

Individualizirani pristup odgojitelja u inkluzivnom vrtiću

Belan, Tea

Undergraduate thesis / Završni rad

2015

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:147:604452>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**

Repository / Repozitorij:

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



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

PREDMET: INKLUZIVNA PEDAGOGIJA

TEA BELAN

ZAVRŠNI RAD

***INDIVIDUALIZIRANI PRISTUP ODGOJITELJA U
INKLUZIVNOM VRTIĆU***

Petrinja, prosinac 2015.

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

PREDMET: Inkluzivna pedagogija

ZAVRŠNI RAD

KANDIDAT: Tea Belan

**TEMA NASLOVA ZAVRŠNOG RADA: Individualizirani pristup odgojitelja u
inkluzivnom vrtiću**

MENTOR: doc.dr.sc. Jasna Kudek Mirošević

Petrinja, prosinac 2015.

SAŽETAK

Djeca s teškoćama u razvoju su djeca s trajnim posebnim potrebama. Postoji nekoliko mogućnosti koje se nude u kontekstu odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja - segregacija, integracija (djelomična i potpuna) i inkluzija. Najviši stupanj pedagoškog povezivanja djece s teškoćama u razvoju s redovnom populacijom je inkluzija ili inkluzivno obrazovanje. Inkluzija podrazumijeva višu razinu uvažavanja djece s teškoćama u razvoju i tretira ih kao potpuno ravnopravne sudionike u odgojno-obrazovnom procesu. Ona svoj djeci osigurava ravnopravan položaj i podjednake razvojne mogućnosti. Poticanje socijalnog razvoja pojedinca primarno se veže uz poticanje razvoja socijalne kompetencije.

Odgovornost je ključna figura u poticanju razvoja socijalne kompetencije djeteta s posebnim potrebama u vrtićkom kontekstu. Pristup i strategije koje odgojitelj upotrebljava u fazi pripreme, dolaska i boravka djeteta s teškoćama u odgojnoj skupinu od velikog su pedagoškog značaja i važnosti, a što u velikoj mjeri potvrđuju i rezultati ankete provedene u dječjem vrtiću Didi. Cilj je uključiti dijete s teškoćama u razvoju u zajedničke aktivnosti s drugom djecom kako bi nesmetano napredovalo u skladu s vlastitim mogućnostima.

Ključne riječi: inkluzija, predškolski odgoj i obrazovanje, uloga odgojitelja, individualizirani pristup.

SUMMARY

Children with disabilities are the children with permanent special needs. There are several options offered in the context of the education of children with disabilities within institutions of preschool education - segregation, integration (partial and complete) and inclusion. The highest level of educational relating of children with disabilities with the regular population is inclusion or inclusive education. Inclusion implies a higher level of respect for children with disabilities, and treats them as equal participants in the educational process. It ensures for all the children equal status and equal development opportunities. Promotion of social development of the individual is primarily associated with encouraging the development of social competence.

A preschool teacher is a key figure in encouraging the development of social competence of a child with special needs in the context of kindergarten. The approach and strategies that teachers use at the level of preparation, arrival and stay of the child with developmental disabilities in a group are of a great educational significance and importance, which largely confirmed by the results of a survey conducted in kindergarten Didi. The aim is to involve the children with disabilities in joint activities with other children in order to be progressed in accordance with their capabilities.

Key words: inclusion, a preschool child, individualized approach, the role of educators.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. PREDŠKOLSKA ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA	3
2.1. Pojam i značaj inkluzije.....	3
2.2. Predškolska inkluzija.....	4
2.2.1. Predškolski sustav u Republici Hrvatskoj	5
2.2.2. Inkluzivni predškolski programi	7
2.3. Odgojitelji u inkluzivnoj praksi	9
2.3.1. Edukacija odgojitelja	11
2.3.2. Suradnja sa stručnjacima.....	12
2.4. Kompetencija inkluzivnih odgojitelja	13
3. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	17
3.1. Značaj i određenje teškoća u razvoju	17
3.1.1. Djeca s teškoćama u razvoju	18
3.2. Prava djece s teškoćama u razvoju	19
3.3. Aspekt okruženja za djecu s teškoćama	20
3.4. Programski odgojno obrazovni aspekti djece s posebnim potrebama.....	22
4. ISTRAŽIVANJE – SPREMNOST ODGOJITELJA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI ZA INKLUZIVNU PRAKSU	23
4.1. Cilj i problem istraživanja	23
4.2. Metoda istraživanja.....	23
4.2.1. Ispitanici	24
4.3. Rezultati istraživanja	25
5. ZAKLJUČAK	29
6. LITERATURA.....	31
7. PRIVITAK	33

1. UVOD

Inkluzija je proces kojim djeca iste kronološke dobi s teškoćama i bez teškoća u razvoju borave u istom okruženju, zbog zajedničke igre, druženja i učenja: pojednostavljeno, to je proces učenja i odgajanja djece s teškoćama u razvoju zajedno s djecom koja nemaju takvih teškoća. Inkluzija se može i definirati kao praksa koja osigurava da sva djeca s teškoćama sudjeluju s drugom djecom u svim aspektima programa dječjeg vrtića, a odatle se o inkluzivnom obrazovanju razmišlja kao o obrazovnom okruženju koje je sposobno odgovoriti na potrebe sve djece, bez obzira na njihove međusobne razlike.

Razumijevanje inkluzije s pedagoškog aspekta je usmjerenost na važnost i ulogu odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu te njihova odnosa s djecom i ostalim osobljem. Odnos odgojitelja i djeteta, odnos odgojitelja prema različitostima u djeteta te primjena novih odgojnih metoda osnovni su koraci u osnivanju jedne inkluzivne pedagogije. Provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovnoj ustanovi je usmjereno na kreiranje vrtića ili škole kao mjesta u kojem se svako dijete osjeća dobrodošlo. Kvalitetnu pedagošku praksu implementiraju odgojitelji koji su kontinuirano uključeni u proces profesionalnog i osobnog razvoja, surađuju s kolegama i na njih prenose svoj entuzijazam za cjeloživotno učenje. Odgovornost odgojitelja je da zahtjeve postavljene od strane nadležnih institucija implementiraju na način koji se temelji na uvjerenju da svako dijete može biti uspješno. Također, njihova je odgovornost da svakom djetetu osiguraju najbolju podršku za razvoj i učenje i aktivnim sudjelovanjem, kritičkim promišljanjem i partnerstvom s drugima, odgojitelji unapređuju kvalitetu svog profesionalnog rada, promoviraju vlastitu profesiju i povećavaju svoju sposobnost zagovaranja kvalitetnog odgoja i obrazovanja za svu djecu.

Problematika rada usmjerena je na individualni pristup odgojitelja u inkluzivnom vrtiću. Nakon uvodnog dijela, a u skladu s navedenom temom u drugom poglavlju rada iznesena su neka teorijska polazišta vezana za pojmovno određenje i značaj inkluzije, predškolske inkluzije kao i prikaz predškolskog sustava Republike Hrvatske, a dan je i prikaz inkluzivnog predškolskog odgoja. U drugom poglavlju razmatrana su i promišljanja o odgojiteljima u inkluzivnom vrtiću, njihovoj edukaciji, suradnji s ostalim akterima i njihovoj kompetenciji za rad u inkluzivnom vrtiću. U trećem su poglavlju iznesene specifičnosti djece s teškoćama u razvoju, njihov značaj i određenje, prava u sustavu Republike Hrvatske, aspekti njihova okruženja uz posebno razmatranje programskih odgojno - obrazovnih aspekata djece s

posebnim potrebama. U empirijskom dijelu rada napravljena je anketa kojom su obuhvaćeni svi odgojitelji u dječjem vrtiću Didi sa sjedištem u Krašiću, s ciljem ispitati što odgojitelj misli o inkluzivnim skupinama i kako se procjenjuje kompetentnim za rad s djecom s teškoćama u istim skupinama. Kako slijedi u istom poglavlju određen je cilj i problem istraživanja, dana je metoda istraživanja i određeni ispitanici. Nakon provedene ankete objašnjeni su rezultati istraživanja. U zaključnim razmatranjima izneseni su neki osnovni zaključci temeljeni na rezultatima teoretskog i empirijskog dijela rada, a koji jasno upućuju na činjenicu da je anketa provedena u dječjem vrtiću Didi pokazala da odgojitelji koji su bolje educirani o određenoj vrsti teškoća u razvoju i koji su iskusniji u radu u uvjetima inkluzije, imaju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju. Osim toga, odgojitelji su ukazali na potrebu za povećanjem praktičnih vještina, i na razini znanja i na razini primjene u praksi, a odgovarajuća početna stručna kompetencija odgojitelja predstavlja osnovu daljega profesionalnog usavršavanja i njihove samoedukacije, zato što kompetencija odgojitelja ne počiva isključivo u odnosu za djecu i prema djeci, jer odgoj i obrazovanje predškolske djece uključuje složenu interakciju s mnogobrojnim sudionicima od kojih su najvažniji djeca, roditelji, kolege i javnost.

2. PREDŠKOLSKA ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA

Provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u okviru odgojno-obrazovnih ustanova podrazumijeva niz aktivnosti u cjelokupnoj odgojno-obrazovnoj praksi i svih njenih sudionika. Uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne predškolske i školske grupe zahtjeva primjenu novih metoda i oblika rada primjerenih mogućnostima svakoga djeteta, a uvažavanje i prihvaćanje različitosti među djecom treba postati poticaj u procesu učenja i poučavanja, a ne prepreka.

