

Inkluzivna kultura u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Gajdek, Petra

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:342210>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-13**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Petra Gajdek

INKLUZIVNA KULTURA U USTANOVAMA RANOG I
PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Završni rad

Zagreb, lipanj, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Petra Gajdek

INKLUZIVNA KULTURA U USTANOVAMA RANOG I
PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Završni rad

Mentor rada:
doc.dr.sc. Adrijana Višnjić Jevtić

Zagreb, lipanj, 2021.

SAŽETAK

Kultura ustanove pojam je koji opisuje odnose u ustanovi, odnose između ljudi u toj ustanovi te njezinu 'klimu'. Definira se kao sustav vrijednosti koji prevladava organizacijom. U ovome radu analizira se pojam inkluzivne kulture, te načini na koje je moguće provoditi inkluziju u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Na koga se uopće odnosi inkluzija, te tko je zadužen za njezino sustavno provođenje. U radu je opisano 10 skupina teškoća, te načini kako uključiti djecu s teškoćama u grupu, vodeći pritom brigu da su sve njihove potrebe zadovoljene, a svi njihovi potencijali prepoznati i razvijani. Osvrće se na suradnju između svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, dakle roditelja, odgajatelja te djece, kao i svih ostalih koji u njemu sudjeluju. U izgradnji inkluzivne kulture odgojno-obrazovne ustanove odgajatelji (i stručni tim) imaju veliku i značajnu ulogu – ne samo prilagoditi programe, grupe i pristup djeci (sa teškoćama ili bez njih), već i individualizirati pristup svakoj obitelji, te svakom pojedinom roditelju/skrbniku pružiti adekvatnu podršku i potporu.

Ključne riječi: dijete, inkluzija, kultura ustanove, teškoća

SUMMARY

Institutional culture is a term that describes the relationships in an institution, the relationships between people in that institution, and its 'climate'. It is defined as the value system that prevails over the organization. This paper analyzes the concept of inclusive culture, and the ways in which it is possible to implement inclusion in institutions of early and preschool education. To whom does inclusion apply in general, and who is in charge of its systematic implementation. The paper describes 10 groups of difficulties, and ways to include children with disabilities in the group, keeping in mind that all their needs are met, and all their potentials are recognized and developed. It looks at the cooperation between all stakeholders in the educational process - parents, educators and children, as well as all others who participate in it. Educators (and the professional team) have a big and important role in building an inclusive culture of an educational institution - not only to adapt programs, groups and access to children (with or without difficulties), but also to individualize access to each family and provide adequate support to each parent / guardian.

Key words: child, inclusion, institution culture, difficulty

1. UVOD.....	1
2. Inkluzija	2
3. Zakonski okvir	3
4. Kultura odgojno – obrazovne ustanove	5
4.1. Inkluzivna kultura odgojno – obrazovne ustanove.....	7
4.2. Suradnja roditelja i odgajatelja.....	7
5. Inkluzija djece s teškoćama u odgojno-obrazovne ustanove.....	9
5.1. Djeca s oštećenjima vida	10
5.2. Djeca s oštećenjima sluha.....	11
5.3. Djeca s teškoćama jezične, govorne i glasovne komunikacije.....	12
5.4. Djeca s intelektualnim teškoćama	14
5.5. Djeca s poremećajima iz spektra autizma	17
5.6. Djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima.....	18
5.7. Djeca sa specifičnim teškoćama učenja	20
5.7.1. Disleksija.....	21
5.7.2. Poremećaj pažnje (AD), odnosno poremećaj pažnje s hiperaktivnosti (ADHD)22	
5.9. Djeca s teškoćama uvjetovanim obiteljskim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim činiteljima.....	23
5.10. Darovita djeca	24
6. Inkluzivne grupe u predškolskom odgoju i obrazovanju.....	25
6.1. Koristi inkluzivnih grupa.....	26
6.1.1. Koristi za djecu	26
7. Inkluzija u praksi.....	27
ZAKLJUČAK	28
LITERATURA.....	29

1. UVOD

Povijesno gledano, djeca s teškoćama bila su uključena u drugačije ustanove, odnosno u različite ustanove od onih koje su pohađala 'normalna' djeca. Ipak, kako je vrijeme odmicalo tako su se u društvu i u sustavu pojavile neke pozitivne promjene. U mnogim se ustanovama uspjela ostvariti inkluzivna kultura, pa tako danas neka djeca imaju sreću pohađati iste. Kultura svake ustanove međusobno se razlikuje obzirom da se ona bazira na specifičnom načinu života svake zajednice zasebno. Prema tome, nije svaka kultura inkluzivna. Naravno, danas je sretan onaj koji se nađe u zajednici koja promiče inkluziju i različitosti. Zajednički život djece s teškoćama i one urednog razvoja koristan je za svakog sudionika tog procesa – za djecu, za roditelje, za odgajatelje te za sve one koji su doprinijeli takvoj kulturi. Djeca s teškoćama profitiraju na način da uče od one djece koja nemaju nikakve teškoće, te tako dostižu svoj puni potencijal, dok se kod djece urednog razvoja potiču i razvijaju prihvaćanje, senzibilitet i empatija. Moguće je da je roditeljima teško odgajati djecu - jer to je složen proces, no još je teže ukoliko u obitelji postoji dijete s teškoćama. Tim je roditeljima puno lakše ostvariti se u ulozi istih ukoliko su uključeni u zajednicu, te imaju podršku od strane odgajatelja i drugih roditelja. Temi ovoga rada pristupa se kroz 6 poglavlja, gdje se 1. od njih (Inkluzija) bavi pojmom inkluzije, kao što i sam naslov nalaže; 2. poglavlje (Zakonski okvir) analizira gdje i kako je inkluzivna kultura zastupljena u vrtićima; 3. poglavlje (Kultura odgojno-obrazovne ustanove) bavi se samim pojmom kulture (vrtića) i važnosti inkluzivne kulture; 4. poglavlje (Inkluzija djece s teškoćama u odgojno-obrazovne ustanove) analizira 10 različitih vrsta teškoća i načine prilagodbe i inkluzije djece s istima; 5. poglavlje (Inkluzivne grupe u predškolskom odgoju i obrazovanju) analizira korist inkluzivnih grupa u vrtiću, dok 6. poglavlje (Inkluzija u praksi) uključuje intervju s odgajateljicom jednog Zagrebačkog vrtića na temu inkluzije i inkluzivne kulture. Cilj ovog rada je analizirati kulturu vrtića s aspekta inkluzije, isto kao i načine provođenja iste u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

2. Inkluzija

Integracija se kao takva prvenstveno odnosi na smještaj djeteta s teškoćama u razvoju u instituciju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, gdje ga se ne odvaja od ostale djece urednog razvoja. Biondić (1993) razlikuje potpunu i djelomičnu integraciju. Potpuna integracija orijentirana je na socijalno povezivanje predviđeno djeci s lakšim teškoćama, dok je djelomična integracija miješanje različitih programa gdje su djeca njegovi aktivni sudionici te kvalitetno i uspješno ostvaruju interakcije sa vršnjacima u svojoj okolini, dok se dio programa odnosi na, za to predviđene, odgojno-obrazovne skupine. Kobeščak (2000, str. 23) navodi kako „Dijete najprije mora dostići neku određenu razinu, stupanj prosječnosti da bismo ga smjestili u sredinu s ostalom djecom“.

Iako integracija zvuči kao nešto dobro i prihvaćajuće, Biondić (1993) ističe i određene prepreke koje dolaze u 'paketu' s istom. Naime, kako bi se nešto nazvalo integracijom, dovoljno je da dijete s teškoćama u razvoju bude samo fizički prisutno u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što ne garantira nužno i njegovo ravnopravno i individualizirano uključivanje u redovni program. Kako bi ispravili nedostatke koje integracija na neki način podrazumijeva, potrebno je promicati inkluziju.

Inkluzija s druge strane podrazumijeva veći angažman i višu razinu prihvaćanja, odnosno uvažavanja djece s teškoćama u razvoju. Na djecu s teškoćama gleda kao na jednake i ravnopravne sudionike odgojno obrazovnog procesa gdje im se pristupa u skladu s njihovim individualnim potrebama, mogućnostima, znanjima i interesima. Koja je onda najbitnija razlika između integracije i inkluzije? Integracija kao takva koncentrira se na mijenjanje djeteta kako bi ga prilagodila programu, dok se inkluzija bazira na mijenjanje i promatranje obrazovnog sustava, te na njegovu prilagodbu potrebama svakog djeteta zasebno. Njen je cilj uključiti svaku osobu (dijete) u odgojno-obrazovni proces, prihvaćajući pritom sve njegove teškoće, tjelesne nedostatke, te sve ono što im daje osjećaj odstupanja od 'normalnoga'. Samim time, njihovo se isključivanje nastoji svesti na najmanju moguću razinu. Inkluzija je vođena idejom da svako dijete može učiti, da ima pravo na učenje, ali isto tako i da ima pravo individualizacije rada (učenja) prema njegovim individualnim

sposobnostima. Kako je već ranije spomenuto, inkluzija je usmjerena na mijenjanje sustava, a ne djeteta, što dakle uključuje i prihvaćanje, razumijevanje i mijenjanje od strane svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, a to su odgajatelji, stručni suradnici, roditelji, a na kraju krajeva i sama djeca. Inkluzivno obrazovanje nije olakšavajuća okolnost samo za potrebno (i svako drugo) dijete, već i za njegove roditelje, pa tako i za okolinu u kojoj dijete odrasta.

