

Mišljenja i očekivanja odgojitelja i roditelja o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove

Hercigonja, Ana-Marija

Undergraduate thesis / Završni rad

2019

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:147:195639>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-13**

Repository / Repozitorij:

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



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

**ANA-MARIJA HERCIGONJA
ZAVRŠNI RAD**

**MIŠLJENJA I OČEKIVANJA ODGOJITELJA
I RODITELJA O UKLJUČIVANJE DJECE S
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U
PREDŠKOLSKE USTANOVE**

Čakovec, rujan 2019.

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

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Ana-Marija Hercigonja

TEMA ZAVRŠNOG RADA: Mišljenja i očekivanja odgojitelja i roditelja o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove

MENTOR: izv. prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević

SUMENTOR: dr. sc. Zlatko Bukvić

Čakovec, rujan 2019.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....	1
Summary.....	2
1. UVOD.....	3
1.1. Terminološko određenje teškoće u razvoju.....	4
ČIMBENICI ODGOJNO – OBRAZOVNE INKLUZIJE	10
1.1. Pojmovno određenje inkluzije.....	10
2.2. Socijalizacijski aspekti odgojno – obrazovnog uključivanja djece s teškoćama	11
2.3. Profesionalna i programska potpora djeci s teškoćama	12
2.4. Dijete s teškoćama u kontekstu obiteljskih i vršnjačkih interakcija	16
3. METODOLOGIJA	18
3.1 Cilj istraživanja.....	18
3.2 Sudionici istraživanja i postupak	18
3.3 Mjerni instrument	18
REZULTATI I RASPRAVA	19
ZAKLJUČAK.....	35
LITERATURA	36
PRILOZI	39
Izjava o samostalnoj izradi rada	46

SAŽETAK

Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju promišlja ulogu institucija i profesionalnog djelovanja u razvojnim ishodima djece s teškoćama. Sukladno tome, postojeći zakonski okviri i međunarodni dokumenti otvaraju mogućnosti uključivanja uz primjerenu programsku i profesionalnu potporu. Inkluzivnost odgojno-obrazovnih ustanova ogleda se upravo kroz uvažavanje razvojnih različitosti sve djece, a ne samo one s razvojnim teškoćama.

Ovaj rad bavi se mišljenjima i očekivanjima odgojitelja i roditelja o uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove te o procjeni provođenjainkluzivne prakse u predškolskim ustanovama. Cilj je utvrditi doživljaj djece s teškoćama u odnosu na djecu tipičnog razvoja iz perspektive odgojitelja i roditelja te njihovo sudjelovanje u vršnjačkim interakcijama i međudjelovanje.

U istraživanju je korišten anketni upitnik koji je sadržavao 24 pitanja. Prvim dijelom upitnika prikupljeni su sociodemografski podaci ispitanika kategoriziranih u skupinu odgojitelja, roditelja djeteta s teškoćama i roditelja djeteta bez teškoća.

Drugi dio upitnika sastoji se od 19 tvrdnji na kojima su sudionici pomoću skale Likertovog tipa izražavali svoje slaganje s kategorijama odgovora od 1 uopće se na slažem do 5 u potpunosti se slažem. Rezultati istraživanja pokazuju da odgojitelji i roditelji podupiru inkluziju te da odgojitelji pokazuju spremnost na uključivanje djece s teškoćama u razvoju u odgojne skupine.

Ključne riječi: inkluzija, djeca s teškoćama u razvoju, odgojitelji, roditelji, predškolske ustanove

Summary

The modern approach to education reflects the role of institutions and professional performance in developmental outcomes of children with disabilities. Accordingly, the existing legal framework and international documents open the possibility of involvement with appropriate software and professional support. Inclusiveness of educational institutions is reflected right through the appreciation of the diversity of development of all children, not just those with disabilities.

This paper focuses on the opinions and expectations of educators and parents on the inclusion of children with disabilities in preschools and assessment of implementation of inclusive practices in preschool institutions. The goal is to determine the experience of children with disabilities in relation to children with typical development from the perspective of educators and parents as well as their participation in interactions.

The study used a questionnaire containing 24 questions. The first part of questionnaire collected socio-demographic data of respondents categorized in a group of educators, parents of children with disabilities and parents of children without disabilities.

The second section consists of claim 19 in which the participants are using a Likert scales expressed their agreement with the categories of responses to general 1 to 5 disagree. The results showed that educators and parents support the inclusion and educators show the willingness to include children with disabilities in educational groups.

Keywords: inclusion, children with disabilities, preschool teachers, parents, preschool institutions

1. UVOD

Inkluzivno obrazovanje je koncept koji je proizašao iz stava o potrebi uključivanja sve djece u redovni odgojno – obrazovni sustav, a koji je utvrđen na UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama 1994. godine (Cerić, 2004., prema Miloš i Vrbić, 2005). Shvaćanje inkluzivnog obrazovanja kreće od stavova da je to integracija djece s teškoćama u redovite obrazovne programe (Acedo, 2008., prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Dijete s teškoćama se prirodno i spontano može uključiti u život odgojne skupine u kojoj sudjeluju djeca različitih sposobnosti, a da bi taj proces djetetu bio znatno olakšan, potrebno mu je pružiti adekvatne uvjete. Autorica Sekulić – Majurec (1988) ističe kako su se uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u redovne odgojno – obrazovne ustanove, odgojitelji našli u teškoj situaciji jer se od njih zakonskim odredbama zahtijeva da u svoje grupe prihvate djecu s teškoćama u razvoju iako možda nisu osposobljeni niti su upoznati sa specifičnostima djece s teškoćama u razvoju. Sekulić – Majurec (1988) također navodi kako i odgojitelji koji su prošli predviđene oblike dodatne edukacije za rad s djecom s teškoćama u razvoju nerado prihvaćaju djecu s teškoćama u razvoju u svoje grupe, ali razlog tome nisu negativni stavovi prema toj djeci već njihov strah da se u radu s tom djecom neće snaći zbog nesigurnosti u svoje kompetencije.

Svrha ovog završnog rada bila je istražiti mišljenja i očekivanja odgojitelja i roditelja o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove.

1.1. Terminološko određenje teškoće u razvoju

Suvremena shvaćanja o ulozi i položaju osoba s teškoćama u razvoju inicirala su preispitivanje upotrebe terminologije (Sekulić-Majurec, 1988). Autorica Sekulić-Majurec istaknula je kako je terminološko označivanje tih osoba odražavalo stav društva prema njima te je u dosadašnjem pojmovnom određenju osobe, naglašavana postojeća teškoća čime se ustvari isticalo ono što osobi nedostaje. U ranijoj terminologiji označavao se nedostatak, točnije ona osobina koju osoba nije posjedovala ili nije bila dovoljno razvijena. Sekulić-Majurec (1988) u svojoj knjizi *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi* (1988) navodi kako su sve osobe koje su imale neko somatopsihičko oštećenje, bile određene kao „defektne“ čime je somatopsihički nedostatak prešao granicu te time doveo u pitanje cjelokupni integritet ličnosti. Također Sekulić-Majurec (1988) objašnjava kako nazivanje osoba s teškoćama u razvoju „defektne“ onemogućuje razvoj njihove ličnosti te uspostavljanje i ostvarivanje veza i odnosa s drugim osobama i društvenom zajednicom.

„Teškoće u razvoju su urođena ili stečena stanja organizma koja prema svojoj prirodi zahtijevaju poseban stručni pristup kako bi se omogućilo izražavanje i razvoj sačuvanih sposobnosti, a time i što kvalitetniji život“ (Mihalić, 2013).

Pojam „teškoće u razvoju“ označava razna prirođena i stečena oštećenja različite vrste i stupnja kao što su oštećenje sluha, vida, govorne komunikacije, invaliditet, mentalnu retardaciju, različita oštećenja mozga koja se manifestiraju u otežanoj sposobnosti kretanja, oštećenja mišića i živaca (cerebralna paraliza) ili pak u komunikaciji i nesposobnosti svladavanja društvenih vještina (autizam) (Mikas i Roudi, 2012).

Prema Pravilniku o utvrđivanju, razvrstavanju i evidenciji osoba sa smetnjama (2015) skupine vrste teškoća su: oštećenje vida, oštećenje sluha, oštećenja jezično – govorne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenje organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja, postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju (NN 24/15, 2015).

Pretjerana orijentacija na naglasak „bolesnog“ pri određivanju osoba s teškoćama u razvoju još uvijek otežava prevladavanje tog stanja i orijentaciju na ono što je u njima usprkos oštećenju, zdravo (Sekulić-Majurec, 1988).

Termin „djecu s teškoćama u razvoju“ ne bi trebalo sužavati samo na djecu koja u svom razvoju imaju znatnija somatopsihička oštećenja već ga širiti na svu djecu koja zbog svojih specifičnosti ili specifičnih prilika u kojima žive imaju ili bi mogla steći različite teškoće u razvoju te tome prilagoditi odgojno – obrazovni rad s njima (Sekulić-Majurec, 1988).

„Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) *dijete s teškoćama* je dijete s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoće po propisima iz socijalne skrbi, koje je uključeno u redovitu i/ili posebnu odgojnu skupinu u dječjem vrtiću, ili posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu. To su: djeca s oštećenjem vida, djeca s oštećenjem sluha, djeca s poremećajima glasovno-govorne komunikacije, djeca s promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom, djeca s poremećajima u ponašanju, djeca s motoričkim oštećenjima, djeca sniženih intelektualnih sposobnosti, djeca s autizmom, djeca s višestrukim teškoćama i djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima kao što su dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično.“

Prema istom dokumentu definirane su lakše i teže teškoće u razvoju. Lakšim teškoćama djece smatraju se slabovidnost, naglušnost, otežana glasovno-govorna komunikacija, promjene u osobnosti djeteta uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom, poremećaji u ponašanju i neuropsihijske smetnje (agresivnost, hiperaktivnost, poremećaji hranjenja, enureza, enkopreza, respiratorne afektivne krize), motorička oštećenja (djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe) i djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (laka mentalna retardacija).

Teže teškoće djece su sljepoća, gluhoća, potpuni izostanak govorne komunikacije, motorička oštećenja (mogućnost kretanja uz obveznu pomoć druge osobe ili elektromotornog pomagala), djeca značajno sniženih intelektualnih sposobnosti, autizam i višestruke teškoće (bilo koja kombinacija navedenih težih teškoća, međusobne kombinacije lakših teškoća ili bilo koja lakša teškoća u kombinaciji s lakom mentalnom retardacijom).

Ova podjela nije u skladu s Međunarodnom klasifikacijom funkcioniranja, onesposobljenosti i zdravlja (2010) koji naglasak stavlja na funkcionalne sposobnosti osobe s teškoćom (socijalni model), nadilazeći dijagnostičke kriterije (medicinski model). Isto tako, ne temelji se na filozofiji inkluzije, tj. pravu djeteta da se školuje u redovnom sustavu, već je prisutan pristup karakterističan za proces integracije, što

znači smještaj djeteta s teškoćom na odgojno obrazovnom kontinuumu u ovisnosti o njegovoj teškoći (sve prema Skočić Mihić, 2011).

1.2. Zakonski okvir i organizacijska obilježja predškolskih ustanova

Međunarodno i nacionalno zakonodavstvo obvezalo se na stvaranje adekvatnih uvjeta za provođenje inkluzivnih načela u odgojno – obrazovnom sustavu (Bouillet, 2010).