Odgojitelji, učitelji i nastavnici postaju ključni sudionici procesa odgojno-obrazovne inkluzije u vrtićima i školama s naglaskom da nije samo riječ o radu s djecom s teškoćama u razvoju nego i sa svom djecom posebnih odgojno-obrazovnih potreba. Za razumijevanje koncepta inkluzivnog odgoja i obrazovanja, važno je istaknuti da se termin „posebne odgojno-obrazovne potrebe“ ne odnosi samo na djecu s poteškoćama u razvoju. Prema UNESCO-voj svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama u članku 3 određeno je da bi „vrtiće i škole trebalo prilagoditi svojoj djeci bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno i emocionalno, jezično ili drugo stanje. Ovo podrazumijeva djecu s poteškoćama i nadarenu djecu, djecu s ulice i djecu koja rade, djecu iz udaljenih krajeva i iz nomadskih populacija, djecu iz jezičnih, etničkih ili religijskih manjina i djecu iz drugih područja ili grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirani“.¹

2.1. Pojam i značaj inkluzije

Budući da se pojmovi integracija i inkluzija još uvijek znaju upotrebljavati kao sinonimi, potrebno je objasniti njihovo značenje. Pod integracijom se razumijeva smještaj djece u redovite razrede na osnovi razine funkcioniranja, što znači da će u redovitom razredu biti oni učenici koji svojim sposobnostima za učenje odgovaraju ostalim učenicima, odnosno koji mogu, uz određene prilagodbe, pratiti nastavu za sve učenike. Najčešće je u predškolskim i školskim ustanovama riječ o fizičkoj integraciji, koja se pojavljuje u različitim oblicima. Tako učenici s teškoćama i ostali učenici znaju biti smješteni u dvjema susjednim zgradama, a pod odmorom su zajedno na zajedničkom igralištu ili, ako su smješteni u istoj zgradi, istodobno imaju odmor i zajedno su tijekom obroka. Međutim, takva, „integracija“ ne podrazumijeva zajedničke planirane aktivnosti. Fizičkom se integracijom smatra i situacija

¹ UNESCO (1994). The Salamanka Statement and Framework on Special Needs Education, Paris: UNESCO. Dostupno na: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

kada su učenici samo smješteni u redoviti razred, ali se ne vodi briga o njihovim potrebama. U integraciju se ubraja i povremeno ili sustavno sudjelovanje djece u odgojnim predmetima svoga razreda ili grupe, ili sudjelovanje djece u samo nekim predmetima ili aktivnostima redovitog razreda ili grupe.²

Za razliku od integrativnoga, inkluzivni pristup podrazumijeva spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva. Članovi grupe međusobno surađuju i komuniciraju, pomažu jedni drugima i prihvaćaju činjenicu da neka djeca imaju drugačije potrebe nego većina i žele drugačije stvari, umjesto kompetencije prevladava suradnja. Inkluzivni pristup u odgoju i edukaciji daje svakom djetetu osjećaj pripadnosti i partnerstva. Inkluzija se usko povezuje s promjenama u obrazovanju odgojitelja i učitelja i istraživanjima u području edukacijske inkluzije. Da bi se odgojitelji i učitelji u radu mogli koristiti suvremenim spoznajama i metodama te zadovoljiti zahtjeve koji se postavljaju pred njih, oni sami trebaju tijekom studija ili cjeloživotnog učenja imati priliku učiti suvremenim metodama.³

Inkluzijom u širem smislu se smatraju odnosi na relaciji pojedinac-društvo i obratno, te se ova vrsta inkluzije može nazvati *socijalna inkluzija*. Tri su međuovisne dimenzije socijalne inkluzije: *prostorna* (nestajanje socijalne i ekonomske udaljenosti); *odnosna* (osjećaj pripadanja i prihvaćanja; uključuje recipročnost i pozitivne interakcije, željeti biti cijenjen, imati korisne društvene uloge; sudjelovati); *funkcionalna* (povećanje mogućnosti, sposobnosti, kompetencija). Svaka od navedenih dimenzija socijalne inkluzije u kontekstu obrazovnog procesa može se smatrati inkluzijom u užem smislu (*obrazovnom inkluzijom*).⁴

2.2. Predškolska inkluzija

Predškolski sustav kao početak „vertikale” cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj, zbog ustroja rada i fleksibilnosti programa uređenih zakonskim regulativama ima najveću otvorenost prema realiziranju inkluzije, ali se praktična provedba inkluzivnog obrazovanja redovito problematizira (ne)davanjem mogućnosti djeci s teškoćama da se uključe u redovne vrtiće. Problematizirajući teoriju inkluzivnog obrazovanja, struka ističe važnost određivanja područja djelovanja inkluzivnog obrazovanja. Potrebno je odvojiti inkluzivno obrazovanje od problema uključenosti uopće.⁵

² Suzić, N. (2008). Uvod u inkluziju. Banja Luka: XBS

³ Igrić, Lj. i sur. (2015). Osnove edkacijskog uključivanja. Zagreb: Školska knjiga d.d.

⁴ Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga d.d.

⁵ Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. Metodčki obzori, 3(1), 49-62.

Inkluzija je termin koji ima univerzalnu vrijednost i može se povezati s izjednačavanjem, nepristranim tretmanom i pravima osobe da demokratski dijeli izvore u nekoj zemlji, i to: političke, obrazovne, ekonomske i socijalne. Obrazovna inkluzija ovisi o edukacijskim i socijalnim vrijednostima kao i osjetljivosti za individualnu vrijednost. Odsustvo jasnih kriterija pri realiziranju inkluzivnog obrazovanja pomaže da svake godine redovni odgojno-obrazovni sustav napušta ili ne može niti prihvatiti veliki broj djece koja imaju teškoće u razvoju. Djelotvorno inkluzivno obrazovanje ovisi i o odgojno-obrazovnom sustavu i o stavovima odraslih prema djetetu s teškoćama u razvoju te stavovima prema inkluziji djeteta u redoviti sustav predškolskog odgoja i obrazovanja.⁶

2.2.1. Predškolski sustav u Republici Hrvatskoj

Predškolska djelatnost je od 1997. godine Zakonom o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN, 97) uređena kao podsustav odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske. Svako dijete u Republici Hrvatskoj ima pravo na jedan od oblika predškolskog odgoja tijekom predškolske dobi. Jedna od središnjih funkcija predškolskog sustava je institucionalizirana skrb za djecu koja olakšava usklađivanje obiteljskog života i plaćenog rada. Predškolski odgoj usklađen je s razvojnim osobinama i potrebama djece te socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji, osigurava stvaranje primjerenih uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta, dopunjavanje obiteljskog odgoja i uspostavljanje aktivne suradnje s roditeljima i neposrednim dječjim okruženjem.⁷

Predškolska ustanova čini zajednicu djece vrlo različita uzrasta (od 1. godine do polaska u školu), mogućnosti (od djece s teškoćama do nadarenih), socijalnog i edukativnog miljea, interesa, sposobnosti i slično. Odgojitelj je stručno osposobljena osoba za odgojno-obrazovni rad s djecom u dječjem vrtiću ili drugoj pravnoj osobi koja obavlja djelatnost predškolskog odgoja i naobrazbe.⁸

Programi predškolskog odgoja koji zadovoljavaju javne potrebe su programi predškole, programi za djecu pripadnike nacionalnih manjina, programi za djecu s teškoćama u razvoju i programi za darovitu djecu, a provode se u 252 dječja vrtića u Republici Hrvatskoj. U Republici Hrvatskoj predškolski odgoj djece nije obavezan, može započeti u dobi od šest mjeseci, te trajati do početka osnovnoškolskog obrazovanja u dobi od šest ili sedam godina.

⁶ Daniels, E.R., & Stafford, K. (2003). Kurikulum za inkluziju. Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji

⁷ Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga d.d.

⁸ Hrvatski sabor (2008). Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html

Uređen je Zakonom o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN, br. 10/97, članci 6, 15, 17, 20, 24 i 50); Odlukom o elementima standarda specifičnih potreba djece s teškoćama u razvoju (NN, br. 47/87); Pravilnikom o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja (NN, 1997., članci 6 i 7); Pravilnikom o načinu raspolaganja sredstvima državnog proračuna i mjerilima sufinanciranja programa predškolskog odgoja (1997, članci 2, 3 i 8) i Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (2008).⁹

Djeca s teškoćama imaju prioritet upisa u predškolske institucije, po odluci lokalnih vlasti ili države, te se programi za djecu s teškoćama mogu smatrati javnim potrebama i uživaju prioritet u financiranju (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj, 2007). Područje predškolskog odgoja je, do unatrag nekoliko godina, imalo dominantno segregirajući karakter u odnosu na djecu s teškoćama, te se kao i ukupan sustav školovanja u Republici Hrvatskoj nalazio pred procesom nužne promjene. Promjene su prvenstveno došle mijenjanjem državne politike prema osobama s teškoćama inicirane ratifikacijom niza protudiskriminirajućih međunarodnih dokumenata. Među njima je i donošenje Državnog pedagoškog standarda za predškolski odgoj i naobrazbu (2008) s ciljem razvoja uspješna sustava obrazovanja uz uvažavanje mogućnosti djece s teškoćama. Time je realizirana jedna od mjera Nacionalnog plana aktivnosti za prava i interese djece (2006).¹⁰

Djeca s teškoćama uključuju se u predškolske odgojno-obrazovne ustanove uz potrebnu stručnu, didaktičko-metodičku i rehabilitacijsku potporu. Predškolski odgoj djece s teškoćama provodi se u redovnim vrtićima u redovnim ili posebnim skupinama, po prilagođenom ili posebnom programu, te u posebnim ustanovama po prilagođenom ili posebnom programu, ovisno o vrsti i stupnju teškoće u razvoju. Vrsta i stupanj teškoće u razvoju i specifične potrebe utvrđuju se u okviru cjelovitog dijagnostičkog postupka koji je za dijete s teškoćom obvezno učiniti.¹¹

Djeca s teškoćama u razvoju mogu se uključiti u odgojno-obrazovne skupine s redovitim ili posebnim programom kao i u posebne ustanove. U odgojno-obrazovne skupine s redovitim programom na temelju mišljenja stručnog povjerenstva, mišljenja stručnih suradnika, više medicinske sestre i ravnatelja, dječjeg vrtića kao i odgovarajućih medicinskih i drugih nalaza, mišljenja i rješenja nadležnih tijela, ustanova i vještaka uključuju se djeca s lakšim teškoćama koja s obzirom na vrstu i stupanj teškoće, uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta mogu savladati osnove programa s ostalom djecom u skupini, a uz osnovnu

⁹ Igrić, Lj. i sur. (2015). Osnove edkacijskog uključivanja. Zagreb: Školska knjiga d.d.

¹⁰ Ibidem

¹¹ Fuchs, R., Vican, D., Milanović, I. (2010). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>

teškoću nemaju dodatne teškoće, osim lakših poremećaja glasovno-govorne komunikacije i djeca s težim teškoćama uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta, ako je nedovoljan broj djece za ustroj odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom.

U odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom uključuju se djeca s teškoćama u razvoju kojima se vrsta i stupanj teškoće utvrđuje prema propisima iz područja socijalne skrbi. Oni imaju pravo i na uključivanje u redovite, posebne te alternativne programe s ostalom djecom, a prosudbu o njihovom uključivanju donosi tim stručnjaka dječjeg vrtića, koji je dužan donijeti program uključivanja za svako dijete prilagođen njegovim sposobnostima, potrebama i interesima.¹²

2.2.2. Inkluzivni predškolski programi

Igrić (2015) navodi da je inkluzija predškolske djece s teškoćama u grupe sa svojim vršnjacima bez posebnih potreba relativno novija pojava, koja je počela u 90-im godinama 20. stoljeća. Premda znači različite stvari za različite ljude, ona je danas glavni model predškolskog odgoja i obrazovanja u Sjedinjenim Američkim Državama, što znači da je preko 50% predškolske djece s teškoćama smješteno u nekom inkluzivnom programu.¹³

Osnovno obilježje predškolskih programa zasnovanih na modelu inkluzije je da su konceptijski i programski razvijeni po mjeri djeteta, što znači da treba potaknuti sve bitne aspekte razvoja djece s teškoćama i tipične djece, a karakteristike predškolskih ustanova koje su konceptijski i programski zasnovane na inkluzivnom modelu što znači.¹⁴

- ❖ Potrebe djeteta i stupanj očuvanosti njegovih funkcionalnih sposobnosti su osnovni kriterij za izbor programa namijenjenih djetetu s teškoćama;
- ❖ Princip dostupnosti predškolskog obrazovanja za svako dijete uključujući i dijete s teškoćom;
- ❖ Kriteriji za izbor odgojitelja u inkluzivnim skupinama uključuju njihovu dodatnu osposobljenost za realizaciju inkluzivnih programa, motiviranost i bilo bi poželjno prethodno iskustvo za rad s djecom s teškoćama;
- ❖ Roditelji su partneri u donošenju svih bitnih odluka od značaja za uspješan razvoj djeteta. U predškolskom periodu to obuhvaća: planiranje i izvođenje relevantnih

¹² Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine (2007). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti. Dostupno na: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/298398.html>

¹³ Igrić, Lj. i sur. (2015). Osnove edukacijskog uključivanja. Zagreb: Školska knjiga d.d.

¹⁴ Hrnjica, S. (2001). Program integracije djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe predškolskih ustanova u Crnoj Gori – inkluzivni model. Dostupno na: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/inklu_1-yug-mon-srb-t03.pdf.

programa za dijete, praćenje efekata predškolskog obrazovanja i sudjelovanje u donošenju odluke o nastavku obrazovanja (redovna škola, specijalna škola, dnevni boravak, ...);

- ❖ Inkluzivni program planira se tako da tipična djeca ni na koji način ne budu zanemarena u svom razvoju zbog dodatnih obveza odgojitelja prema djeci s teškoćama;
- ❖ Terminologiju treba prilagoditi vrijednosnom sustavu sredine. Termin dijete koristi se uvijek kada nema posebnog razloga voditi računa o razvojnoj teškoći djeteta. Izraz dijete s posebnom potrebom koristi se kada se dijete uključuje u posebne obrazovne, medicinske ili programe psihosocijalne podrške (i u npr. dokumentima kao što su upute, instrumenti za procjenu i slično). Izraz dijete s razvojnom teškoćom (uz oznaku dijagnoze i detaljan opis razvojne teškoće u svim aspektima razvoja djeteta) koristi se onda kada se djetetu pruža terapijski tretman medicinskog tipa.

Kvaliteta predškolskih inkluzivnih sredina u najmanju ruku, usporediva je s kvalitetom tradicionalnog specijalnog obrazovanja i predškolskih programa namijenjenih isključivo tipičnoj djeci.

2.2.2.1. Prednosti predškolske inkluzije

Najčešće navođena prednost predškolskog uključivanja je pozitivan ishod, kako za djecu s teškoćama tako i za tipičnu djecu. „Oba partnera – i dijete s teškoćama i dijete bez teškoća dobivaju pozitivna iskustva ako se razvijaju, druže i igraju u istom okruženju“.¹⁵ Značaj predškolskog uključivanja ističe tri važna razloga: predškolska djeca nemaju predrasude o djeci s teškoćama, rane interakcije tipične djece s vršnjacima s teškoćama povećavaju njihovu spremnost za prihvaćanje u odrasloj dobi i rano uključivanje u „redovne“ ustanove djecu s teškoćama bolje priprema za uspješno sudjelovanje u „tipičnom okruženju“. Kvalitetom socijalnih kontakata djeteta može se s velikom vjerojatnošću predvidjeti njegova obrazovna i društvena kompetentnost u školi, pa i dalje u životu. Štoviše, utvrđeno je da korist od inkluzije imaju i djeca s višestrukim teškoćama.

Tipična djeca uključena u inkluzivne skupine pokazuju bolje prihvaćanje vršnjaka s teškoćama, empatiju i prihvaćanje različitosti, postaju svjesni i više odgovaraju na potrebe ostale djece, više poznaju pojedina oštećenja. Sudjelovanje u inkluzivnim grupama pozitivno utječe na stavove koje tipična djeca imaju prema djeci s teškoćama, a tipična djeca odrastaju

¹⁵Kobeščak, S. (2003). Od interacije do inkluzije u predškolskom odgoju. U: Pospiš, M. (ur), *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama: zbornik radova sa okruglog stola (27-29)*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži- strana 29.

s pozitivnim stavovima povećanog razumijevanja i poštovanja djece s teškoćama učestvujući u inkluzivnim okruženjima. Predškolska djeca uključena u inkluzivne skupine bolje razumiju pojedine teškoće ili oštećenja, više znaju o dugoročnim posljedicama invalidnosti i imaju više ideja o načinima pomoći vršnjacima s teškoćama u skupini, u usporedbi s djecom koja nisu bila uključena u inkluzivne skupine. Nadalje, u odnosu na spol, djevojčice su sklonije prihvaćanju djece s teškoćama, u odnosu na dječake.

Roditelji su značajna snaga u inkluzivnim procesima radi svojih snažnih uvjerenja u važnost inkluzivnog odgoja i obrazovanja. U istraživanju o stavovima i vrijednosnim orijentacijama nastavnika o zajedničkom školovanju odgovori roditelja djece s teškoćama značajno su se razlikovali od ostalih ispitanika (nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja). Čak 84% roditelja djece s teškoćama smatra veoma poželjnim zajedničko školovanje njihove djece s tipičnim vršnjacima, a 10% smatra to poželjnim pod uvjetom da je škola spremna primiti ih. Niti jedan roditelj nije izrazio mišljenje da se njegovo dijete treba školovati pod posebnim uvjetima, tj. specijalnoj školi.¹⁶

2.3. Odgojitelji u inkluzivnoj praksi

U Republici Hrvatskoj postoje sljedeće vrste učitelja: predškolski odgojitelji, osnovnoškolski učitelji (razredni i predmetni), srednjoškolski učitelji i stručni suradnici. Stručnjaci s područja predškolskog odgoja ističu kompleksnu ulogu odgojitelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te slojevitost radnih zadataka. Odgojitelj se afirmira kao stručnjak u složenoj ulozi kreatora, organizatora i realizatora svog programa rada, kojeg vrednuje, mijenja i unaprjeđuje u zavisnosti od mnogih činilaca koji u tom procesu sudjeluju. Istodobno postaje i odgovoran za rezultate svoga rada što predstavlja novu dimenziju njegove stručne autonomne kompetencije.

Odgojitelj na osnovi svoje stručnosti procjenjuje razvojne mogućnosti i sposobnosti svoje odgojne grupe i svakog djeteta u njoj, programira cjelovite programe odgojno-obrazovnog rada uvažavajući individualne razlike. Zahtjevna uloga odgojitelja postaje još složenija u inkluzivnim grupama. Međutim, nova paradigma odgojno-obrazovne prakse ranog odgoja i obrazovanja polazi od individualizacije kurikuluma prema razvojnim mogućnostima djece i poštivanju različitosti. Ovako definirana odgojno-obrazovna praksa u skladu je s teorijsko-filozofskim pristupom inkluzivne prakse. Znanstvenici navode sadržaje učinkovite

¹⁶ Hrnjica, S. (2001). Program integracije djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe predškolskih ustanova u Crnoj Gori – inkluzivni model. Dostupno na: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/inklu_1-yug-mon-srb-t03.pdf.

odgojno-obrazovne prakse u programima ranog odgoja: prvo, predškolske ustanove trebaju djelovati kao brižne zajednice djece, roditelja i odgajatelja; drugo, prihvaćanje prirodnih sposobnosti djece i prihvaćanje njihovih različitih mogućnosti moguće je samo unutar brižnih zajednica u kojima možemo povećati razvoj i učenje svakog djeteta, i treće, kurikulum u nastajanju, dakle, onaj koji se razvija i mijenja, treba biti stvaran tako da reflektira i odgovara interesima i sposobnostima djece, da potiče okolinu bogatu raznovrsnim materijalima, osigura dovoljno vremena i inicira izazovna pitanja koja će potaknuti djetetova razmišljanja. Time se mijenjaju i strategije podučavanja tako da odgojitelji imaju dovoljno vremena da individualiziraju svoj kurikulum, postavljajući okvir razvoja i učenja svakog djeteta.¹⁷

Ovo približavanje koncepata omogućuje odgojitelju promišljanje rada u skladu s inkluzivnom praksom. Što znači poučavanje treba biti temeljeno na sposobnostima djece, a ne na njihovoj teškoći. Možemo govoriti o tri dimenzije inkluzivne prakse: (1) fizičkoj integraciji, odnosno smještaj djeteta u istu skupinu u kojoj su tipični vršnjaci kao prioritet, a izdvajanje djeteta preporuča samo ako je apsolutno nužno; (2) socijalnoj integraciji, odnos između djece s teškoćama i njihovih vršnjaka i odraslih; i (3) integriranom poučavanju, ili poučavanje većine djece u istom programu za tipičnu djecu i pomaganje djeci/učenicima da budu uspješna koristeći različite prilagodbe.

U inkluzivnim skupinama moguće je potaknuti mnoge aspekte razvoja djeteta. To se posebno odnosi na socijalni razvoj djeteta s teškoćom, uključivanjem u inkluzivnu skupinu, te mogućnost pripreme odgojitelja i stručnih suradnika za ovu ulogu. Primjer inkluzivnog modela rada navodi opisujući prednosti pristupa Reggio Emilia u predškolskom radu s djecom s teškoćama, te konkretne aktivnosti primijenjene u radu s djecom s teškoćama.

Prva komponenta pristupa odnosi se na sliku djeteta i ulogu odgojitelja u filozofiji ovog pristupa. Suočavanje sa strahom predstavlja početak procesa prihvaćanja djeteta s teškoćom. Osnovni Reggio princip je sadržan u slici o djetetu kao kompetentnom i poštovanom. Jednako tako je oblikovana uloga odgojitelja kao voditelja i facilitatora.

Druga komponenta sadržava obvezujući odnos odgojitelja na komunikaciju i suradnju s roditeljima. Sudjelovanje roditelja može uključivati dnevne interakcije u skupini/razredu, angažman oko školskih priredbi, sudjelovanje u školskom odboru i slično.

