcije i spoznaje vlastite sposobnosti. Stoga učenje i mišljenje čovjeka uvijek moraju biti smješteni u nekom kulturnom okruženju (Bruner, 2000, prema Valjan-Vukić, 2011). Slunjski, Ljubetić, Pribela Hodap, Malnar, Kljenak, Zgrajski Malek, Horvatić, Antulić (2012) smatraju kako je kultura neke ustanove određeni filter koji na adekvatan način određuje koja se ponašanja i situacije mogu smatrati mogućim i poželjnim ili pak nemogućim i nepoželjnim samo za tu određenu ustanovu. Upravo se takva nepisana pravila života ustanove iznimno teško mogu formirati kao neki univerzalni oblik koji bi mogli generalizirati u svim ustanovama. Zbog svojih čimbenika kultura je sama po sebi sklona promjenama i unapređenjima, pa većina autora smatra kako na istu utječu nove generacije u kojima istu svaki sudionik formira na svoj način (Petrović-Sočo, 2007). Iz prethodnih navoda uočavamo proporcionalni odnos te uzročno-posljedičnu vezu kulture i pojedinca. Pojedinac mijenja kultura onoliko koliko i kultura mijenja samog pojedinca. Sve su to razlozi ne mogućnosti

preslikavanja odgojno-obrazovne prakse između različitih ustanova za rani odgoj i obrazovanje (Slunjski i sur., 2012).

Kultura odgojno obrazovne ustanove, u ovom slučaju ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, sadrži važne elemente koji svojom sinergijom pružaju razvitak, održavanje i napredovanje iste. Upravo su oni potrebni za ostvarivanje ciljeva i zadaća odgoja predškolske djece koji su: „očuvanje zdravlja, razvoj emocionalne stabilnosti, samostalnosti, pozitivne slike o sebi, socijalne interakcije, komunikacije, slobodnog izražavanja, radoznalosti te razvoj kreativnosti i intelektualnih sposobnosti.“ (Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja, 1991). Stoga, Vujčić (2008) izdvaja neke od važnijih elemenata poput: „vrijednosti, norme, kolegijalnost, stavovi i odnosi koje dijele članovi te ustanove i koji utječu na njezin odgojno-obrazovni proces.“ (Valjan-Vukić, 2011, str.84) Temeljeći se na stavovima i uvjerenjima osoba koje sudjeluju u kreiranju kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja zorno se prikazuju pojmovi odgoja i obrazovanja te njihovo istinsko značenje, ali i očekivane reakcije ostalih čimbenika na događaje i akcije (Vujčić, 2008). Vujčić (2011) determinira kulturu odgojno-obrazovne ustanove po međuljudskim odnosima, timskom radu, adekvatnim upravljanjem ustanovom i njezinim organizacijskim i fizičkim okruženje. Jednako tako kultura se prepoznaje u razini usmjerenosti na kontinuirano usvajanje novih spoznaja, usavršavanje dosadašnjih spoznaja te istraživanje same prakse radi unapređenja iste. Kultura se, gledajući iz aspekta ustanove ranog i predškolskog odgoja, ogleda u adekvatnoj organizaciji prostora, primjerenom postupanju s djecom unutar svih interakcijskih razina što podrazumijeva i djecu i odrasle te je isprepletana kroz svakodnevne rituale i rutine građene od strane odgojitelja i roditelja (Vujčić, 2011). Stoga Vujčić (2011) objašnjava kako sama kulturna sredina u velikoj mjeri određuje odnose između njezinih sudionika zbog raznih normi, stavova, uvjerenja, očekivanja, rituala, uloga te odnosa i jezika samih članova. Fokusirajući se ponovno samo na kulturu ustanove ranog i predškolskog odgoja dolazimo do zaključka koji nam se postupno i sam nameće. „Kultura vrtića nije statična, nego se stvara stalno u interakciji s drugima i kroz refleksiju na život i svijet općenito.“ (Garmston, 2005, prema Valjan-Vukić, 2011) Uviđajući načine mijenjanja suvremenog društva, koje definitivno ne ostavlja izvan dosega obitelj, roditelje/skrbnike djeteta, samo dijete, ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te cijelu zajednicu već ih svakim danom iznenađuje

novim izazovima, spoznajemo kako se od svih članova očekuje adaptabilnost koja bi rezultirala zadovoljenjem potreba primarno djece, a sekundarno roditelja i ostalog suvremenog društva (Valjan-Vukić, 2011). Upravo iz tog razloga Miljak (1996, prema Valjan-Vukić, 2011), sukladno humanistički orijentiranoj koncepciji odgoja, govori o dječjem vrtiću kao o mjestu punom igre, življenja i novih spoznaja djece i odraslih koji bi u najvećoj mogućoj mjeri trebao biti otvoren i adekvatno odgovarati potrebama djece, njihovih roditelja te kulturne i društvene sredine u kojoj se nalazi. Valjan-Vukić (2011) navodi skrb o kvaliteti življenja, osiguravanje uvjeta za samoaktualizaciju i afirmaciju individualnih potencijala djece urednog razvoja i djece s teškoćama u razvoju kao ciljeve odgojno-obrazovnog rada te sukladno tome vrtić opisuje kao ustanovu koja svojim postupcima uvelike pridonosi stjecanju različitih dječjih iskustava tijekom međusobnog kontakta, druženja i zajedničkog odgoja. Svojom cjelokupnom kulturom, ustanova ranog i predškolskog odgoja brine o razvitku temeljnih ljudskih vrijednosti kod djece poput prihvaćanja različitosti, empatije, međusobnog pomaganja, tolerancije, suradnje, odgovornosti te spoznaje i življenja svojih prava unutar iste (Valjan-Vukić, 2011). Jedino takvim, zajedničkim i skladnim djelovanjem svih elemenata i čimbenika možemo govoriti o opstanku, unapređenju i pridavanju sve većeg značaja kulturi ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

1.1. Čimbenici razvoja i održivosti kulture

Kultura ustanove ranog i predškolskog odgoja sastoji se od mnogo elemenata i čimbenika koji interaktivno sudjeluju u njezinom stvaranju i usavršavanju. S obzirom na to da kulturu formiraju njezini sudionici, u ovom slučaju odgojitelji, djeca, roditelji, skrbnici i cijela zajednica iznimno je važno naglasiti elemente poput kulturnih normi, kolegijalnosti, stavova i uvjerenja, odnosa između osoba ili grupe osoba koje upražnjavaju upravo sudionici iste. Sukladno tome, Hargreaves (2000, prema Vujčić, 2008) navodi kako je za odgojno-obrazovne ustanove koje žele u budućnosti postati profesionalne i djelotvorne zajednice potrebno formirati strukture koje će učestalo raditi na promociji međusobnih odnosa i interakcije te razvijati podupiruću kulturu prema kolegijalnosti i individualnosti. Upravo su tada potrebni odgojitelji, djeca i roditelji/skrbnici.

1.1.1. Djeca

Spajić Vrkaš i sur. (2004, prema Vukušić, 2015) sumirajući teze raznih autora naglašavaju kako je upravo kultura odgojno-obrazovne ustanove vjerojatno najznačajniji dio sveobuhvatnog iskustva pojedinca. Dijete unutar odgojno-obrazovne ustanove usvaja kulturu iste čemu pridonosi kontinuirana i neposredna interakcija s okruženjem u kojem se nalazi. Neposrednim kontaktom s članovima grupe koje je dio, dijete izgrađuje osobnu kulturu (McLaughlin, 2005, prema Vukušić, 2015). Kopic i Korajac (2010) navode kako i sama Konvencija o pravima djeteta kao pravni dokument daje svoj najveći doprinos u promicanju slike djeteta kao subjekta s pravima, a ne samo osobe kojoj je potrebna bespriječna zaštita odraslih. Upravo iz tog razloga, dijete se navodi kao jedno od važnijih čimbenika kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja u kojoj svojim djelovanjem, raznim akcijama i reakcijama kao aktivan sudionik procesa odgoja pospješuje i unapređuje istu. Nadalje, Katz i McClelan (2005) definiraju kompetentnog pojedinca kao osobu koja koristeći poticaje iz okruženja može postići izuzetno kvalitetne razvojne rezultate. Isti mu kasnije omogućuju zadovoljavajuće sudjelovanje u grupama i prikaz njega samog kao kompetentnog člana zajednice kojoj pripada. Ova tvrdnja odnosi se samo na pojedinca neovisno o dobi. Posljedično tome, dijete nije u ulozi pasivnog konzumenta kulture. Ono već od svojih najranijih dana u obiteljskim i institucijskim uvjetima sukonstruira istu (Petrović-Sočo, 2007). Također, Slunjski i suradnici (2012) slažu se s ostalim autorima u navodima da je dijete aktivan, socijalni subjekt koji uvelike utječe na svoj odgoj, razvoj i učenje. Ono je socijalni subjekt s vlastitom kulturom, mišljenjem i sposobnošću da planira i organizira mnoge aktivnosti. Upravlja istima te razvija vlastite intelektualne, socijalne, emocionalne i druge potencijale. Sukladno tome, kao i ranije spomenutim činjenicama, dijete je znatiželjno i kompetentno biće puno raznovrsnih interesa, mogućnosti, razumijevanja i znanja vođenih urođenom znatiželjom zbog koje aktivno proučava svijet koji ga okružuje i na jednak način stječe nova znanja. Stoga ga kao jednako tako aktivnog člana navodimo u kulturi ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

1.1.2. Odgojitelji

Unutar koncepta kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jedan od tvoraca kulture ustanove jest sam odgojitelj. Prema Državnom

pedagoškom standardu odgojitelj je „stručno osposobljena osoba za odgojno-obrazovni rad s djecom u dječjem vrtiću ili drugoj pravnoj osobi koja obavlja djelatnosti predškolskog odgoja i naobrazbe.“ (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008). Odgojitelj neposredno sudjeluje u realiziranju odgojno-obrazovnog procesa, stručno promišlja sam proces tj. planira, programira i vrednuje rad te brine o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora potrebnog za realizaciju odgojno-obrazovnih aktivnosti, s ostalim stručnim djelatnicima. Jednako tako, prati svakodnevne potrebe djece kako bi mogao stvoriti adekvatne uvjete za njihovo ostvarenje te potiče razvoj i napredovanje svakog djeteta sukladno sposobnostima i interesima istog. Odgojitelj svakodnevno vodi i prikuplja dokumentaciju o djeci i odgojno-obrazovnom procesu u cijelosti kako bi novim saznanjima bio u mogućnosti sustavno unapređivati postojeću praksu (Slunjski i sur., 2012). Uz navedeno, odgojitelj je osoba koja ima odgovornost za uspostavljanje recipročnih odnosa s obitelji djece (Višnjić Jevtić, 2018). Odgojitelj ritualima, rutinama, normama, vrijednostima i ponašanjem zajednice definira vlastitu kulturu. Na takav način doprinosi oblikovanju identiteta i autentičnost ustanove (Bruner, 2000, prema Slunjski i sur., 2012). Autentičnost, što prema Juulu (2008) znači 'izvornost' jest naša sposobnost da vjerodostojno izrazimo sebe. Sukladno prethodno iznesenim tvrdnjama i djeca i odgojitelji sudionici su kulture koju je uvijek potrebno sagledavati iz više segmenata i u cijelost zbog višestruke međusobne povezanost svih njezinih članova (Slunjski i sur., 2012).

1.1.3. Roditelji/skrbnici

Osim odgojitelja i djece koji su ujedno sudionici u kreiranju kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja, ali i njezini krajnji konzumenti, važno je veliki značaj pridati i samim roditeljima tj. skrbnicima djece koji pohađaju istu. Previšić (2003, prema Pintar, 2017) navodi činjenicu kako je na samom početku djetetova življenja upravo obitelj centralno mjesto stjecanja novih znanja, iskustava, raznih normi ponašanja te modela identifikacije. Obitelj tj. ponajviše roditelji daju temeljni odgojni utjecaj i modele ponašanja koji se kasnije mijenjaju i nadograđuju djelovanjem čimbenika poput vrtića, škole, vršnjaka i slično (Maleš i Stričević, 2005). Pećnik i Starc (2010) smatraju kako je većina današnjih, suvremenih roditelja suočena s izazovom ponovnog stvaranja partnerstva između muškarca i žene te uspostave vodstva u odnosu na djecu, usklađeno s vrijednostima i ciljevima poput

ravnopravnosti, dostojanstva i autentičnosti radi očuvanja integriteta djece i mladih. Stoga, roditelji odgajaju djecu sukladno vlastitim sustavom vrijednosti, dok institucija svoje ciljeve temelji na „općeljudskim humanističkim i društvenim vrijednostima kao općim ciljevima čovječanstva te se u odgojno-obrazovnoj instituciji oživotvoruju i one vrijednosti prema kojima stremlji konkretno društvo.“ (Pintar, 2017, str.189) Sami roditelji ravnopravni su sudionici u procesu odgoja i obrazovanja djece te u ostvarivanju zavidne kvalitete ustanove. Nadalje, razina uključenosti roditelja uvelike određuje kvalitetu dječjeg iskustva unutar odgojno-obrazovne prakse, a s druge pak strane daje mnogobrojne prilike za njihovo učenje i razvoj roditeljskih kompetencija (Ljubetić, 2007, prema Slunjski i sur., 2012). Upravo taj institucionalan pristup potreban je roditelju kako bi dobio adekvatnu podršku u ostvarivanju roditeljske uloge i razumijevanju odgojno-obrazovnih procesa (Pintar, 2017). Zaključno možemo reći kako su roditelji, djeca i odgojitelji dio društva predškolskih ustanova koji zajedničkim snagama i međudjelovanjem stvaraju kulturu istih (Valjan-Vukić, 2011).

2. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Tko su zapravo djeca s teškoćama u razvoju? Iako se danas sve više naglasak stavlja na termin „djeca s teškoćama u razvoju“ velika ih većina ljudi još uvijek etiketira kao „djecu s posebnim potrebama“ što je iz njihove perspektive potpuno pogrešno. Djeca s teškoćama u razvoju ne smatraju kako su ljubav, prijateljstvo, briga, integracija i tolerancija posebne potrebe. Smatraju kako su to potrebe sve djece ovog svijeta pa tako i njih bez obzira na određene teškoće u razvoju. Upravo iz tog razloga termin „djeca s posebnim potrebama“ sve se manje koristi. Hollenweger (2014, prema Bouillet, 2017) navodi kako je sam naziv „teškoća“ krovni pojam u koji su uključena oštećenja i ograničenja obavljanja aktivnosti i sudjelovanja u određenim aspektima društvenog funkcioniranja tj. prepreke sudjelovanja u različitim životnim situacijama okoline u kojoj osoba raste, živi i razvija se te tjelesna oštećenja i oštećenja biološko-psihološke funkcije. Bouillet (2017) ističe kako se u pravilu radi o biološki uvjetovanim teškoćama kao posljedicama raznih oštećenja ili pak bolesti. Sukladno tome, možemo zaključiti kako su teškoće u razvoju urođena ili stečena stanja organizma djeteta koja zahtijevaju različite oblike i izvore podrške. Upravo iz tog razloga, Kiš-Glavaš (2012, prema Bouillet, 2017) ističe potrebu za definiranjem teškoće u razvoju temeljem multidimenzionalnog kvalitativnog pristupa koji uvažava potrebe djece s teškoćama temeljeći se na strukturnom, biološko psiho-socijalnom pristupu. Zrilić (2013) navodi kako među djecu s teškoćama u razvoju ubrajamo onu sa sniženim intelektualnim sposobnostima, onu koja su autistična, slijepa, slabovidna, gluha i nagluha. Onu koja imaju poremećaj govora, glasa i jezika, koja imaju neki motorički poremećaj i kroničnu bolest. Djecu koja imaju smetnje u ponašanju, poremećaj pažnje i djecu sa specifičnim teškoćama učenja. Važeća orijentacijska Lista vrsta i stupnjeva teškoća u razvoju prema Pravilniku o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju navodi slijedeće vrste teškoća:“

1. Oštećenje vida
2. Oštećenje sluha
3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. Oštećenja organa i organskih sustava
5. Intelektualne teškoće
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja

7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.“ (Pravilnik o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN, 24/2015).

Prema *Zakonu o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom* (2017) i *Zakonu o socijalnoj skrbi* (2017) djeca s teškoćama u razvoju definiraju se kao djeca kojoj je zbog određenih tjelesnih, senzoričkih, govorno-jezičnih, komunikacijskih ili pak intelektualnih teškoća potrebna dodatna podrška kako bi ostvarila svoj najviši mogući stupanj razvoja i socijalnog uključenja. Jer upravo „kada im se pruži prilika da se ostvare kao i drugi, djeca s teškoćama u razvoju imaju potencijal u vođenju života koji ih ispunjava i doprinosi socijalnoj, kulturnoj i ekonomskoj vitalnosti svojih zajednica.“ (UNICEF, 2013).

2.1. Povijesni pregled

Sekulić-Majurec (1988) navodi kako su prvi pokazatelji odnosa društva prema djeci s teškoćama u razvoju vidljivi već u robovlasničkom društvu gdje je odnos bio reguliran određenim propisima. Djeca s teškoćama u razvoju, a posebice djeca s tjelesnim manama, smatrana su bićima nevrijednim života te su u većini slučajeva ubijana odmah po rođenju ili ispoljavanju teškoća. Ista autorica na ranije spomenuti robovlasnički sistem nadovezuje se primjerom male, vojničke države Sparte u kojoj su, zbog čestih sukoba, tjelesna snaga i izdržljivost bile iznimno cijenjene. Sukladno tome slabunjava su djeca, posebice ona s tjelesnim manama, ostavljena na planini Tajget kako bi izložena vremenskim nepogodama i divljim zvijerima umrla. Ni u kulturi starog Rima, kojim je vladalo patrijarhalno društvo, položaj djece s teškoćama u razvoju nije bio puno bolji. U tadašnje vrijeme tek rođeno dijete bilo je položeno pred noge oca koji ga je svojim podizanjem ili ne podizanjem spasio ili osudio na smrt. Uz kulture kao što su Spartanci i Rimljani, sličan stav o djeci s teškoćama u razvoju imali su i neki od najpoznatijih filozofa tadašnjice. Jedan od njih bio je Aristotel koji u svom najpoznatijem dijelu „Politika“ govori kako nijedno dijete bogalja nikako ne treba uzdržavati. Svaka se osoba za koju se pretpostavljalo da zbog svog razvoja neće biti u mogućnosti udovoljiti određenim zahtjevima ondašnjeg društvenog života smatrala nevrijednom istoga. Upravo tako se gledalo i na djecu s teškoćama u razvoju (Sekulić-Majurec, 1988). Pregledom povijesti dolazimo do razdoblja srednjeg vijeka koji nam ne donosi nikakva poboljšanja u odnosu društva prema djeci s teškoćama u

razvoju. Autorica (1988) iznosi činjenice o tadašnjem stanovništvu koje je pod velikim utjecajem religije i crkve razvilo mistično-religiozno tumačenje rađanja djece s teškoćama u razvoju gdje su glavnu ulogu imale više božanske sile. Smatralo se da djecu s teškoćama u razvoju dobivaju zli i grešni ljudi ili pak oni koji ispaštaju zbog grijeha svojih predaka. Na djecu s teškoćama u razvoju gledalo se kao na nešto sramotno, na nešto čega bi se trebalo stidjeti ili pak nešto što treba sakriti. Posljedično tome djeca s teškoćama u razvoju, usprkos otvaranju prvih ubožnica koje su primale siromašne osobe i nezbrinutu djecu, rasla su prepuštena sama sebi bez adekvatnog odgoja i obrazovanja. Takvim se im pristupom onemogućavao rad ili sudjelovanje u oblicima društvenog života što je rezultiralo njihovom krajnjom bijedom i siromaštvom. Pojedinci koji bi kasnije tijekom života ipak dobili priliku za rad, radili bi najprljavije i najnedostojnije poslove. Sekulić-Majurec (1988) iznosi činjenice o prvim značajnijim promjenama u odnosu društva prema djeci s teškoćama u razvoju koje su se počele javljati u 16. i 17. stoljeću, u razdoblju humanizma i renesanse. Poznati su pedagogi tog vremena Rabelais, Roterdamski i Montaigne kao glavnu ulogu odgoja u životu djeteta isticali poticanje svih njegovih sposobnosti što se odnosilo i na djecu s teškoćama u razvoju. Njihova je ideja bila prihvaćena od strane Diderota, jednog od najpoznatijih humanista tog razdoblja. Veliki korak dalje učinio je Komenski istaknuvši ideju za potrebom održavanja posebne nastave za djecu s teškoćama u razvoju. Tada dolazi do prvog provođenja individualne nastave kao i prvih pokušaja sistematskog radnog osposobljavanja. Stvaranju povoljnijih životnih uvjeta djeci s teškoćama u razvoju doprinijela je i medicina čije su spoznaje utjecale na realističnije tumačenje uzroka nastanka pojedinih teškoća što je dovelo do postupnog prevladavanja tradicionalno negativnih stavova o djeci i osobama s teškoćama u razvoju. Do daljnjih pozitivnih promjena došlo je u razdoblju kapitalističkih društvenih odnosa gdje profit postaje važna snaga razvoja zbog čega dolazi do zapošljavanja osoba s teškoćama u razvoju. Prema Sekulić-Majurec (1988) iako su osobe s teškoćama u razvoju radile najjednostavnije i najslabije plaćene poslove, dobile su priliku za otvaranje radne i društvene emancipacije prilikom koje dolazi do poboljšanja materijalnog položaja kao velikog napretka u odnosu na prijašnje godine. Istovremeno položaj djece s teškoćama u razvoju odlazi stepenicu više otvaranjem posebnih ustanova za odgoj i obrazovanje što sa sobom donosi i razvitak specijalne pedagogije kao posebne pedagoške discipline. Specijalna pedagogija bavila se proučavanjem odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju kao i adekvatnim

osposobljavanjem stručnjaka koji bi bili sposobni upustiti se u rad s istima. Iz toga, prema Bouillet (2010), proizlazi prvi od triju modela koji su se razvijali kroz povijest – medicinski model. U medicinskom modelu, koji je zagovarao ponajprije dijagnosticiranje teškoća i kasniju institucionalizaciju sa svrhom uklanjanja teškoća, dolazi do otvaranja specijalnih ustanova prvotno od strane pojedinaca, odnosno na privatnu inicijativu. Sekulić-Majurec (1988) iznosi kako je kasnije u otvaranju istih počela sudjelovati cijela zajednica. Specijalne su ustanove najčešće imale funkciju zbrinjavanja, dok su neke od njih s vremenom prerasle u specijalne škole, ustanove za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, kojih je krajem 18. i početkom 19. stoljeća bivalo sve više. Ista autorica navodi kako tijekom 19. stoljeća dolazi do diferencijacije specijalnih ustanova prema vrstama i stupnjevima teškoća u razvoju. Odvajaju se škole za gluhi i slijepu djecu, za mentalno retardiranu djecu, za djecu s poremećajima u ponašanju i tjelesno invalidnu djecu. Porastom biologističkih tumačenja dolazi do veće dostupnosti informacija o osobitostima i uzrocima teškoća u dječjem razvoju što uzrokuje diferencirano promatranje raznih vrsta i stupnjeva teškoća. Uz biologistički pristup razvija se i morbocentristički prema kojem ono što djetetu nedostaje postaje njegovo glavno obilježje. Morbocentristički pristup dovodi do govora o slijepom, gluhom, mentalno retardiranom djetetu i tome slično. Takva orijentacija, koju je društvo posjedovalo u pristupu osobama s teškoćama u razvoju, označava napredak u odnosu na nekadašnja mistično-religiozna vjerovanja. Kao pozitivna posljedica morbocentrističkog pristupa smatra se otvaranje niza specijalnih škola i ustanova koje su djeci s teškoćama u razvoju omogućavale bolje razvojne mogućnosti od dotadašnjih što je ujedno, prema Bouillet (2010), jedna od značajki modela deficita. Drugog modela koji se javlja kroz povijest s ciljem normalizacije života djece s teškoćama u razvoju te smanjenjem i otklanjanjem čimbenika koji pridonose teškoćama. Negativna strana morbocentrističkog pristupa očitovala se u izdvajanju djece s teškoćama u razvoju u posebne ustanove što je uzrokovalo marginalizaciju, odnosno njihovo potiskivanje van glavnih tokova društvenog života. Zatvaranjem osoba u marginalizirane društvene grupe povećala se njihova društvena segregacija (Sekulić-Majurec, 1988). Osobe i djeca s teškoćama u razvoju koje su bile slane u specijalne škole najčešće su, iznosi autorica (1988), bile osuđene na život u grupama sebi sličnih osoba. Društvene barijere probijali su samo oni najuporniji i najспособniji. Nadalje, razvojem prvih socijalističkih zemalja ne dolazi do značajnijih promjena u društvenom položaju djece s teškoćama u razvoju. Iako zbog