Među najznačajnije dokumente koji utvrđuju prava djece su: Konvencija Ujedinjenih naroda o pravima djeteta (1989), Deklaracija o ljudskim pravima iz 1948., Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s teškoćama iz 1994., Konvencija o pravima osoba s invaliditetom Vijeća Europe (2003), te ostali zakoni i mjere čiji je cilj osigurati prava svih na obrazovanje i aktivno participiranje u društvu bez obzira na opseg teškoća (Bratković i Teodorović, 2003., prema Ivančić i Stančić, 2013).

U Hrvatskoj je obrazovna politika prema djeci s teškoćama u razvoju regulirana Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/13) i Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i obrazovanja. Republika Hrvatska je također potpisala Konvenciju o pravima djeteta koju je 20. studenog 1989. godine usvojila Generalna skupština Ujedinjenih naroda, kao i Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom 2007. godine.

Vlada Republike Hrvatske donijela je Nacionalnu strategiju jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. godine kako bi se promicala prava osoba s invaliditetom. Na navedenu strategiju kao i na njene okvire oslonila se Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015., a naposljetku i Nacionalnu strategiju od 2017. do 2020. godine (NN 42/2017). Mjera koja se tiče predškolskog sustava, a nalazi se u Nacionalnoj strategiji je povećanje broja upisane djece s teškoćama u predškolske ustanove u mjestu ili najbližem mjestu njihovog stanovanja. (NN 42/2017).

Donošenjem Zakona o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj (2015) navedenim osobama se priznalo korištenje znakovnog jezika u svim područjima života što im je znatno olakšalo življenje i komunikaciju s društvenom zajednicom.

Djeca s teškoćama u predškolski sustav uključuju se temeljem Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (2014) te Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i obrazovanja (2008). Predškolski odgoj i obrazovanje provodi se tako da se djeca s teškoćama mogu uključivati u predškolske ustanove, u kojima mogu biti uključena u odgojno – obrazovne skupine s redovitim programom, u skupine s posebnim programom ili pak u posebne odgojno – obrazovne ustanove (Ružić, 2003).

Prema članku 6. Državnog pedagoškog standarda odgoja i obrazovanja u odgojno – obrazovne skupine s redovitim programom uključuju se djeca s lakšim teškoćama koja s obzirom na vrstu i stupanj teškoće mogu svladati osnove programa s ostalom djecom u skupini, a da nemaju dodatne teškoće, osim lakših poremećaja glasovno – govorne komunikacije, te djeca s težim teškoćama kojoj moraju biti osigurani potrebni specifični uvjeti, ako je nedovoljan broj djece za ustroj odgojno – obrazovne skupine s posebnim programom.

Prema Nacionalnom kurikulumu (2011) djeca s teškoćama uključuje se u obrazovni sustav uz adekvatnu potporu prema osobnim potrebama.

Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju vidljivo je da djeca s teškoćama imaju pravo prednosti pri upisu u predškolske ustanove, ali pošto većina predškolskih ustanova nema prilagođene niti „povoljne“ uvjete, djeca u realnosti ipak nemaju prednost pri upisu.

Postojeći zakonski okviri u nekoj mjeri reguliraju i omogućavaju upis djece s teškoćama u predškolske ustanove s redovnim ili posebnim programom, ali ostaje činjenica da se u Hrvatskoj mali broj predškolskih ustanova pridržava pravila i zakona koji stoje u Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i obrazovanja pa se stoga narušava kvaliteta rada, a time i kvalitetna provedba inkluzije. Naime, ono što pojedina istraživanja navode kao otežavajuću okolnost pri uključivanju djeteta s teškoćama u predškolske skupine je broj djece u skupini koji ponekad nadmašuje normative te neadekvatno opremljeni prostori za prihvata djece s teškoćama što se i pokazalo u praksi gdje neki od spomenutih normativa nisu

optimalni (primjerice: omjere djece tipičnog razvoja, djece s teškoćama i odraslih u skupini, omjere djece i stručnih suradnika u ustanovi). To možemo vidjeti na primjeru grada Dubrovnika, gdje je od 13 vrtića samo jedan prilagođen djeci s teškoćama u razvoju. Također je provedeno istraživanja od Milinović i suradnica o broju djece koja su korisnici nekog programa predškolskog odgoja i obrazovanja, a rezultati istraživanja pokazuju kako roditelji smatraju da postoji mali broj institucija za prihvata djece s teškoćama koji je prilagođen njihovim specifičnostima (Sindik, 2008).

Suvremeni pristupi koji su usmjereni na dijete pokazuju koliko veliki značaj ima stimulativno i primjereno okruženje na djetetov cjeloviti razvoj. Odgojitelji stvaraju preduvjete poticajnog okruženja na način da uvažavaju dijete te time jačaju djetetovo samopoštovanje i pozitivnu djetetovu sliku o sebi (Mlinarević, 2004).

„Inkluzivni vrtići većinom su organizirani u jasno definirane zone koji se nazivaju centri aktivnosti. U tim centrima aktivnosti nalazi se vrlo raznovrstan materijal koji treba biti u skladu s individualnim stilovima učenja i razvojnim sposobnostima djece, a da bi se odabrale kvalitetne odgojno – obrazovne aktivnosti, važno da je da odgojitelj promatra djecu i njihove razvojne potrebe“ (Daniels i Stafford, 2003).

Ako odgojitelj koristi prirodne strategije poučavanja, on pomaže djetetu u razvijanju novih vještina i vježbanju već stečenih. Metode poučavanja prema Daniels i Stafford (2003) koje bi se trebale koristiti su učenje po modelu, proširivanje iskustva, promatranje djece, slučajne poučne epizode, elementi nadograđivanja i povezivanja – scaffolding.

„Centri aktivnosti (centar za građenje, za dramske igre, za likovne aktivnosti, za igre pijeskom i vodom, za igre u vanjskom prostoru, za znanost, za stolno – manipulativne igre moraju odgovarati svoj djeci.“ (Daniels i Stafford, 2003).

Djeca koja imaju oštećeni sluh ili vid, ortopedski problem ili narušeno zdravlje trebala bi imati osobnu opremu neophodnu za njihovu teškoću s kojom se odgojitelji moraju upoznati. Predškolske ustanove mogu potaknuti osjećaj pripadnosti tako da djeci osiguravaju mnoštvo različitih prilagodljivih komada namještaja. Autori Daniels i Stafford (2003) navode kao primjer stolice s ručkama, jastuke, klupe koje mogu poslužiti i kao stolovi djeci koja sjede na podu, mogućnosti za sjedenje na podu te potporne jastuke za djecu koja imaju slabe mišiće leđa i trupa.

Radne površine, uključujući stolove i klupe bi trebala biti vodoravni, dok bi ploče i zidovi trebali biti okomiti. Kada djeca sjede na stolicama, dječja stopala trebala bi biti na podu, ploča stola trebala bi biti u visini dječjih grudi ili iznad struka, a vješalice, umivaonici, sanitarni čvorovi na visini koju djeca mogu dohvatiti. (Daniels i Stafford, 2003).

Da bi prostorije predškolske ustanove bile prilagođene djeci s teškoćama u razvoju te da bi inkluzija bila uspješna, odgojitelj ima veoma važnu ulogu. Odgojitelj bi trebao pratiti djecu i njihove interese te sposobnosti u svrhu kreiranja primjerenog programa podrške i poticaja. Također je iznimno bitno prepoznati u kojem se centru aktivnosti dijete osjeća najopuštenije. Odgojiteljeva je uloga promatrati djecu u njihovim aktivnostima kako bi mogao prepoznati utjecaj ometajućih čimbenika iz sredina koji utječu na dijete.

Daniels i Stafford (2003) ističu kako neka djeca više preferiraju sjediti nasuprot praznom zidu nego u sredini sobe, pa je stoga bitno prepoznati individualne stilove učenja i pomoći stvoriti odgovarajuću sredinu u kojoj će dijete najbolje učiti i gdje će mu igra i boravak biti najugodniji. Prostorije u kojima borave djeca mogu biti izrazito glasne, ali to je u redu sve dok se ne pojavi ometajuća buka koja bi mogla ometati djecu koja se više vole igrati na mjestima koja su tiha. Pojedinoj djeci se teško ili gotovo nemoguće usredotočiti na nešto što slušaju i što ih zanima ako im pažnju skreću drugi zvukovi.

Djeca koja borave u odgojno – obrazovnoj skupini trebala bi imati dovoljno svježeg zraka i prirodnog svjetla. Djeca koja imaju oštećenje vida, dugotrajna izloženost neprirodnim svjetlima od monitora, nije poželjna. Neposredna svjetlost u skupini može padati na mjesta na kojima se djeca igraju da bi se lakše mogla koncentrirati (Daniels i Stafford, 2003).

Daniels i Stafford (2003) navode kako odgojitelji za poticajne materijale i igračke trebaju napraviti izbor koji uključuju sva četiri osnovna područja razvoja (socijalno – emocionalni, tjelesni, komunikaciju i spoznajni razvoj).

Veliki problem za uključivanje djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove danas predstavlja organizacijska struktura predškolske ustanove. Prema Sekulić – Majurec (1988) da bi se djeca s teškoćama u razvoju uspješno odgajala, obrazovala i kako bi im boravak bio ugodan, potrebno je osigurati niz objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihovo prihvaćanje. Od objektivnih pretpostavki

najvažnije je osigurati primjereni prostor za boravak djece s teškoćama u razvoju, što znači da treba ukloniti različite arhitektonske barijere, osigurati važna nastavna sredstva, pomagala i poseban materijal, provoditi diferencirani i individualizirani didaktičko – metodički tretman, osigurati djetetu maksimalan razvoj, osigurati stručno osoblje educirano za rad s tom djecom (Sekulić – Majurec, 1988).

Standard uključivanja djece samo s lakšim teškoćama i bez pridruženih teškoća te upisivanje djece s većim teškoćama u predškolsku ustanovu samo ako u istoj nema dovoljno djece i uvjeta za formiranje posebne skupine, potpuno je u suprotnosti s filozofijom inkluzije, a kao najveće prepreke uključivanju navodi se prevelik broj djece u skupinama te nedostatak edukacijskih rehabilitatora. (Miloš i Vrbić, 2015).

Miloš i Vrbić (2015) smatraju adekvatnim rješenjem uvođenje trećeg odgojitelja koji nema ulogu asistenta za dijete s teškoćama u razvoju, iako pridonosi ostvarivanju individualiziranog pristupa već stvara mogućnosti za realizaciju odgojno – obrazovnog rada u manjim skupinama.

Prema Sekulić – Majurec (1988) nužno je ostvariti i niz subjektivnih pretpostavki za prihvaćanje djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove, a to se odnosi na formiranje pozitivnog raspoloženja u odgojno – obrazovnim skupinama što znači formirati pozitivne stavove kod djece s teškoćama u razvoju i ostale djece te kod roditelja djece s teškoćama u razvoju i roditelja djece bez ikakvih teškoća.

ČIMBENICI ODGOJNO – OBRAZOVNE INKLUZIJE

1.1. Pojmovno određenje inkluzije

Osobe koje imaju teškoće u razvoju dugo su godina bile institucionalizirane i marginalizirane u društvu, a razvojem svijesti društva o vrijednosti svakog pojedinca pojavila se inkluzija (Cvetko, Gudelji Hrgovan, 2000). Kako bi postali društvo u koje osobe s teškoćama imaju jednaka prava i mogućnosti bez obzira na individualne različitosti i specifičnosti, neophodno je mijenjati osobne stavove društva.

Ružić (2013) navodi razloge nedovoljnog uključivanja djece s teškoćama: predškolski odgoj nije obavezan te se provodi na lokalnoj zajednici, svijest ljudi nije dovoljno razvijena za prihvaćanje djece s teškoćama, radi nedovoljne osposobljenosti odgojno – obrazovnih djelatnika javlja se strah od rada s djecom s teškoćama, broj stručnih suradnika za rad u predškolskim ustanovama nije dovoljan.