¹⁷ Jurčević-Lozančić, A. (2008). Biti različit–inkluzivni programi ranog odgoja. U Pedagogija i društvo znanja, 2. međunarodna konferencija u Zadru, 13.-15. studenog, 137-144. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Treća komponenta je snaga projekata koji se provode s djecom. Projektno istraživanje u Reggio Emilia školama osnovni je pokretač učenja.¹⁸

2.3.1. Edukacija odgojitelja

Zanimanje odgojitelj stječe se završetkom trogodišnjeg dodiplomskog studija na učiteljskim fakultetima u Hrvatskoj. Programom su određeni nastavni sadržaji kojima budući odgojitelji stječu potrebne kvalifikacije, odnosno određena znanja, vještine i sposobnosti koje ih čine kompetentnima.

Predškolsko uključivanje djece s teškoćama dovodi do potrebe za objedinjavanjem znanja iz dva područja: ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i edukacijsko rehabilitacijske znanosti. U posebnim skupinama zaposlen je jedan odgojitelj i jedan stručnjak edukacijske rehabilitacije, a u inkluzivnim skupinama odgojitelji. U njima stručnjaci edukacijske rehabilitacije, pružaju stručnu edukacijsko-rehabilitacijsku pomoć djeci s teškoćama, najčešće u individualnom radu.¹⁹

Kompetencije koje odgojitelji i učitelji trebaju steći, te vještine koje trebaju razviti promijenile su se u posljednjih nekoliko desetljeća, čineći je danas etabliranom profesijom, čiji ugled nije razmjeran značaju i odgovornosti koje sa sobom nose.

„Razvoj kompetencija odgojitelja i učitelja za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u većini je zemalja vrlo aktualno pitanje koje još uvijek nema univerzalne odgovore“.²⁰ Autorica navodi korištenje multidimenzionalnog pristupa, uz naglašavanje dvije komponente kvalitete odgojno-obrazovnog rada s djecom s teškoćama. To su: (1) kvaliteta podučavanja koja podrazumijeva da odgojitelji i učitelji udovoljavaju profesionalnim očekivanjima te (2) učinkovito i uspješno podučavanje koje podrazumijeva visoku razinu uspješnosti djece s teškoćama u savladavanju odgojno-obrazovnih sadržaja.

Edukacija odgojitelja i učitelja, ključnih čimbenika u implementaciji inkluzivnog obrazovanja, smatra se najvažnijim elementom u promociji odredbe o inkluzivnom obrazovanju. Stoga se u mnogim zemljama provode reforme obrazovanja učitelja i odgojitelja, u namjeri jačanja njihovih kompetencija za rad s djecom s teškoćama.

Među kompetencija koje odgojitelji stječu za rad s djecom predškolske dobi prema nastavnim planovima studijskih programa u Republici Hrvatskoj su i kompetencije za rad s djecom s teškoćama u redovnim ustanovama ranog odgoja i obrazovanja. Kroz relativno mali

¹⁸ Ibidem

¹⁹ Kiš, L.,-Glavaš, R., Fulgosi-Masnjak 2002). Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama-priručnik za učitelje. Zagreb: Offset tisak NPGTO d.o.o.

²⁰ Bouillet, D. (2010.) Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga d.d. strana 38

broj nastavnih sati odgojitelji se tek bazično osposobljavaju za rad u inkluzivnim skupinama, s obzirom na svu složenost i zahtjevnost rada u njima. Osim stjecanja osnovnih znanja, značaj ovog kolegija ogleda se u promicanju inkluzivnih vrijednosti i senzibiliziranju budućih odgojitelja za potrebe djece s teškoćama te njihovom osvještavanju i osnaživanju u smjeru promicanja prava i interesa djece s teškoćama. Inkluzivna edukacija sadrži holistički svjetonazor i uz obrazovni razvitak učenika jednaku važnost pridaje socijalnom i emocionalnom razvitku, te razvitku osobne i kolektivne odgovornosti svih sudionika. Stoga autorica zaključuje da holistički svjetonazor zahtijeva redefiniranje uloge odgojitelja, učitelja, nastavnika/profesora i stručnjaka, nužno uvodeći promjene u njihovo obrazovanje da bi mogli pridonijeti procesu inkluzije s obzirom na potrebnu fleksibilnost.

Mnogi učitelji/odgojitelji loše su pripremljeni za inkluzivna okruženja i razumijevanje potreba djece s teškoćama. Odgojitelji i učitelji koji se osjećaju kompetentnima za tu profesionalnu ulogu su rijetkost, što upućuje na zaključak o potrebi znatnih promjena u obrazovnom kurikulumu ovih stručnjaka, a glavna odgovornost u oblikovanju stava i vještina potrebnih za inkluziju i suradnju leži na programima pripreme (preddiplomskoj edukaciji) i kako bi oni trebali preuzeti vodeću ulogu u pripremi učitelja/odgojitelja za rad s djecom s teškoćama u redovnim sredinama. Iznimna je vrijednost vježbi ili praktičnog rada u preddiplomskim programima pripreme. Ipak za vještine ukorijenjene na dobroj praksi, odgojitelji početnici trebaju stjecati praktična iskustva i biti mentorirani od strane kvalificiranih odgojitelja i supervizirani od sveučilišnih profesora.²¹

2.3.2. Suradnja sa stručnjacima

Odgojitelji su ključno osoblje za implementaciju inkluzivne prakse, a na nju utječu različiti dinamički faktori prisutni u vrtićkoj skupini i izvan nje. Mnogi se autori slažu da je među mnogima, sposobnost profesionalaca različitih disciplina da produktivno i harmonično rade zajedno, najznačajniji pojedinačni faktor.

Većina autora navodi da mnogi odgojitelji i učitelji smatraju da je njihova primarna uloga rad s djecom, a suradnja s ostalim stručnjacima dodatan posao ili posao od sekundarne važnosti. Međutim, oni naglašavaju da je rad s djecom odgojitelju i učitelju 21. stoljeća samo jedna, iako kritična, dimenzija u radu u kontekstu uspješnog edukacijskog uključivanja, ističu da odgojitelji moraju biti usmjereni na timski rad sa stručnim suradnicima. Sposobnost rada s ostalim odraslim osobama je važna za uspjeh, kao i znanja i vještine za poučavanje navode

²¹ Ibidem

kako odgojitelji i edukacijski rehabilitatori surađuju po pitanjima djetetovih potreba, rješavanja problema, demonstracije tehnika, vode i sudjeluju u stručnom usavršavanju, dijele izvore podrške, i povezuju se s ostalim profesionalcima. Oba navedena stručnjaka moraju biti vješta u suradnji kako bi zadovoljili prihvatljive standarde u radu s djecom s teškoćama, razvijali stručni plan rada, te mogli odgovoriti na pitanja multikulture prirode u osnaživanju roditelja koji predstavljaju kulturnu različitost. Isti autori navode kako je upravo suradnja strategija koja unaprjeđuje inkluziju i povećava šanse za njen uspjeh. Također suradnju i međusobno uvažavanje između odgojitelja i edukacijskih rehabilitatora i ostalih stručnjaka drže važnom komponentom uspješnih inkluzivnih programa²².

Timski rad neophodan je pri obavljanju zadataka za čije su ostvarenje potrebna znanja iz različitih područja/struka, a svrha timskog rada je osvjetljavanje problema iz različitih perspektiva i pozicija na način da se uvažavaju različita gledišta bilo različitih stručnjaka, bilo stručnjaka iste struke. Stručni timovi trebaju identificirati koju vrstu podrške u odgojno-obrazovnom radu dijete treba, i imati jasnu sliku o sadržaju obrazovnog programa za svu djecu, uz jasno određene uloge i odgovornost odgojitelja, stručnih suradnika i ostalog osoblja prema programu profesionalnog razvoja, tehničke podrške, supervizije i evaluacije.

Uloga stručnjaka u radu s roditeljima predstavlja važan i vrijedan resurs socijalne podrške. Naime, socijalna okolina, uključujući stručnjake u radu s djecom s teškoćama trebala bi smanjiti stres obitelji. Zaštitni faktori u prilagodbi roditelja na invaliditet djeteta su razumijevanje i podrška okoline, kvaliteta profesionalne brige i korištenje efikasnijih strategija suočavanja sa stresom.

2.4. Kompetencija inkluzivnih odgojitelja

Definicija kvalitetne pedagoške prakse sadržava sedam područja u kojima se ogleda kultura i život inkluzivne škole²³:

- ❖ Prije svega, to je dimenzija interakcija između sudionika inkluzivnog obrazovanja, kao temelja interakcijsko-komunikacijske paradigme odgoja.
- ❖ Drugo, to je priroda odnosa obitelji i zajednice, kao odraza socijalnog partnerstva škole i društvene okoline.
- ❖ Zatim, važne su i inkluzija, različitosti i demokratske vrijednosti, koje su odraz multifaktorske prirode odgoja i obrazovanja.

²² Igrić, Lj. i sur. (2015.) Osnove edukacijskog uključivanja. Zagreb: Školska knjiga d.d.

²³ Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2015). Inkluzivni odgoj i obrazovanje- priručnik, dostupno na http://www.unicef.org/bih/ba/Prirucnik_web.pdf

- ❖ Na neposrednoj razini odgojno-obrazovne prakse, to je svakako područje procjenjivanja i planiranja.
- ❖ Uz četvrto, posebno je naglašeno područje strategija poučavanja, koje se logično nadovezuje na okruženje za učenje i profesionalni razvoj.
- ❖ Kao dvije posljednje dimenzije usmjerene su na profesionalnu ulogu i cjeloživotno permanentno usavršavanje učitelja.

Ova područja su odabrana zato što je upravo u njima potrebno osigurati visoku kvalitetu rada kako bi se podržao dječji razvoj i učenje. U ovih sedam područja promovira se praksa koja se temelji na humanističkim i socio-konstruktivističkim načelima, razvojno-primjerenom praksi, individualiziranom pristupu i spoznaji da se učenje odvija kroz interakciju i u dijalogu između djece i odraslih, kao i djece međusobno, u duhu uvažavanja, poticanja i autonomije onog tko uči, pri čemu se polazi od uvjerenja da je dijete sposobno i cjelovito biće iako treba pomoć i potporu odraslih. Interakcije između odraslih i djece, kao i djece međusobno, od ključnog su značaja za razvoj tjelesnog, socijalnog, emocionalnog i kognitivnog razvoja djece. Interakcije djeci omogućuju kontinuirano učenje kroz razmjenu znanja, iskustava i mišljenja te iskazivanje emocija.