3. Zakonski okvir

Prema Nacionalnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2015), temeljne vrijednosti odgojno-obrazovnog rada u vrtićima na području Republike Hrvatske jesu identitet, jednakopravnost, znanje i odgovornost. Iznosi se kako kultura odgojno – obrazovne ustanove utječe na način na koji ljudi razmišljaju, osjećaju, rade, organiziraju, oblikuju i podržavaju procese učenja. Ona je vidljiva u temeljnim postavkama i uvjerenjima svih dionika odgojno – obrazovnog procesa, te se prepoznaje po međuljudskim odnosima, zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, po okruženju te po usmjerenosti na kontinuirano unapređenje (Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2015). 3. poglavlje kurikuluma nosi naziv *VRIJEDNOSTI*, a kao takve broji znanje, identitet, humanizam i toleranciju, odgovornost, autonomiju i kreativnost. Humanizam i tolerancija izravno se osvrću na inkluziju djece s posebnim potrebama i pravima u redovni odgojno – obrazovni program. Iznosi se kako vrtić svakom djetetu treba omogućiti jednake šanse, odnosno prava, a to se postiže prihvaćanjem i poštivanjem živog bića i njegova dostojanstva, ostvarivanjem pravednosti, poticanjem senzibiliteta za druge i njihove potrebe i različitosti, te podrazumijeva oblikovanje odgojno – obrazovnog pristupa temeljenog na suosjećanju, prihvaćanju i međusobnom pružanju potpore (Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2015). *CILJEVI* Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje jesu osiguravanje dobrobiti za dijete te cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta, kao i

razvoj kompetencija. Uspostavljanje socijalne dobrobiti među ostalim podrazumijeva razumijevanje i prihvaćanje drugih i njihovih različitosti (proizašlih iz vjerskih, rasnih, nacionalnih, kulturoloških i drugih različitosti ili posebnih potreba) (Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2015). Ističe se kako se kompetencije trebaju poticati i promatrati u skladu s razvojnim mogućnostima svakoga djeteta individualno, a ne prema njihovoj kronološkoj dobi. Obzirom da se na dijete gleda kao na cjelovito biće, nužno je da odgojno – obrazovni proces bude visoko prilagodljiv različitim mogućnostima, potrebama, sposobnostima, interesima i znanjima svakoga djeteta zasebno. U Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) vidljivo je kako je vrtić mjesto kvalitetnih odnosa, suradnje i tolerancije ako se: djeci osiguravaju prava na jednakost šansi i uživanje jednakih prava za sve, stvara inkluzivno okruženje tj. poštuje i prihvaća svaki oblik različitosti djece i njihovih obitelji, prepoznaje i prihvaća subjektivitet svakog djeteta, ostvaruje fleksibilan pristup u oblikovanju odgojno – obrazovnog procesa i napušta svaki oblik uniformiranja aktivnosti djece, (...). „Djeca s posebnim potrebama i pravima smatraju se ravnopravnim članovima zajednice koji su aktivno uključeni u sve segmente redovitoga odgojno – obrazovnog procesa, a ne izolirani ili segregirani entitet.“, a isto se odnosi i na svako druge dijete i člana odgojno – obrazovnog procesa. Iznosi se kako je bitno osigurati poticajno okruženje u kojemu će se razviti interakcija i suradnja djece različitih mogućnosti, sposobnosti i kronoloških dobi.

4. Kultura odgojno – obrazovne ustanove

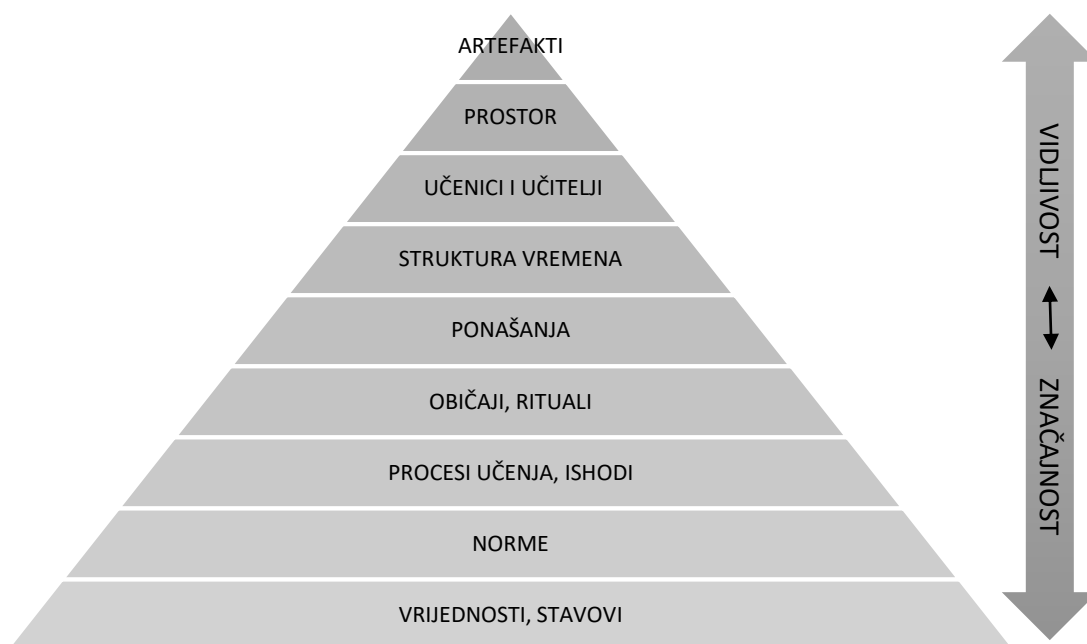
Visković (2018) navodi kako još uvijek ne postoji usuglašena *definicija* kulture odgojno - obrazovne ustanove, no na nju se može gledati kao na način života u autentičnim uvjetima. Ističe kako se ona konstruira interakcijama među djecom i odraslima koji dolaze iz različitih zajednica i kultura. Nadalje, Vujičić (2010) u svojoj knjizi *Istraživanje kulture odgojno obrazovne ustanove* navodi kako se na kulturu odgojno – obrazovne ustanove može gledati kao na „(...) sustav čije je funkcioniranje složeno, dinamično i ovisno o mnogo međusobno povezanih varijabli.“. Patterson, Purkey i Parker (1986, prema Visković, 2018) iznose da svaka (odgojno – obrazovna) ustanova ima jedinstvenu kulturu koja je nastala kao rezultat odnosa izgrađenih u međusobnoj interakciji. Mnogi autori (prema Visković, 2018) koji se bave ovom temom, a među kojima su i Vujičić (2011), Deal i Peterson (2009), Schoen i Taddlie (2008), itd. navode tri osnovne dimenzije kulture odgojno – obrazovne ustanove, a to su:

- Vrijednosti i stavovi sudionika procesa kao konstrukt eksplicitnih i implicitnih, otvorenih te prikrivenih pretpostavki o svrsi, cilju, temeljnim zadaćama te učinkovitosti odgojno – obrazovne zajednice
- Norme kao pisana i nepisana pravila ponašanja u toj zajednici kojima se određuju granice uobičajenog, prihvatljivog ili očekivanog ponašanja;

priklanjanje normama i njihovo poštivanje, te način oblikovanja tih normi, istodobno je jedan od pokazatelja kvalitete kulture određene zajednice

- Odnosi sudionika procesa koji na različite načine i u različitoj mjeri sudjeluju u odgojno – obrazovnom procesu.