Kako bi inkluzija bila što uspješnija, veoma je važno imati pozitivne stavove i stvoriti pozitivnu atmosferu unutar odgojne skupine i na razini predškolske ustanove vezano uz uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite programe (Mihalić, 2003).

Pojavljuje se model inkluzije za kojeg Čipčić (2008) tvrdi kako inkluzija zahtijeva višu razinu uvažavanja djece s teškoćama u razvoju u kojoj će ih se tretirati kao potpuno ravnopravne sudionike u odgojno – obrazovnom procesu. Čipčić (2008) navodi razliku između pojmova integracija koja stavlja naglasak na mjesto i inkluziju koja se veže uz proces. Inkluzija najprije ističe i naglašava različite razvojne potencijale, a manje govori o nedostacima.

Na portalu znanstvenih časopisa Republike Hrvatske, točnije na HRČKU uočen je mali broj istraživanja, sveukupno četiri istraživanja koja su se bavila ispitivanjem stavova odgojitelja o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove.

Inkluzija je sustav u kojem svi članovi odgojno – obrazovne zajednice imaju odgovornost da sva djeca dosegnu svoj razvojni potencijal (Rudelić, PinozaKukurin, SkočićMihić, 2012., prema Friend i Bursuch, 2006).

Kobešćak (2003) ističe kako inkluzija predstavlja proces koji mijenja cijelu zajednicu, a ne samo odgojno – obrazovnu instituciju, u kojem su djeca s teškoćama i djeca bez teškoća stavljena u isto okruženje, zajednički rade, uče i žive te se poštuju individualnost svakog djeteta. Sindik (2003) navodi kako predškolski sustav ima veliku otvorenost i mogućnost uključivanja djece s teškoćama u odgojno – obrazovni sustav.

2.2. Socijalizacijski aspekti odgojno – obrazovnog uključivanja djece s teškoćama

Falamić (2008) navodi kako je predškolska ustanova prvo socijalno okruženje u kojem dijete ima priliku promatrati sebe kao dio zajednice u kojoj mora uspostaviti odnose s drugima bez potpore svoje obitelji. Predškolske ustanove su prva mjesta u kojima dijete započinje proces socijalizacije.

Daniels i Stafford (2003) tvrde kako zdrav razvoj socijalnih i emocionalnih vještina ovisi o dječjim sposobnostima, ali i ponavljanju interakcija koje se od

najranijeg djetinjstva odvijaju između djeteta i ljudi oko njega jer dijete od prvih trenutaka života uči vještine koje će mu cijeli život biti potrebne za život u zajednici s drugim ljudima. Autori također navode kako je predškolska dob idealno razdoblje za razvoj socijalnih stavova i ponašanja. Dijete u ovoj dobi ponavljanjem uputa i vježbanjem, stječe sve snažniji osjećaj osobnog identiteta i slike o sebi. Dijete u ovoj dobi saznaje da je dječak ili djevojčica, da pripada određenoj obitelji, uči vještine samokontrole, uči se ponašati prema pravilima i rutinama te počinje izražavati osjećaje na odgovarajući način. U svom okruženju, dijete uči vještine socijalnog ponašanja, kao što je svijest o vlastitim i tuđim osjećajima, shvaćanje i poštivanje razlika, sposobnost dijeljenja, preuzimanja odgovornosti, pomaganja drugima i pregovaranje kao način rješavanja problema (Daniels i Stafford, 2003).

Socijalizacija se definira kao složeni proces učenja kojim kroz interakciju sa svojom društvenom okolinom usvajamo znanja, stavove, vrijednosti i ponašanja neophodna za sudjelovanje u životu društva (Hewstone i Stroebe, 2011).

Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u predškolskim ustanovama karakterizirana je razvojnim specifičnostima djece i kvalitetom okoline u kojoj dijete odrasta (Mikas i Roudi, 2012).

Mikas i Roudi (2012) ističu da iako se radi o djeci sa specifičnim potrebama koja u većoj mjeri zahtijevaju stručan pristup i napor odgojitelja, a s adekvatnim odgojno – obrazovnim radom ovu djecu je moguće osposobiti za aktivno i ravnopravno sudjelovanje u svakodnevnim aktivnostima. Također, djeca koja su uključena u program uče nove socijalne vještine interakcija s djecom različitih sposobnosti čime postaju tolerantnija i bolje razumiju različitosti (Daniels i Stafford, 2003).

Klarin (2006) navodi kako postoje mnogo dobrobiti socijalizacije, djeca se mogu ponašati u vršnjačkoj skupini, poštuju pravila, nose se s porazom i pobjedom, formiraju sliku o sebi te stječu socijalne vještine.

2.3. Profesionalna i programska potpora djeci s teškoćama

Za uključivanje djece s teškoćama u predškolske ustanove potrebna je programska potpora koja se određuje tijekom postupka utvrđivanja psihofizičkog

stanja djeteta. Kod utvrđivanja primjerenog programa odgoja i obrazovanja za dijete kod kojih je provedeno utvrđivanje teškoća te razine potrebne potpore po propisima iz sustava socijalne skrbi, može se uzeti u obzir sva medicinska, psihološka i edukacijsko rehabilitacijska dokumentacija koju priloži skrbnik/roditelj. Odgojno – obrazovna ustanova odgovorna je za kontinuirano praćenje rezultata odgoja i obrazovanja djeteta te prema potrebi u slučaju promjene potreba i mogućnosti djeteta može podnijeti zahtjev za promjenom primjerenog programa odgoja i obrazovanja. Redoviti programi uz individualizirane postupke određuju se djeci koja s obzirom na vrstu teškoće mogu svladati, redoviti plan i program, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu. Individualizirani postupci omogućavaju oblike potpore prema potrebama djeteta s obzirom na samostalnost, vrijeme rada, metode rada, provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti, tehnološka, didaktička ili rehabilitacijska sredstva za rad. Profesionalnu potporu djetetu provode odgojitelji osposobljeni i educirani za rad s djecom s teškoćama, stručni suradnici predškolske ustanove, nadležni liječnik, stručnjaci iz ustanova centra za odgoj i obrazovanje, savjetnici agencija za odgoj i obrazovanje (sve prema Eurydice, 2018) .

Roditelji i odgojitelji svjesni su činjenice da je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u rad redovnih predškolskih ustanova i redovne programe ogroman zadatak (Daniels i Stafford, 2003). U radu s djecom s teškoćama, uvelike mogu pomoći amateri i volonteri. Međutim, najstručnije i najkompetentnije osobe za rad s djecom s teškoćama su stručnjaci koji u radu s odgojiteljima rade na zadovoljavanju odgojno – obrazovnih potreba djece, a pritom educiraju odgojitelje i roditelje. Pod pojmom *stručnjaci*, mislimo na audiologe, pedagoge, radne terapeute i logopede.

Pedagozi potiču rast i razvoj male djece u područjima socijalnih i emocionalnih vještina tako da često koriste pomoćne i adaptivne materijale i opremu kako bi djeci pomogli u svladavanju novih vještina. Upravo pedagozi razvijaju individualizirane odgojno – obrazovne planove koji su usmjereni na dijete. Radni terapeuti pružaju podršku u razvoju lakoće kretanja i jačanje djetetove snage za prijelaz s jedne tjelesne vještine na drugu, rukovanje materijalom koji se nalazi u odgojnoj skupini, vještine pisanja, vještine gdje dijete samostalno brine o sebi, samostalno se hrani, samostalno se kreće prostorima predškolske ustanove. Logopedi su educirani da procjenjuju, obučavaju i korigiraju poremećaje u govoru, jeziku i komunikaciji. Oni također donose odluku o tome je li djetetu potreban neki alternativni sustav za

komunikaciju ili sustav za pojačanje razumijevanja. Takav sustav može sadržavati kombinacije pomagala kao što su znakovni govor, upotreba gesta, facijalna komunikacija, ukazivanje pogledom, svjetlosne zrake ili senzore, grafičke simboličke sustave (sve prema Daniels i Stafford, 2003).

Kako bi profesionalna i programska potpora djeci s teškoćama bila uspješna i kompletna u predškolskoj ustanovi, velika odgovornost je na odgojiteljima.

Zanimanje odgojitelj stječe se završetkom trogodišnjeg preddiplomskog studija. Studijskim programom određuju se nastavni sadržaj kojim budući odgojitelji stječu kvalifikaciju, odnosno znanja, vještina i sposobnosti. Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe u Republici Hrvatskoj, „odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini“. On pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno - obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno - obrazovnog procesa“ (Državni pedagoški standard, 2008).

Odgojitelji stoga zadovoljavaju potrebe djece te potiču razvoj sposobnosti svakog djeteta. Odgojitelji nakon završetka studija stječu kompetencije koje im omogućuju razumijevanje djetetovih razvojnih potreba i njihovo uočavanje u odgojnom radu, poznavanje teorije i pristup cjelovitom pristupu razvoja djeteta, osposobljenost za sagledavanje razvojnih osobina djeteta predškolske dobi, sposobnost za prepoznavanje temeljnih potreba i obilježja rasta i razvoja djece te ujedno i sposobnost prepoznavanja stanja u kojima je potrebno interdisciplinarno zbrinjavanje.

Skočić Mihić (2011) navodi kako uključivanje djece s teškoćama dovodi do potrebe da se povežu dva područja, rani i predškolski odgoj i obrazovanje te edukacijsko rehabilitacijske znanosti. U tom slučaju Skočić Mihić (2011) ističe kako bi u skupinama trebao biti zaposlen jedan odgojitelj te jedan stručnjak edukacijske rehabilitacije kako bi stručnjaci edukacijske rehabilitacije mogli pružiti stručnu pomoć djeci s teškoćama, ponajviše u individualnom radu.

U današnje vrijeme, u sklopu nastavnog sadržaja za odgojitelje postoji kolegij Inkluzivna pedagogija kroz koji budući odgojitelji mogu stjecati kompetencije za rad s djecom s teškoćama. Kompetencije se definiraju kao skup vještina, znanja, sposobnosti i kvalifikacija, a da bi se osoba smatrala kompetentnom mora znati iskoristiti te vještine u određenom području (Karalić, 2012., prema Jelinek, 2017).

Kompetencije koje budući odgojitelji stežu kolegijem Inkluzivna pedagogija omogućujeim upoznavanje terminologije na području inkluzivnog odgoja i klasifikaciju prema važećim zakonskim dokumentima na području predškolskog ranog odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama, identifikaciju djece s teškoćama, poznavanje razvojnih karakteristika svih skupina djece s posebnim potrebama, omogućuje korištenje određenih postupaka ili pristupa u radu s pojedinom kategorijom djece, te suradnju sa stručnjacima i obitelji djeteta (SkočićMihić, 2011). Međutim, vrlo je mali broj sati te se stoga odgojitelji tek površno spoznavaju i osposobljavaju za rad u inkluzivnim skupinama. Ovaj kolegij uvelike doprinosi osvještavanju i osnaživanju te promicanju inkluzivnih vrijednosti kod odgojitelja za promicanje prava i interesa djece s teškoćama.

Bouillet (2011) izdvaja kompetencije koje su potrebne odgojiteljima za rad s djecom s posebnim potrebama. Kompetencije dijeli u dvanaest kategorija sljedećim redom: razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece, razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece, poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine, komunikacijske vještine, poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja, poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece, sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu, poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala, poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama te spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje (Bouillet, 2011., prema Jelinek, 2017).