Kroz interakcije djeca razvijaju pojam o sebi, osjećaj pripadnosti zajednici i svijetu u kojem žive. Uloga odgojitelja je na brižan i podržavajući način omogućiti djeci sudjelovanje u različitim interakcijama i procesima konstrukcije novih znanja i značenja. Njihova je uloga, također, na podržavajući i uvažavajući način modelirati interakcije među svim odraslima koji sudjeluju u životu djeteta. Interakcije kojima se ostvaruje i potiče smisljena i uvažavajuća komunikacija svih sudionika u procesu i u kojima je svakome omogućeno izreći svoje mišljenje, potiču razvoj svakog djeteta u samopouzdanu osobu koja uči i pridonosi razvoju društva te brine o njegovim članovima. Indikatori inkluzivne interakcije i komunikacije su prijateljski i uvažavajući odnosi učitelja s djecom s ciljem podrške razvoju njihovog identiteta i svijesti o sebi i poticanja kvalitete učenja. Inkluzivni odgojitelji s djecom ostvaruju topao i brižan odnos u kojem pokazuju da ih uvažavaju, pri čemu ostvaruju interakcije i iskazuju očekivanja od djece u skladu s procesom dječjeg razvoja i učenja.

Inkluzivni odgojitelji interakcijama s djecom razvijaju kod djece inicijativu, autonomiju, samostalnost i vještine vođenja. Kod djece promiču osjećaj pripadnosti zajednici koja uči, te stvaraju okolnosti koje pospješuju njihov socijalni razvoj, postizanje zajedničkog razumijevanja, uzajamnu podršku i osjećaj zajedništva. Nastoje radom otvarati aktivnosti promicanja empatije u kojima djeca uče razlikovati i prepoznavati vlastite osjećaje i osjećaje

drugih i razgovarati o njima. U inkluzivnom odgoju promoviraju se demokratske vrijednosti ohrabrujući svako dijete da na primjeren način izrazi vlastito mišljenje i sudjeluje u donošenju odluka, stoga odgojitelji na različite načine svakodnevno trebaju podupirati razvoj jezika i komunikacijskih vještina kod svakog djeteta. Inkluzivan odgojitelj surađuje s drugim profesionalcima u školi i zajednici kako bi podržao dječji razvoj i učenje, odnosno promovirao demokratsku praksu, život i kulturu škole.

Obitelj i zajednica u inkluzivnom odgoju podrazumijevaju snažno partnerstvo između odgojitelja, obitelji i ostalih članova zajednice, što je izuzetno važno za dječji razvoj i učenje. Uvažavajući ulogu obitelji kao prve djetetove odgojno-obrazovne i socijalne sredine za učenje, odgojitelj je ključan čimbenik koji povezuje školu, obitelj i zajednicu s ciljem unapređenja kontinuirane dvosmjerne komunikacije. Različite strukture, podrijetlo, životni stilovi i karakteristike obitelji i zajednica u kojima djeca žive moraju se uzeti u obzir kako bi se podržao dječji razvoj i učenje. Uključivanjem obitelji u donošenje odluka koje se odnose na različita okruženja u kojima djeca uče, inkluzivni odgojitelj može koristiti formalne i neformalne prilike za komunikaciju i razmjenu informacija s obiteljima. Prema tomu, inkluzivni odgoj pretpostavlja redovitu komunikaciju s obiteljima o djeci, njihovom učenju i razvoju, zahtjevima kurikulumu i događajima u razredu. Inkluzija, različitosti i demokratske vrijednosti kulturološki su i društveno-povijesno uvjetovane. Inkluzivan odgojitelj razvija i promiče svijest o vlastitim uvjerenjima, stavovima i iskustvima, te kako oni utječu na poučavanje i na komunikaciju s djecom i obiteljima. Prema djeci ophodi se obzirno i s uvažavanjem i omogućava im jednake prilike za uključivanje u život škole, dok se s obitelji učenika ophodi s poštovanjem i uvažavanjem te pronalazi načine da ih uključi u odgoj i obrazovanje njihove djece.

Inkluzivni odgojitelj prilagođava se okruženju i aktivnostima učenja kako bi djeca različitih sposobnosti, odgojno-obrazovnih potreba i socijalnog podrijetla mogla sudjelovati u većini aktivnosti, pri čemu pomaže djeci u razumijevanju, prihvaćanju i uvažavanju različitosti kroz planiranje i programiranje nastavnog rada u školi, ali i ukazivanjem djeci na izazove različitosti koje postoje izvan školske institucije. Koristeći se sustavnim promatranjem djece i drugim strategijama praćenja i procjenjivanja, inkluzivni odgojitelj treba stvarati kratkoročne i dugoročne planove koji obuhvaćaju posebne potrebe svakog djeteta te skupine djece i koji su istovremeno podrška i izazov za njihova buduća postignuća. Općenito, odgojitelj i učitelj u inkluzivnom odgoju koristi strategije poučavanja koje podržavaju emocionalni i socijalni razvoj djeteta te otvaraju izvor sadržaja i aktivnosti koje njeguju osjećaj vlastite osobnosti i identiteta djeteta.

Uz poticaj dječjoj samostalnosti i inicijativi, koristi se strategijama kojima se potiče na samoregulirajuće ponašanje, pomaže izgrađivati pozitivne odnose i suradnju s drugima, te kod djece razvija vještine rješavanja sukoba (medijacija, posredovanje, nenasilna komunikacija, interpersonalna i intrapersonalna inteligencija). Prema tome, inkluzivni odgojitelj osmišljava aktivnosti uzimajući u obzir iskustva i socijalne te osobne kompetencije djece, kako bi podržao povezivanje učenja novih koncepata i vještina s dječjim prethodnim znanjima. Inkluzivno okruženje za učenje u velikoj mjeri utječe na kognitivni, socijalni, emocionalni i tjelesni razvoj djece. Kreiranjem emocionalno, psihološki i kognitivno sigurnog i poticajnog okruženja u kojem se nudi različite razvojno primjerene materijale, zadatke i situacije, potiče se učenje kroz samostalno istraživanje, grupnu suradnju, igru, raznovrsne izvore informacija i interakcije s drugom djecom i odraslima²⁴.

²⁴ Ibidem

3. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Termini koji se koriste za opisivanje osoba s teškoćama, povijesno gledano, preslikavaju odnos društva prema njima. Promjenom društvene svijesti u smjeru uklanjanja diskriminacije prema „različitosti“ i prihvatanjem prava svih osoba na jednake mogućnosti mijenjaju se i termini za označavanje osoba s teškoćama. Nekadašnji termini za djecu s teškoćama bili su stigmatizirajući i nerijetko stavljali invaliditet u prvi plan. Noviji termini naglasak stavljaju na osobu označavajući posebnost najmanje stigmatizirajućim terminom. Neki od tih termina su djeca s posebnim potrebama, djeca sniženih intelektualnih sposobnosti, djeca s oštećenjima vida, i slični.

3.1. Značaj i određenje teškoća u razvoju

Teškoća u razvoju nije bolest. To je stanje koje je posljedica bolesti odnosno oštećenja. Prema procjenama UN-a, oko 10% svjetske populacije je oštećenog zdravlja što za posledicu ima neku vrstu invaliditeta. Na žalost, postoji tendencija rasta navedenog postotka. Dodaju li se tome njihove obitelji, kojima se zbog invaliditeta člana obitelji znatno mijenjaju životne navike te se nužno prilagođavaju potrebama osobe s invaliditetom, a što za sobom nerijetko nosi niz socijalnih, materijalnih, emocionalnih i drugih teškoća, dolazimo do podatka da je 25 posto svjetske populacije neposredno suočeno s ovim problemom²⁵.

Sva djeca s teškoćama u razvoju imaju slične poteškoće, bez obzira na to kojoj kulturi pripadaju i koji jezik govore. Izazov stručnjacima i znanstvenicima predstavlja razumijevanje djece s teškoćama u razvoju i pronalaženje optimalnog načina prilagodbe okruženja kako bi se što uspješnije integrirala u redovno okruženje. To se odnosi i na kreiranje uvjeta koji će osigurati najmanje restriktivno okruženje za razvoj djece s teškoćom u razvoju posebno. Djetetu s teškoćom u razvoju potrebno je pristupiti na jedinstven način, specifičnim individualnim prilagodbama, što znači da iako djeca mogu imati istu teškoću, svako se dijete razlikuje od drugoga i zahtijevat će individualizirani pristup. Dakle, integracija djece s teškoćama u razvoju je proces, cilj i organizacijski sustav koji podrazumijeva kreiranje uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će u svakom konkretnom slučaju osigurati najmanje restriktivnu okolinu za razvoj i poboljšanje socijalnog statusa djece s teškoćama u razvoju, te

²⁵ Radetić-Paić, M. (2013). Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

je usmjeren na širu socijalnu integraciju, odnosno na slabljenje i nestajanje segregacijskih mehanizama²⁶.

3.1.1. Djeca s teškoćama u razvoju

Djeca s teškoćama u razvoju su djeca s trajnijim posebnim potrebama, a odnose se na urođena i stečena stanja organizma, koja prema svojoj prirodi zahtijevaju poseban stručni pristup kako bi se omogućilo izražavanje i razvoj sačuvanih sposobnosti djeteta i time što kvalitetniji daljnji odgoj i život. Ova djeca imaju izraženije razvojne teškoće u odnosu na svoje vršnjake i stoga trebaju poseban vid pedagoške pomoći. Pojam "teškoće u razvoju" označava razna prirođena i stečena oštećenja različite vrste i stupnja kao što su oštećenja sluha, vida, govorne komunikacije, invaliditet, mentalnu retardaciju, različita oštećenja mozga koja se manifestiraju u otežanoj sposobnosti kretanja, oštećenju mišića i živaca (cerebralna paraliza) ili pak u komunikaciji i nesposobnosti svladavanja društvenih vještina (autizam). Djeca s teškoćama u razvoju ulaze u krug djece s posebnim potrebama i ona zahtijevaju specifičan tretman i potpuni angažman odgojitelja. Termin "posebna potreba" se veže uz potrebe koje djeca s teškoćama u razvoju imaju u kvaliteti funkcioniranja u svakodnevnim situacijama. To se prvenstveno odnosi na zadovoljavanje osnovnih životnih potreba, ali i na odgoj, obrazovanje, zdravstvenu skrb, te na uključivanje osobe u širu društvenu zajednicu (proces socijalizacije). Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe djeca s teškoćama u razvoju smatraju se²⁷:

- ❖ djeca oštećenog vida i/ili sluha;
- ❖ djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije;
- ❖ djeca s promjenama u ličnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom;
- ❖ djeca s poremećajima u ponašanju;
- ❖ djeca s motoričkim oštećenjima;
- ❖ djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (djeca s mentalnom retardacijom);
- ❖ djeca s autizmom;
- ❖ djeca s višestrukim teškoćama u razvoju;

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

²⁷ Radetić-Paić, M. (2013). Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

- ❖ zdravstvene teškoće i neurološka oštećenja (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično).