Za kulturu odgojno – obrazovne ustanove karakteristično je da je vidljivost njene određene dimenzije obrnuto recipročna njezinoj značajnosti, što se može detaljnije protumačiti iz sljedećeg prikaza:



Prikaz 1. *Značajnost i vidljivost pojedinih dimenzija kulture odgojno – obrazovne ustanove* (preuzeto iz Visković, 2018)

Oblikovanje i razvoj kulture odgojno – obrazovne ustanove trebao bi biti dinamičan proces u kojemu svi jednako sudjeluju, što znači da do kvalitetnog razvoja neće doći djelovanjem pojedinaca i zaobilaznjem najznačajnijih aspekata kulture, a pod koje se podrazumijevaju norme, stavove i vrijednosti. Veliku ulogu u izgradnji kulture imaju i prijašnja iskustva svakog sudionika (što često i u velikoj mjeri određuje daljnje ponašanje svake individue), isto kao i okruženje u kojemu se razvoj odvija. „Drugim riječima, kultura odgojno-obrazovne ustanove prepoznaje se kroz odgovarajuće obrasce ponašanja, socijalne norme, i mentalne modele (Senge, 2003) i formira naše tumačenje i

doživljaj odnosa i aktivnosti.“ (Vujičić, Pejić Papak, Valenčić Zuljan, 2018: str. 21).

4.1. Inkluzivna kultura odgojno – obrazovne ustanove

U svakoj zajednici postoje većinske skupine dominirajuće kulture koje kreira smjer kulture same odgojno–obrazovne ustanove. Dakako, taj smjer nije nužno uvijek *dobar, pozitivan* ili *afirmativan*. No, kako to ne bi bilo tako, potrebno je unijeti neke promijene u samu kulturu takve ustanove, što znači da bi se okrenulo od (Visković, 2018):

- Suzdržanosti i neangažiranosti ka angažiranosti i prodornosti,
- Distanciranosti ka bliskosti,
- „upravljanja povlačenjem“ ka direktivnosti i isključivosti.

Suradnička kultura u ulozi interaktivnog procesa između svih sudionika uvažavajuće će uskladiti, odnosno objediniti, kulture onih zajednica u kojima djeca odrastaju. Samim time uzet će u obzir i uvažiti različitosti svake individue, isto kao i njezina prethodna iskustva. Kao rezultat toga, kultura odgojno-obrazovne ustanove pozitivno će oblikovati svoje dionike kao i samu zajednicu, te će doprinijeti suradnji kao takvoj.

4.2. Suradnja roditelja i odgajatelja

Kada se govori o inkluzivnoj kulturi odgojno-obrazovne ustanove, osim na djecu s teškoćama valja se osvrnuti i na roditelje. I roditeljima je potrebna podrška, usmjeravanje i suosjećanje. Mnogi se osjećaju izgubljeni u toj ulozi, stoga ih je potrebno tretirati kao jednakopravne članove ustanove, tj. partnere. Obzirom da roditelje treba gledati kao partnere, dakako treba i razjasniti sam pojam partnerstva,

pa tako, prema Višnjić Jevtić (2018: str. 78), „Whalley (2007) partnerstvo s roditeljima vidi kao dijeljenje snaga, prepoznavanje roditeljskog znanja i ekspertize kao jednakovrijednom onom profesionalnom, Christenson, Godber i Anderson (2005) definiraju ga kao dijeljenje ciljeva, doprinosa i odgovornosti između odgojitelja i roditelja, a Maleš (1996, 2015) kao odnos kojemu je cilj postizanje zajedničkog cilja.“ Odnos između odgajatelja i roditelja kvalitetan je onda kada je njihovo djelovanje recipročno, tj. obostrano. Dakle, ako odgajatelj na roditelje gleda s visoka jer je on *profesionalac* u odgoju i obrazovanju djeteta, samim ih time omalovažava i njihov odnos više nije kvalitetan, tj. ne može biti uspješan. Horbny (2011, prema Višnjić Jevtić, 2018) tvrdi kako se u ovom konkretnom odnosu (odgajatelj-roditelj) obje strane smatraju stručnjacima. Na taj su način roditelji stručnjaci u odgoju i poznavanju svoga djeteta, dok su odgajatelji stručnjaci u profesionalnom smislu. Roditeljska angažiranost dijeli se na uključivanje i na sudjelovanje, pri čemu je uključivanje ograničeno isključivo na odgoj i obrazovanje vlastitog djeteta, tj. na pasivnost, dok sudjelovanje podrazumijeva aktivno djelovanje roditelja u širokom rasponu.

Govoreći o roditeljstvu, potrebno je spomenuti i pružanje podrške istome. Odgajatelji posjeduju profesionalna znanja koja ih obvezuju da pruže podršku roditeljima. Kako bi ih potaknuli da traže pomoć (mnogi se ustručavaju), valja uspostaviti bazu podataka o znanstvenim spoznajama vezanim uz njihovu obitelj na temelju kojih će tada odgajatelj djelovati (Čudina – Obradović i Obradović, 2003). Naravno, odnos prema svakom roditelju, prema njihovom djetetu i prema svakoj obitelji općenito treba biti maksimalno individualiziran i prilagođen njihovoj situaciji.

5. Inkluzija djece s teškoćama u odgojno-obrazovne ustanove

Teškoća predstavlja krovni pojam koji uključuje oštećenja, ograničenja aktivnosti i sudjelovanja neke osobe u određenom društvenom kontekstu, odnosno znači interakciju organskih struktura organizma, biološko-psiholoških funkcija, tjelesnih oštećenja, mogućnosti i ograničenja aktivnosti osobe, prepreka u njezinu sudjelovanju u različitim životnim situacijama i obilježja okoline u kojoj osoba živi, raste i razvija se (Hollenweger, 2014). Važno je istaknuti da među djecom (s teškoćama u razvoju, i onima urednog razvoja) ima više sličnosti nego razlika. S druge strane, djeca s istom teškoćom u razvoju mogu se više razlikovati nego li biti slična, a djeca s različitim teškoćama mogu imati više sličnosti nego razlika u odnosu na njihove temeljne profile (Greenspan i Wieder, 2003). Uzrok teškoće može biti perinatalni, što znači da je ona nastala za vrijeme trudnoće ili neposredno nakon poroda, te postnatalni - nastali nakon rođenja. Prema Brozović (2014), najznačajniji su činitelji rizika za nastajanje teškoće u razvoju prijevremeno rođenje, niska porođajna težina, asfiksija, infekcije, perinatalno oštećenje mozga, respiracijske smetnje, različite bolesti majke, itd.

U teškoće u razvoju ubraja se sljedeće: djeca s oštećenjima vida; djeca s oštećenjima sluha; djeca s teškoćama jezične, govorne i glasovne komunikacije; djeca s intelektualnim teškoćama; djeca s poremećajima iz spektra autizma; djeca s

motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima; djeca sa specifičnim teškoćama učenja; djeca s problemima u ponašanju i emocionalnim problemima; djeca s teškoćama uvjetovanim obiteljskim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim činiteljima.

5.1. Djeca s oštećenjima vida

Oštećenje vida obuhvaća sljepoću (oštrina vida na boljem oku ispod 10%) i slabovidnost (osobe koje na boljem oku imaju ostatak vida manji od 40%) (Barišić, 2013). U radu s djecom čija je vidna percepcija oslabljena ili onemogućena koristi se metoda ruke na ruci, taktilna opažanja te davanje konkretnih, nužno nedvosmislenih verbalnih uputa i informacija. Važno je osigurati tiflotehnička pomagala i primjerenu pomoćnu tehnologiju (elektroničke bilježnice, reljefne i zvučne poticaje, ...). U radu sa potpuno slijepom djecom koristi se i Braillevo pismo, a prema Bouillet (2019) kod djece smanjene vidne percepcije koristi se i:

- Opisivanjem riječima ili drugim zvučnim signalima događaja u odgojnoj skupini, te pisanjem popraćenim govorom
- Osiguravanjem brojnih prilika za postavljanje pitanja
- Provjeravanjem doživljaja predmeta koji nas okružuju i o kojima učimo
- Uvođenjem aktivnosti temeljenih na učenju opipom u odgojno-obrazovni proces

Obzirom da se radi o djeca sa smanjenom ili onemogućenom vidnom percepcijom, važno je osigurati sigurno i samostalno kretanje, što uključuje osiguravanje urednog prostora, izbjegavanje čestog mijenjanja rasporeda namještaja, ohrabrivanje djetetove samostalnosti, označavanje stvari brajicom ili povećanim fontom teksta, te izbjegavanje pretjeranog pomaganja odgajatelja i ostale djece.