Miloš i Vrbić (2015) provele su ispitivanje u dva vrtića na području grada Velike Gorice gdje odgojiteljice navode teškoće na koje nailaze tijekom rada u inkluzivnim skupinama. Odgojiteljice najčešće spominju teškoće prilikom suradnje i

komunikacije s roditeljima, česte izostanke kolegica u skupinama, osobni osjećaj nepripremljenosti za rad s djecom s teškoćama i veliki broj djece u skupinama.

Mikas i sur. (2012) navode kao jedne od najbitnijih kompetencija potrebne odgojitelju za rad s djecom s teškoćama u razvoju, empatičnosti, zrelost i stabilnost.

Ako se u skupini nalazi dijete s teškoćama, potrebno je redovito stjecanje novih vještina i znanja, ali i kontinuirano usavršavanje.

2.4. Dijete s teškoćama u kontekstu obiteljskih i vršnjačkih interakcija

Život sa djetetom s teškoćama u razvoju predstavlja veliki izazov za roditelje i roditeljstvo općenito. Obitelj je ta koja djetetu treba pružiti uvjete za postizanje maksimuma u psihofizičkom razvoju stoga je obiteljska privrženost ključna za uspješan rast i razvoj djeteta s teškoćama. Obitelj je kao takva oduvijek bila naglašavana kao važna za osobe s invaliditetom, a danas dobiva još više na važnosti jer je većina obitelji sposobna i voljna preuzeti brigu i donositi odluke vezano uz svoje dijete s teškoćama u razvoju (Brown i Schalock, 2009., prema Samuel i sur., 2012., prema Cvitković i sur., 2013). Skrb o djetetu s teškoćama ponekad može narušiti obiteljski sklad zbog prilagodbe potrebama djeteta i zanemarivanja potreba drugih članova obitelji (Milić Babić, 2012).

Postoje razna istraživanja koja pokazuju pozitivne učinke rođenja djeteta s teškoćama u razvoju na obitelj i odnos njegovih roditelja. Singer i Powers(1993., prema Leutar i Starčić, 2007) navode kako dijete s teškoćama može doprinijeti povećanju obiteljskog jedinstva i prisnosti. Također, osobito pozitivan doživljaj djeteta s teškoćama je često prisutan kod roditelja koji pridaju važnost duhovnosti pa svoje dijete vide kao blagoslov ili test vjere, a ne teret (Schwart i Tsum, 2003., prema Masulan – Mwale, 2016).

Dijete s teškoćama u razvoju često imaju poteškoća u ostvarivanju socijalne komunikacije koja utječe na interakciju s vršnjacima. Inkluzija je ta koja djeci s teškoćama može dati priliku za razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina i samostalnosti te djeca mogu prihvatiti sebe i svoje posebnostikroz česte mogućnosti

socijalnih interakcija između djece s teškoćama i bez teškoća u razvoju (Daniels i Stafford, 2003).

Dijete s teškoćama u razvoju napredovati će na emocionalnom, socijalnom i tjelesnom planu ako ima omogućenu interakciju sa svojim vršnjacima i djecom bez teškoća. Djeca s teškoćama koja pohađaju redovite programe u predškolskim ustanovama, kasnije se lakše uklope u školskom okruženju te imaju više samopouzdanja i imaju manje problema s disciplinom. Iz tog razloga je veoma bitno razviti pozitivne stavove kod djece bez teškoća prema djeci s teškoćama (Domaćinović Pičuljan, n.d.).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) uključuje osobnu, emocionalnu i tjelesnu, obrazovnu te socijalnu dobrobit djeteta. Promatrajući sastavnice socijalne dobrobiti, možemo zaključiti da one uključuju razumijevanje i prihvaćanje drugih i njihovih različitosti, bez obzira na vjeru, rasu ili pak pojedine posebne potrebe, uspostavljanje, razvijanja i održavanje kvalitetnih odnosa djeteta s drugom djecom, zajedničko djelovanje, djeteta s drugom djecom i okolinom, etičnost, solidarnost i toleranciju djeteta u komunikaciji s drugima, percepciju vlastitog sebe kao važnog dijela zajednica, a pritom i osjećaj sigurnosti i pripadanja.

3. METODOLOGIJA

3.1 Cilj istraživanja

Temeljni cilj ovog istraživanja bio je ispitati mišljenja i očekivanja roditelja i odgojitelja o uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove te utvrditi stavove i viđenje utjecaja uključivanja na razvoj ostale djece u odgojnoj skupini. U skladu s time specifični cilj bio je utvrditi doživljaj djece s teškoćama u odnosu na djecu tipičnog razvoja iz gledišta odgojitelja i roditelja te njihovo sudjelovanje u vršnjačkim interakcijama i međudjelovanje.

3.2 Sudionici istraživanja i postupak

Sudionici istraživanja bili su odgojitelji, roditelji djeteta s teškoćama i roditelji djeteta bez teškoća. Istraživanju se odazvalo 65 ispitanika. Sudionici su dobrovoljno i anonimno sudjelovali u ovom istraživanju ispunjavanjem upitnika.

Istraživanje je provedeno u periodu od 20. svibnja do 13. lipnja 2019. godine. Anketni upitnik poslala sam ravnateljici dječjeg vrtića Zipkica u kojem sam odrađivala stručno – pedagošku praksu s naglaskom da istraživanje provodim u svrhu pisanja završnog rada. Ravnateljica je potom isti prosljedila odgojiteljima. U svrhu prikupljanja što većeg broja rezultata, pomoć sam tražila i od profesora Učiteljskog fakulteta odsjeka u Čakovcu koji su upitnik prosljedili ostalim odgojiteljima i roditeljima. Anketni upitnik podijelila sam i na društvenim mrežama, u grupama u kojima su učlanjeni roditelji djece s teškoćama zajedno sa odgojiteljima.

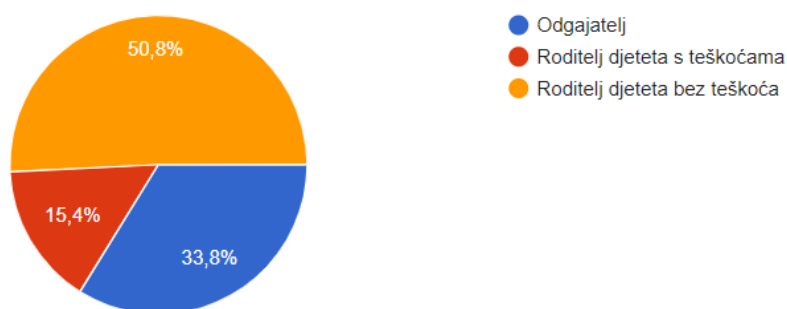
3.3 Mjerni instrument

U istraživanju je korišten anketni upitnik izrađen putem Google obrasca. Upitnik sadrži 30 pitanja. Prvim dijelom upitnika prikupljeni su sociodemografski

podaci ispitanika kategoriziranih u skupinu odgojitelja, roditelja djeteta s teškoćama i roditelja djeteta bez teškoća.

Drugi dio upitnika sastoji se od 18 tvrdnji na koje su odgojitelji, roditelja djeteta s teškoćama i roditelji djeteta bez teškoća zamoljeni da procjene svoj stupanj slaganja na Likertovoj skali - 1- uopće se ne slažem, 2- uglavnom se ne slažem, 3- niti se slažem, niti se ne slažem, 4- uglavnom se slažem, 5- u potpunosti se slažem, 6- ne znam te 8 tvrdnji gdje su ispitanici zamoljeni da procjene važnost aktivnosti za djecu u predškolskim ustanovama na skali od 1-5, pri čemu je 1 značilo „uopće nije važno“, a 5 „jako je važno“.

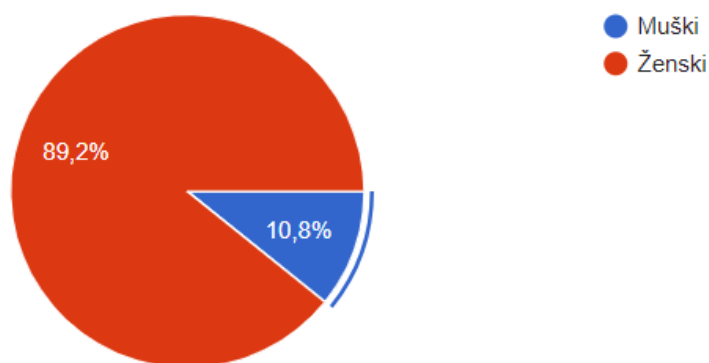
REZULTATI I RASPRAVA



Graf 1 Sudjelovanje u istraživanju

U ovom istraživanju sudjelovali su odgojitelji, roditelji djeteta s teškoćama u razvoju i roditelji djeteta bez teškoća u razvoju.

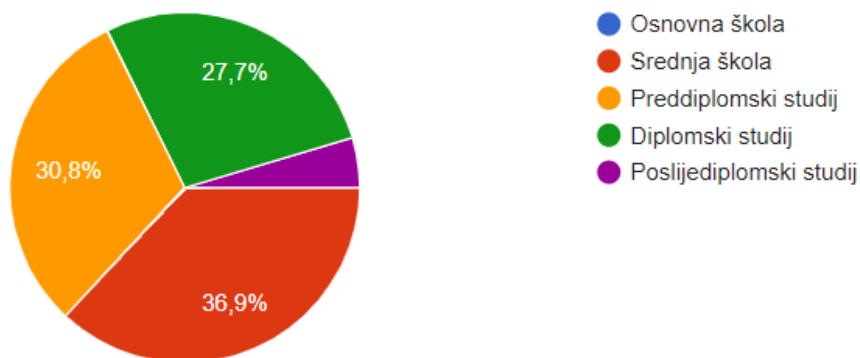
Najveći broj sudionika su roditelji djeteta bez teškoća (N=33; 50,8%), zatim odgojitelji (N=22; 33,8%), a potom roditelji djeteta s teškoćama (N=10; 15,4%)



Graf 2 Spol ispitanika

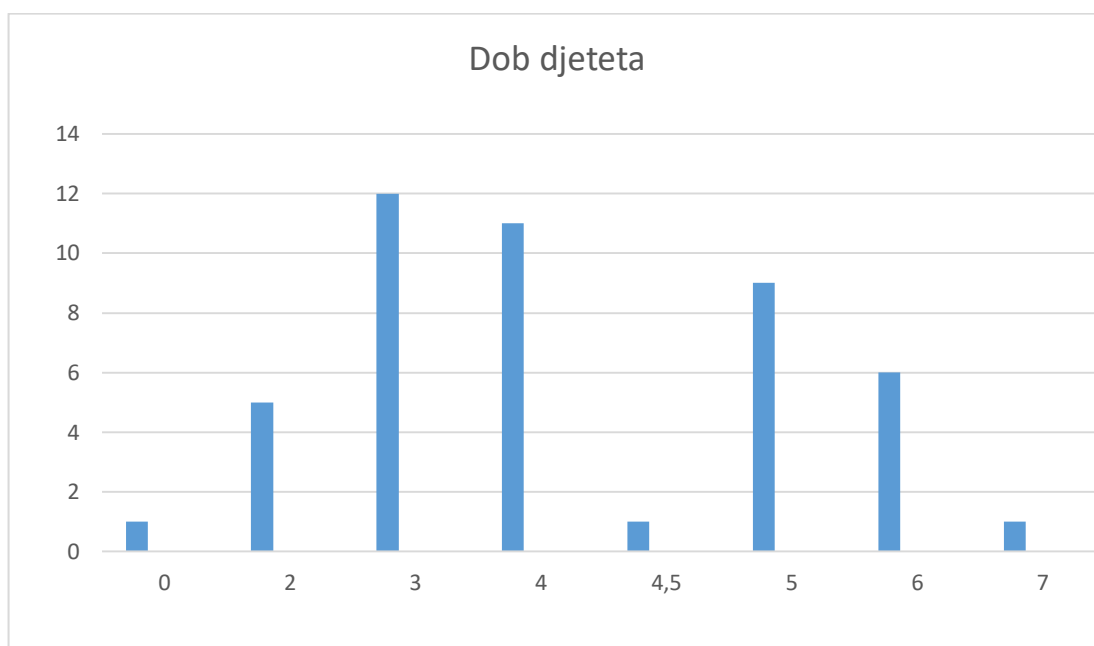
U ovom istraživanju sudjelovalo je 65 ispitanika, od čega je bilo 58 žena(89,2%) i 7 muškaraca (10,8%).