promijenjenih društvenih odnosa briga za djecu s teškoćama u razvoju postaje briga cijelog društva, oni i dalje ostaju samo unutar zajednice sebi sličnih osoba. Šanse za profesionalno usavršavanje i mogućnost vlastite emancipacije otvaraju im se isključivo unutar istog društva. Prema Buljevac (2012) 20-ih i 30-ih godina 20. stoljeća dolazi do narušavanja odnosa društva i osoba s teškoćama u razvoju formiranjem Eugeničkog pokreta temeljenog na uređenju Sparte, socijalnom darvinizmu i Spencerovoj teoriji preživljavanja najjačih. Ideje pokreta rezultirale su ozakonjenjem sterilizacije osoba s intelektualnim teškoćama u SAD-u, Francuskoj, Njemačkoj i Švedskoj. Provođenjem programa Euthanasia Program T4 u „centrima smrti“ ubijeno je 70 000 osoba s mentalnim oboljenjima, a 5 000 djece bilo je prepušteno izgladnjivanju te medicinskim i biokemijskim postupcima. Međutim, Sekulić-Majurec (1988) iznosi kako kasnije dolazi do promjena u samom tumačenju nastanka teškoća. Promatrajući društvo i njegovu organizaciju u cjelini, osim bioloških faktora, sve se veći naglasak stavlja na socijalne i društveno-povijesne faktore što je rezultiralo činjenicom da su teškoće u razvoju ujedno produkt bioloških faktora kao i restriktivne, deprivirajuće okoline te nepovoljnih životnih prilika i siromaštva. Ista autorica (1988) tvrdi kako nije nužno da dvoje djece s identičnom varijacijom u razvoju neke osobine i s biološki jednakim hendikepom posjeduju jednake teškoće u razvoju. Okolina u kojoj dijete odrasta i životne prilike u kojima se nalazi neko će slijepo dijete učiniti sljepijim, gluho glušim i nepokretno nepokretnijim. Shvaćanjem važnosti okoline i životnih prilika za razvoj djece s teškoćama u razvoju prvi se puta govori o problemu izdvajanja u specijalne odgojno-obrazovne ustanove i skreće pažnja na trajno negativne posljedice takve prakse. Promišljanjem o opravdanosti prakse javljaju se zahtjevi za stvaranjem potpune socijalne integracije sve djece i osoba koje posjeduju određene razvojne teškoće, a koja je usko povezana sa spomenutim modelom deficita. Model deficita, prema Bouillet (2010), bio prethodnik danas široko rasprostranjenom socijalnom modelu u čijem su središtu interesi, sposobnosti i prava pojedinca. Suprotno socijalnom modelu i inkluziji kao dugoročnoj posljedici istog, cjelokupno se društvo još uvijek različitim načinima i izgovorima štitilo od prisustva djece i osoba s teškoćama u razvoju u vidu marginalizacije, izoliranja djece, izdvajanja istih iz različitih aspekata društvenog djelovanja i potiskivanja izvan tokova društvenog života (Sekulić-Majurec, 1988).

2.2. Položaj djece s teškoćama u razvoju danas

Sekulić-Majurec (1988) iznosi činjenice o potpunom prilagođavanju odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju gdje im se pruža prilika za profesionalnu i obrazovnu afirmaciju u društvu kao i za osposobljavanje za samozbrinjavanje kojim bi postigli život dostojan svakog čovjeka. Njihovim izdvajanjem u posebne odgojno-obrazovne ustanove omogućilo im se stvaranje najpovoljnijih uvjeta kako bi naučili živjeti u skladu s osobnim razvojnim specifičnostima. Istovremeno, djece s teškoćama u razvoju u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama ostaju hendikepirani za iskustvo življenja s osobama bez takvih specifičnosti. Mnogi od njih u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama lako i brzo nauče živjeti u skladu sa svojim razvojnim teškoćama. S druge strane, pojedina djeca smještena u ustanovama nazaduju i nemaju očekivani napredak u svom socijalnom, emocionalnom i intelektualnom razvoju što je jedan od razloga uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne programe odgoja i obrazovanja. Prema autorici (1988) integracijski pristup bio je jedna od najvećih povijesnih prekretnica u odnosu društva prema djeci s teškoćama u razvoju. Jedini i osnovni cilj integracijskog pristupa bio je prevladavanje segregacije i stvaranje jednakih šansi za svu djecu bez obzira na postojeće razlike. Termin integracije u pedagoškoj se terminologiji počeo upotrebljavati u Sjedinjenim Američkim Državama nakon ukidanja rasne segregacije 1954. godine. Tim činom sve su škole postale otvorene za djecu svih rasa što se terminološki navodilo kao integracija u školstvu. Kod određenja integracije važnost nije u spajanju dijelova u cjelinu već u činjenici da dijelovi koji sudjeluju u procesu ujedinjenja postupno gube svoj tadašnji identitet te stvaraju kvalitetu koja se pokazala naprednijom od prijašnjih jer sadrži sve pozitivne elemente integriranih jedinica. Stoga je potrebno integrirati sve osobine specijalnih i redovnih odgojno-obrazovnih ustanova koje će najviše pridonijeti realizaciji cilja integracije. Proces integracije trebao bi se provoditi od djetetove najranije dobi što podrazumijeva bitnu ulogu institucionalnog odgoja i obrazovanja. Takvim pristupom djeca s teškoćama u razvoju ostvaruju dobar suživot i postižu da razvojne specifičnosti nisu eliminirajući faktor ispunjenja potencijala neke ličnosti u svim poljima društvenog i profesionalnog života osobe. Djeci i osobama s teškoćama u razvoju integracija pruža postepeno učenje realnog pogleda na svijet, prihvaćanja drugih, suradnje i procjenjivanje sposobnosti drugih bez predrasuda (Sekulić-Majurec, 1988). Nadalje, sve većom zastupljenošću socijalnog modela kao i filozofije inkluzije

dolazi do promjena iznimno značajnih u odnosu društva prema osobama s teškoćama u razvoju, osobama iz marginaliziranih grupa. Pokret samozastupanja osoba koji je dokazao da osobe s teškoćama mogu i žele biti aktivni sudionici svih aspekata društvenog života, značajno je pridonio navedenim promjenama. Produkt novonastalih promjena bio je početak socijalnog tj. inkluzivnog modela temeljenog na ljudskim pravima u čijoj je afirmaciji bila važna uloga razvoja inkluzivnog obrazovanja (Bouillet, 2017). Model inkluzije, prema Bratkoviću (2004), svoja snažna uporišta temelji na ljudskim pravima zbog čega dolazi do zakonskog priznavanja prava na obrazovanje i ostvarivanje jednakih mogućnosti u obrazovanju. Proces zakonskog priznavanja širio se prvotno počevši od Skandinavije do Sjedinjenih Američkih država, a kasnije se pokret proširio kroz ostale Europske zemlje. Prema Sunko (2016) inkluzija je pokret za ostvarivanje prava sve djece što je objavljeno Općom deklaracijom o ljudskim pravima (1949) i Konvencijom o pravima djeteta. Konvencija o pravima djeteta ističe se kao prvi dokument u kojem djeca više nisu osobe koje trebaju zaštitu i pomoć, već su osobe s pravima. Na Svjetskoj konferenciji o posebnim potrebama u Salamanki prihvaćeni su principi odgoja i obrazovanja u inkluziji i za inkluziju. Sukladno tome naglasak je stavljen na prilagodbu škola svoj djeci bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, jezično, emocionalno ili drugo stanje, a temeljne vrijednosti Konvencije poput nediskriminacije, očuvanja života, opstanka i razvoja, najboljeg interesa djeteta dužni su primjenjivati svi djelatnici svih institucija (Sunko, 2016). Prema izvještaju UNICEF-a (2013) Konvencija o pravima djeteta s Konvencijom o pravima osoba s invaliditetom svjedoče većem svjetskom pokretu posvećenom inkluziji djece u život zajednice prema kojem djeca s teškoćama u razvoju imaju ista prava kao i ona bez određenih teškoća. Posvećenost izgradnji zajednice u kojoj je inkluzija djece s teškoćama u razvoju prihvaćena, doprinijela je unapređenju položaja djece kao i njihovih obitelji. Oprečno tome velik broj djece još uvijek nailazi na prepreke za sudjelovanje u kulturnim, društvenim i građanskim aspektima svojih zajednica. Mnoge zemlje još uvijek na situaciju djece s teškoćama u razvoju odgovaraju uglavnom institucionalizacijom, napuštanjem ili zanemarivanjem što je posljedica ukorijenjenosti u negativnim i paternalističkim pretpostavkama o njihovoj zavisnosti, nesposobnosti i neznanju. Stoga se djeca s teškoćama u razvoju često smatraju inferiornom te su podložna diskriminaciji zasnovanoj na teškoćama koja se manifestira od raspodjele resursa do donošenja odluka. U izvještaju (2013) se navodi kako mali broj zemalja posjeduje točne informacije o broju djece s teškoćama u

razvoju što dovodi do njihovog isključenja i nevidljivosti za socijalne službe. Posljedično tome djeca s teškoćama u razvoju trpe mnoge deprivacije. Prikupljanjem i analizom podataka istraživačka zajednica želi djecu s teškoćama u razvoju učiniti vidljivom te nadvladati neznanje, diskriminaciju i deprivaciju. Prema jednoj od procjena oko 93 milijuna djece tj. jedno od 20-ero djece u dobi od 14 godina ili mlađe živi s nekim oblikom teškoće u razvoju. Zagovaranjem inkluzije nastoje se ukloniti prepreke za istu čime bi svako okruženje omogućilo pristup i sudjelovanje djece s teškoćama u razvoju jednako kao i njihovih vršnjaka. Život djece s teškoćama u razvoju danas nije vezan samo uz institucionalizaciju već se promicanjem brige i njihovom rehabilitacijom u obitelji pruža podrška socijalnom pristupu. Dio socijalnog pristupa jest pružanje podrške obiteljima kako bi podnijele posljedice brige o djeci s teškoćama u razvoju kao što su povećani troškovi života i izgubljene zarade. Obitelji djece s teškoćama u razvoju imaju ključnu ulogu u osnaživanju djece kako bi ista bila cijenjena, poštovana i podržavana od strane svojih zajednica. Socijalni pristup još se očituje u uključivanju djece s teškoćama u razvoju i pripadajućih obitelji u plan i program podrške osmišljen za zadovoljavanje njihovih potreba. Sudjelovanjem u evaluaciji podrške, djecu i mlade s teškoćama u razvoju želi se uključiti u donošenje odluka značajnih za njih, ne samo kao korisnika, već u vidu njihovog aktivnog sudjelovanja. Pružajući im priliku za ostvarenje, djeca s teškoćama u razvoju posjeduju potencijal u vođenju ispunjenog života te doprinose socijalnom, kulturnom i ekonomskom napretku svojih zajednica. Egzistencija i obrazovanje mogu biti posebno zahtjevni zbog većeg rizika od siromaštva nego što je to kod djece bez teškoća. Izvještaj (2013) iznosi kako je svega 155 zemalja potpisalo Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom, 128 zemalja ju je ratificiralo. Sukladno tome 91 zemlja potpisala je Fakultativni protokol, dok ga je 76 zemalja ratificiralo. Krajnji dokaz globalnih i nacionalnih napora poboljšanja položaja djece s teškoćama u razvoju u lokalnim društvenim zajednicama bit će vidljiv u trenutku kada će svako dijete s teškoćama u razvoju uživati svoja prava, pristup uslugama, podršci i jednakim mogućnostima u najudaljenijim i najnepovoljnijim okruženjima i okolnostima (UNICEF, 2013).

3. INKLUZIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Inkluzija dolazi od latinske riječi *inclusio* koja je općenito „radnja ili stanje uključivanja ili uključenosti nečega unutar određene skupine ili strukture.“ (Hrvatska enciklopedija, 2020). Rumiha, Hubeny-Lučev, Gros Popović i Smiljanić (2005) pojam inkluzije definiraju kao proces kojim se poštuje individualnost svakog djeteta, njegove osobnosti i različitosti. Proces inkluzije prihvaća postojanje različitosti imajući na umu činjenicu kako osoba zbog svojih razvojnih teškoća nije manje vrijedna od osobe bez teškoća. Ujedno polazi od stava da je različitost u sposobnostima prirodna, poželjna i potrebna. Inkluzijom se nastoji izgraditi zajednica u kojoj ljudi međusobno brinu jedni za druge odbacivši pritom izolaciju i ignoriranje osoba koje imaju teškoće u razvoju. Gledajući prvenstveno dobrobit djeteta, a ne njegove razvojne teškoće, inkluzija nastoji praktičnim djelovanjem postojeći program individualno približiti svakom djetetu s teškoćama u razvoju te omogućiti jednake uvjete i prava tijekom boravka u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prema Bouillet (2010) inkluzivnim se pristupom pokazuje spremnost okoline na prilagodbu i promjene sukladno potrebama svih članova društva. Članovi društva u međusobnoj su komunikaciji i suradnji u vidu pružanja pomoći i prihvaćanju činjenica da djeca s teškoćama u razvoju imaju drugačije potrebe, žele drugačije stvari. Produkt inkluzije jest pridavanje osjećaja pripadnosti i partnerstva svakom pojedinom djetetu. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja rezultira pružanjem prilike djeci redovnog razvoja za upoznavanje, prilagođavanje i prihvaćanje vršnjaka različitih po određenim potrebama, mogućnostima i ograničenjima. Provođenjem inkluzivnog pristupa moguć je nastanak generacija koje će bez predrasuda moći živjeti i komunicirati s djecom i osobama s teškoćama u razvoju (Rumiha i sur., 2005). U širem smislu, navodi Cerić (2008), inkluzijom se smatraju međuodnosi pojedinca i društva stoga se inkluzija djece s teškoćama u razvoju može nazvati socijalnom inkluzijom. Socijalna inkluzija sastoji se od tri međuovisne dimenzije: prostorne, odnosne i funkcionalne. Prostorna dimenzija socijalne inkluzije očituje se u nestanku socijalne i ekonomske udaljenosti. Odnosna se dimenzija očituje u osjećaju pripadnosti i prihvaćanja što uključuje sudjelovanje, društveno korisne uloge, recipročnost i pozitivne reakcije. Karakteristikama funkcionalne dimenzije navode se povećanje mogućnosti, sposobnosti i kompetencija. U kontekstu odgojno-obrazovnog procesa ustanove ranog i predškolskog odgoja i

obrazovanja sve navedene dimenzije mogu se smatrati inkluzijom u užem smislu. Isti autor (2008) ističe problematiziranje praktične i redovite provedbe inkluzije nedavanjem djeci s teškoćama u razvoju mogućnosti da se uključe u redovne ustanove ranog odgoja i obrazovanja. Stoga je potrebno razlučiti općeniti problem uključenosti od inkluzivnog obrazovanja. Prema Bouillet (2017) inkluzivno je ono obrazovanje koje je primjereno sposobnostima, potrebama i interesima djece ne uključujući njihove različite biološke, psihološke i socijalne karakteristike. Obuhvaćajući pritom sve komponente i sudionike odgojno-obrazovnog procesa poput djece, roditelja, odgojitelja, učitelja, politike, kurikulumu te sve ostale aspekte višegodišnjeg obrazovanja. Odsustvom jasnih kriterija realizacije inkluzivnog obrazovanja narušava se uključenost djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav te se doprinosi redovitom godišnjem napuštanju ili ne prihvaćanju polaska u iste (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008).

3.1. Inkluzivna kultura

90-ih godina 20. stoljeća, prema Igrić (2015), inkluzija predškolske djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav pojavila se kao relativno noviji aspekt odgoja i obrazovanja. Hrnjica (2001) iznosi kako je osnovna značajka modela inkluzije predškolskih programa koncepcijski programski razvitak usmjeren isključivo na razvojne specifičnosti pojedinog djeteta. Stoga je potrebno kontinuirano poticati sve aspekte razvoja djece s teškoćama u razvoju unutar svih karakteristika ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koje su programski i koncepcijski temeljene na inkluzivnom modelu. Izbor programa za djecu s teškoćama u razvoju provodi se prema potrebama djeteta i stupnju očuvanosti funkcionalnih sposobnosti kao osnovnih kriterija. Inkluzivni program planira se i realizira tako da djeca tipičnog razvoja ne budu zanemarena ili zapostavljena zbog obaveza odgojitelja prema djeci s teškoćama u razvoju. Prema programu izbor odgojitelja u inkluzivnim skupinama podrazumijeva dodatne edukacije i osposobljenost za realizaciju programa, motiviranost te prethodno iskustvo za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Kao partneri unutar inkluzivnog programa u vidu donošenja svih bitnih odluka vezanih za razvoj djeteta javljaju se roditelji, što u periodu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja obuhvaća planiranje i izvođenje programa za pojedino dijete te praćenje učinka predškolskog obrazovanja i donošenje odluka o nastavku istog. Prema Daniels i Stafford (2003) svako pojedino dijete, u grupama usmjerenim na dijete, predstavlja

jedinstvenu osobu koja ima pravo sudjelovati u svim područjima društvenog života. Inkluzijom djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja među djecu bez teškoća pruža se cijeli niz jednakih mogućnosti. Djeci s teškoćama u razvoju, kao i onoj bez teškoća, pruža se mogućnost za spoznavanje osnovnih vrednota te spoznajnih, tjelesnih, društvenih i emocionalnih sposobnosti. U odgojno-obrazovnim ustanovama koje provode inkluzivni program djeca s teškoćama postaju svjesna vlastitih sposobnosti što doprinosi razvoju osjećaja i odnosa prema ljudskim iskustvima. Isti autori (2003) ističu usmjerenost programa na dijete individualiziranim poučavanjem koje omogućuje razvoj sposobnosti pojedinog djeteta. Djeci se pruža mogućnost izbora te ih se potiče na aktivno učenje i daljnji razvoj. Stvara se povezanost obitelji djece s odgojno-obrazovnom ustanovom i potiče obitelj na neposredno uključivanje u odgoj djece. Suradnja odgojiteljica, voditeljica ustanove, programa i obitelji temelji se na zajedničkom vjerovanju: kako među djecom, bez obzira na mogućnosti i sposobnosti, postoji više sličnosti nego razlika; djeca čine dio obitelji i društva te najbolje uče jedno od drugoga u svakodnevnim situacijama i uobičajenim uvjetima življenja; djeca imaju najbolju priliku za razvoj u okruženju koje poštuje njihove individualne potrebe i takvim pristupom omogućava individualan rad. Inkluzivni programi, zamišljeni da poštuju individualne potrebe djece s teškoćama u razvoju na temelju načela i ideala demokracije, široko su rasprostranjeni po svijetu. Pružaju mogućnost djeci s teškoćama da promatraju, imitiraju i kontaktiraju s djecom redovnog razvoja te da određene odnose razvijaju na jednak način, individualnim pokušajima, kao što to rade njihovi vršnjaci. Djeci s teškoćama u razvoju u inkluzivnim grupama daje se mogućnost izbora, kritičkog mišljenja, ostvarenja, razvoja mišljenja, rada s različitim izvorima te im se pruža osposobljavanje za odgovornost i međusobnu pomoć (Daniels i Stafford, 2003). Snell i Vogtle (1996, prema Daniels i Stafford, 2003) ističu kako je za djecu s teškoćama u razvoju formiranje članstva u grupi vršnjaka iznimno važno. Djeca redovnog razvoja u prijateljstvu s djecom s teškoćama u razvoju pružaju model za komunikaciju te za razvojno-primjereno ponašanje. Povećanjem društvenog odnosa između djece s teškoćama i djece redovnog razvoja omogućava se međusobno stvaranje prijateljskih odnosa i razvijanje pozitivnih društvenih vještina. Njihovo razvijanje doprinosi značajnom smanjenju straha, ali povećanju motivacije za učenje kod obiju grupa djece. Vidljivo je da inkluzijom djeca redovnog razvoja razvijaju razumijevanje teškoća i općenite različitosti te osjetljivost na potrebe drugih. U suživotu s djecom s teškoćama

u razvoju, spoznaju moć pojedinca u prevladavanju vlastitih teškoća i samostalnom postizanju uspjeha.

3.1.1. Pretpostavke za razvoj inkluzivne kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Karamatić Brčić (2011) navodi da je obrazovna inkluzija relevantna tema pedagoškog i društvenog konteksta osobito za suvremene reforme odgojno-obrazovnih ustanova. U svom užem smislu inkluzija zahtjeva naglašavanje prava svakog djeteta na odgoj i obrazovanje u skladu sa svojim mogućnostima. Sukladno tome moguće je promišljati da su razvoj i napredak društva uvjetovani niskom stopom društvenih razlika, što implicira da uključivanje ne podrazumijeva samo isključivanje razlika već osmišljavanje društvenih i odgojno-obrazovnih mjera za njihovo smanjenje. Inkluzivni pristup osnovni je cilj koncepta „odgoj i obrazovanje za sve“ koji reflektira različite nacionalne kurikulume te obrazovne politike. Niz desetljeća govorilo se o jednakim mogućnostima obrazovanja sve djece i mladih pridajući pritom veliki značaj kvalitetnom obrazovanju. Obrazovna inkluzija postaje nužnim zahtjevom suvremenih obrazovnih politika mnogih zemalja Europe i svijeta. Svoje teorijsko uporište pronalazi u dokumentima usko povezanim s odgojem i obrazovanjem te konvencijama o ljudskim pravima. Istaknuvši društvenu i pedagošku dimenziju obrazovne inkluzije postale su temeljne pretpostavke za razvoj inkluzivne kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prema Hrvatskoj enciklopediji (2020) pretpostavka općenito označuje tezu u spoznajnom procesu temeljem koje se izvodi određeni zaključak. Pojam pretpostavke istodobno se odnosi na čin pretpostavljanja, međudnos pozicijskih sadržaja rečenice te na jedan navedeni sadržaj. Karamatić Brčić (2011) ističe neke dokumente i njihov neposredan ili posredan doprinos inkluzivnoj kulturi. *Konvencija UN-a o pravima djeteta* osigurala je temeljno pravo obrazovanja sve djece bez obzira na razvojne različitosti. Šesto pravilo UN-ovih standardnih pravila promiče jednake prilike za sve osobe s teškoćama u razvoju, dok je njihov temeljni cilj pružanje jednakih obrazovnih šansi svoj djeci i mladima s velikim značajem na njihovu uključenost u sustav redovnog odgoja i obrazovanja. Prihvaćene su studije *O pravu na obrazovanje za osobe s invaliditetom: prema inkluziji* te *UN-ova Konvencija o pravima za osobe s invaliditetom*. Obje promoviraju društvenu inkluziju kao temelj društvene ravnopravnosti i jednakosti. Značajnu ulogu u dokumentima kao pretpostavkama za razvoj inkluzivne kulture ima

Izjava i okvir iz Salamanke donesena na UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama (Karamatić Brčić, 2011). Prema izjavi iz Salamanke sve odgojno-obrazovne ustanove trebale bi biti prilagođene svoj djeci bez obzira na fizičko, intelektualno, socijalno, emocionalno i jezično stanje u kojem se nalaze. Ona pod svoje okrilje stavlja djecu s teškoćama, nadarenu djecu, djecu iz jezičnih manjina, djecu iz etičkih ili religijskih manjina te onu iz marginaliziranih grupa (UNESCO, 1994.). Booth i Ainscow (2002) izdvajaju značenje inkluzije i neophodne elemente za njezin razvoj. Inkluzivna kultura razvija se uvažavanjem i sudjelovanjem svih djece i osoblja u kulturi ustanove, kurikulumu te lokalnoj zajednici na jednak način. Kultura ustanove, politika i praksa restrukturira se tako da odgovara svim razvojnim različitostima djece. Inkluzivna kultura ustanove razvojne različitosti predstavlja kao potporu u učenju i sudjelovanju, razvija suradnju prema ostalim institucijama povezanim s ustanovom te nastoji uključiti svu djecu koja su na neki način pod pritiskom isključivanja. Prema Tankrsley i Brajković (2012) svako dijete u odgojnoj skupini ima mogućnost dostići individualno najviša odgojno-obrazovna postignuća. Ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u svim se segmentima prilagođava djetetu. Djeca unutar jednake odgojne skupine shvaćaju međusobne razlike i prihvaćaju ih kao vrijedne potencijale. Na različite sposobnosti djece, različit tempo razvoja i učenja, kao i na njihove individualne odgojno-obrazovne potrebe, odgojitelj odgovara raznolikim edukativnim postupcima. Autorice (2012) navedene činjenice svrstavaju pod pretpostavke inkluzivnog pristupa odgoju i obrazovanju. Clough i Corbett (2002, prema Cerić, 2007) izdvajaju „medicinsko-psihološki model, socijalni model, kurikulumni pristup, strategije za unapređenje škole i kritiku studija o poteškoćama“ (Cerić, 2007, str.51) kao pet ključnih teorijskih utjecaja i perspektiva koji su značajno doprinijeli oblikovanju ideje i razvoju inkluzivne prakse. Osim potpisanih dokumenata, zakonski određeni konvencija i pet ključnih teorijskih utjecaja, prema Daniels i Stafford (2003), jedna od najvažnijih pretpostavka za organizaciju inkluzivne prakse jest međuodnos roditelja/skrbnika i odgojitelja. Njihovim partnerstvom, koje je najviša razina suradničkih odnosa pojedinca i obitelji, dolazi do pružanja međusobne potpore s namjerom dostizanja ciljeva koji su u najboljem interesu djeteta (Višnjić- Jevtić, 2018). Za razvoj inkluzivne kulture važno je administrativno i stručno vodstvo vrtića koje definira izvore financijskih sredstava, donosi primjerene odluke i zna kako se nositi s pojavom nepredviđenih situacija. Svim sudionicima procesa stvaranja inkluzivne kulture ustanove ranog i predškolskog