Što se tiče verbalne komunikacije s osobom s oštećenjem vida, valjalo bi slijediti sljedeća 'pravila':

- Biti prirodan i izravan, obraćati se osobi izravno
- Ne vikati
- Uključiti i neverbalnu komunikaciju te ju popratiti prikladnim riječima
- Slobodno koristiti riječi koje u sebi sadrže 'vid'
- Biti okrenut licem prema slabovidnoj/slijepoj osobi (radi prirodnijeg osjećaja)
- Kada se imenuju stvari, valja biti konkretan
- Izbjegavati riječi poput ovdje, tamo, tu, pazi, ...
- Ako se stvari pokazuju pogledom u njihovom smjeru ili gestikulacijom rukama, nužno je radnju popratiti i riječima koje ju adekvatno opisuju
- Kada želimo da slijepa osoba nešto pogleda, taj joj predmet treba dati u ruku kako bi ga ona doživjela pomoću drugih osjetila. Ako to nije moguće, predmet je potrebno što vjerodostojnije opisati (Bouillet, 2014).

5.2. Djeca s oštećenjima sluha

Oštećenje sluha karakterizira smanjenu mogućnost, ili pak nemogućnost primanja, registriranja i provođenja slušnih podražaja zbog urođenih ili stečenih oštećenja, odnosno umanjene funkcionalnosti slušnog organa, slušnog živca ili slušnog centra u mozgu (Padovan i sur., 1991, prema Dulčić i sur., 2012). Kod oštećenja sluha, kao i kod svakog drugog oštećenja, razlikuju se različiti stupnjevi, pa tako osoba može biti nagluha, a može biti i u potpunosti gluha. Poznato je da oštećenje sluha utječe i na razinu govorne, odnosno jezične kompetencije te osobe, pa je potrebno i to uzeti u obzir prilikom planiranja rada. Prema tome, nužno je koristiti potpomognutu komunikaciju, što uključuje različite tehnike, strategije i pomagala koja olakšavaju komunikaciju. U rad s djecom s oštećenjima sluha valjalo bi uključiti:

- Stručnog komunikacijskog posrednika

- Uporabu pomoćne tehnologije
- Ispis teksta prijevoda odgojno-obrazovnih video materijala
- Prethodnu pripremu pisanog materijala
- Vizualizaciju sadržaja tijekom učenja i poučavanja
- Ponavljanje, pojednostavljivanje, te preoblikovanje usmenih uputa i pisanih tekstova
- Olakšavanje očitavanja govora s lica i usana pravilnim pozicioniranjem prema djetetu
- Osiguravanje produljenog vremena za izvršavanje zadataka (Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te za vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2016).

Osim toga, Bouillet (2019) navodi kako je u procesu također potrebno prakticirati:

- Jasan govor uz često ponavljanje izgovorenih komunikacijskih poruka i provjeru njihova razumijevanja
- Biti osvjettjen kako bi dijete nesmetano vidjelo govornika (čitanje s usana)
- Reducirati izvore buke koji dodatno ometaju jasnoću govorne komunikacije
- Dodatno provjeravati prati li dijete sadržaj i tijekom komunikacije
- Koristiti mimike, govor tijela i neverbalnu gestikulaciju
- Koristiti puno vizualnih didaktičkih materijala
- Olakšavati sudjelovanje djeteta u odgojno obrazovnim aktivnostima

5.3. Djeca s teškoćama jezične, govorne i glasovne komunikacije

Djeca s teškoćama jezične, govorne i glasovne komunikacije jesu ona djeca koja, prema Bouillet (2019), spadaju u 3 osnovne skupine teškoća u području komunikacije, a to su: jezične, glasovne i govorne teškoće. Jezične teškoće podrazumijevaju zakašnjeni razvoj govora, te posebne jezične teškoće. Glasovne

teškoće odlikuju neprimjerena visina glasa, isto kao i neprimjerena kvaliteta, glasnoća, rezonancija te trajanje istoga. Oštećenja govora dijelimo u 3 skupine.

1. Artikulacijski poremećaji očituju se kao omisije, supstitucije ili distorzije.

2. Poremećaji tečnosti govora odnose se na "govor u kojemu se javlja povećan broj oklijevanja, ponavljanja, zastoja, ispravljanja, poštapalica, stanki. Takav se govor može javiti kod svake osobe u određenim situacijama. Nefluentni govor može biti stalna karakteristika neke osobe, rezultat njezina načina mišljenja, sredine iz koje dolazi, nepravilnoga govornoga odgoja i slično" (Sardelić, Brestovci i Heðever, 2001, str. 46).

3. Dječja govorna apraksija jesu zapravo teškoće izgovaranja glasova, slogova i riječi zbog nemogućnosti stvaranja voljnih pokreta kako bi se izvela određena radnja, odnosno pokret, a uzrok im nije paraliza ili motorička teškoća, tj. neurološki jezično – govorni poremećaj u kojem su oštećene preciznost i konzistentnost govornih pokreta bez neuromišićnih oštećenja (Perković Franjić, 2018).

Teškoće ovog tipa najčešće se javljaju uz druge razvojne teškoće, npr. uz poremećaj iz spektra autizma. Kako bi se djetetu s teškoćom govorne prirode omogućio što bolji i kvalitetniji boravak u odgojno-obrazovnoj ustanovi, te kako bi ono dostiglo najvišu moguću razinu vlastitog razvoja i ispunjavanja vlastitih potencijala, potrebno je: poticati djetetov govor, stvarati prilike za slobodno izražavanje, poticati djetetovu interakciju s vršnjacima, primjećivati djetetov točan govor, biti dobar govorni model te uvažiti činjenicu da govorno izražavanje nije najbolji način provjere djetetova znanja (Bouillet, 2019). Govor se potiče kroz razne igre riječima, priče i kvizove, te često ponavljanje istih riječi kako bi ih djeca lakše upamtila i razumjela. Potrebno je dakako biti umjeren u postavljanju pitanja, u odabiru tema, te voditi računa o djetetovim individualnim znanjima, mogućnostima, sposobnostima i interesima. Pozitivna povratna informacija poticaj je djetetu i ohrabrenje, te mu podiže samopouzdanje i samopoštovanje.

Prema Bouillet (2019), u rad s djecom koja se uopće ne koriste govornom komunikacijom potrebno je uvesti:

- Slikovni rječnik (znakovi ili simboli za izražavanje potreba)

- Planiranje prioriteta u djetetovu jezičnom razvoju (npr. ne ići dalje s novim pojmovima dok dijete nije usvojilo one koji su se do sada s njime obrađivali)
- Postavljanje nedvosmislenih i jasnih, te dopunskih pitanja (u kojima djeca imaju priliku dovršiti rečenicu)
- Korištenje neverbalne komunikacije, te ohrabrivanje i ostale djece da se koriste istom (uz pomoć igrački ili osnova znakovnog jezika)
- Korištenje glazbenih i drugih aktivnosti koje su u skladu s djetetovim znanjima, mogućnostima, sposobnostima i interesima
- Osiguravanje potpomognute komunikacije i/ili potpore prevoditelja na znakovni jezik

5.4. Djeca s intelektualnim teškoćama

„Inteligencija (latinski *intellegentia*, *intelligentia*: razboritost, razum; vještina), u psihologiji, sposobnost mišljenja koja omogućuje snalaženje u novim prilikama u kojima se ne koriste (ili nemaju dobar ishod) nagonsko ponašanje, ni učenjem stečene navike, vještine i znanja. Inteligencija je temelj uspješne školske izobrazbe, stjecanja znanja općenito te uspješna obavljanja profesionalnih zadataka i drugih ljudskih djelatnosti. Budući da je inteligencija povezana s djelovanjem sveukupne ličnosti, na uspjeh u nekoj djelatnosti (ovisno o vrsti i složenosti) mogu u znatnoj mjeri utjecati i afektivne, motivacijske kao i druge osobine ličnosti. O ustroju inteligencije postoje prijepori: je li to jedinstvena sposobnost, tj. odraz općih funkcionalnih značajki središnjega živčanoga sustava, ili je inteligencija skup širih sposobnosti koje su odgovorne za intelektualno djelovanje (kao što su perceptivna, spacijalna, numerička, mnemička, te sposobnost rječitosti i zaključivanja). Stupanj intelektualne razvijenosti pojedinaca određuje se s pomoću testova inteligencije.“ (inteligencija. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020.) Govoreći o intelektualnim sposobnostima, referira se na potencijal pojedinca da procesuirá različite vrste informacija, te na njegovu sposobnost shvaćanja i rješavanja problema uz pomoć svih vrsta inteligencije (9), a koje su prema Gardneru (2004) lingvistička, glazbena (umjetnička), logičko-

matematička, prostorna (spacijalna), tjelesno-kinestetička, interpersonalna (emocionalna), intrapersonalna, naturalistička i egzistencijalistička (duhovna). Smanjene intelektualne sposobnosti ili intelektualne teškoće znače znatno ograničenje sposobnosti razumijevanja novih ili kompleksnih informacija, učenja i primjene novih sposobnosti, što rezultira smanjenom mogućnosti neovisnog socijalnog života (*Međunarodna klasifikacija bolesti MKB-10*, 2012). Intelektualne teškoće ubrajaju se u neuorazvojne poremećaje, obzirom da se javljaju kao posljedica nedovoljno razvijenog središnjeg živčanog sustava (što u konačnici rezultira ispodprosječnim intelektualnim funkcioniranjem i smanjenom mogućnosti adaptacije (Tarabić i Tomac, 2014)).

Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (*MKB-10*, 2012), intelektualne teškoće dijele se na četiri razine:

1. **Lake ili blage intelektualne teškoće** (mentalna dob od 9 do 12 godina, približni kvocijent inteligencije varira između 50 i 69; obuhvaća neke teškoće pri učenju, no većina ljudi i dalje je sposobna za rad i ostvarivanje socijalnih kontakata)
2. **Umjerene intelektualne teškoće** (mentalna dob od 6 do 9 godina, približni kvocijent inteligencije varira između 35 i 49; osobe s tim stupnjem teškoća imaju određeni stupanj nezavisnosti, što uključuje komuniciranje, brigu o sebi i učenje, no nisu potpuno samostalni za život i rad te su im potrebni različiti oblici potpore)
3. **Teške (teže) intelektualne teškoće** (mentalna dob od 3 do 6 godina, približni kvocijent inteligencije varira između 20 i 34; za osobe s ovim stupnjem teškoće neizostavna je kontinuirana pomoć okoline)
4. **Duboke (teške) intelektualne teškoće** (mentalna dob ispod 3 godine, približni kvocijent inteligencije je ispod 20; osobe s ovim stupnjem teškoće imaju velika ograničenja u pokretljivosti i komunikaciji te im je potrebna stalna pomoć i njega)

Osim ove četiri razine, postoje i osobe koje karakterizira **granična inteligencija**. Njihov kvocijent inteligencije varira između 70 i 79, te oni uz potporu u organizaciji

svakodnevnih obaveza i aktivnosti mogu uspješno savladati odgojno-obrazovne sadržaje, završiti srednju školu po prilagođenom programu i živjeti samostalno. Prema Bouillet (2019), osnovno obilježje djece sniženih intelektualnih sposobnosti jest usporenost u sazrijevanju u različitim područjima razvoja, što uključuje odstupanja u socijalnom razvoju, te sniženu razinu spoznajnih sposobnosti i odstupanja u razvoju govora, percepcije i motorike. Naravno, odstupanja proporcionalno ovise o razini intelektualnih sposobnosti djeteta (što su sopsobnosti manje, odstupanja su veća). Djeca sniženih intelektualnih sposobnosti obično 'idu' po individualiziranom programu, što znači da su sadržaji, aktivnosti i (odgojno-obrazovni) postupci prilagođeni njihovim mogućnostima. Također, rezultati rada i postignuća djece sniženih intelektualnih sposobnosti razlikuju se (u većoj ili manjoj mjeri) od ishoda rada djece urednog razvoja. Važno je napomenuti kako je za postizanje pozitivnih rezultata potrebno u obzir uzeti djetetove interese, jake strane i sposobnosti, te se koristiti primjerenim pedagoško-didaktičkim metodama učenja. Kao i za sve do sada spomenut teškoće, potrebno je prilagoditi i rad za djecu sa sniženim intelektualnim sposobnostima, i to na sljedeće načine (Bouillet, 2019):

- Individualizirati pristup djetetu na svim razinama
- Koristiti različite oblike rada – u većim, manjim i malim grupama
- Osigurati poticajno okruženje
- Osigurati kontinuitet u praćenju i vrednovanju postignuća djece
- Poticati djecu na sudjelovanje u donošenju odluka i na samosvjesnot
- Njegovati partnerski odnos s roditeljima
- Pri učenju krenuti od jednostavnijih i djetetu poznatih sadržaja
- Biti precizan u definiranju očekivanja i davanju uputa
- Koristiti različite strategije učenja
- Podjela aktivnosti na manje segmente, omogućavanje češćih pauza
- Aktivno pomagati djetetu na početku svake aktivnosti, a zatim ga postupno poticati na samostalno izvršavanje istih
- Produljiti vrijeme koje dijete ima za obavljanje zadataka
- Osigurati kontinuitet u vježbanju i ponavljanju
- Napredak pratiti i provjeravati na različite načine djetetova izražavanja (likovno, glazbeno, usmeno, pisano, praktično)
- Sustavno pratiti i dokumentirati djetetove aktivnosti

Iako je riječ o osobama sniženih intelektualnih sposobnosti, važno je u odnos ulaziti bez predrasuda i izbjegavati preniska očekivanja. Visoka očekivanja dovode do boljeg uspjeha i ispunjavanja potencijala, a bolji uspjeh dovodi do većeg zadovoljstva kako kod samog djeteta, tako i kod njegove okoline (roditelji, odgajatelji, vršnjaci, ...).

5.5. Djeca s poremećajima iz spektra autizma

Djecu s poremećajem iz spektra autizma (PSA) karakteriziraju teškoće u socijalnim odnosima i komunikaciji, isto kao i ponavljajući obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti (Američka psihijatrijska udruga, 2014, prema Vrljičak, Frey Škrinjar, Stošić, 2016). Često ne uspijevaju razviti normalnu inteligenciju (Bouillet, 2019). Kako bi ova djeca ispunila svoje potencijale i vodila što kvalitetniji život, potrebna je podrška i uvažavanje od strane zajednice. Ona zahtijevaju dodatnu potporu u tumačenju višestrukog neverbalnog ponašanja (geste i mimike, gledanje u oči, ...), u uspostavljanju i održavanju odnosa s vršnjacima, u tumačenju misli i osjećaja drugih osoba, u komunikaciji (korištenje potpomognute komunikacije), u iniciranju i održavanju razgovora, u izbjegavanju repetativne uporabe govora, te u poticanju spontanog djelovanja u svrhu uspostavljanja povjerenja ili socijalnog djelovanja pomoću imitacije (Bouillet, 2019). U program valja uključiti edukacijsko-rehabilitacijske radnike kako bi program dostigao najvišu moguću razinu kvalitete i inkluzije. Oni podrazumijevaju procjenu teškoća i jakih strana djeteta, te se baziraju na one načine koji će djetetu pomoći da razvije svoje potencijale i napreduje. Važno je uključiti integrirano vođenje djeteta koje omogućuje koordiniranu raspodjelu aktivnosti i koordinirano planiranje.

Agencija za odgoj i obrazovanje (2000, prema Bouillet, 2019), ističe kako se u procesu učenja i poučavanja preporučuje korištenje:

- Vizualnih pomagala (u svrhu organiziranja aktivnosti, definiranja pravila/uputa, razumijevanja organizacije okruženja, te u svrhu poučavanja socijalnih vještina i samokontrole ponašanja)
- Predviđanje konkretne pohvale u toku učenja
- Primjenu smislenog potkrepljenja (koja je u konačnici povezana s interesima djeteta)

- Planiranje sadržaja učenja primjerene razine zahtjevnosti
- Pružanje mogućnosti izbora (koji treba biti ograničen na minimalan broj aktivnosti toliko dugo dok dijete nije shvatilo koncept izbora)
- Obraćanje pažnje na procesuiranje i tempiranje ispitivanja
- Primjenu konkretnih primjera i aktivnosti „iz prve ruke“ podjele zadataka na manje dijelove, te drugi vidovi pedagoško-didaktičke prilagodbe

Osim načina poučavanja, treba prilagoditi i prostor i materijale koji se nude djeci s ovom vrstom poremećaja, pa tako Low Deiner (2013, prema Bouillet, 2019) navodi kako su primjereni prostorno-materijalni poticaji za ovaj vid rada sljedeći:

- Strukturiran, pregledan i tematski podijeljen prostor
- Jasan raspored sa dovoljnom količinom poticaja (nikako previše)
- Materijali i poticaji sortirani su u kutiji na način da dijete zna što se u njoj nalazi
- Djetetovi omiljeni predmeti koriste se kao pozitivno potkrepljenje i nisu mu dostupni u svakom trenutku
- Uporaba potpomognute komunikacije
- Na definiranom, jasno vidljivom mjestu koje se nalazi u razini djetetovih očiju nalazi se dnevni raspored aktivnosti koji se sastoji od slika svake pojedine aktivnosti, te od slike potkrepljenja koje dijete dobiva kada ih sve izvrši
- Kod ulaznih vrata stoji kućica na koju dijete pri dolasku u skupinu stavlja svoju sliku, a skida ju kada odlazi kući
- Na zidu kupaonice nalazi se objašnjen postupak pranja ruku (u slikama), dok se u garderobi također nalaze slike koje opisuju obuvanje cipela, jakne i tomu sličnoga