Prosječna dob ispitanika bila je $M=33,14$; $SD=8,09$, pritom je minimalna dob navedena 21, a maksimalna 59 godina.



Graf 3 Stupanj obrazovanja ispitanika

Prema obrazovanju, najveći broj ispitanika 36,9% ($N=24$) ima srednju stručnu spremu, zatim višu stručnu spremu ima 30,8% ($N=20$) ispitanika, potom visoku stručnu spremu ima 27,7% ($N=18$) , a najmanji broj sudionika doktorat 4,6% ($N=3$).



Graf 4 Dob djeteta

Najčešća starosna dob djeteta ispitanika bila je 3 godine, (N=12; 25,55%), zatim 4 godine (N=11; 23,4%), potom 5 godina (N=9; 19,1%), nakon toga 2 i 6 godina (N=20; 21,25%).

Prosječna dob djeteta koje pohađa vrtić navedena je $M=4,01$; $SD=1,42$, gdje je najmlađe dijete staro 2 godine, a najstarije 7 godina.

Tablica 1. Procjena mišljenja odgojitelja i roditelja o uključivanju djece s teškoćama u razvoj u predškolske ustanove

Tvrdnja	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se ne slažem, niti se slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	Ne znam	M	SD
	%							
Djeca s teškoćama, bez obzira na stupanj i vrstu, općenito se jako razlikuju od ostale djece tipičnog izgleda.	0,0	36,5	17,5	46,0	0,0	0,0	3,10	0,91
Djeca s teškoćama imaju veća prava od ostale djece.	22,2	31,7	20,6	17,5	4,8	3,2	2,60	1,31
Za odgoj djece s teškoćama potrebno je imati puno znanja.	1,6	6,3	12,7	22,2	54,0	3,2	4,30	1,06
U odgoju djece s teškoćama iskustvo je važnije od znanja.	1,6	12,7	23,8	34,9	23,8	3,2	3,76	1,10
Roditelji i odgajatelji trebaju prema djeci djelovati usuglašeno i prema dogovoru.	1,6	3,2	7,9	11,1	69,8	6,3	4,63	0,96
Odgojitelji i roditelji primjenjuju različite odgojne metode.	7,9	7,9	25,4	25,4	25,4	7,9	3,76	1,34
Za uključivanje djece s teškoćama u predškolske programe potrebno je imati osiguranu podršku stručnih suradnika (logopedi, socijalni pedagozi, edukacijski rehabilitatori, psiholozi, pedagozi).	1,6	1,6	3,2	12,7	71,4	9,5	4,79	0,85
Djeca s teškoćama mogu biti uključena u sve aktivnosti skupine vršnjaka tipičnog razvoja.	3,2	9,5	15,9	28,6	36,5	6,3	4,05	1,21
Odgojitelji se moraju trajno educirati iz područja teškoća.	0,0	3,2	7,9	14,3	66,7	7,9	4,68	0,86
Svi sadržaji u dječjem vrtiću jednako su dostupni svoj djeci.	4,8	14,3	14,3	17,5	44,4	4,8	3,97	1,34

Najbolje mjesto za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama su specijalne ustanove.	25,4	23,8	23,8	11,1	12,7	3,2	2,71	1,45
Djeca s teškoćama ometaju drugu djecu u njihovu razvoju.	52,4	27,0	11,1	6,3	0,0	3,2	1,84	1,18
Pohađanje ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja je pravo svakog djeteta.	4,8	1,6	7,9	11,1	60,3	14,3	4,63	1,17
Smatram da boravak djeteta s teškoćama u predškolskoj ustanovi ima negativan utjecaj na ostalu djecu.	71,4	17,5	7,9	0,0	1,6	1,6	1,48	0,97
Očekujem da dijete s teškoćama ima osobnog asistenta u odgojnoj skupini.	7,9	9,5	23,8	17,5	33,3	7,9	3,83	1,41
Za prilagodbu rada djeci s teškoćama u razvoju odgovorni su roditelji.	19,0	19,0	38,1	19,0	3,2	1,6	2,73	1,17
Roditelji bi trebali slobodno boraviti u odgojnoj skupini u kojoj je njihovo dijete.	19,0	23,8	23,8	15,9	11,1	6,3	2,95	1,49
Jedina svrha uključivanja djece s teškoćama je druženje s drugom djecom.	38,1	15,9	11,1	20,6	12,7	1,6	2,59	1,55

Tvrdnje su procjenjivane na Likertovoj skali od 6 stupnjeva, gdje je 1 značilo potpuno neslaganje s navedenom tvrdnjom, a 5 potpuno slaganje s tvrdnjom.

S konstatacijom da se djeca s teškoćama, bez obzira na stupanj i vrstu, razlikuju od ostale djece tipičnog razvoja uglavnom se slaže 46% ispitanika, dok se 36% ispitanika uglavnom ne slaže. Međutim, 17,5% ispitanika je neodlučno u procjenjivanju ove tvrdnje.

Ispitujući prava djece s teškoćama u odnosu na ostalu djecu, ispitanici se u većoj mjeri (53,9%) uopće ne slažu ili uglavnom ne slažu s tvrdnjom da djeca s teškoćama imaju veća prava od ostale djece. Međutim nije zanemariva činjenica da je 20,6% ispitanika neodlučno u procjeni ove tvrdnje, kao i da njih 22,3% procjenjuje da se uglavnom do potpuno slažu s ovom konstatacijom.

Iz Konvencije o pravima djeteta, iz članka 23. saznajemo kako dijete s teškoćama u razvoju ima pravo na posebnu njegu i obrazovanje, koje će djetetu pomoći da odrasta

u okolnostima kao i druga djeca. Konvencija o pravima djeteta također ističe kako sva djeca neovisno o rasi, boji, jeziku, spolu, vjeri ili kakvoj drugoj okolnosti kod djeteta imaju jednaka prava.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje usmjeren je prema ostvarivanju specifičnih ciljeva (osiguranju dobrobiti za dijete, poticanju cjelovitog razvoja, odgoja i učenja djece te razvoja kompetencija, ostvarivanju prava djece na jednake šanse, tj. ostvarivanju jednakih prava za sve).

Sukladno Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/13) djeca s teškoćama (čl. 20) bi trebala imati prednost pri upisu u dječje vrtiće koji su u vlasništvu jedinice lokalne i područne (regionalne) samouprave ili u državnom vlasništvu, ali se često dešavaju situacije u kojima većina vrtića nema „povoljne uvjete“ koji su navedeni u Državnom pedagoškom standardu za predškolski odgoj i obrazovanje, što znači da djeca s teškoćama ipak nemaju prednost pri upisu.

S navedenom tvrdnjom da je za odgoj djece s teškoćama potrebno imati puno znanja ispitanici se u većoj mjeri (76,2%) uglavnom ili u potpunosti slažu. Njih 7,9% se uopće ili uglavnom ne slaže, dok je čak njih 15,9% neodlučno u procjenjivanju ove tvrdnje.

Odgojitelji i roditelji bi se trebali upoznati sa specifičnostima djeteta s teškoćama u razvoju te posebnim postupcima i metodama rada u odgojno obrazovnom procesu. Poznavanje specifičnih osobina, potreba i zakonitosti razvoja je veoma bitno. Odgojitelji, a i roditelji uvijek trebaju pripremiti dovoljno materijala tako da ih i dijete s teškoćama u razvoju može koristiti na aktivan način. Za shvaćanje osobitosti djeteta s teškoćama u razvoju treba znati na koji način dijete upoznaje svijet oko sebe, koja se osjetila i osjetilni putovi mogu koristiti za nova iskustva i spoznaje te na koji način djeca s teškoćama u razvoju stječu svakodnevno potrebne vještine (Petanjek, 2011.)

Srednja vrijednost ($M=4,30$; $SD=1,06$) ispitanika upućuje na to da se odgojitelji i roditelji u potpunosti ili uglavnom slažu kako je za odgoj djece s teškoćama u razvoju potrebno imati puno znanja.

U procjenjivanju tvrdnje da je u odgoju djece s teškoćama iskustvo važnije od znanja, 58,7% se uglavnom ili u potpunosti slaže, ali nije zanemariva činjenica da 14,3% ispitanika procjenjuje da se uopće ili uglavnom ne slažu s navedenom tvrdnjom, kao ni da je 27% ispitanika neodlučno.

Pozivajući se na istraživanje provedeno 2012. godine u Rijeci na uzorku od 65 odgojitelja možemo primijetiti kako je 66% odgojitelja imalo iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju, a izrađen individualizirani program za dijete s teškoćama 23% odgojitelja koji su u vrijeme istraživanja imali dijete s teškoćama u skupini. U istraživanju je također vidljivo kako je 54% odgojitelja sudjelovalo na stručnom usavršavanju o radu s djecom s teškoćama (Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2012).

U Srbiji odgojitelji koji su imali više iskustva s djecom s teškoćama iskazuju bolje i pozitivnije mišljenje o inkluziji nego odgojitelji s manje iskustva (Sukbunpant, Arthur-Kelly i Dempsey, 2013., prema Čorluka, 2017).

U drugom dijelu upitnika bilo je ponuđeno 13 varijabli Skale podrške predškolskoj inkluziji koje ispituju procjenu važnosti stručnih znanja i materijalnih resursa potrebnih odgojiteljima za rad s djecom s teškoćama. I ovo istraživanje potvrđuje da je za inkluzivni odgoj potrebno ispuniti niz različitih preduvjeta kako bi se djetetu s teškoćama omogućili najbolji mogući rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Odgojitelji prepoznaju značaj i potrebu osiguravanja širokog raspona stručnih znanja i materijalnih resursa na visokoj razini koji im je za djelotvoran rad s djecom s teškoćama u inkluzivnomokruženju potreban. Ranija istraživanja pokazuju kako se odgojitelji, ali i učitelji, procjenjuju nedovoljno kompetentnima za inkluzivna okruženja te da su im teoretska znanja stečena tijekom studija nedovoljna (Skočić Mihić, 2011).

Ispitujući slaganje s tvrdnjom kako odgojitelji i roditelji primjenjuju različite odgojne metode 50,8% se uglavnom ili u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom. Svoju procjenu kako se uopće ili uglavnom ne slažu s konstatacijom dalo je 15,8%, dok je čak 33,3% ispitanika neodlučno.

S tvrdnjom kako roditelji i odgojitelji prema djeci trebaju djelovati usuglašeno i prema dogovoru, 80,9% ispitanika se uglavnom ili u potpunosti slaže s navedenom

konstatacijom, dok je 14,2% neodlučno. Svima je poznato i jasno kako bi odnos odgojitelja i roditelja trebao biti temeljen na promišljanju, informiranju i razmjeni podataka da bi se osigurala dobrobit djeteta, a vođeni istim interesom odgojitelji i roditelji razvijaju suradnički odnos te postaju ravnopravni sudionici u odgoju djeteta. Srednja vrijednost ($M=4,63$; $SD=0,96$) ispitanika upućuje na to kako se odgojitelji i roditelji u potpunosti slažu s time da odgojitelji i roditelji prema djeci trebaju djelovati usuglašeno i prema dogovoru.