odgoja i obrazovanja potrebna je posebna potpora. Odgojitelje je potrebno osposobiti za nove izazove, roditelje za primanje stručne pomoći i novih informacija, a najveći značaj pridaje se svoj djeci odgojno-obrazovne ustanove. Autori (2003) navode posredna iskustva ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji su započeli provoditi inkluziju i pojavu strategije kao pretpostavki za stvaranje i razvoj inkluzivne kulture. Strategija stvaranja odbora za uvođenje inkluzije kojeg čine vodstvo vrtića, odgojitelji, asistenti, roditelji i stručni suradnici doprinosi raspodijeli zadaća s obzirom na funkciju. Osim stvaranja odbora za uvođenje inkluzije, nužno je formirati višedisciplinarni tim za procjenu odgojno-obrazovnih potreba djece. Tim mora uključivati roditelje kao članove od iznimnog značaja, a svi njegovi članovi moraju otvoreno i iskreno izmjenjivati informacije i zajedno rješavati pred njih postavljene izazove. Formiranje Centra za roditelje u odgojno-obrazovnoj ustanovi gdje se roditelji mogu služiti raznim informacijama, ali istovremeno u suradnji s odgojiteljima uređivati zbirku potrepština, također pridonosi strategijama za razvoj inkluzivne kulture. Cjelokupno osoblje vrtića svojim aktivnostima može olakšati i pospješiti razvoj inkluzivne kulture u vidu poticanja djece s teškoćama na sudjelovanje, održavanje veza s obitelji i stručnjacima, pripreme didaktičkih materijala te definiranja ciljeva pojedine djece. Daniels i Stafford (2003) iznose dodatne strategije kojima je potrebno dati na značaju, iako ih nije moguće provesti u svakoj odgojnoj skupini. Smatraju da odgojitelj može dopustiti dobrovoljcima, čija djeca imaju teškoće u razvoju, boravak u odgojnoj skupini što doprinosi boljem nadzoru događanja u grupi i uspješnijem radu. S obzirom na broj djece s teškoćama u razvoju, vodstvo odgojno-obrazovne ustanove treba smanjiti broj djece u skupini. U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje pohađaju djeca s teškoćama u razvoju stručni suradnici dužni su pomoći određenim savjetima i terapijskim postupcima kako bi rad bio individualiziran, diferenciran i prilagođen svoj djeci u grupi i njihovim odgojiteljima.

3.1.2. Mogući izazovi i zapreke u razvoju inkluzivne kulture u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Miloš i Vrbić (2015) ističu da se prilikom upisa djece u ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja definiraju određeni kriteriji koje sva djeca moraju zadovoljiti za ostvarenje mogućnosti upisa i participiranje u redovitom odgojno-

obrazovnom programu. Prema važećim Pedagoškim standardima u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uključuju se samo djeca s lakšim teškoćama u razvoju i ona bez pridruženih teškoća. Djeca s većim teškoćama u razvoju uključuju se samo ako istu odgojnu skupinu ne pohađa dovoljno djece ili nema adekvatnih uvjeta za ustroj posebne odgojne skupine. Navedene činjenice u potpunosti su suprotnosti s filozofijom inkluzije koja ističe potrebu stvaranja adekvatnih uvjeta u kojima bi sva djeca s teškoćama u razvoju bila prihvaćena jednako i s poštovanjem. Kao zapreka uključivanju djece s teškoćama u razvoju u sustav redovnog odgoja i obrazovanja najčešće se navodi prevelik broj djece u skupinama koji nadmašuje normative i nedostatak defektologa ili logopeda. Prema Bratković i Teodorović (2003; Bouillet i Lobrec, 2012, prema Miloš i Vrbić, 2015) ostvarenje inkluzije ovisi ponajprije o fleksibilnosti, stavovima, znanju i kreativnoj sposobnosti rješavanja različitih situacija svih sudionika uključenih u proces. Miloš i Vrbić (2015) predstavljaju provedeno istraživanje koje uključuje stavove odgojitelja o inkluziji i zapreke na koje nailaze u provedbi inkluzije. Istraživanje je obuhvaćalo 53 odgojiteljice koje su u tekućoj pedagoškoj godini u skupini imale djecu s teškoćama u razvoju. Stavovi velike većine ispitanih odgojiteljica o inkluzivnoj praksi u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja bili su pozitivni, dok je manji dio njih smatrao da inkluzije nije nužno rješenje za svu djecu s teškoćama u razvoju. Iako su istraživanja pokazala pozitivne stavove prema inkluziji primjećuje se kako praksa još uvijek teškoćama prilazi usmjeravajući se prvenstveno na teškoće djeteta, a ne na njegove sposobnosti i jake strane. Barton i Smith (2015) stavove također navode kao najveće izazove implementacije inkluzivnog odgoja i obrazovanja koji mogu uzrokovati nekvalitetno uključivanje djece s teškoćama u razvoju u sustav redovnog odgoja i obrazovanja. Odgojitelji koji od samog početka stvaraju negativne stavove formiraju bazu za postizanje niskih rezultata, socijalnog statusa te tako podupiru nepoželjna ponašanja djece s teškoćama u razvoju (Larrivee, 1985; Larrivee i Home, 1991, prema Antonak i Larrivee, 1995). Pozitivni stavovi, prema Monsen i Frederickson (2004), smanjuju podjele među djecom unutar skupine i utječu na njihovo zadovoljstvo. Na stavove odgojitelja prema uključivanju utječe i težina i vrsta teškoće. Odgojitelji su više skloniji uključivati djecu s određenim senzoričkim ili fizičkim teškoćama nego djecu s teškoćama učenja, bihevioralnim ili intelektualnim teškoćama (Forlin, Douglas i Hattie, 1996). Istraživanjem, Barton i Smith (2015), utvrdili su kako se još neki od stavova odgojitelja odnose na nedostatak suradnje na razini ustanove, svjesnost o

ispaštanju pojedinaca, manjak svjesnosti o prednostima inkluzije, nedostatak poštovanja prema djetetu s teškoćama u razvoju i nepripremljenost odgojitelja.

Nadalje, prema istraživanju Miloš i Vrbić (2015), odgojiteljice kao veliku teškoću u razvoju inkluzije navode suradnju s roditeljima djece s teškoćama u razvoju. Teškoće u suradnji uglavnom se odnose na nerealna očekivanja roditelja, njihovu prezaposlenost i teškoće u komunikaciji što obvezuje odgojno-obrazovne ustanove na dodatnu izobrazbu odgojitelja u komunikacijskim i socijalnim vještinama. Istraživanjem se utvrdilo kako je jedna od zapreka inkluzivne kulture nedostatak odgojitelja u skupini, s druge strane prevelik broj djece u skupini, ali i osjećaj nepripremljenosti odgojitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Stoga se velik značaj pridaje upravo odgojiteljskim profesionalnim kompetencijama. Cjeloživotno učenje i sustavno stručno usavršavanje nužno je za stjecanje sigurnosti u radu odgojitelja s djecom različitih teškoća u razvoju. Odgojiteljice kao zapreku razvoja inkluzivne kulture navode još neadekvatno opremljen prostor za boravak djece, sukobe djeteta s teškoćama u razvoju s ostalom djecom u skupini, homogenost ili heterogenost skupine, neadekvatne materijalno-prostorne uvjete, teškoće u prehrani te česte promjene odgojiteljica u skupini. Navedene brojne zapreke razvoja inkluzivne kulture u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ponekad su usko vezane uz potrebe pojedinog djeteta te specifičnosti prostornih i materijalnih uvjeta. Iste autorice (2015) kao zapreke razvoja inkluzivne kulture vide i neke druge objektivne uvjete poput dugotrajnog utvrđivanja vrsta i stupnja teškoće prilikom kojih se djetetu bez nalaza i mišljenja teško može osigurati dodatnog odgojitelja, tražiti sufinanciranje ili prilagoditi broj djece u odgojnoj skupini. Smanjen broj djece u skupinama teško je ostvariv zbog nedovoljnih prostorno-materijalnih i ljudskih kapaciteta ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja spram njihovih potreba. Iz toga proizlazi nemogućnost pružanja individualnog rehabilitacijskog pristupa svakom djetetu s teškoćama u razvoju što rezultira odlaskom djece u vanjske ustanove koje ga provode. Ljubešić i Šimleša (2016) pridaju velik značaj nedostatka tima pri uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovni odgojno-obrazovni sustav te ga smatraju jednim od najvećih izazova zbog njegovog zahtjevnog praktičnog dijela koji se često nalazi samo na papiru. Sukladno tome moguće je promišljati potvrđenje multidimenzionalnosti inkluzije kroz različita istraživanja. Multidimenzionalnost govori o recipročnom odnosu strukturalnih i procesualnih čimbenika koji ujedno mogu biti barijera razvoja

inkluzivne kulture i mogućnosti uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Odom, 2002). Strukturalni su čimbenici materijalna opremljenost, adekvatan omjer djece i odgojitelja, primjerena veličina odgojne skupine, programska podrška, kompetencije i obrazovanje odgojitelja i dostupnost vanjskih resursa za olakšanje inkluzije. Procesualni čimbenici su stavovi odgojitelja i stručnog kadra te kvaliteta interakcije u skupini (Frede, 1995; Bronfenbrenner, 1997; Layzer i Godson, 2006; Pianta i Mashburn, 2007; prema Babić i Romstein, 2009).

Danas se uvriježilo mišljenje kako djeca s teškoćama u razvoju imaju jednako pravo na odgoj i obrazovanje s djecom redovnog razvoja. Ipak, prepreke se i dalje očituju na području zakonodavstva, osoba i obitelji koje svakodnevno propitkuju kapacitete i mogućnosti sustava (Gurnalick i Bruder, 2016).

3.1.3. Odgojitelj kao (naj)važniji čimbenik inkluzivne kulture

Prema Miloš i Vrbić (2015) odgojitelj posjeduje ključnu ulogu u procesu inkluzije djece s teškoćama u razvoju. Važnost njegove uloge očituje se u činjenici kako različiti odgojitelji u sličnim okolnostima djeci s teškoćama osiguravaju različitu kvalitetu odgoja i obrazovanja. Sama uspješnost inkluzije ne ovisi o prostornim i materijalnim uvjetima, već o ljudima koji je provode. Iako je uloga odgojitelja u inkluzivnim grupama zahtjevnija i složenija, može je olakšati senzibilitet i empatija prema djeci s teškoćama u razvoju. Iste autorice (2015) prema rezultatima istraživanja stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju, provedenim na uzorku od 53 odgojitelja koji rade s djecom s teškoćama, zaključuju da većina odgojitelja smatra da je inkluzija adekvatno rješenje za svu djecu s teškoćama, dok kod manjeg dijela njih to nije slučaj. Posebno se ističe važnost profesionalnih kompetencija odgojitelja koje proizlaze iz kontinuiranog učenja i sustavnog stručnog usavršavanja. Cjeloživotno učenje i stručno usavršavanje neophodno je za stjecanje sigurnosti rada odgojitelja s djecom s teškoćama u razvoju. Tomić, Ivšac Pavliša, Šimleša (2019) prema provedenom istraživanju navode stručna usavršavanja kao značajne dijelove cjeloživotnog obrazovanja koja osnažuju odgojitelje u radu u odgojno-obrazovnim ustanovama. Odgojitelji dobivanjem znanja i vještina koje ih čine uspješnijima u procesu inkluzije, dolaze do veće spremnosti za izazove i rad s djecom s teškoćama u razvoju. Povećanjem spoznaje o potrebama djece s teškoćama u razvoju i njihovih