Lakšim teškoćama u razvoju smatraju se slabovidnost, naglušost, otežana glasovno-govorna komunikacija, promjene u osobnosti djeteta uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom, poremećaji u ponašanju i neurotske smetnje (agresivnost, hipermotoričnost, poremećaji hranjenja, enureza, enkompreza, respiratorne afektivne krize, motorička oštećenja, djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe i djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima-laka mentalna retardacija. Težim teškoćama u razvoju smatraju se sljepoća, gluhoća, autizam, potpuni izostanak govorne komunikacije, motorička oštećenja (mogućnost kretanja uz obveznu pomoć druge osobe ili elektromotornoga pomagala) i djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (umjerena, teža i teška mentalna retardacija), te višestruke teškoće (bilo koja kombinacija navedenih težih teškoća u razvoju, međusobne kombinacije lakših teškoća u razvoju ili bilo koja lakša teškoća u kombinaciji s lakom mentalnom retardacijom)²⁸.

3.2. Prava djece s teškoćama u razvoju

Pravo djece na inkluzivnu edukaciju neizravno ili izravno utvrđeno je nizom međunarodnih dokumenata. Najznačajniji su: Deklaracija o ljudskim pravima, u kojoj se naglašava pravo svih ljudi na obrazovanje i participaciju u društvu; Konvencija o pravima djeteta, Obrazovanje za sve: Svjetska konferencija o obrazovanju za sve, sa zaključkom o uključivanju sve djece u škole i pružanje adekvatnog obrazovanja; Jedinstvena politika rehabilitacije osoba s invaliditetom, u kojoj se definiraju uvjeti potrebni za uključivanje djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja naglašavajući potrebu osiguravanja posebnih rehabilitacijskih uvjeta za djecu predškolske dobi s izrazito teškim oštećenjima; Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom i Salamanca izjava o inkluzivnoj edukaciji. U posljednjoj se navodi da je pravo svakog djeteta, uključujući i djecu s privremenim ili trajnim specifičnim potrebama u obrazovanju, pohađati redovnu školu, u inkluzivnom razredu u svojoj lokalnoj zajednici. Implementacija inkluzivnog obrazovanja pridonijet će dobrobiti i obogaćenju svih sudionika i razvoju inkluzivnog društva i postupnoj ekonomskoj učinkovitosti. Na spomenutoj konferenciji utvrdilo se da većina zemalja želi da sva djeca polaze jednu sveobuhvatnu školu i isto tako se u većini zemalja shvaća da će neka djeca privremeno ili trajno trebati djelomično ili potpuno prilagođene

²⁸ Ivančić, Đ. (2010). Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi. Zagreb: Alka script.

školske aktivnosti, te da većina djece u većini slučajeva može biti uključena u redovne razrede²⁹.

Propisi na području odgoja i obrazovanja i Ustavne odrednice u Hrvatskoj naglašavaju pravo na obrazovanje pod jednakim uvjetima. Usporedba hrvatskog i zakonodavstva Europske Unije u domeni poštivanja ljudskih prava u procesu pridruživanja Republike Hrvatske Europskoj Uniji, ukazala je na potrebu pojačanog angažmana. Uvažavanje osnovnih ljudskih prava postalo je jedno od glavnih načela djelovanja u Hrvatskoj i zahtijevalo je izmjenu različitih zakonskih dokumenata. Stoga se početkom prošlog desetljeća započelo sa sustavnim promicanjem politike izjednačenih mogućnosti za osobe s invaliditetom kroz strategije razvoja, akcijske planove i promjenu zakonske regulative. Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. Dvjetisuće i treća godina predstavlja prvu sustavnu politiku prema osobama s invaliditetom, temeljenu na Standardnim pravilima o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom iz 1999. godine.

Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. daje značaj različitim mjerama i aktivnostima iz područja odgoja i obrazovanje, kao i preostalih četrnaest različitih područja djelovanja definiranih Nacionalnom strategijom, kojom se definira sveobuhvatni domaći pravni okvir. On se temelji na međunarodnim pravnim instrumentima, koje je Republika Hrvatska ratificirala i čine dio njenog unutarnjeg pravnog poretka i po pravnoj su snazi iznad zakona. U području obrazovanja, države potpisnice Konvencije o pravima osoba s invaliditetom Ujedinjenih naroda obvezuju se osigurati sveobuhvatno obrazovanje za djecu s teškoćama na osnovi jednakih mogućnosti bez diskriminacije³⁰.

3.3. Aspekt okruženja za djecu s teškoćama

U kontekstu djeteta s teškoćama u razvoju aspekti okruženja su mnogobrojni i njih čine, između ostalog, djeca bez teškoća u razvoju, roditelji djeteta s teškoćom i mnogi drugi. Prilagodbe u odgojno-obrazovnom procesu trebaju biti u skladu s osobnim obilježjima svakog djeteta vezanim za teškoće u razvoju zbog kojih je prilagodba potrebna, a da bi bila potpuna, potrebno je prije svega pripremiti sve sudionike u okruženju na dolazak djeteta s teškoćom i objasniti im potrebu kako prihvaćanja tako i prilagodbe, odnosno što optimalnije inkluzije djeteta. Neovisno o tome o kojoj se teškoći u razvoju radi, prije samog pristupa inkluziji

²⁹ Igrić, Lj. i sur. (2015.) Osnove edkacijskog uključivanja. Zagreb: Školska knjiga d.d.

³⁰ Vlada Republike Hrvatske; Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. DO 2015. Godine. Dostupno na: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/298398.html>

djeteta s teškoćom u razvoju u određenu skupinu, potrebno je vršnjake, stručnjake, roditelje i ostale osobe koje će u odgojno-obrazovnoj ustanovi dolaziti u kontakt s djetetom dobro pripremiti za prihvata djeteta. Pri tome treba voditi računa o činjenici da su djeca sa smetnjama u razvoju u integriranom programu češće odbačena, tj., neprihvaćena od svojih vršnjaka bez smetnji u razvoju, jer su istraživanja pokazala da učenici bez teškoća u razvoju iskazuju negativne stavove prema učenicima s teškoćama u razvoju, posebice kada je riječ o pojedinim emocionalnim reakcijama.

Zbog toga je u djece bez teškoća u razvoju potrebno razviti pozitivan stav prema djeci s teškoćama u razvoju kako bi što bolje prihvatila dijete s teškoćom u odgojno-obrazovnim uvjetima. U takvim okolnostima potrebno je, nekoliko mjeseci prije uključivanja djeteta s nekom teškoćom u razvoju u skupinu, djecu bez teškoća i ostale sudionike u odgojno-obrazovnom procesu upoznati s obilježjima djeteta s teškoćom. Preporuča se da se odgojitelj, učitelj, stručni suradnik, odnosno druga osoba koja će prihvatiti i baviti se djetetom, dodatno educira za navedenu teškoću. Ako je riječ o gluhom djetetu, može naučiti znakovni jezik za gluhe osobe; ako se radi o slijepom djetetu, pribaviti odgovarajuća didaktička sredstva i pomagala; ako se radi o djetetu s motoričkim teškoćama, prilagoditi pribor i prostor i slično.

Osim toga, i po dolasku djeteta s teškoćom u razvoju u odgojno-obrazovnu skupinu osoblje može puno učiniti kako bi potaknulo veću interakciju između djeteta s teškoćom i djeteta bez teškoće u razvoju. Osoba u neposrednom radu s djecom ima važnu ulogu u poticanju njihove međusobne usmjerenosti i prijateljstva provođenjem strategija uključivanja u kooperativne grupne zadatke, dobavljanjem informacija o specifičnim teškoćama i organiziranjem aktivnosti koje potiču interakciju³¹.

Za prihvata djeteta s teškoćom u razvoju treba pripremiti i roditelje, kako djeteta s teškoćom, tako i ostale djece. Roditelja djeteta s teškoćom treba pripremiti na eventualne probleme na koje će njegovo dijete, a samim tim i on kao roditelj, naići u skupini. Ti problemi mogu dolaziti od ostale djece u skupini, drugih roditelja, ali i od odgojno-obrazovnog osoblja ukoliko nisu u dovoljnoj mjeri pripremljeni za rad s djetetom s teškoćom u razvoju.

Roditelje djece bez teškoća u skupini potrebno je upoznati s obilježjima teškoće djeteta koje dolazi u skupinu kako ne bi bili iznenađeni eventualnim, njima dosad nepoznatim, reakcijama i ponašanjem djeteta s teškoćom u razvoju, te kako bi sebe i svoju djecu pripremili za prihvat djeteta s teškoćom. Roditelji djece bez teškoća ponekad imaju stečene predrasude o

³¹ Mlinarević V. (2000). Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta. Zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem UDK372.3 Stručni rad str. 143-148 Osijek. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/505870.Kompetencija_ogojitelja_i_autonomija_dijeteta1.pdf

pojedininim teškoćama, ali nerijetko su zabrinuti i za prava i sigurnost svoje djece u takvom okruženju, primjerice ako je integrirano dijete s deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem.

Odgojitelji, učitelji, a posebice stručni suradnici odgojno-obrazovnih ustanova imaju vrlo važnu ulogu u pripremi roditelja djece bez teškoća. Preporuča se organiziranje predavanja, radionica i zajedničkih druženja svih roditelja uz kontinuirano omogućavanje savjetovališnog rada s roditeljima³².

3.4. Programski odgojno-obrazovni aspekti djece s posebnim potrebama

Hoće li se primijeniti prilagođeni ili posebni program, individualizirani ili individualni pristup, ovisi o teškoćama djeteta, odnosno njegovim mogućnostima da slijedi redovni nastavni plan i program, a što se utvrđuje dijagnostičkim postupcima koji su naznačeni u zakonskim aspektima zaštite i pristupa djeci s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj.

Prilagođeni program je program primjeren osnovnim karakteristikama teškoće u razvoju djeteta, a u pravilu pretpostavlja smanjivanje intenziteta pri izboru nastavnih sadržaja obogaćenim specifičnim metodama, sredstvima i pomagalima. Prilagođeni program odnosi se na sadržajnu i metodičku prilagodbu, dok se individualizirani pristup odnosi samo na metodičku prilagodbu u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Dakle, individualizirani pristup ne odnosi se na sadržajnu prilagodbu, već na prilagodbu načina rada i zahtjeva djeteta s teškoćama. Individualizirano programiranje je proces zajedničkog djelovanja u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kreiranju i provođenju plana podrške djeci s posebnim obrazovnim potrebama. To je plan aktivnosti osmišljenog napredovanja djece u skladu s planiranim odgojno-obrazovnim ciljevima, zadacima programa i koracima ostvarivanja kroz školsku godinu. Naime, Hrvatski nacionalni obrazovni standard iz 2005. godine uvodi brojne promjene u odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama, te preporuča izradu individualiziranih odgojno-obrazovnih programa koji su važan dokument za djecu s posebnim potrebama, kao i za one koji ih poučavaju, te je razvijen hrvatski model individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. Takvi programi služe kao putokaz za odgojitelje, učitelje i roditelje kako bi se utvrdio djetetov napredak u akademskim, socijalnim područjima³³.