Ispitujući slaganje s tvrdnjom kako je za uključivanje djece s teškoćama u predškolske programe potrebno imati osiguranu podršku, 84,1% ispitanika je u većoj mjeri izrazilo slaganje. 12% ispitanika je ostalo neodlučno. Prema Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi NN 10/97 „programi javnih potreba kao što su posebni programi za djecu s teškoćama u razvoju sufinanciraju se i iz sredstava državnog proračuna“. Sukladno navedenom, „jedinice lokalne uprave i samouprave donose programe javnih potreba u djelatnosti predškolskog odgoja za svoje područje, te utvrđuju mjerila za financiranje programa iz svog proračuna i mjerila za sudjelovanje roditelja djece u cijeni programa“. U ostvarivanju programa dječji vrtić je dužan stvarati primjerene uvjete za rast i razvoj svakog djeteta, te dopunjavati obiteljski odgoj i svojom otvorenosću uspostaviti djelatnu suradnju s roditeljima i neposrednim dječjim okruženjem“. Srednja vrijednost ($M=4,79$; $SD=0,85$) ispitanika upućuje na to da se odgojitelji i roditelji u potpunosti slažu kako je za uključivanje djece s teškoćama u predškolske programe potrebno imati osiguranu podršku.

S tvrdnjom kako djeca s teškoćama mogu biti uključena u sve aktivnosti skupine vršnjaka tipičnog razvoja, ispitanici su u većoj mjeri (65,1%) uglavnom ili u potpunosti slažu s navedenom tvrdnjom. Međutim, nije zanemariva činjenica da je 21,9% ispitanika neodlučno u procjenjivanju ove tvrdnje, kao ni da se njih 12,7% uglavnom ili uopće ne slaže.

Prema Nacionalnim strategijama izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom, krajnji cilj je napredak te osnaživanje zaštite prava djece s teškoćama u razvoju. Cilj je Nacionalne strategije učiniti društvo što osjetljivijim i prilagođenijim te stvoriti uvjete za aktivno uključivanje i ravnopravno sudjelovanje.

Ispitujući slaganje ispitanika da se odgojitelji moraju trajno educirati iz područja teškoća, njih 81% se uglavnom ili u potpunosti slažu, dok je 15,8% ispitanika

neodlučno. Srednja vrijednost ($M=4,68$; $SD=0,86$) ispitanika upućuje na to da se odgojitelji i roditelji u potpunosti slažu da se odgojitelji moraju trajno educirati iz područja teškoća.

Odgojitelji bi trebali prisustvovati na edukacijama u kojima će upotpuniti svoja znanja o djeci s teškoćama i njihovom uključivanju u redovite programe. Za uspješnu edukacijsku uključenost odgojiteljima je iznimno važna suradnja sa stručnim suradnicima kao što su edukacijski rehabilitator, logoped i socijalni pedagog. Raspon njihovih profesionalnih kompetencija omogućuje zadovoljavanje specifičnih potreba djece s teškoćama. Odgojitelji u inkluzivnim skupinama stvaraju prilike u kojima djeca s teškoćama mogu primijeniti stečeno. Usklađeno djelovanje odgojitelja i stručnih suradnika postaje snažnim čimbenikom podrške u inkluziji (Lončarić i Pejić Papak, 2000., prema Žic Slunjski, 2008). Odgojitelji također smatraju značajnim educirane pomagače za djecu s teškoćama u predškolskim ustanovama.

Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) u istraživanju stavova odgojitelja i učitelja o odgojno-obrazovnom uključivanju djece na uzorku od 303 ispitanika, od kojih je 171 učitelj u osnovnoj školi i 132 odgojitelja u predškolskim ustanovama, pokazalo se da odgojitelji imaju veću motivaciju te iskazuju interese za unapređivanje rada pri odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama naspram učitelja. Isto tako, odgojitelji više od učitelja podržavaju odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama.

Ispitujući dostupnost sadržaja u dječjem vrtiću svoj djeci, ispitanici se u većoj mjeri (61,9%) uglavnom ili u potpunosti slažu da je sav sadržaj dostupan svojoj djeci, ali nije zanemariva činjenica da je 19,1% ispitanika izrazilo djelomično ili potpuno neslaganje s navedenom tvrdnjom. Djeca s teškoćama u razvoju možda mogu koristiti sadržaje koji se nalaze u dječjem vrtiću, ali pritom smatram kako ti sadržaji u vrtiću nisu prilagođeni djeci s teškoćama te da se ta djeca moraju prilagođavati određenim sadržajima, umjesto da se sadržaji prilagode njima.

U ranije spomenutom istraživanju provedenom u Rijeci u kojem su sudjelovali odgojitelji vidljivo je u procjeni materijalnih resursa kako odgojitelji naglašavaju važnost fizičke prilagodbe prostora u predškolskoj ustanovi za djecu s teškoćama. Fizička prilagodba te organizacija prostora iznimno je važna za uspješno uključivanje djece s motoričkim oštećenjima, djece s oštećenjima vida i djece s

drugim oštećenjima (postavljanje taktilne staze, osvjetljenje prostora, otklanjanje prostornih, ergonomske i antropometrijskih prepreke) (Rudelić i sur., 2012., prema Haničar, 2012). Ako prostor nije adekvatno prilagođen specifičnim potrebama djece s teškoćama, ona se vrlo teško uključuju, a ako i jesu uključena ne mogu sudjelovati u organiziranim aktivnostima. Za njihovo sudjelovanje u aktivnosti skupine važna je i prilagodba didaktičkog materijala prikladna razvojnim potrebama djece s teškoćama jer omogućuje kvalitetnije učenje i stjecanje vještina za njihovo osamostaljivanje i samostalnu igru. Tehnička oprema koja se koristi u podršci djece s teškoćama uključuje korištenje različite i prilagođene računalne opreme kao što su oprema za gledanje uvećanih slikovnih materijala, računalni programi.

Ispitujući slaganje ispitanika s tvrdnjom kako najbolje mjesto za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama predstavljaju specijalne ustanove 49,2% ispitanika se uopće ili uglavnom ne slaže s tvrdnjom. U procjenjivanju ove tvrdnje 27% ispitanika je neodlučno, dok se 23,8% ispitanika u potpunosti ili uglavnom slaže s navedenom tvrdnjom.

Postotak ispitanika (23,8%) koji se slaže s navedenom tvrdnjom je prilično visok s obzirom na to da Zakon o odgoju i naobrazbi NN10/97 nalaže da se u predškolskoj ustanovi ostvaruju programi za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju što ustvari znači da ne bi trebalo biti potrebe za upisom djece u specijalne ustanove.

Autorica Ana Sekulić – Majurec (1988) u knjizi *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi* navodi kako izdvajanje djece s teškoćama u specijalne ustanove uz sve pozitivne elemente, negativno se odražava na razvoj takve djece, prije svega zbog smanjenja njihove društvene kompetencije. Isto tako, autorica navodi kako djeca izdvojena odmalena u specijalne odgojno – obrazovne ustanove gdje su im sva djeca bila slična, uče živjeti samo po sebi sličnima. Autorica Sekulić – Majurec (1988) navodi kako izdvajanjem djece s teškoćama u razvoju u posebno odgojno – obrazovne ustanove dobro opremljene nastavnim sredstvima za rad s takvom djecom te educiranim osobljem za rad s njima, bez sumnje smo im stvorili povoljnije uvjete da nauče živjeti u skladu sa svojim razvojnim specifičnostima, ali smo ih istovremeno hendikepirali ne učeći ih živjeti s osobama bez ikakvih specifičnosti. Suvremeni pristup djeci s teškoćama u razvoju sve više ističe sve negativne posljedice njihova izdvajanja u specijalne ustanove.

S tvrdnjom kako djeca s teškoćama u razvoju ometaju drugu djecu u njihovu razvoju, 79,4% ispitanika se uopće ili uglavnom ne slaže, dok je 14,3% ispitanika neodlučno u procjenjivanju ove tvrdnje.

Dječji vrtić Sisak Novi proveo je anketu za roditelje vezano uz uključivanje djece s teškoćama u razvoju u predškolsku ustanovu. Istraživanje je pokazalo kako roditelji smatraju da djecu s teškoćama u razvoju treba uključiti u predškolsku ustanovu naglasivši kako svakom djetetu treba biti pružena prilika. U istraživanju primijećeno je kako je roditelje najviše zabrinjavalo da njihova djeca s teškoćama u razvoju ne ometaju druge aktivnosti, te da ne iskazuju agresivnost. Upisom djece s teškoćama u odgojnu skupinu, ona su prihvaćena te pokazuju napredak u razvoju i socijalizaciji. Isto tako, u odgojnoj skupini, boravak djece s teškoćama pogoduje razvoju tolerancije i prihvaćanja te pridonosi pozitivnim iskustvima ostale djece koja pokazuju brižnost, empatiju i razumijevanje (Glavinić i Požgaj, 2004).

71,4% ispitanika se uglavnom ili u potpunosti slaže s tvrdnjom kako je pohađanje ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja pravo svakog djeteta. Neodlučnost u procjenjivanju ove tvrdnje iskazalo je 22,2% ispitanika. 6,4% ispitanika se uopće ili uglavnom ne slaže s navedenom tvrdnjom što je ustvari po meni, veoma neuobičajeno pošto različiti dokumenti ističu kako svako dijete ima pravo na odgoj i obrazovanje. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u članku 15. vrtić je dužan stvoriti primjerene uvjete za rast i razvoj svakog djeteta. Državni pedagoški standard također ističe kako je pohađanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pravo svakog djeteta.

Konvencija o pravima djeteta, u članku 28. ističe kako države stranke priznaju svakome djetetu pravo na obrazovanje, a isto to ističe i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Srednja vrijednost $M=4,63$; $SD=1,17$) ispitanika upućuje na to da odgojitelji i roditelji u potpunosti ili uglavnom smatraju kako je pohađanje ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja pravo svakog djeteta.

Ispitujući slaganje s tvrdnjom kako boravak djeteta s teškoćama u razvoju u predškolskoj ustanovi ima negativan utjecaj na ostalu djecu, 88,9% ispitanika se uopće ili uglavnom ne slaže, dok je 7,9% ispitanika neodlučno u procjenjivanju ove tvrdnje.

Djeca iz odgojne skupine razvijaju senzibilizaciju za uočavanje i poštivanje različitosti, razvijaju empatičnost, razumijevanje, shvaćanje i prihvaćanje teškoća te istovremeno razvijaju samopoštovanje, osjećaj ponosa i osobne odgovornosti zbog međusobnog pomaganja i suradnje (Mikas i sur., 2012). Srednja vrijednost ($M=1,48$; $SD=0,97$) ispitanika upućuje na to da odgojitelji i roditelji uopće ili uglavnom ne smatraju kako dijete s teškoćama u razvoju ima negativan utjecaj na ostalu djecu.

Ispitujući očekivanja odgojitelja i roditelja da dijete s teškoćama u razvoju ima osobnog asistenta u odgojnoj skupini, 50,8% ispitanika se uglavnom ili u potpunosti slaže. Nije zanemariva činjenica da 17,4% ispitanika iskazuje da ne očekuje osobnog asistenta koji bi djetetu olakšao prilagodbu u odgojnoj skupini. 31,7% ispitanika je neodlučno.