obitelji, stvara se veća empatija prema istima i smanjuje se strah za uključivanje u redovne programe ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Saznanja o razvoju djece potpomaže i odgojiteljevo iskustvo kojim sigurnije opaža različite stilove učenja kod djece. Rad s djecom s teškoćama u razvoju i njihovim vršnjacima redovnog razvoja, odgojitelju pomaže u uočavanju i definiranju manjkavosti pojedinih stilova učenja, individualnih mogućnosti svakog djeteta te specifičnih potreba učenja djece s teškoćama u razvoju. Takvim radom razvija se sposobnost za prijateljski pristup odgojitelja prema djeci s teškoćama u pojedinim područjima razvoja te se osposobljava za kvalitetnije daljnje vrednovanje. Povećanjem sposobnosti za individualan rad, povećava se prihvaćanje potreba djece. Učenjem novih metoda planiranjem individualnog i timskog rada te surađujući s drugim stručnjacima, odgojitelj stvara individualne odgojno-obrazovne planove (Daniels i Stafford, 2003). Jurčević-Lozančić (2008) odgojitelja smatra kao stručnjaka koji preuzima ulogu kreatora, organizatora i realizatora formiranog programa rada. Isti odgojitelj svoj rad vrednuje, mijenja i unapređuje s obzirom na čimbenike koji sudjeluju u cjelokupnom procesu. Istodobno odgovara za rezultate vlastitog rada čime predstavlja novu dimenziju vlastite autonomne i stručne kompetencije. Na osnovi stručnosti, odgojitelj procjenjuje sposobnosti i razvojne mogućnosti svoje odgojne skupine i svakog pojedinog djeteta koji se smatra njezinim članom te u skladu s time formira cjelovite programe rada uvažavajući pritom sve individualne razlike. Uloga odgojitelja postaje zahtjevnija i složenija u skupinama koje se temelje na inkluzivnoj kulturi. Prema Tankersley i Brajković (2012) u inkluzivnoj kulturi odgojitelj tijekom rada svakom djetetu pristupaju kao pojedincu. On promatra, slijedi potrebe i ritam razvoja djeteta te gradi djetetove jake strane (ono što dijete može) umjesto da popravljajući slabosti (ono što dijete ne može). Nova paradigma provedbe odgojno-obrazovne prakse polazi od individualizacije kurikuluma sukladno razvojnim mogućnostima i poštivanju različitosti djeteta što je u skladu s teorijsko-filozofskim pristupom inkluziji. Njome se mijenjaju strategije za poučavanje kako bi odgojitelj dobio dovoljnu količinu vremena za individualiziranje kurikuluma, postavljanje okvira učenja i razvoj svakog djeteta skupine (Jurčević-Lozančić, 2008). Odgojitelj promjenom vlastitog viđenja djeteta i početka promatranja istog kao aktivnog sudionika u formiranju stavova, postiže razvijanje samopouzdanja, konstruktivnih socijalnih odnosa te pravednog i produktivnog odnošenja djece prema različitim osobama, ljudima i grupama (Connolly, 2007, prema Tankersley i Brajković, 2012). Tankersley i

Brajković (2012) navode da kombinacijom izloženosti različitostima, kurikulumu i strategijama poučavanja dolazi do pozitivnih promjena u različitim stavovima djece. Kako bi djeca mogla promovirati pozitivne stavove i prepoznati potrebe drugačijih osoba, na čemu se temelji svakodnevni način interakcije odraslih i djece, odgojitelj je dužan činiti upravo ono što govori. Značajno je da usuglasi ono što propovijeda s djelima prema djeci, obiteljima i kolegama. Derman-Sparks i Task Force (1989, prema Tankersley i Brajković, 2012) iznose činjenice o važnosti načina interakcije odgojitelja i djece u skupini. Kad tijekom interakcije odgojitelj uvažava i prihvaća djetetovu kulturu te iskustvo njega i pripadajuće mu obitelji, tada su djeca u mogućnosti razvika snažnijih osobnih i grupnih identiteta. Svatko od njih posjeduje višestruke identitete koje odgojno-obrazovna ustanova, misleći prvenstveno na odgojitelja, treba njegovati i uvažavati. Uvažavanje, osjećaj identiteta te sustav vrijednosti i pripadnosti djece s teškoćama u razvoju i one redovnog razvoja jača pod utjecajem kulture kojom je dijete okruženo od svoje najranije dobi. Pojedina djeca osjećaju pripadnost zbog velike sličnosti vrtićke i obiteljske kulture te uvažavanja od strane odgojitelja. Druga, uviđajući da odgojitelj ne uvažava njihovu kulturu na jednak način zbog određenih razlika naspram vrtićke, nemaju takvih iskustva. Odgojitelj je dužan poštovati i podržavati djecu redovnog razvoja, djecu s teškoćama, njihove roditelje i obitelji te s istima aktivno surađivati (Tankersley i Brajković, 2012). Roditelje uvažavati i imati povjerenja, ne činiti ih uplašenima, izoliranima, bezvrijednima i neukima (Siraj-Blatchford, 2004, prema Tankersley i Brajković, 2012).

Livazović, Alispahić i Terović (2015) smatraju da je uloga odgojitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju omogućiti na brižan i podržavajući način, sudjelovanje u raznim interakcijama i procesima izgradnje novih vještina i znanja. Svojim primjerom, podržavajućim i uvažavajućim načinom, modelirati međusobne interakcije svih odraslih koji neposredno ili posredno sudjeluju u životu djeteta. Međusobnim interakcijama, u kojima se svakom pojedincu pruža mogućnost za iznošenje vlastitog mišljenja, potiče se smisljena komunikacija svih sudionika procesa te razvoj djeteta u samopouzdanu osobu koja svladavanjem novih vještina i učenjem novih spoznaja pridonosi društveno-odgovornom djelovanju. Odgojitelj u inkluzivnim skupinama ostvaruje brižan odnos prema djeci s teškoćama u razvoju prilikom kojeg pokazuje uvažavanje, ostvaruje interakcije i u skladu s procesom dječjeg razvoja iskazuje očekivanja. Interakcijama razvijaju kod djece s teškoćama u razvoju inicijativu,

autonomiju i samostalnost. Prema istim autorima (2015) odgojitelj velik značaj pridaje promicanju osjećaja pripadnosti učećoj zajednici, stvaranju okolnosti za pospješene socijalnog razvoja, postizanje razumijevanja, podrške i osjećaja zajedništva. Svojim radom i osmišljenim aktivnostima nastoji promicati empatiju u kojoj djeca shvaćaju međusobnu razliku, prepoznaju vlastite i tuđe osjećaje te su spremni o istima razgovarati. Odgojitelj vlastitim kompetencijama predstavlja model ponašanja i svakodnevnim iskustvima omogućuje djeci učenje poštovanja i značaja različitosti. Poticanjem prepoznavanja i uvažavanja individualnih potreba, odgojitelj promovira suradnju koja vodi ostvarenju zajedničkog cilja kao i poštivanju interesa i potreba svakog djeteta skupine. Promoviranjem demokratskih vrijednosti u inkluzivnom odgoju, odgojitelj svakodnevnim, različitim načinima podupire razvoj komunikacijskih vještina kako bi djeca hrabro i na adekvatan način mogla izraziti vlastito mišljenje. Autori (2015) navode inkluzivnog odgojitelja kao osobu koja okruženje i aktivnosti učenja prilagođava različitim sposobnostima, odgojno-obrazovnim potrebama i socijalnom podrijetlu djece kako bi sva mogla aktivno sudjelovati u većini aktivnosti. Planiranjem plana i programa rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi, odgojitelj pomaže djeci u razumijevanju, prihvaćanju i uvažavanju međusobnih razlika. Praćenjem i procjenjivanjem vlastitog rada i napretka, formira kratkoročne i dugoročne planove u kojima navodi individualne potrebe svakog djeteta te cijele skupine. Odgojitelj se u inkluzivnoj kulturi ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koristi strategijama poučavanja u kojima podržava emocionalni i socijalni razvoj djeteta, ali daje mogućnost za izbor sadržaja i aktivnosti njegujući pritom osjećaj djetetove vlastite osobnosti i identiteta. Prilikom osmišljavanja aktivnosti uzima u obzir iskustva djece, njihove osobne i socijalne kompetencije u svrhu povezivanja spoznaje novih koncepata i vještina s prethodno usvojenim. Osim strategijama koje potiču dječju samostalnost i inicijativu, odgojitelj se koristi onima koje potiču samoregulaciju ponašanja, pomažu izgradnji kvalitetnih i pozitivnih odnosa te razvijaju vještine rješavanja sukoba. Inkluzivnim okruženjem u velikoj se mjeri utječe na emocionalni, socijalni, kognitivni i tjelesni razvoj djece. Kreiranjem takvog okruženja i ponudom raznih razvojnih materijala, situacija i zadataka, odgojitelj potiče učenje djece s teškoćama kroz igru, suradnju u grupi, interakcijom s drugom djecom i odraslima u odgojno-obrazovnoj ustanovi te samostalnim istraživanjem (Livazović, Alispahić i Terović, 2015).

4. STUDIJA SLUČAJA

Opis 1. slučaja

Dječak M.K. kronološke je dobi 5 godina i 12 mjeseci. U vrtić kreće s napunjenih 15 mjeseci gdje boravi u jasličkoj skupini kao dijete tipičnog razvoja zbog nedostatka dijagnoze. Odgojiteljice skupine i psihologica vrtića nakon nekog vremena primjećuju kako dječak pokazuje određena odstupanja u razvoju naspram ostalih vršnjaka u skupini te pružaju podršku roditeljima. Podrška roditeljima očitovala se u individualnim razgovorima, informiranju i savjetovanju te upućivanju u određene institucije na daljnju obradu. Istovremeno, odgojiteljice su dječaku pružile individualan pristup u skupini u kojoj je boravio. Dječaku je bilo omogućeno sudjelovanje u svim aktivnostima, posjetima, izletima i druženjima koja su se održavala u sklopu plana i programa odgojno-obrazovne ustanove. Iako dječak nije imao konačnu dijagnozu, omogućen mu je asistent koji je s odgojiteljicama svakodnevno pridonosio dječakovoј socijalizaciji u skupini, približavanju dječaka djeci i obratno, svladavanju određenih životno-praktičnih vještina poput oblačenja, svlačenja, obuvanja, izuvanja, samostalnosti kod hranjenja, odlaska na wc, odvikavanja od pelena. S nepune 3 godine, dječak dobiva konačnu dijagnozu – obostrana zamjedbena gluhoća. Značajna je činjenica kako je dječak nepune dvije godine boravio u dječjem vrtiću i bez obzira na postojanje dijagnoze imao svu podršku kolektiva, asistenta, odgojitelja i djece. Zamjedbena gluhoća nastaje oštećenjem pužnice u unutarnjem uhu, slušnog živca ili slušnih centara u mozgu (Hrvatska enciklopedija, 2020.) Stjecanjem dijagnoze započinje još intenzivnija inkluzija dječaka u skupinu. Svi odgojitelji u direktnom radu, i oni u posrednom, bili su maksimalno uključeni u dječakov rad, razvoj i napredak. Dječak nikada nije bio isključen ili nepoželjan u provedbi određenih aktivnosti od strane odgojiteljica. Iste su aktivnosti prilagođavale njegovim trenutnim sposobnostima i afinitetima, a da pritom nisu zanemarivale ostalu djecu u skupini. Iznimno je pozitivno što je dječak bio ravnopravan član skupine u aktivnostima poput odlaska u kino i kazalište te na razne izlete i druženja. Usporedno s odlaskom u vrtić, dječak polazi različite terapije kod logopeda, edukacijskog rehabilitatora, audio rehabilitatora te uči Hrvatski znakovni jezik. Roditelji dječaka odlučili su se za komunikaciju putem Hrvatskog znakovnog jezika koji je službeni jezik nagluhih, gluhih i gluhoslijepih osoba. Kako bi dječak što

više koristio Hrvatski znakovni jezik kao sredstvo komunikacije u skupinu dolazi drugi asistent kao komunikacijski posrednik sa znanjem Hrvatskog znakovnog jezika. Komunikacijski posrednik u ustanovi ranog i predškolskog odgoja pruža komunikacijsku podršku i omogućuje komunikaciju gluhog djeteta i vršnjaka, odgojiteljica i ostalog stručnog osoblja. Važno je da je asistent fluentan u oba jezika, Hrvatskom i Hrvatskom znakovnom jeziku, što je danas veoma rijetko. Roditelji ga navode kao „uši gluhog djeteta“ jer prevodi sve što se događa u skupini krenuvši od priča, pjesmica do raznih razgovora i situacija te daje podršku odgojiteljicama i djeci u učenju Hrvatskog znakovnog jezika. Od velikog je značaja da asistent kao komunikacijski posrednik što više vremena provodi u skupini kako bi dječak što kvalitetnije usvajao zadane sadržaje i aktivnosti. Oba roditelja navode da su odgojitelji i ostala djeca redovnog razvoja odlično prihvatili novi jezik te su već nakon nekog vremena svi usvojili određeni vokabular za što lakšu i prirodniju komunikaciju s dječakom. Dječakov vrtić i skupina tijekom cijele godine surađuju s mnogim ustanovama u svojoj zajednici te odlaze u posjete istih. Neke od njih su Udruga gluhoslijepih osoba Varaždinske županije, Dodir te MURID čiji je dječak polaznik. Njihovi članovi i stručnjaci posjećuju vrtić gdje s odgojiteljicama i stručnim suradnicima iz dana u dan omogućuju prihvaćanje dječakove teškoće te što kvalitetniju inkluziju u skupinu, društvo i zajednicu.