³² Radetić-Paić, M. (2013). Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

³³ Ibidem

4. ISTRAŽIVANJE – SPREMNOST ODGOJITELJA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI ZA INKLUZIVNU PRAKSU

Poznato je da su odgojitelji predškolske djece najrelevantniji subjekti koji svojim stavovima i ponašanjem direktno i indirektno olakšavaju ili otežavaju inkluziju, a da efikasna inkluzija treba biti praćena različitim oblicima podrške kao što su materijalna, stručna, kadrovska, pravna i druge.

Predškolski odgoj, kao dio sustava odgoja i obrazovanja, djeci s teškoćama treba jamčiti pravo na uključivanje prema recentnim zakonskim dokumentima. U stvarnosti, pravo na uključivanje, kao i razina i kakvoća uključivanja djece s teškoćama u predškolski sustav ovisi o politici uključivanja na lokalnoj razini i na razini predškolskih ustanova. To uključuje i utjecaj stavova sudionika procesa uključivanja, angažmana roditelja djece s teškoćama, ali i različite objektivne i organizacijske čimbenike.

4.1. Cilj i problem istraživanja

Polazište ovog istraživanja bilo je ispitati kontekst predškolskog uključivanja u dječjem vrtiću „Didi“ sa sjedištem u Krašiću, a koji djeluje sa svojim kućama na području karlovačke i zagrebačke županije, iz percepcije odgojitelja kao ključnog stručnjaka u provedbi inkluzivne prakse. Promišljajući kako opisati njegovu spremnost za rad s djecom s teškoćama u inkluzivnim skupinama, a vodeći se recentnom domaćom i stranom literaturom, oblikovala su se anketna pitanja koja propituju što odgojitelj misli o inkluzivnim skupinama i kako se procjenjuje kompetentnim za rad s djecom s teškoćama u istim skupinama.

Doprinos ovog istraživanja je samoprocijenjena kompetencije za rad s djecom s teškoćama u predškolskoj inkluziji. Time će se dobiti jasna uporišta kako organizacijski promicati spremnost odgojitelja za rad u inkluzivnim skupinama jer uspješnost procesa inkluzije velikim dijelom ovisi o spremnosti odgojno-obrazovnih djelatnika da prihvate djecu s teškoćama i da nađu primjerene metode odgoja i obrazovanja, a time će vodstvu vrtića „Didi“ dati smjernice za daljnju edukaciju svojih odgojitelja.

4.2. Metoda istraživanja

Za potrebe ovoga istraživanja sačinjena je anketa koja sadrži 5 pitanja na koja su ispitanici samostalno odgovarali i anonimno popunjavali. Anketa je naziv za skup postupaka pomoću kojih se pobuđuju, prikupljaju i analiziraju izjave ljudi kako bi se saznali podaci o

njihovu ponašanju ili o njihovim stavovima, mišljenjima, preferencijama, interesima i slično, radi statistike, ispitivanja javnog mnijenja, tržišta ili kao temelj za potrebe medicinskog, sociološkog ili nekog drugog istraživanja. Pitanja se mogu postaviti pismeno, pomoću otisnutog upitnika, ili usmeno, putem intervjua. Ne postavljaju se bilo kome, već pažljivo izabranom uzorku ispitanika koji mora biti reprezentativan za populaciju koja se proučava. Registrirani odgovori ispitanika na kraju se obrađuju različitim postupcima statističke analize. Vrijednost ankete je ograničena, jer spoznaje koje nam ona može dati ovisе o iskrenosti ispitanika i o njihovoj sposobnosti da odgovore na postavljena pitanja.

U ovome radu anketna pitanja su postavljena pismeno na anketnom listiću, pet pitanja. Četiri pitanja postavljena su na način da ispitanik zaokruži brojeve od 1-5 prema važnosti, a jedno pitanje postavljeno je na način da ispitanik može odbrati tri odgovora: važno, manje važno i nevažno. Na anketnom listiću pojašnjeno je da će se rezultati ankete koristiti u svrhu pisanja ovoga završnog rada. Ocjenama od 1-5 prema važnosti ispitanici su se odlučili da je pitanje 1-nevažno, 2-pomalo važno, 3-važno, 4-vrlo važno i 5-izuzetno važno.

4.2.1. Ispitanici

Ispitanici ovog istraživanja čine odgojitelji u dječjem vrtiću „Didi“ koji čine 7 područnih objekata raspoređenih po karlovačkoj i zagrebačkoj županiji, dvije kuće u karlovačkoj županiji i pet u zagrebačkoj. U dječjem vrtiću „Didi“ zaposleno je 32 odgojitelja i odgojiteljica i svi su sudjelovali u anketi.

Dječji vrtić Didi osnovan je 2003. godine u Krašiću, a danas uz centralnu kuću u Krašiću djeluje na području općina: Brckovljani, Rugvica, Klinča Sela, Žakanje, Draganić te u Gradu Dugo Selo. Rad s djecom organiziran je u odgojno- obrazovnim skupinama za djecu rane dobi (od godinu do tri godine) i odgojno- obrazovnim skupinama djece predškolske dobi (od tri godine do polaska djece u osnovnu školu). Skupine djece su složene polazeći od zadovoljavanja potreba i interesa roditelja i djece te zadanih prostornih uvjeta. Timskim djelovanjem osoblje vrtića želi unaprijediti i razvijati kvalitetniju razinu suradničkih odnosa te biti organizacija koja uči, koja je u stalnom stupnju promjene i istraživanja vlastite odgojno-obrazovne prakse. Cilj vrtića je njegovanje kulture vrtića kojom se želi postići autentičnost u pristupu odgojno-obrazovnoj praksi temeljenoj na suvremenom shvaćanju djeteta i ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje³⁴.

³⁴ Dječji Vrtić Didi. Dostupno na: <http://vrticdidi.hr/hr>

4.3. Rezultati istraživanja

Prema izvješću odjela ljudskih potencijala dječjeg vrtića Didi u vrtiću je stalno zaposleno 32 odgojitelja. U tablici 1. prikazani su odgojitelji prema godinama staža.

Tablica 1. Odgojitelji dječjeg vrtića Didi prema godinama staža

GODINE STAŽA Nominalne granice	SREDINA RAZREDA	BROJ ODGOJITELJA	$X_i \cdot f_i$	%
0-1	0,5	4	2	12,5
2-5	3,5	16	56	50
6-8	7	10	70	31,25
8-10	9	2	18	6,25
UKUPNO		32	146	100

Iz tablice možemo vidjeti da su odgojitelji dječjeg vrtića Didi mlađi ljudi, s prosječnim radnim stažem od 4,56 godina. Do jedne godine staža ima 4 odgojitelja što je 12,5% , od dvije do pet godina staža ima 16 zaposlenika što je 50% od ukupno zaposlenih odgojitelja. Od šest do osam godina ima 10 odgojitelja ili 31,25%, a od osam do deset godina staža ima 2 odgojitelja što je 6,25%. Najviše odgojitelja (16) ima od 2-5 godina radnog staža i uklapa se u prosječni radni staž od 4,56 godina.

Anketno pitanje broj jedan - *Koliko sebe smatrate spremnima, u organizaciji rada, za rad s djetetom s posebnim potrebama ili teškoćom u razvoju?*

Tablica 2. Anketno pitanje broj jedan

OCJENA SPREMNOSTI	BROJ ODGOJITELJA	%
1	0	0
2	6	18,75
3	15	46,88
4	9	28,12
5	2	6,25
UKUPNO	32	100

Na anketno pitanje broj jedan ispitanici su trebali zaokružiti željeni odgovor na skali od 1-5. Najveći broj ispitanika, njih 15, što od ukupnog broja ispitanika iznosi 46,88% odgovorilo je da se smatra spremnima na rad s djecom s poteškoćama u razvoju i zaokružilo ocjenu tri. Devet odgojitelja ili 28,12% smatraju sebe vrlo spremnima za rad s djetetom s posebnim potrebama i svoju spremnost ocijenili ocjenom četiri. Dva odgojitelja, ili 6,25% smatraju da su izuzetno spremni za rad s djetetom s teškoćom u razvoju i ocijenilo sebe s ocjenom pet. Šest odgojitelja ili 18,75% smatra sebe dovoljno sposobnim za rad s djetetom s poteškoćom u razvoju i zaokružilo je ocjenu dva. Niti jedan od zaposlenih odgojitelja u dječjem vrtiću Didi ne misli da nije spreman prihvatiti rad s djetetom s teškoćom u razvoju.

Anketno pitanje broj dva – *U kojoj mjeri smatrate dovoljnim svoje znanje o djeci s posebnim potrebama ili teškoćama u razvoju?*

Tablica 3. Anketno pitanje broj dva

OCJENJA ZNANJA	BROJ ODGOJITELJA	%
1	0	
2	11	34,375
3	11	34,375
4	9	28,125
5	1	3,125
UKUPNO	32	100

Na anketno pitanje broj dva niti jedan odgojitelj ne smatra svoje znanje o djeci s posebnim potrebama nedovoljnim, jedan odgojitelj, 3,125% smatra svoje znanje izvrsnim i ocijenio se ocjenom izvrstan. Jedanaest odgojitelja, ili 34,375%, ocijenilo je svoje znanje o djeci s posebnim potrebama dovoljnim, a i jedanaest odgojitelja 34,375% ocijenilo je svoje znanje dovoljnim i zaokružilo ocjenu tri. Devet odgojitelja, 28,125%, svoje znanje o djeci s posebnim potrebama smatra vrlo dobrim i ocijenilo se ocjenom četiri. Iz tablice tri može se vidjeti da najveći broj odgojitelja 69% svoje znanje smatra dovoljnim ili dobrim.

Anketno pitanje broj tri – *Koliko smatrate važnim kontinuiranje suradnje roditelja djeteta s posebnim potrebama ili teškoćama u razvoju s odgojiteljima i stručnim suradnicima?*

Tablica 4. Anketno pitanje broj tri

VAŽNOST SURADNJE	BROJ ODGOJITELJA	%
JAKO VAŽNO	32	100
MANJE VAŽNO	0	0
NEVAŽNO	0	0
UKUPNO	32	100

Na anketno pitanje broj tri odgojitelji su trebali zaokružiti željeni odgovor prema važnosti i to: jako važno, manje važno i nevažno. Svih trideset i dvoje ispitanika smatraju jako važnim kontinuirane suradnje djeteta s posebnim potrebama ili teškoćom u razvoju s odgojiteljima i stručnim suradnicima.