U sklopu mjere Unaprjeđenje usluga za djecu u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, roditelji su postavljali pitanja vezana uz zaposlenje asistenata za rad s djecom s teškoćama. Odgovor koji su dobili je bio da zapošljavanje asistenata nije prihvatljivo, međutim, navode da je kao sastavni dio aktivnosti vezanih uz inkluzivni odgoj za djecu s teškoćama u razvoju, moguće pravdati trošak zapošljavanja stručnih djelatnika edukacijsko – rehabilitacijskog smjera i dodatnih odgojitelja u skladu s Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe. U jedinom pravilniku o pomoćnicima u nastavi niti se ne spominje odgoj i obrazovanje već se osobni asistenti spominju samo u kontekstu pomoći učenicima osnovnih i srednjih škola.

Ako se vratim na prijašnji odgovor kako zapošljavanje asistenata nije prihvatljivo, uz opravdanje kako je moguće zaposliti stručne djelatnike edukacijsko – rehabilitacijskog smjera, mogu zaključiti kako se po tom pitanju ništa ne mijenja, jer se stručni djelatnici edukacijsko – rehabilitacijskog smjera i dalje ne zapošljavaju kao stručne osobe koje bi djeci s teškoćama u razvoju znatno olakšale boravak u odgojno – obrazovnoj skupini. Promatrajući godišnja izvješća predškolskih ustanova, vidljivo je kako tek pojedine ustanove imaju jednog edukacijskog rehabilitatora.

Istražujući uvjete koji su potrebni da dijete dobije osobnog asistenta, bilo to po dijagnozi djetetovog oštećenja, uvidjela sam kako još uvijek ne postoji Zakonski okvir za dobivanje pomagača u vrtiću. Inicijativa da osobni asistenti pružaju podršku djeci s teškoćama u razvoju krenula je od udruga, kao i odgojitelja i roditelja koji su

tražili stručnu podršku, a ne od Ministarstva za odgoj i obrazovanje koje smatram odgovornim. U suvremeno doba, u 21. stoljeću, svjedoci smo da na velik broj djece s teškoćama u razvoju u vrtiću, samo njih nekolicina ima osobnog asistenta. Kao dokaz navedenome, možemo uzeti Izvješće o ostvarenom odgojno – obrazovnim radu Dječjeg vrtića Osijek za 2016./17. pedagošku godinu gdje je navedeno kako je na jedanaestero djece s teškoćama bio samo jedan asistent (Dječji vrtić Osijek, 2016). Na molbe odgajatelja i roditelja koji traže osobnog asistenta za dijete s teškoćama u skupini, svi se oglašuju.

S tvrdnjom kako su za prilagodbu rada djeci s teškoćama u razvoju odgovorni roditelji, ispitanici se u većoj mjeri (39,7%) izjašnjavaju kao neodlučni, dok se 38% ispitanika u potpunosti ili uglavnom ne slaže s navedenom konstatacijom, a njih 22,2% se slaže.

Za prilagodbu rada djeci s teškoćama odgovorni su roditelji, učitelji, odgojitelji, stručni djelatnici koji se nalaze u djetetovom okruženju, zajednica i društvo.

Prema riječima autorice Sekulić – Majurec u knjizi *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*, istaknuto je kako se roditelji, odgojitelji te učitelji zajedno moraju pobrinuti da prostorije u kojoj djeca borave budu prilagođene njihovim specifičnostima. Veoma je važno održavati interakciju između roditelja i predškolskih ustanova te pritom brinuti o djetetovoj dobrobiti.

Ispitujući slaganje ispitanika bi li roditelji trebali slobodno boraviti u odgojnoj skupini u kojoj je njihovo dijete 42,8% ispitanika se uopće ili uglavnom ne slaže s navedenom tvrdnjom, dok je 30,01% ispitanika iskazalo svoju neodlučnost, a 27% ispitanika se slaže.

Boravak roditelja s djetetom u skupini poželjan je svakako u razdoblju prilagodbe djece, točnije adaptaciji, ali u današnje vrijeme, sve više vrtića odobrava da roditelji mogu doći i provesti vrijeme u odgojnoj skupini. Kroz razgovor s odgojiteljima, primijetila sam da odgojitelji nemaju ništa protiv boravka roditelja u skupini u kojoj boravi njihovo dijete sve do trenutka kada prisutnost roditelja ne remeti plan i rad odgojitelja u odgojnoj skupini.

S tvrdnjom kako je jedina svrha uključivanje djece s teškoćama druženje s drugom djecom, ispitanici se u većoj mjeri (54%) uopće ili uglavnom ne slažu, dok ih se 33,3% u potpunosti ili uglavnom slažu.

Uključivanje djeteta s teškoćama za dijete predstavlja priliku za učestalo druženje s vršnjacima i realizaciju važnih socijalnih interakcija, među vršnjacima dijete može pronalaziti uzore i oponašati ih u ponašanju i različitim vještinama, kroz igru i doživljaj uspjeha u igri dijete će osnažiti vlastite potencijale, potaknuti osobni rast i ostvariti kompenzaciju za ona područja u kojima ima određene teškoće, dijete je u prilici upustiti se u složenije društvene odnose i različite pedagoške aktivnosti sukladno svojim mogućnostima (Mikas i sur., 2012).

Kako bi se procijenila važnost pojedinih aktivnosti za dijete u predškolskoj ustanovi prema viđenju roditelja i odgojitelja, u anketi su ponuđene određene tvrdnje koje su ispitanici trebali procijeniti na skali od 1 do 5, pri čemu je 1 značilo „uopće nije važno“, a 5 „jako je važno“. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. Procjena važnosti pojedinih aktivnosti za dijete u predškolskoj ustanovi

Tvrdnja	Uopće nije važno	Nije važno	Niti nije, niti je važno	Važno je	Jako je važno	M	SD
	%						
Razvoj komunikacijskih vještina	1,6	0,0	12,7	17,5	68,3	4,51	0,84
Psihološko osnaživanje	1,6	0,0	9,5	22,2	66,7	4,52	0,80
Razvijanje i unapređivanje socijalnih veza s vršnjacima	1,6	0,0	7,9	17,5	73,0	4,60	0,77
Razvijanje bazičnih aktivnosti svakodnevnog življenja – osobna higijena, hranjenje, komunikacija	1,6	1,6	14,3	25,4	57,1	4,35	0,90
Aktivnosti slobodnog vremena – vježbe opuštanja, društvene igre, šetnje	1,6	0,0	15,9	28,6	54,0	4,33	0,86
Sportske i plesne aktivnosti	4,8	4,8	28,6	23,8	38,1	3,86	1,13
Kreativne aktivnosti	3,2	1,6	12,7	34,9	47,6	4,22	0,96
Terapije uz terapijskog psa	17,5	12,7	31,7	15,9	22,2	3,13	1,37

Iz provedenog istraživanja vidljivo je kako su aktivnosti: razvoj komunikacijskih vještina, psihološko osnaživanje, razvijanje i unaprjeđivanje socijalnih veza s vršnjacima, razvijanje bazičnih aktivnosti svakodnevnog življenja poput osobne higijene, hranjenja, komunikacije, aktivnosti slobodnog vremena – vježbe opuštanja, društvene igre i šetnje, kreativne aktivnosti dosta visoko rangirane

kao važne, dok je nešto niže rangirana aktivnost terapije uz terapijskog psa te sportske i plesne aktivnosti.

Uključivanje terapijskog psa u rad s djecom s teškoćama u razvoju predstavlja interakciju između djeteta i treniranog terapijskog psa s ciljem ubrzavanja napretka razvojnog procesa.

Pozivajući se na provedeno istraživanje o utjecaju uključivanja terapijskog psa u rad s dvojicom dječaka, blizancima, koji boluju od cerebralne paralize, najveći pozitivni rezultati pokazuju se u varijablama koje se odnose na komunikaciju gestama, komunikaciju pokretima ruku i tijela te poticanje na kontakt očima. Istraživanje je provedeno u obiteljskom okruženju (Kobešćak, Selaković i Katalenić, 2013). Uključivanje terapijskog psa u terapijski proces ima brojne dobrobiti – smanjenje stresa i anksioznosti, smanjenje osjećaja usamljenosti, osjećaj povezanosti tjelesne i psihičke dobrobiti, smanjenu potrebu za lijekovima, poboljšanu kvalitetu života, poboljšano fiziološko funkcioniranje, smanjenje simptoma traume (Buljan Flander i sur., 2018).

Kroz brojna provedena istraživanja vezana uz plesne aktivnosti uočena su poboljšanja komunikacije kod djece te psihomotorno, kognitivno i socijalno – afektivno funkcioniranje među djecom (Stameniće, 2016). Ples predstavlja sredstvo izražavanja i opuštanja što dovodi do smanjenja straha, izolacije te povećanja samopouzdanja. Terapija plesom daje mogućnost za izražavanje emocija tijelom, omogućuje integraciju unutarnjih i vanjskih doživljaja (Stameniće, 2016). Plesne aktivnosti pogoduju razvoju funkcionalnih sposobnosti te se primjenjuju u treninzima kardiovaskularne izdržljivosti kako bi se spriječile srčane – krvne bolesti (Stameniće, 2016). Plesne aktivnosti također povoljno utječu na razvoj motoričkih sposobnosti – koordinaciju, brzinu, frekvencije pokreta, fleksibilnosti i eksplozivne snage.

Djetetovo prilagođavanje partneru u nekoj plesnoj aktivnosti ili manjoj skupini unutar plesne aktivnosti sastoji se od usmjeravanja pažnje na drugoga ili druge te prihvatanja njegovih individualnih načina pokretanja, stjecanja sposobnosti primanja i davanja, preuzimanja vodstva, prihvatanja tuđeg vodstva, pružanja pomoći drugima, postizanja ravnoteže između osobne inicijative i osjećaja suradnje s drugima, usklađivanja osobne težnje za afirmacijom s osobnom težnjom drugog

(Škrbina, 2013). Upravo iz toga možemo vidjeti kolika je uloga plesa i pokreta u socijalizaciji djeteta te razvoju komunikacije među djecom.

Cilj sportskih aktivnosti za djecu s teškoćama u razvoju je omogućiti što bolji učinak fizičkih aktivnosti, poboljšanje samopouzdanja, pozitivnu percepciju, poboljšanje senzorskih sposobnosti, razvijanje samostalnosti i pomoći u grupi, prihvaćanje u društvu i od strane zajednice (Deže Starčević i Kuček Luketić, 2009).

Smatram da su navedene aktivnosti od velike važnosti za djecu s teškoćama u razvoju. Posebice smatram bitnima aktivnosti gdje bi se razvijale komunikacijske vještine te razvoj i unaprjeđivanje socijalnih veza s vršnjacima.

ZAKLJUČAK

U ovom radu nastojali su se spoznati stavovi odgojitelja i roditelja te smatraju li oni da se djeca s teškoćama u razvoju jako razlikuju od ostale djece bez teškoća. Također, nastojalo se spoznati misle li roditelji i odgojitelji da je iskustvo važnije od znanja u radu s djecom s teškoćama u razvoju te imaju li djeca s teškoćama veća prava u odnosu na ostalu djecu, ima li boravak djece s teškoćama u razvoju u predškolskim ustanovama negativan utjecaj na ostalu djecu te da li je sadržaj u predškolskim ustanovama jednako dostupan svojoj djeci.

Analizom dobivenih rezultata utvrđeno je kako se odgojitelji i roditelji slažu sa uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove. Analiziranjem rezultata također se istaknula činjenica za potrebom redovitih edukacija odgojitelja čime bi se omogućilo stvaranje pozitivnih stavova, a time i socijalizacije djece s teškoćama u razvoju. Također je vidljivo kako ispitanici ne smatraju da djeca s teškoćama imaju veća prava od ostale djece, ali se slažu da je iskustvo važnije od znanja u radu s djecom s teškoćama.