5.6. Djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima

U motoričke poremećaje ubrajaju se deformacije i oštećenja sustava za pokretanje, problemi u funkcioniranju motorike i fiziologiji, te oštećenja nastala kao posljedice kroničnih bolesti. Djecu s motoričkim poremećajima karakteriziraju različiti oblici i različite razine (težine) pokretanja i položaja samoga tijela, smanjena ili u potpunosti onemogućena funkcija pojedinih dijelova tijela (ekstremiteti,

kralježnica), kao i nepostojanje dijelova tijela zbog urođene nerazvijenosti, bolesti ili nesreće (nezgode). Osim toga, mnoga djeca imaju teškoće u psihosocijalnom funkcioniranju zbog teškoća u uključivanju u socijalni život, odnosno zbog čestog isključivanja iz istoga. Djeca s ovim vidom teškoće dijele se na sljedeći način:

- Ona s oštećenjima lokomotornog sustava (kosti, zglobovi, mišići)
- Ona s oštećenjima središnjeg živčanog sustava
- Ona s oštećenjima perifernog živčanog sustava
- Ona s kroničnim bolestima drugih sustava

Motorički poremećaji dijele se prema ozbiljnosti, tipu i dijelu tijela koji zahvaćaju (Low Deiner (2013, prema Bouillet, 2019)):

- Djeca s lakšim teškoćama
- Djeca s umjerenim teškoćama
- Djeca s teškim motoričkim poremećajima

Odgoj i obrazovanje djece s motoričkim teškoćama ili kroničnim bolestima realizira se kroz potpunu ili parcijalnu integraciju djeteta u vrtić, kroz posebne skupine koje su vođene stručnjacima (defektolog), te kroz posebne skupine u sastavu posebne organizacije odgoja i obrazovanja, zdravstva i socijalne skrbi za djecu i mladež s motoričkim poteškoćama i kroničnim bolestima.

Kako bi osobama s motoričkim teškoćama olakšali funkcioniranje, potrebo je voditi brigu o arhitektonskim barijerama (kao što su npr. neadekvatni sanitarni čvorovi ili pristupi samim prostorijama), u rad implementirati korištenje pomoćnih tehnologija (ovisno o individualnim potrebama to mogu biti dodatci za tipkovnicu, prilagođene olovke i sl.), osigurati osobnog pomoćnika koji će djetetu pružati ostale oblike pomoći (npr. pomoć prilikom odijevanja/svlačenja, hranjenja), te uključiti i ostalu djecu da pomognu djetetu s motoričkim teškoćama u nekim svakodnevnim aktivnostima (npr. nošenje torbe). Vršnjačka pomoć nije važna zbog same *pomoći*, već igra i veliku ulogu u izbjegavanju ranije spomenutih teškoća u psihosocijalnom funkcioniranju. Dijete se na taj način osjeća uključeno i prihvaćeno. Razumljivo je da se osobe s motoričkim oštećenjima mogu na ovaj ili onaj način fizički razlikovati od osoba urednog motoričkog razvoja, pa je stoga potrebno primjerenim pedagoškim strategijama intervenirati i zaustaviti svako ponašanje koje nije primjereno (ruganje, izbjegavanje i sl.).

Govoreći o kroničnim bolestima, orijentira se na odstupanja od uobičajenog stanja organizma, a koje prema Lubkin i Lavsen (2006, prema Bouillet, 2019) zadovoljava minimalno jedan od sljedećih uvjeta: trajnost, smanjenje sposobnosti, promjene u funkcionalnosti organizma, potreba za rehabilitacijom ili dugotrajnim (u najmanjem trajanju od 30 dana) bolničkim liječenjem, nadzorom, promatranjem i skrbi. Kronične bolesti dijele se na nefatalne, moguće fatalne i fatalne. Djeci s kroničnim bolestima odgoj i obrazovanje prilagođavamo na način da im, prema potrebi, prilagodimo tempo rada, te osiguravanjem nužne suradnje sa stručnom službom, roditeljima i liječnikom koji je zadužen za to dijete.

5.7. Djeca sa specifičnim teškoćama učenja

„Okvir za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te za vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2016) specifične teškoće učenja definira kao heterogenu skupinu poremećaja koji se manifestiraju u znatnim teškoćama u svladavanju i upotrebi slušanja, govora, čitanja, pisanja, zaključivanja ili matematičkih sposobnosti, uz prosječnu ili iznadprosječnu inteligenciju, a koje su specifične za svakog pojedinca. Mogu biti udružene s drugim teškoćama u razvoju, ali same teškoće učenja nisu njihova posljedica.“ (Bouillet, 2019, str. 182). Djeca sa specifičnim teškoćama učenja iziskuju pomoć, odnosno potporu u aspektima organizacije, fine motorike, socijalizacije, te na području usvajanja obrazovnih sadržaja. Sve navedeno očituje se u neurednosti (školski pribor, rukopis, ...), lošem baratanju i raspoređivanju vremenom prema prioritetima, u izvršavanju mnogih odgojno-obrazovnih aktivnosti, u teškoj socijalizaciji radi nerazumijevanja socijalnih pravila i odnosa, u težem razumijevanju uputa i pisanih zadataka, slabije razvijenoj prostornoj i brojčanoj percepciji, u teškoćama u čitanju i pisanju, itd. (Bouillet, 2019). Kod djece predškolske dobi, te se teškoće, kako navode Luca Mrđen i Kralj (2006, prema Bouillet, 2019) ipak prepoznaju na temelju teškoća kolje dijete iskazuje prilikom korištenja škara, bojica i olovaka, prilikom crtanja, odijevanja, korištenja stuba, u pamćenju naziva te povezivanju zvukova i slova, u brojanju i učenju brojeva, prilikom izgovora riječi i slova, prilikom spajanja u fraze, učenja abecede i

rimovanja riječi, u razumijevanju uputa te u pretjeranom ili pak nedovoljnom reagiranju na podražaj.

5.7.1. Disleksija

„ (...) To je jezično utemeljen poremećaj konstitucijskog podrijetla koji obilježavaju teškoće u kodiranju pojedinih riječi, a koje obično odražavaju nedostatne sposobnosti fonološke obrade. (...) Disleksija se očituje u različitim oblicima jezika, često uključujući uz probleme čitanja i ozbiljne probleme u stjecanju vještine pisanja.“. Kod djece predškolske dobi disleksija se utvrđuje sistematskim logopedskim pregledom između treće i četvrte godine života. Naravno, što se teškoća prije utvrdi, dijete će imati bolje mogućnosti razvoja vještina i sposobnosti potrebnih za daljnje usvajanje pismenosti te važnih za razvoj strategija učenja čiji temelj nisu isključivo čitanje i pisanje (Lenček, 2012, prema Bouillet, 2019). Bouillet (2019) navodi kako je djeci s disleksijom važno omogućiti prilagodbe na razini zahtjeva i percepcije, te osigurati djelotvornu organizaciju pisanih obrazovnih materijala. U radu s ovom teškoćom potrebno je biti orijentiran na (Lenček, 2012; Sekušak Galešev, Frey Škrinjar i Masnjak, 2015, sve prema Bouillet, 2019):

- Mogućnost audiosnimanja nastave bez posebnih odobrenja
- Mogućnost korištenja računala za bilješke
- Dostupnost pisanog obrazovnog materijala (bez suvišnog prepisivanja i pisanja)
- Pregled strukture i sadržaja, uz najavljivanje aktivnosti i raspoloživog vremena, na početku svakog nastavnog sata/cjeline
- Zadaci sadržavaju precizne upute onim redom kojim se očekuje njihovo rješavanje
- Rokovi za rješavanje zadataka produženi su za 25-30% u odnosu na ostale učenike, a kod stranih jezika 50%
- Izbjegavanje kratkih i brzih pisanih provjera
- U pisanim se ispitima ocjenjuje sadržaj
- Izbjegava se pisanje diktata, eseja i testova koji se pišu na poseban papir

5.7.2. Poremećaj pažnje (AD), odnosno poremećaj pažnje s hiperaktivnosti (ADHD)

Govoreći o AD-u ili ADHD-u, referira se na poremećaje samokontrole koji su neurološki uvjetovani. Okarakterizirani su impulzivnošću i neorjentiranosti u vremenu (Jensen, 2004). Djeca s ovom vrstom poremećaja djeluju neorganizirano i neoprezno, ne završavaju započete aktivnosti, traže pažnju na drugačiji (često neprihvatljiv) način, itd. (Bouillet, 2019). U odgoju i radu s djecom s ovim vrstama poremećaja važno je biti ustrajan te ohrabrivati djecu u razvoju vještina samokontrole i samopouzdanja. Nadalje, u praksu je bitno uključiti i davanje neposredne pozitivne povratne informacije, osigurati dostupnost različitih planera, osigurati strukturu i dnevnu rutinu, koristiti različite tehnike modifikacije ponašanja, prakticirati pozitivan i miran pristup, definirati jasna očekivanja i pravila, poticati razvoj djetetovih socijalnih vještina te osigurati dovoljne količine kretanja i participativnog učenja.