Anketno pitanje broj četiri – *U kojoj mjeri smatrate važnost razvijanje pozitivne slike sve djece u inkluzivnoj grupi?*

Tablica 5. Anketno pitanje broj četiri

OCJENA VAŽNOSTI	BROJ ODGOJITELJA	%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	2	6,25
5	30	93,75
UKUPNO	32	100

Na anketno pitanje broj četiri 93,75% odgojitelja dječjeg vrtića Didi, ili njih trideset, smatra izuzetno važnim razvijati pozitivne slike svoj djeci u inkluzivnoj grupi, dvoje 6,25% odgojitelja smatra vrlo važnim razvijanje pozitivne slike sve djece u inkluzivnoj grupi. Može

se vidjeti iz tablice pet da niti jedan odgojitelj nije zaokružio ocjene od jedan do tri, što znači da je za odgojitelje jako važno da sva djeca razvijaju pozitivnu sliku u inkluzivnoj grupi.

Anketno pitanje broj pet – *U kojoj mjeri smatrate važnom pripreme prostora i druge djece na inkluziju?*

Tablica 6. Anketno pitanje broj pet

OCJENA VAŽNOSTI	BROJ ODGOJITELJA	%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	1	3,13
5	31	96,87
UKUPNO	32	100

Iz tablice šest vidljivo je da 96,87% ili trideset i jedan ispitanik misli da je izuzetno važno dobro pripremiti prostor kao i drugu djecu na inkluziju. Samo jedan odgojitelj, 3,13%, misli da je to vrlo važno, a niti jedan ne misli da je manje važno ili nevažno.

Provedena anketa u dječjem vrtiću Didi pokazala je da, iako je prosjek godina staža odgajatelja samo 4,56 godine, oni su spremni u svoju grupu prihvatiti dijete s teškoćom u razvoju, ali znanje o takvoj djeci nije im na željenoj razini i spremni su se dalje educirati i učiti. Prema tom smjeru može ići preporuka upravi vrtića, a u tako mlad i obrazovan kadar uvijek vrijedi ulagati i time poboljšavati kvalitetu svojih usluga. Anketa također pokazuje da su odgojitelji vrlo odlučni u procjeni osobne kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama, a odstupanja od procjene su vrlo mala.

Iz rezultata ankete je potpuno vidljivo da su djelatnici dječjeg vrtića Didi gotovo u potpunosti spremni prihvatiti dijete s posebnim teškoćama u svoju vrtićku grupu, da su djelomično informirani o značaju djeteta s teškoćama u razvoju, ali da bi željeli i dalje se educirati kako bi u potpunosti bili spremni preuzeti brigu o svoj djeci u svojoj grupi, onoj s teškoćama u razvoju kao i djeci bez ikakvih teškoća.

5. ZAKLJUČAK

U pedagoškim raspravama o inkluziji prisutne su višestruke perspektive, a inkluzija se još uvijek najčešće tumači kao uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redoviti sustav odgoja i obrazovanja što predstavlja samo jednu mogućnost, točnije jednu od njezinih mnogih organizacijskih formi. Jedinstveno razumijevanje inkluzije potrebno je za identificiranje ključnih komponenti visokokvalitetnih inkluzivnih programa. Stoga, kao kriterije visokokvalitetnih inkluzivnih programa stručnjaci, predlažu dostupnost (osiguravanje pristupa različitim aktivnostima i okruženjima), participaciju (poticanje osjećaja pripadnosti i promoviranje različitih zajedničkih aktivnosti sve djece) i podršku (suradnja među stručnjacima, koordiniranost općih i specijaliziranih servisa).

Općenito možemo reći kako inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redoviti vrtićki program ima višestruke prednosti, ali i određene nedostatke, odnosno otegotne okolnosti. Kvaliteta inkluzije djeteta s posebnim potrebama u institucije predškolskog odgoja određenim je dijelom uvjetovana kvalitetom konteksta u kojem se provodi proces inkluzije. Stimulativno i primjereno okruženje u značajnoj mjeri može utjecati na cjelovito napredovanje djeteta i potaknuti razvoj socijalne kompetencije. Međutim, iznimno je važno uzeti u obzir sve relevantne faktore kako bismo sagledali situaciju u potpunosti i dobili jasnu sliku. Naime, inkluzija djece s teškoćama u razvoju zahtijeva određene pretpostavke, kao što su: kvaliteta i educiranost odgojitelja, optimalan broj djece u redovitoj odgojnoj skupini, materijalne uvjete, spremnost roditelja na suradnju, realnost u očekivanjima itd.

Prema, u radu spomenutoj, UNESCO-voj svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama određeno je da bi odgojno – obrazovne ustanove trebalo prilagoditi svoj djeci bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno i emocionalno, jezično ili drugo stanje. Ovo podrazumijeva djecu s poteškoćama i nadarenu djecu, djecu s ulice i djecu koja rade, djecu iz udaljenih krajeva i iz nomadskih populacija, djecu iz jezičnih, etničkih ili religijskih manjina i djecu iz drugih područja ili grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirani, a odgojitelji, učitelji i nastavnici kao ključni subjekti procesa inkluzivnog odgoja i obrazovanja trebaju imati slobodu u kreiranju inkluzivnih učionica, u kojima se svako dijete osjeća dobrodošlo i prihvaćeno bez obzira na različitosti. Međutim, postavlja se pitanje koliko su odgojitelji, učitelji i nastavnici pripremljeni za rad u inkluzivnim odjeljenjima ili izvan njih.

Rezultati istraživanja prikazani u ovom radu upućuju na nekoliko tendencija vezanih uz procjene mogućnosti inkluzije djece s posebnim potrebama u redovne predškolske programe.

Tako je utvrđena visoka procjena odgojitelja o vlastitoj kompetentnosti za rad s tom djecom, uz istodobnu visoku razinu svijesti o specifičnostima teškoće koje podrazumijevaju suradnju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa te prilagodbu metodičko-didaktičkog pristupa na način koji će olakšati socijalizaciju te djece. Anketa provedena u dječjem vrtiću Didi dala je smjernice upravi vrtića, a koje upućuju na činjenicu da su odgojitelji spremni u svoje grupe prihvatiti djecu s poteškoćama u razvoju, da su dobro upoznati sa zahtjevima i potrebama takve djece, ali da žele dalje proširiti svoja znanja i iskustva za svoj kvalitetniji rad. Iz same ankete je vidljivo da prosječni radni staž od 4,5 godine ukazuje na mlade i perspektivne odgojitelje koji u potpunosti žele biti pripremljeni za rad u inkluzivnim grupama kao i izvan njih. Sukladno postavljenom cilju ovoga istraživanja i opisanim rezultatima vidljivo je da su samoprocjene kompetencija za inkluziju prisutne kod odgojitelja u predškolskoj ustanovi koja je obuhvaćena ovim istraživanjem, a odgojitelji su se spremni dalje educirati kako bi uspješnije primjenjivali primjerene metode odgoja i obrazovanja u inkluzivnom okruženju.

6. LITERATURA

1. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integralnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
2. Cerić, H. (2008). *Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja*. Sarajevo: Metodčki obzori, 3(1), 49-62.
3. Daniels, E.R. i Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju*. Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
4. Fuchs, R., Vican, D., Milanović, I. (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> (18.10.2015.)
5. Hrnjica, S. (2001). *Program integracije djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe predškolskih ustanova u Crnoj Gori – inkluzivni model*. Dostupno na: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/inklu_1-yug-mon-srb-t03.pdf. (18.10.2015.)
6. Hrvatski sabor (2008). *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html (19.10.2015.)
7. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Orbis d.o.o.
8. Igrić, Lj. i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
9. Jurčević-Lozančić, A. (2008). *Biti različit – inkluzivni programi ranog odgoja*. U Pedagogija i društvo znanja, 2. međunarodna konferencija u Zadru, 13.-15. studenog, 137-144. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
10. Kiš, L.,-Glavaš, R., Fulgosi-Masnjak 2002). *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama-priručnik za učitelje*. Zagreb: Offset tisak NPGTO d.o.o.
11. Kobešćak, S. (2003). *Od interacije do inkluzije u predškolskom odgoju*. U: Pospiš, M. (ur), *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama: zbornik radova sa okruglog stola (27-29)*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
12. Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje-priručnik*. Dostupno na: http://www.unicef.org/bih/ba/Prirucnik_web.pdf(10.11.2015.)
13. Mandarić, V.B. i Razum, R. (2011). *Identitet kao odgojno-obrazovna vrijednost*, Zbornik radova s tribina Zajednički vidici. Zagreb: Grafika Markulin Lukovec.

14. Mlinarević, V. (2000). *Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta*-Zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem UDK372.3 Stručni rad str.143-148 Osijek. Dostupno na:
https://bib.irb.hr/datoteka/505870.Kompetencija_ogojitelja_i_autonomija_dijeteta1.pdf (18.10.2015.)
15. Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
16. Rončević, A. i Vičević, M. (2015). *Univerzalna istina u razvijanju osobnih i profesionalnih kompetencija odgajatelja i učitelja*. Dostupno na:
https://bib.irb.hr/datoteka/404725.UNIVERZALNA_ISTINA.pdf (15.10.2015.)
17. Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
18. UNESCO (1994). *The Salamanka Statement and Framework on Special Needs Education*, Paris: UNESCO. Dostupno na:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (05.10.2015.)
19. Vlada Republike Hrvatske (2007). *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. Godine*. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti. Dostupno na:
<http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/298398.html> (18.10.2015.)
20. Dječji Vrtić Didi. Dostupno na: <http://vrticdidi.hr/hr> (20.10.2015.)

7. PRIVITAK

Anketni listić

Istraživanje: Spremnost odgojitelja djece predškolske dobi za inkluzivnu praksu.

ANKETNI LISTIĆ

Ova anketa će se koristiti u svrhe pisanja završnog rada. Molim vas da budete maksimalno iskreni u odgovaranju.

Važnost odgovora ocijenite ocjenama od 1 do 5.

1 – nevažno, 2 – pomalo važno, 3 – važno, 4 – vrlo važno, 5 – izuzetno važno

1. Koliko sebe smatrate spremnima, u organizaciji rada, za rad s djetetom s posebnim potrebama ili teškoćom u razvoju?

1 2 3 4 5

2. U kojoj mjeri smatrate dovoljnim svoje znanje o djeci s posebnim potrebama ili teškoćama u razvoju?

1 2 3 4 5

3. Koliko smatrate važnim kontinuirane suradnje roditelja djeteta s posebnim potrebama ili teškoćama u razvoju s odgajateljima i stručnim suradnicima? (Zaokružite željeni odgovor)

VAŽNO

MANJE VAŽNO

NEVAŽNO

4. U kojoj mjeri smatrate važnost razvijanje pozitivne slike sve djece u inkluzivnoj grupi?

1 2 3 4 5

5. U kojoj mjeri smatrate važnom pripreme prostora i druge djece na inkluziju?

1 2 3 4 5