Generalno gledajući, dobiveni rezultati su pozitivni, što može biti posljedica toga da se danas većina predškolskih ustanova ipak pokušava približiti inkluzivnom obrazovanju, ali se ne smije zapostaviti činjenica da predškolske ustanove za prilagodbu okruženja trebaju pomoć ostalih državnih institucija.

LITERATURA

1. Benjak, T. (2011). Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, onesposobljenosti i zdravlja i počeci njene primjene u Hrvatskoj. Medix: specijalizirani medicinski dvomjesečnik, 17, 94/95
2. Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb; Školska knjiga
3. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. Pedagoška istraživanja, 8 (2)
4. Bouillet, D. (2014). Nevidljiva djeca – od prepoznavanja do inkluzije. Zagreb: UNICEF
5. Bouillet, D., Kudek Mirošević, J. (2015). Učenici s teškoćama i izazovi obrazovne prakse. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje 17(2)
6. Bratković, D., Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji
7. Buljan Flander, G., Štimac, D., Fridrih, R., Raguž, A., Kuculo, I., Galić, R. (2018). Prednosti korištenja terapijskih pasa u terapiji i dijagnostici kod pacijenata s psihosocijalnim zdravstvenim teškoćama
8. Cvetko, J., Gudelj, M.T., Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. Diskrepancija: studentski časopis za društveno – humanističke teme, 1(1)
9. Cvitković, D., sur. (2016). Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/Okvir-djeca-i-ucenici-s-teskocama.pdf>, pristupljeno 30.07.2019.
10. Čipčić, O. (2018). Segregacija, integracija i inkluzija – što je to? <https://logoped.hr/segregacija-integracija-i-inkluzija-sto-je-to>, pristupljeno 25.07.2019.
11. Čorluka, J. (2017). Stavovi odgojitelja predškolskih ustanova prema odgojno – obrazovnom uključivanju djece s posebnim potrebama (diplomski rad)
12. Daniels, E. R., Stafford, K. (2003). Kurikulum za inkluziju: razvojno – primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama. Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji, Zagreb

13. Deže Starčević, I., Kukec Luketić, K. (2015). Sportske igre za djecu s teškoćama u razvoju. Epoha zdravlja: glasilo Hrvatske mreže zdravih gradova, 8 (1)
14. DomaćinovićPičuljan Vedrana (n.d.) <http://www.dvp.hr/index.php/za-roditelje/o-razvoju-i-odgoju-djece/25-djeca-s-teskocama> pristupljeno 24.08.2019.
15. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN, 63/2008
16. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN, 90/2010
17. Falamić, M. (2008). Vrtić kao poligon za učenje socijalnih vještina, Dijete, vrtić, obitelj, 14(54) 12-16
18. Glavinić, D., Požgaj, B. (2004). Svi smo mi različiti, ali jednako vrijedni. Dijete, vrtić, obitelj, 10, 35-36
19. Hewstone, M., Stroebe, W. (2011). Socijalna psihologija. Naklada Slap
20. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49, 2
21. Jelinek, T. (2017). Studentska samoprocjena kompetencija za rad s djecom s teškoćama (završni rad)
22. Klarin (2006). Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Jastrebarsko: Naklada Slap
23. Kobešćak, S. (2000). Što je inkluzija? Dijete, škola, obitelj, 6, 21
24. Kobešćak, S. (2003): Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju. U Dulčić, A., Pospiš, M. (ur.): Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
25. Kobešćak, S., Selaković, T., Katalenić, L. (2013). Poticanje dječjeg razvoja uz terapijskog psa: prikaz slučaja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49, 2
26. Konvencija o pravima djeteta <http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi0/multi-org-inicijative/ujedineni-narodi/konvencija-o-pravima-djeteta/>, pristupljeno 20.07.2019.
27. Kudek Mirošević, J., Jurčević, A. (2014): Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 50, 2

28. Mikas D., Roudi B. (2012.). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica* 1(56), 207-214
29. Milić Babić, M. (2012). Obiteljska kohezivnost u obiteljima djece s teškoćama u razvoju. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, X, 2
30. Miloš, I., Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 77, 60-63
31. Mlinarević, V. (2004). Vrtićko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola* 11, 112 – 119
32. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine. *Narodne novine* 63/2007.
33. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine. *Narodne novine* 42/2017.
34. Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. godine. *Narodne novine* 13/2003.
35. Petanjek, I. (2011). Odgajatelji pripravnici u radu s djecom s teškoćama u razvoju. *Dijete, vrtić, obitelj*, 33, 64
36. Rudelić, A., PinozaKukurin, Z., SkočićMihić, S. (2012). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji; stanje i perspektive
37. Ružić, E. (2003): Provedba zakonski odredaba o odgoju i obrazovanju djece i mladeži s posebnim potrebama. U Dulčić, A., Pospiš, M. (ur.): *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži
38. Sekulić-Majurec, A. (1988). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Zagreb: Školska knjiga
39. Semantić, I. (2016). Utjecaj glazbe i plesa na djecu s teškoćama u razvoju (završni rad)
40. Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3).
41. Sindik, J., (2008). Problem institucijskog „pokrivanja“ djece s teškoćama u razvoju u Hrvatskoj

42. Sindik, J., Vukosav, J. (2012). Dobne razlike u stavovima odgojiteljica o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redoviti dječji vrtić. *PaediatricaCroatica*, 56(1).
43. Skočić Mihić, S. (2011). Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje, doktorska disertacija, Zagreb : Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

PRILOZI

Prilog 1 – ANKETNI UPITNIK ZA ODGOJITELJE I RODITELJE

Poštovani/a,

molim Vas da ispunite ovaj anketni upitnik koji se provodi u svrhu izrade završnog rada na temu "Mišljenja i očekivanja odgojitelja i roditelja o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove". Molim Vas da uz tvrdnje odaberete odgovor koji u najvećoj mjeri odražava Vaše slaganje. Dobiveni podatci bit će korišteni isključivo u znanstvene svrhe. Vaše sudjelovanje je anonimno i dobrovoljno, a od ispunjavanja upitnika možete odustati u bilo kojem trenutku.

Unaprijed Vam se zahvaljujem na uloženom vremenu i trudu!

Koji je Vaš spol?

- Muški
- Ženski

Koliko imate godina?

Koji je Vaš stupanj obrazovanja?

- Završena osnovna škola
- Završena srednja škola
- Završen preddiplomski studij
- Završen diplomski studij
- Završen poslijediplomski studij

U istraživanju sudjelujete kao:

- Odgajatelj
- Roditelj djeteta s teškoćama
- Roditelj djeteta bez teškoća

Koliko je staro Vaše dijete koje pohađa vrtić? (u godinama)

PROCJENA MIŠLJENJA I OČEKIVANJA O UKLJUČIVANJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U PREDŠKOLSKU USTANOVU

Molim odaberite odgovor koji u najvećoj mjeri odražava Vaše slaganje sa navedenom tvrdnjom.

1. Djeca s teškoćama, bez obzira na stupanj i vrstu, općenito se jako razlikuju od ostale djece tipičnog izgleda.

- 1- uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem
- 6 – ne znam

2. Djeca s teškoćama imaju veća prava od ostale djece.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 - uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem
- 6 – ne znam

3. Za odgoj djece s teškoćama potrebno je imati puno znanja.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 - uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem
- 6 – ne znam

4. U odgoju djece s teškoćama iskustvo je važnije od znanja.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem
- 6– ne znam

5. Roditelji i odgajatelji trebaju prema djeci djelovati usuglašeno i prema dogovoru.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem
- 6 – ne znam

6. Odgajatelji i roditelji primjenjuju različite odgojne metode.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem

- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem
- 6 – ne znam

7. Za uključivanje djece s teškoćama u predškolske programe potrebno je imati osiguranu podršku stručnih suradnika (logopedi, socijalni pedagozi, edukacijski rehabilitatori, psiholozi, pedagozi)

- 1 – uopće se ne slažem
- 2- uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem
- 6 – ne znam

8. Djeca s teškoćama mogu biti uključena u sve aktivnosti skupine vršnjaka tipičnog razvoja.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem
- 6 – ne znam

9. Odgajatelji se moraju trajno educirati iz područja teškoća.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem
- 6 – ne znam

10. Svi sadržaji u predškolskoj ustanovi jednako su dostupni svoj djeci.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem
- 6 – ne znam

11. Najbolje mjesto za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama su specijalne ustanove.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem
- 6 – ne znam

12. Djeca s teškoćama ometaju drugu djecu u njihovu razvoju.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem
- 6 – ne znam

13. Pohađanje ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja je pravo svakog djeteta.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

6 – ne znam

14. Smatram da boravak djece s teškoćama u predškolskoj ustanovi ima negativan utjecaj na ostalu djecu.

1 – uopće se ne slažem

2 – uglavnom se ne slažem

3 – niti se slažem, niti se ne slažem

4 – uglavnom se slažem

5 – u potpunosti se slažem

6 – ne znam

15. Očekujem da dijete s teškoćama ima osobnog asistenta u odgojnoj skupini.

1 – uopće se ne slažem

2 – uglavnom se ne slažem

3 – niti se slažem, niti se ne slažem

4 – uglavnom se slažem

5 – u potpunosti se slažem

6 – ne znam

16. Za prilagodbu rada djeci s teškoćama odgovorni su roditelji.

1 – uopće se ne slažem

2 – uglavnom se ne slažem

3 – niti se slažem, niti se ne slažem

4 – uglavnom se slažem

5 – u potpunosti se slažem

6 – ne znam

17. Roditelji bi trebali slobodno boraviti u odgojnoj skupini u kojoj je njihovo dijete.

1 – uopće se ne slažem

2 – uglavnom se ne slažem

- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem
- 6 – ne znam

18. Jedina svrha uključivanja djece s teškoćama je druženje s drugom djecom

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem
- 6 – ne znam

PROCJENA VAŽNOSTI

Molim ocijenite važnost aktivnosti u predškolskoj ustanovi za dijete na skali od 1 (uopće nije važno) do 5 (jako je važno).

Koje od sljedećih aktivnosti smatrate izuzetno bitnom za Vaše dijete u predškolskoj ustanovi?

- 19. Razvoj komunikacijskih vještina.
- 20. Psihološko osnaživanje
- 21. Razvijanje i unaprjeđivanje socijalnih veza s vršnjacima
- 22. Razvijanje bazičnih aktivnosti svakodnevnog življenja - osobna higijena, hranjenje, komunikacija
- 23. Aktivnosti slobodnog vremena - vježbe opuštanja, društvene igre. Šetnje
- 24. Sportske i plesne aktivnosti
- 25. Kreativne aktivnosti - modeliranje prirodnim materijalima
- 26. Terapije uz terapijskog psa

Izjava o samostalnoj izradi rada

kojom ja, Ana-Marija Hercigonja, OIB:95966027253, studentica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, kao autorica završnog rada s naslovom *Mišljenja i očekivanja odgojitelja i roditelja o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove* izjavljujem da sam završni rad izradila samostalno pod mentorstvom prof. dr. sc. Zlatka Bukvića. U radu sam primijenila metodologiju znanstveno – istraživačkog rada i koristila literaturu koja je navedena na kraju rada. Tuđe spoznaje, stavove, zaključke, teorije i zakonitosti koje sam izravno ili parafrazirajući navela u radu citirala sam i povezala s korištenim bibliografskim jedinicama.

Studentica