Opis 2. slučaja

Dječak P.J. kronološke je starosti 8 godina i 6 mjeseci. Rođen je kao jedan od četvorki koje su se kao nedonošćad suočavale s raznim izazovima poput niskih rezultata APGAR testova, male tjelesne težine i duljine, dugog boravka u inkubatoru te izljeva krvi u mozak. Dječaku P.J. se s nepunih godinu dana dijagnosticirala slušna neuropatija čiji se točan uzrok prema literaturi tek treba razjasniti. U ovom slučaju navodi se kako je do slušne neuropatije došlo oštećenjem živca.

S nepune četiri godine dječak sa dva brata i jednom sestrom prvi puta stupa u ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prije polaska u vrtić, P.J. odveden je vrtićkom psihologu gdje je tijekom „ispitivanja“ otvarao ladice, bio znatiželjan što je u njima, što je ispod stola, što je iza vrata i slično. Psiholog daje etiketu poremećaja pažnje s hiperaktivnošću (ADHD). Roditelji dolaze na informativni razgovor u vrtić

gdje je dogovoreno da djeca dolaze u vrtić na sat vremena na adaptaciju. Na istom informativnom sastanku roditelji iznose i upoznaju odgojiteljice i ravnateljicu, koja je po struci defektolog, s dječakovom teškoćom na što povratna informacija nije bila zadovoljavajuća. Jedna od dviju odgojiteljica skupine u kojoj su djeca trebala boraviti više puta ističe hitnu potrebu za asistentom, dok druga smatra da to možda nije nužno. Druga odgojiteljica ubrzo mijenja svoj iskaz i stajalište u vezi s boravkom dječaka P.J. u dječjem vrtiću te se počinje slagati s prvom. Tijekom boravka u odgojnoj skupini prisutna je majka dječaka koja svjedoči neugodnoj situaciji na dvorištu. Za vrijeme igre na dvorištu, dječak P.J. kreće na mali brežuljak u čemu ga prate njegova braća i sestra. Zajedno se izdvajaju na malu udaljenost od ostale djece svoje skupine. Odgojiteljice majci navode kako je ovo „živi dokaz“ da dječak treba asistenta jer ga u ovoj situaciji ne mogu dozvati zbog njegove teškoće, već moraju fizički otići do njega i usmjeriti ga prema skupini što znači da bi ostalu djecu ostavile „bez nadzora“. Druga neugodna situacija zbiva se dva dana kasnije. Dječak P.J. u to vrijeme nosi pelene i ne zna izraziti potrebu za odlaskom na wc. Iz tog razloga, prepušten je da sat vremena nakon obavljanja nužde hoda vrtićem bez adekvatnog mijenjanja pelene. Ravnateljice i odgojiteljice cijelo su vrijeme kao glavnu zapreku navodile nedostatak asistenta, dok se ustanova s druge strane nije potrudila ni osigurati istog. Majka dječaka smatra da mu asistent tada nije bio presudan jer dječak još nije znao znakovni jezik, nije imao kompleksne zahtjeve i komunikacija mu je bila sasvim jednostavna. Dječak je sa svojom braćom ispisan iz vrtića u roku od tjedan dana.

Zbog popunjenosti svih kapaciteta, roditelji jedva pronalaze novi vrtić. Djeca su krenula na privikavanje. Roditelji smatrali kako bi ovaj vrtić mogao biti bolji s obzirom na cjelokupnu situaciju jer je sama ravnateljica radila u vrtiću kao odgojiteljica. Dječak P.J. prvotno kreće u vrtić bez asistenta i dobiva ga tek nakon mjesec dana. I u ovom vrtiću, pronalazak i zapošljavanje asistenta nije prošlo bezbrižno i lako. Ravnateljica iz nepoznatih razloga nije mogla osigurati ugovor za asistenta te je predlagala da tih mjesec dana s djetetom u vrtiću bude majka. Roditelji odbijaju tu opciju i nude plaćanje asistenta u tom razdoblju. Osim asistenta, naišli su i na problem prostorno-materijalnih uvjeta u vidu malih soba svih skupina. Dječak P.J. zbog nemogućnosti govora tada je proizvodio neartikulirane zvukove koji su bili još jedan od zapreka njegove inkluzije jer je ometao djecu tijekom spavanja. Odgojiteljice zahtijevaju asistenta ili majčinu blizinu za dječaka tijekom boravka istog u vrtiću.

Zbog ophođenja odgojiteljica prema P.J., vanjskih informacija o krivim koncepcijama i odgojiteljicama bez potrebnih kvalifikacija, djeca odlaze iz vrtića nakon tjedan dana prilagodbe.

Nadalje, dječak P.J. sa svojom braćom kreće u još jedan novi vrtić, treći po redu. U ovom slučaju dječak kreće u vrtić prije svoje braće zbog pomanjkanja mjesta. Nekoliko je djece odlazilo iz vrtića pa je bilo potrebno pričekati oslobođenje mjesta. Istovremeno dječak P.J. vrtić polazi uz asistenticu. Na samom početku odnos odgojiteljica i ravnateljice bio je odličan. Dječak je sa svojom teškoćom konačno bio prihvaćen baš onakav kakav jest. Majka navodi kako je dječaka tijekom boravka u vrtiću pratio edukacijski rehabilitator koji smatra da dječak nema mentalnih teškoća i da mu je inteligencija na adekvatnom nivou. Rehabilitatorica roditeljima sugerira auditivnu metodu te isti isključuju Hrvatski znakovni jezik kao sredstvo komunikacije. Dječakova asistentica počinje podučavati odgojiteljice, ravnateljicu i majku djeteta određenim pedagoškim koncepcijama i postupcima što je rezultiralo sukobom i zamjenom asistentice. Ravnateljica i odgojiteljice osiguravaju dječaku P.J. novu asistenticu za koju majka dječaka navodi da je bila stručna, kvalitetna, odgovorna, posvećena poslu te je od samog početka imala odličnu komunikaciju s djetetom. Odgojiteljice tijekom boravka djeteta u vrtiću prihvaćaju istog, prilagođavaju aktivnosti i materijale te uključuju dječaka u sve vrtićke aktivnosti. Odgojiteljice su u suradnji s ravnateljicom organizirale sajam gdje su prodavale prikupljene predmete po simboličnim cijenama kako bi se dječaku P.J. omogućila auditivna terapija. Nakon sajma, ravnateljica dolazi do mnogih novih ideja poput sakupljanja povratne ambalaže, a sve u svrhu sufinanciranja dječakovih terapija. Nekoliko mjeseci kasnije vrtić se seli na novu lokaciju, a dječak P.J. ostaje bez asistenta. Nakon preseljenja u kratkom roku izmijenilo se nekoliko odgojiteljica kao i nekoliko asistentica (bez majčinog znanja) koje su sve redom bile podrška skupini, a ne dječaku kojem je to bilo potrebno. Većina je odgojiteljica i asistentica tada samo brinula o dječaku u vidu oblačenja, odlaska na toalet, jela, rješavanja radnih bilježnica, tijekom šetnji i slično. Iz rada se izuzela podrška, individualni pristup, prilagodba aktivnosti prema dječakovim mogućnostima i afinitetima. Zbog česte promijene odgojiteljica i asistentica, roditelji ispisuju djecu iz vrtića nakon godine dana i šest mjeseci.

U zadnji vrtić koji su djeca pohađala, bila su upisana nekoliko mjeseci nakon ispisa iz prijašnjeg vrtića zbog ljetnih praznika i početka nove pedagoške godine.

Ravnateljica i odgojiteljice u početku bile su pozitivnog stajališta u vezi dječaka P.J. i njegove teškoće. Nedugo zatim, ponovno se javilo pitanje asistenta i nemogućnosti pronalaska istog. Ravnateljica osigurala asistenticu koja je istovremeno bila i pomoć u jasličkoj skupini. Majka navodi da su odgojiteljice kasnije odavale dojam nezainteresiranosti i neangažiranosti te svu brigu oko dječaka prepustile asistentici. Problem se javlja i u vidu dječakove odsutnosti zbog pohađanja Centra za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ dva puta tjedno te dječak P.J. ponovno ostaje bez asistentice i adekvatne skrbi odgojiteljica. Djeca su pohađala vrtić godinu dana kada su naposljetku ispisana radi odlaska u školu.

Navedene studije slučaja prikazuju boravak dvojice nagluhih dječaka u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Dječji vrtić, pripadajuće odgojiteljice i stručni suradnici u prvom slučaju poduzeli su sve potrebne mjere za olakšavanje boravka djetetu s teškoćama u razvoju u svojoj skupini. Odgojiteljice su se dodatno educirale, motivirale i sa zanimanjem pristupile još jednom izazovu u radu. Svojim otvorenim i pozitivnim pristupom omogućile su dječaku M.K. potrebne prostorno-materijalne uvjete za ostvarivanje tjelesnih i psihomotoričkih, socioemocionalnih, spoznajnih te govornih, komunikacijskih i stvaralačkih kompetencija. Odgojiteljice su upoznale kulturu dječaka, njegove obitelji te se na najbolje moguće načine prilagođavale u osmišljavanju aktivnosti, individualnih i grupnih zadataka s obzirom na dječakove trenutne kompetencije i znanja. Ostatku skupine dječak je bio približen već od samih početaka upravo zbog procesa inkluzije koji se može uočiti u ovom primjeru. Odgojiteljice i stručno osoblje pratilo je napredak dječaka te uvijek voljno surađivalo s ostalim institucijama koje dječak polazi, a sve u najboljem interesu djeteta. Sukladno dječakovoj komunikaciji Hrvatskim znakovnim jezikom, odgojiteljice, djeca i ostalo osoblje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, putem komunikacijskog posrednika učilo je znakovni jezik. Istinsko uvažavanja kulture, jezika, kompetencija i afiniteta djeteta s teškoćama u razvoju te prilagođavanje programa istom, važan je segment inkluzivne kulture i samog procesa inkluzije. Pozitivnim i otvorenim pristupom dječaku s teškoćama u razvoju, odgojiteljice svakodnevno pružaju odličan odgojno-obrazovni model ostatku djece u skupini. Prihvatanjem dječakovih teškoća, načina komunikacije, kulture gluhih osoba, trenutnih razvojnih sposobnosti i potreba, djeci redovnog razvoja omogućuje se

razvitak empatije, tolerancije, prihvaćanja, prosocijalnog ponašanja te rast samopouzdanja i samopoštovanja. Istovremeno, dječaku s teškoćama u razvoju omogućuje se stjecanje osjećaja vrijednosti, uvažavanja, pripadnosti skupini te davanje doprinosa istoj s obzirom na vlastite sposobnosti. Davanjem vlastitog doprinosa skupini kojoj pripada, dijete s teškoćama u razvoju postaje zadovoljno, samopouzđano i sve više samostalno u djelovanju unutar zajednice.