5.8. Djeca s problemima u ponašanju i emocionalnim problemima

Socijalizacijske teškoće posljedica su činitelja rizika, odnosno zaštite, a osim kojih na isto utječu i okolnosti u kojima dijete odrasta. Tu se ubrajaju anksioznost (tjeskoba), poremećaji raspoloženja, shizofrenija, poremećaji hranjenja, samoozljeđivanje, itd. „Kada se radi o osobama s ponašajnim i emocionalnim teškoćama valja zapamtiti, da ako postoji „problematično ponašanje“ to ne znači da postoji „problematično dijte“ (...) “ (Thompson, 2016, str. 60). Kako bi odgoj i obrazovanje djece s ovakvim vrstama poremećaja bili što uspješniji, Velki i Romstein (2015, prema Bouillet, 2019) navode kako bi učitelji trebali:

- Poticati dijete na prihvaćanje fizičkih simptoma bolesti objašnjavanjem njihova značenja
- Usmjeravati dijete na bavljenje aktivnostima nad kojima može uspostaviti kontrolu
- Osigurati predvidljivost
- Tražiti alternativne načine reagiranja na stresne situacije
- Poticati djetetovo samopouzdanje pozitivnim povratnim informacijama i osiguravanjem prilika za uspjeh
- Omogućiti primjerenu potporu u učenju

- Poticati podržavajuće vršnjačke interakcije

Ogromnu ulogu u olakšavanju procesa ima odnos odgajatelja/učitelja/roditelja prema djetetu, te općenito njihovi međusobni odnosi. Prema tome, osim gore navedenoga, Kranželić (2015, prema Bouillet, 2019) navodi kako su od iznimne važnosti brižnost osobe koja pruža potporu, pružanje strukture i vođenja, poštovanje djeteta kao osobe, kao i omogućavanje njegova osnaživanja. Ukoliko ima potrebe, važno je omogućiti djetetu primjeren socijalnopedagoški, psihološki ili psihijatrijski tretman, kao i pravovremenu intervenciju.

5.9. Djeca s teškoćama uvjetovanim obiteljskim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim činiteljima

Kod djece s teškoćama uzrokovanim obiteljskim činiteljima, problem se najčešće rađa iz manjka razumijevanja za različitost obitelji (nuklearna obitelj, jednoroditeljska, udomiteljska, posvojiteljska, itd.). Bitna je i razina funkcionalnosti obitelji, a u što se prema Blouillet (2010, prema Bouillet, 2019) ubrajaju roditeljsko prihvaćanje djeteta, stupanj njihove međusobne privrženosti, kvaliteta obiteljskih odnosa, razina kontroliranja i discipliniranja djeteta, devijacije u ponašanju članova obitelji te njihovi komunikacijski obrasci. „Sveobuhvatan pristup prevenciji podrazumijeva mjere i aktivnosti odgojno-obrazovne ustanove na razini univerzalne, selektivne i indicirane prevencije, a po svom su karakteru sveobuhvatne jer obuhvaćaju sva djetetu važna okruženja. Smatra se da sveobuhvatni pristupi prevenciji počinju već u prenatalnom, ranom i predškolskom razdoblju, odvijaju se tijekom svih djetetovih razvojnih razdoblja, djeluju na sve rizične i zaštitne činitelje, a organiziraju se u svim djetetovim okruženjima.“ (Bouillet, 2019, str. 206).

Najveći socio-ekonomski problem predstavlja siromaštvo. Ono znači nedostatak resursa i mogućnosti, pa je prema tome kočnica u mnogim aspektima života. Što se tiče kulturne i jezične različitosti, jasno je da se svaka kultura, jezik, vjera (itd.) trebaju jednako poštovati u javnim ustanovama, osobito u onima koje zagovaraju jednakost i inkluziju. Ono se osnažuje prihvaćanjem vlastitog kulturnog identiteta, jačanjem međukulturalne osjetljivosti, upoznavanjem različitih kultura,

promišljanjem kulturno uvjetovanih stereotipa i predrasuda te prihvaćanjem i poštivanjem drugih kultura.

5.10. *Darovita djeca*

Darovito dijete uočava se kroz usporedbu s vršnjacima, te kroz njegova postignuća (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). Dakako, postignuća tog djeteta (u jednom ili više polja) su iznadprosječna. Darovitu djecu predškolske dobi prepoznaju (morali bi) njihovi odgajatelji kroz svakodnevno zajedničko boravljenje. Prema priručniku "Darovito je, što ću s njim?", darovitost je genetski uzrokovana, odnosno ovisi o nizu naslijeđenih predispozicija koje omogućavaju da se određene sposobnosti razviju onoliko bolje i više koliko je potrebno da se smatraju značajno iznadprosječnima. Koren (1988, prema Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008) navodi kako se darovitim djetetom smatra ono koje pokazuje iznimne potencijale u jednom ili više od sljedećih područja:

- Opće intelektualne sposobnosti
- Specifične školske sposobnosti
- Kreativne ili produktivne sposobnosti
- Sposobnost vođenja i rukovođenja
- Umjetničke sposobnosti i vještine
- Psihomotorno sposobnosti.

No, osim navedenoga, darovitost ovisi i o crtama ličnosti, pa je tako bitno da osoba bude motivirana, da ima pozitivnu sliku o sebi te da posjeduje veliko znanje u nekom području. Iako se na darovitost gleda kao na nešto pozitivno, ona je ipak teškoća. Teškoća je u tom pogledu što ne mogu svi razumjeti darovitu djecu, njihovo razmišljanje, stavove i potrebe. Zbog toga nekada ostaju neshvaćeni i nisu zadovoljene njihove potrebe za napredovanjem. Osim toga, često se javljaju i emocionalni problemi jer se darovito dijete ne može poistovjetiti sa ostalom djecom, pa se osjeća drugačije i neshvaćeno. Zbog svega navedenoga, u grupu je potrebno uključiti program za darovitu djecu, odnosno individualizirani pristup (iako rad sa svakim djetetom treba biti individualiziran). Karnes, Shwedel i Williams (1983,

prema Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008) naglašavaju kako se pri izradi programa za tu djecu treba usredotočiti na:

- Poticanje širenja temeljnih znanja i razvoja verbalnih sposobnosti
- Uvažavanje specifičnih dječjih interesa, omogućavanje njihovog zadovoljavanja i produbljivanja
- Omogućavanje djetetu da uči ono što ga zanima
- Omogućavanje djetetu da uči na način koji mu najviše odgovara
- Organiziranje složenijih aktivnosti za darovito dijete
- Postavljanje viših očekivanja u pogledu neovisnosti i ustrajnosti u radu na postavljenim zadacima
- Osiguravanje korištenja raznolikih materijala
- Osiguravanje više vremena za rad
- Poticanje tumačenja osobnog i tuđeg ponašanja i osjećaja
- Stvaranje prigoda za razvijanje i izražavanje sposobnosti vođenja
- Ohrabrivanje kreativnog i produktivnog mišljenja

6. Inkluzivne grupe u predškolskom odgoju i obrazovanju

Svaka je osoba na ovome svijetu posebna - ima stavove koji se razlikuju od tuđih, mogućnosti koje se razlikuju od tuđih, želje i znanja koje se razlikuju od tuđih. Tako je i svako dijete individua za sebe, sa svojim jedinstvenim značenjima i pravom na sudjelovanje u zajednici. Kada se govori o djeci s teškoćama, ona će profitirati od odrastanja rame uz rame s djecom urednog razvoja. Promatranje, imitiranje i učenje po modelu takvoj će djeci omogućiti da brže i bolje napreduju, te da dostignu svoj puni potencijal. Dakako, postavlja se pitanje hoće li tada djeca urednog razvoja *nazadovati*? Ona djeca koja nemaju nikakve teškoće, a pohađaju inkluzivnu odgojno obrazovnu grupu u kojoj se nalazi dijete sa teškoćom, neće biti ništa manje pametna ili zakinuta u bilo kojem aspektu svoga razvoja. Dapače, isto kao i ono dijete s teškoćom, djeca urednog razvoja imaju razne benefite od odrastanja uz takvo dijete. Daniels i Stafford (2003) u svom Kurikulumu za inkluziju ističu kako su programi usmjereni na dijete temeljeni na:

- individualiziranom poučavanju koje omogućuje razvoj sposobnosti svakog pojedinca (svakog djeteta zasebno),

- pružanju mogućnosti izbora i poticanju na daljnje učenje i razvoj djece,
- omogućavanju aktivnog učenja (djece),
- poticanju obitelji na neposredno uključivanje u odgoj i obrazovanje svoje djece kroz povezivanje s njima.