U drugom slučaju dječak P.J. promijenio je ukupno četiri vrtića. Ravnateljice, odgojiteljice i stručne službe svakog vrtića od samih početaka inzistirale su na integraciji dječaka uz pomoć asistenta. Integraciji u vidu dolaska djeteta u vrtić i boravka u odgojnoj skupini s djecom redovnog razvoja, ali nedostatka prilagodbe prostorno-materijalnih uvjeta, planiranih aktivnosti i ponuđenih materijala dječakovim potrebama i trenutnim razvojnim fazama. Nedostatak se očitovao u kompetencijama i nemotiviranosti odgojiteljica za rad s djecom s teškoćama u razvoju što podrazumijeva cjeloživotno učenje i stručno usavršavanje. Samo jedan od četiri vrtića prihvatio je dječaka s teškoćama u razvoju i uložio trud u pronalazak adekvatnog asistenta djetetu. Sve ostale odgojno-obrazovne ustanove inzistirale su na asistentu bez obzira na njegove kvalifikacije ili su se već na samom početku indirektno negativno izjasnile u vezi polaska djeteta s teškoćama u njihovu ustanovu. Dječak P.J. u četiri godine pohađanja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nije dobio adekvatan, individualiziran pristup. Nije mu se pružila mogućnost ostvarenja svojih potencijala, nije mogao izraziti svoje potrebe i afinitete. Nije se osjećao kao dio skupine koji svojim djelovanjem može pridonijeti istoj, već je bio samo još jedno dijete koje se zbog svojih teškoća u razvoju igra samo u kutu sobe. Nije mogao postići očekivani napredak u socijalnom, emocionalnom, spoznajnom i motoričkom razvoju. Neprikladnim pristupom odgojiteljica, dječak nije dobio priliku za upoznavanje svojih vršnjaka, za pokazivanje svojih potencijala, znanja i vještina. U svim vrtićima bio je integriran u vidu boravka u dječjem vrtiću, ali ni u jednom nije došlo do procesa inkluzije koji bi mu omogućio dugotrajno i kontinuirano prilagođavanje odgojiteljica, djece, ravnateljica, stručnih službi i ostatka zajednice koja boravi u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zbog specifične teškoće u razvoju i nedostatka sluha kao jednog od osjetila, dječak se u svom funkcioniranju u skupini oslanjao ponajviše na osjetilo vida, a u nešto manjoj mjeri na osjetila mirisa i opipa. Nedostatak sluha u njemu je pobudio izuzetnu potrebu za primanjem vizualnih informacija o svim

situacijama koje se zbivaju u njegovoj blizini što je rezultiralo negodovanjem odgojiteljica tijekom rješavanja radnih bilježnica unutar provedbe predškolskog programa. Dječak je zbog nedovoljne edukacije odgojiteljica ponovno okarakteriziran kao dijete s poremećajem pažnje s hiperaktivnošću. Uz mnogo pridruženih etiketa, ovo dijete s teškoćama u razvoju nije pronašlo svoje mjesto ni u jednoj odgojno obrazovnoj ustanovi koju je pohađalo s djecom redovnog razvoja. Svoje mjesto pronalazi tek pohađanjem Centra za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ u kojem boravi s djecom različitih teškoća gdje mu se po prvi puta pruža mogućnost napretka. Želimo li doista takvu inkluziju djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja?

ZAKLJUČAK

Sumirajući sve navedene činjenice ovog rada, prvotno zamjećujemo pozitivan napredak položaja djece s teškoćama u razvoju kroz povijest. Njihov je položaj varirao od osjećaja srama i netrpeljivosti odmah po rođenju, preko brige pojedinca o osobama s teškoćama u razvoju i njihovog zadržavanja pretežito unutar četiri zida, do brige društva u vidu otvaranja specijalnih ustanova, pružanja adekvatne skrbi i obrazovanja te kasnijih prilika za rad. Iako je kroz povijest položaj djece s teškoćama u razvoju varirao sukladno ideologiji određenog razdoblja, danas je on prilično statičan i pozitivno usmjeren prema uključivanju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Značajni pomak vidimo uvođenjem procesa integracije djece s teškoćama u razvoju u sustav i cjelokupno funkcioniranje društva. Djeca s teškoćama tada su samo fizički bila prisutna u odgojnim skupinama s djecom redovnog razvoja. Početkom javljanja procesa inkluzije fizička prisutnost prerasta u potpunu prilagodbu odgojno-obrazovne ustanove djetetu i stvaranju adekvatnih uvjeta za daljnji rast i razvoj sukladno mogućnostima pojedinca. Danas se sve češće postavlja pitanje koje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja provode inkluziju u pravom smislu te riječi, a koje provedbu integracije u vrtiću zajednici predstavljaju kao inkluzivnu kulturu. Inkluzija naglašava odgojitelje, djecu i roditelje kao važne čimbenike u razvoju inkluzivne kulture te kulture općenito. Možemo reći kako su odgojitelji ključne osobe koji usavršavanjem svojih kompetencija raznim edukacijama, pozitivnim stavom i otvorenim horizontima, motiviranošću te željom za svladavanjem novih izazova pridonose uključivanju djece s teškoćama u razvoju u skupine djece redovnog razvoja. Učenjem po modelu, djeca osvještavaju međusobne kvalitete i kompetencije te potrebu međudjelovanja za postizanje zajedničkog cilja. Adekvatnim uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nastojimo odgajati djecu punu empatije, prihvaćanja različitosti u vidu razvojnih razina, razumijevanja tuđih želja i potreba, svladavanja društveno uvriježenih predrasuda prema drugačijima od nas samih i postizanje većeg samopouzdanja i samopoštovanja zbog prihvaćenosti okoline i aktivnog sudjelovanja u istoj. S druge strane, odgojitelji nemotivirani i nezainteresirani za rad s djetetom s teškoćama u razvoju i razvoj inkluzivne kulture unutar matične ustanove doprinose zadržavanju predrasuda i stereotipa, negativnom stavu prema djeci s teškoćama u razvoju, njihovom neprihvatanju u zajednicu, agresivnom i nasilničkom ponašanju

koje je rezultat neznanja ili pak ignoriranja djetetovih potencijala i mogućnosti. Svojim neznanjem i neshvaćanjem važnosti inkluzivne kulture odgojitelji provedbu iste smatraju nepotrebnom što se očituje u njihovom neadekvatnom ponašanju prema djetetu s teškoćama u razvoju.

Svakodnevnim postepenim mijenjanjem stavova prema djeci s teškoćama u razvoju, novim spoznajama o uzroku teškoća i pravilnom pristupu razvoja inkluzivne kulture u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja poboljšavamo zajednicu u kojoj dijete boravi, ali i društvo u cjelini. Otvaranjem novih vidika, mijenjanjem osobnih stavova i drugačijim načinom percipiranja djece s teškoćama u razvoju svatko od nas pridonosi razvoju i provedbi inkluzivne kulture. Stalnim traženjem svog mjesta u zajednici, djeca s teškoćama u razvoju nailaze na mnogobrojne izazove koje su u mogućnosti savladati jedino punom podrškom svojih odgojitelja, prijatelja, obitelji, stručnih suradnika te cijelog kolektiva koji sudjeluje u kreiranju jednog dana provedenog u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prilagodбом odgojno-obrazovne ustanove djeci s teškoćama u razvoju postat ćemo zajednica koja brine, učeća zajednica i ona koja podržava težnju djece s teškoćama u razvoju prema boljitku i postizanju vlastitog maksimuma u svim fazama života.

„Ako treniramo pticu da trči, hoće li ona trčati jednako brzo kao i mačka? Ako se prema ptici odnosimo jednako kao i prema mački, vidjet ćemo da je ptica sporija, tromija i nespretnija od mačke. Naš zaključak bit će da ptica ima deficit. Ali ako joj se prilagodimo i dopustimo da joj se prikaže kakva uistinu je, primijetit ćemo njena krila za koja nismo niti znali da postoje. Tada ćemo vidjeti da deficit za koji smo mislili da ga ptica ima, nije bio u njoj, nego u našem sagledavanju ptice.“ (Ferek, 2006).

LITERATURA

- Antonak, R. F., Larrivee, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62 (2), 139-149.
- Babić, N., Romstein, K. (2009). Quality of early education: multiple perspectives. U: Zaclon, Z (Ur.) *Reflections on the quality of school work*, 49-60.
- Barton, E. E., Smith, B.J. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (2), 69-78.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *The Indeks for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bouillet, D. (2017). *Inkluzivna pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
- Bratković, D. (2004). Inkluzija. *Dijete, škola, obitelj*, 14, 2-6.
- Buljevac, M. (2012). Institucionalizacija osoba s intelektualnim teškoćama: što nas je naučila povijest? *Revija za socijalnu politiku*, Vol.19, No.3, 255-272.
- Cerić, H. (2007). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, Vol.3, No.5, 49-62.
- Daniels, E.R., Stafford, K., (2003). *Kurikulum za inkluziju. Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Korak po korak.
- Ferek, M. (2006). *Hiperaktivni sanjari – bolji, lošiji, drugačiji*. Zagreb: Udruga Buđenje
- Forlin, C., Douglas, G., Hattie, J. (1996) Inclusive Practices: How Accepting are Teachers? *International Journal of Disability, Development*, Vol.43, No.2, 119-133.

- Guralnick, M. J., Bruder, M. B. (2016). Early Childhood Inclusion in the United States: Goals, Current Status, and Future Directions. *Infants & Young Children*, 29 (3), 166-177.
- Hrvatska enciklopedija na adresi <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=34552> (08.04.2020.)
- Hrvatska enciklopedija na adresi <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=22384> (05.06.2020)
- Hrvatski sabor. (2008). *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. Zagreb: Narodne novine.
- Hrvatski sabor. (2017). *Zakonu o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom*. Zagreb: Narodne novine.
- Hrvatski sabor. (2017). *Zakon o socijalnoj skrbi*. Zagreb: Narodne novine.
- Hrnjica, S. (2001). *Program integracije djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe predškolskih ustanova u Crnoj Gori – inkluzivni model*.
- Igrić, Lj. i sur (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jurčević-Lozančić, A. (2008). Biti različit – inkluzivni programi ranog odgoja. *Pedagogija i društvo znanja*, 2.međunarodna konferencija u Zadru. 137-144. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Juul, J. (2008). *Život u obitelji*. Zagreb: Pelago.
- Karamatić Brčić, M., (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, Vol.8, No.1, 39-47.
- Katz, L.G., McClellan, D.E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgojiteljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.
- Kopić, Ž. i Korajac, V. (2010). Djeca i djetinjstvo u dokumentima o pravima djece. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol.LVI, No.24, 45-54.
- Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi: priručnik za nastavnike*. Sarajevo: UNICEF BiH i Udruženje DUGA.

- Ljubešić, M., Šimleša, S. (2016). Early Childhood Inclusion in Croatia. *Infants & Young Children, 0 (0)*, 1-10.
- Maleš, D. i Stričević, I. (2005.). *Odgoj za demokraciju u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Biblioteka Djeca prva.
- Mandarić Vukušić, A. (2015). Odgoj za ljudska prava i ozračje ustanove ranog i predškolskog odgoja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*. No.6-7, 181-193.
- Miloš, I., Vrbić, V. (2015) Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namjenjen stručnjacima i roditeljima*, Vol.77/78, 60-63.
- Ministarstvo prosvjete i kulture. (1991). *Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja*. Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture RH. 7/8.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. *Pravilnik o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Narodne novine. broj 24/2015.
- Monsen, J. J., Frederickson, N. (2004). Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming And Their Pupils' Perceptions Of Their Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research*, 7, 129-142.
- Odom, S. L., ur. (2002). *Widening the Circle – Including Children with Disabilities in Preschool Programs*. New York: Teachers College Press.
- Pećnik, N. i Starc., B. (2010). *Rastimo zajedno, priručnik za voditelje*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Pintar, Ž. (2017). Određenje roditeljskih prava u kontekstu ustanove ranog i predškolskog odgoja. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, Vol.158, No.1-2, 183-194.
- Rumiha, B., Hubeny-Lučev, T., Gros Popović, D., Smiljanić, M. (2005). Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u dječjem vrtiću Potočnica. *Dijete, vrtić*,

obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namjenjen stručnjacima i roditeljima, Vol.42, 13-17.

Sekulić-Majurec, A. (1988.). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zgrajski Malek, S., Horvatić, S., Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, Vol.65, No.4, 601-620.

Tankersley, D., Brajković, S. (2012). *Teorije u praksi. Priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište.

Tomić, A., Ivšac Pavliša, J., Šimleša, S. (2019). Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol.55, No.2, 40-52.

UNESCO. (1994). *The Salamanka Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNICEF. (2013). *Stanje djece u svijetu 2013. – Djeca s teškoćama u razvoju*. New York: Fond ujedinjenih naroda za djecu.

Valjan-Vukić, V. (2011). Razvijanje kulture predškolske ustanove zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja. *Magista Iadertina*, Vol. 6., No. 1., 83-98.

Višnjić Jevtić, A. (2018). Suradnički odnosi odgajatelja i roditelja kao pretpostavka razvoja kulture zajednica odrastanja. In A. Višnjić Jevtić & I. Visković (Eds.) *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (pp. 77 - 110). Zagreb: Alfa.

Vujčić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagoški istraživanja*, Vol.5, No.1, 7-21.

Vujčić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.

Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtićima i nižim razredima osnovne škole. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

kojom ja, Lucija Džepina, studentica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, smjer Rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao autorica završnog rada s naslovom: INKLUZIVNA KULTURA USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA,

izjavljujem da sam završni rad izradila samostalno pod mentorstvom doc. sr. sc. Adrijane Višnjić Jevtić, predavača. Tuđe teorije, stavove, spoznaje, zaključke i zakonitosti sam izravno ili parafrazirajući navela u radu i povezala s korištenim bibliografskim jedinicama sukladno odredbama Pravilnika o završnom radu Učiteljskog fakulteta u Zagrebu.

Studentica:

Lucija Džepina

3. godina Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