6.1. Koristi inkluzivnih grupa

6.1.1. Koristi za djecu

Kako je već ranije spomenuto, inkluzivne grupe nisu nikome na štetu već upravo suprotno. U takvim grupama razlikujemo djecu s teškoćama, te onu urednog razvoja.

U nekim vrtićima postoje posebne grupe za djecu s poremećajem iz spektra autizma, ili tomu već slično, no to nema smisla. Odvajanjem djece s teškoćama ne postiže se ništa pozitivno ako govorimo o njihovom razvoju. Inkluzijom djece s teškoćama u grupu djece urednog razvoja ostvaruju se mnoge prednosti. Djeca s teškoćama profitirat će na način da će imati model (djecu urednog razvoja) po kojemu će učiti. Brže će i lakše shvatiti kako određene stvari funkcioniraju, a na kraju krajeva svojim će oponašanjem, odnosno imitiranjem, ostvariti svoj puni potencijal. Njihove će se socijalne vještine poboljšati te će se osjećati prihvaćeno i uključeno. S druge strane, kod djece urednog razvoja razvijati će se empatija, suosjećanje, razumijevanje i senzibilitet za tuđe potrebe i različitosti.

6.1.2. Koristi za roditelje

Kao što je u ranijim poglavljima spomenuto, biti u ulozi roditelja vjerojatno nije lako. Taj se posao još više otežava ako je u pitanju biti roditelj djeteta s teškoćama. Isto kao i ta djeca, roditelji djeteta s teškoćama mogu se osjećati izolirano, neshvaćeno i izgubljeno. Onog trenutka kada dijete postaje dijelom inkluzivne grupe, određeni teret s roditeljevih leđa pada. Imaju priliku osjećati se isto kao i svi drugi roditelji i surađivati sa njima. Također, odgoj djeteta s teškoćama postaje lakši kada roditelje ima tko uputiti, a u ovom slučaju roditelji imaju priliku svakodnevno komunicirati s odgajateljima koji provode mnogo vremena s njihovim

djetetom. Djetetovi bi odgajatelji trebali postaviti određene ciljeve za njega, te se uskladiti s roditeljima za postizanje istih. Razmjenjivati iskustva, biti potpora i udijeliti savjet ili prijedlog velika je pomoć roditeljima.

7. Inkluzija u praksi

U dogovoru s mentoricom odlučila sam provesti kratak intervju s odgajateljicom jednog zagrebačkog dječjeg vrtića na temu *Inkluzija u praksi*. Dotična odgajateljica inače je mentorica te je pohađala edukacije na temu inkluzije. Postavila sam joj 5 pitanja:

1. Što mislite, koja je razlika između inkluzije i integracije?
2. Koja se od njih više provodi u praksi?
3. Koja su Vaša iskustva s inkluzijom, primjer?
4. Koje je Vaše osobno mišljenje o provođenju inkluzije u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja?
5. Koji su potrebni preduvjeti za provođenje iste?

Odgajateljica M.Š. na pitanja je odgovorila sljedeće:

„Integracija je uključivanje djece u redovan program na način da dio vremena provode u vrtiću, a ostatak vremena su uključeni u rehabilitacijski program (individualan rad sa stručnjacima ovisno o vrsti teškoće). Integracija je potpuno uključivanje djece s teškoćama bez izdvajanja – djeca s teškoćama i djeca bez teškoća spojena su u zajedničkom okruženju u kojemu se zajedno igraju i uče. U praksi se u posljednje vrijeme sve više provodi inkluzija, dakle potpuno uključivanje djece s teškoćama u redoviti sustav. U našoj grupi trenutno boravi dječak koji ima

teškoća u emocionalnom i kognitivnom razvoju. Na početku je u vrtiću boravio samo 4 sata, a sada je u redovitom desetosatnom programu te dobro funkcionira i napreduje. Posebno nas veseli napredak u socijalnom razvoju. Osobno smatram da je inkluzija u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju dobra i vrlo korisna za djecu s teškoćama u razvoju jer na taj način mogu kvalitetno učiti i razvijati se, a kao i djeca bez teškoća, uče se pomagati i brinuti jedni o drugima te poštovati različitosti. Preduvjeti za inkluziju u prvom redu su kompetentni odgajatelji i stručni tim (timski rad), kao i dobra suradnja s roditeljima. Naravno, važno je i pažljivo planiranje, provođenje i praćenje kako bi se postigao uspjeh u radu s djecom s teškoćama u razvoju, ali i sa drugom djecom u skupini u koju je dijete s teškoćama uključeno. Bitno je naglasiti važnost redovitog stručnog usavršavanja kako bi se stekle potrebne kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju.“

ZAKLJUČAK

Zbog potrebe da se u još većoj mjeri normalizira prisustvo osoba s teškoćama i njihovo normalno funkcioniranje u zajednici, sa uvažavanjem istih potrebno je krenuti od najranije dobi. Zbog toga je danas sve veći broj inkluzivnih grupa u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali i u drugim zajednicama. Dakako, kako je već ranije spomenuto, valja razlikovati integraciju od inkluzije, te prividnu uključenost od one istinske. Inkluzivne grupe u vrtićima omogućavaju da djeca s teškoćama dostignu maksimum svojih mogućnosti te da odrastaju u *normalnom* okruženju, uz *normalnu* djecu. Takvi uvjeti imaju pozitivan utjecaj na svaku osobu koja sudjeluje u tom procesu. Inkluzivne grupe prilagođavaju svoj rad (trebale bi) djeci sa različitim vrstama poremećaja, pa se tako, ovisno o teškoći, mogu koristiti različite pomoćne tehnologije i sredstva, različiti oblici rada, osiguravanje produljenog vremena za izvršavanje zadataka, prilagođavanje prostora, njegovih sadržaja i rasporeda potrebama, osiguravanje predvidljivosti, itd. Najveća je prednost inkluzivne kulture dakako činjenica da će djeca iz nje izaći kao empatične osobe koje poštuju, prihvataju i njeguju različitosti, a na koji će način ovo društvo postati bolje mjesto za život općenito.

LITERATURA

Barišić, J. (2013). Socijalna podrška osobama s oštećenjem vida. *Socijalna politika i socijalni rad*, 1(1.), 38-70.

Biondić, I. (1993). *Integrativna pedagogija : odgoj djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Školske novine

Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Brozović, B. (2014). Razvojni poremećaji komunikacije, jezika, govora i učenja. U: Jelić, S. (ur.) *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu*. (str. 67-77).

Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb.

Cvetković Lay, J. i Sekulić Majurec, M. (1988). *Darovito je, što ću s njim? : priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Zagreb: alineja

Čudina-Obradović, M., i Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu : izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10(1), 45-68.

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

Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K., Čilić Burušić, L. (2012). *Verbotonalni pristup djeci s teškoćama sluha, slušanja i govora*. Zagreb, ARTresor naklada

Inteligencija (2020). *Hrvatska enciklopedija* (mrežno izdanje). Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Dostupno na <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=27600> Pristupljeno 17.1.2021.

Jensen, E. (2004). *Različiti mozgovi, različiti učenici*. Hrvatska: Educa

Kobešćak, S. (2000). Što je inkluzija? *Dijete, vrtić, obitelj : časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 6, 2, 23.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). *Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Republika Hrvatska.

Galić-Jušić, I., (2014). *Definicija disleksije*. Dostupno na <http://hud.hr/definicije-disleksije/>. Pristupljeno 27.1.2021.

Perković Franjić, J. (2018). Logopedska intervencija u djeteta s dječjom govornom apraksijom. Završni specijalistički rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu

Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno – obrazovnim potrebama*. Hrvatska: Educa

Visković, I. (2018). Kultura zajednica u kojoj odrasta dijete rane i predškolske dobi. U: A. Višnjić Jevtić, I. Visković (Ur.) *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (str. 77 - 110). Zagreb: Alfa.

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

Vrljićak, S., Frey Škrinjar, J., & Stošić, J. (2016). Evaluacija tranzicijskog vrtićkog programa za djecu s poremećajem iz spektra autizma. *Logopedija*, 6(1), 14-23.

Vujičić, L. (2010). *Istraživanje kulture odgojno obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor

Vujičić, L., Pejić Papak, P., Valenčić Zuljan, M., (2018). *Okruženje za učenje i kultura ustanove*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Izjava o izvornosti završnog rada

Ja, Petra Gajdek, izjavljujem da je moj završni rad rezultat mog rada te da se u izradi istog nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.