

Individualizirani pristup odgojitelja u inkluzivnom vrtiću

Zelčić, Ivona

Undergraduate thesis / Završni rad

2018

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:147:981648>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-16**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

PREDMET: INKLUZIVNA PEDAGOGIJA

IVONA ZELČIĆ

ZAVRŠNI RAD

**INDIVIDUALIZIRANI PRISTUP ODGOJITELJA U
INKLUZIVNOM VRTIĆU**

Čakovec, rujan 2018.

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

PREDMET: INKLUZIVNA PEDAGOGIJA
ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Ivona Zelčić

Tema završnog rada: Individualizirani pristup odgojitelja u
inkluzivnom vrtiću

Mentor: prof.dr.sc. Dejana Bouillet

Sumentor: dr.sc. Zlatko Bukvić

Čakovec, rujan 2018.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. ODREĐENJE ODGOJNO – OBRAZOVNE INKLUZIJE	3
2.1. Određivanje posebnih odgojno - obrazovnih potreba	3
2.2. Izazovi i mogućnosti inkluzivnih grupa za djecu, obitelji, odgajatelje i zajednicu.....	5
2.3. Profesionalni i programski doprinos inkluzivnosti ustanova	7
2.4. Profesionalne kompetencije odgojitelja	8
3. REALIZACIJA JEDNAKOSTI KROZ INKLUZIJU	12
3.1 Zakonske regulative i propisi	14
3.2. Podrška obiteljima	15
3.3. Povećavanje razine svjesnosti o teškoćama u razvoju	17
4. INDIVIDUALIZACIJA	18
4.1. Individualni programi	19
4.2. Didaktičko – metodički aspekti.....	22
4.3. Obilježja djece s teškoćama	24
5. ZAKLJUČAK.....	29
6. LITERATURA	31

SAŽETAK

Djeca s teškoćama u razvoju su djeca s trajnim posebnim potrebama. Postoji nekoliko čimbenika u kontekstu odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja – segregacija (poremećaj, disfunkcionalnost), integracija (djelomična i potpuna) i inkluzija. Najviši stupanj pedagoškog povezivanja djece s teškoćama u razvoju s redovnom populacijom je inkluzija ili inkluzivno obrazovanje (Mikas i Roudi, 2012). Inkluzija je stanje kojim se djeca s posebnim potrebama i djeca bez njih iste kronološke dobi uključuju u istu sredinu (okruženje) radi zajedničke igre, interakcije i druženja. To je proces koji poštuje individualnost svakog djeteta, njegovu osobnost i različitost.

Budući da je inkluzivan odgoj i obrazovanje usmjeren osiguravanju primjerenih uvjeta za učenje i sudjelovanje sve djece u tom procesu, važno je da odgojitelji razumiju načine na koje određene teškoće u razvoju pridonose specifičnostima sudjelovanja djece u odgojno – obrazovnom procesu, kao i u drugim životnim zajednicama. Među djecu s teškoćama ubrajamo djecu sa sniženim intelektualnim sposobnostima, djecu s poremećajima iz spektra autizma, djecu s oštećenjima vida i sluha, djecu s poremećajem govora, glasa i jezika, djecu s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima, djecu sa smetnjama u ponašanju, s poremećajem pažnje te djecu sa specifičnim teškoćama učenja. U kategoriju djece s posebnim potrebama ubrajamo i darovitu djecu, a ne samo onu s teškoćama.

Zato u procesu kategorizacije teškoća, nije opravdano unaprijed uključiti ni isključiti ni jedno dijete ili odraslu osobu, kao što ni jednu teškoću ne treba tumačiti kao obilježje koje će nužno znati ograničavati i ometati sudjelovanje neke osobe u odgojno – obrazovnim procesima i drugim životnim situacijama, budući da to ovisi o interakciji obilježja okoline i same osobe.

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

SUMMARY

Children with disabilities are children with persistent special needs. There are several opportunities offered in the context of upbringing and education of children with developmental difficulties in pre-school education – segregation (disorder, dysfunctionality), integration (partial and complete) and inclusive. The highest level of pedagogical linkage for children with developmental disabilities with regular population is inclusive or inclusive education. (Mikas and Roudi, 2012). Inclusion is a process in which children with special needs and children without them are put in the same environment for the same chronological age, for common games, interaction and socializing. It's a process that respects the individuality of each child, his personality, and diversity.

Since inclusive education and training are aimed at ensuring the appropriate conditions for learning and participation of all children in this process, it's important for educators to understand the ways in which particular developmental difficulties contribute to the specificities of child participation in the educational process as well as in other living communities. Among children with disabilities, we include children with reduced intellectual abilities, autistic, blind and weak children, deaf children and children with the speech disorder, speech and language, children with motor disorders and chronic illnesses, children with behavioral problems, attention disorder and children with specific learning difficulties. In the category of children with special needs, we also include gifted children, not just those with disabilities.

Therefore, in the process of categorizing difficulties, it is not justified to include or exclude a child or an adult in advance, as no difficulty should be interpreted as a feature that will necessarily be known to limit and hinder the participation of a person in educational and other life situations, as this depends on the interaction between the environment and the person.

Keywords: inclusion, inclusive education, pre-school education, the role of educators, individualized approach.

1. UVOD

Inkluzivan rani i predškolski odgoj i obrazovanje podrazumijeva uključenost djece s teškoćama u sve aspekte programa predškolske ustanove, uz različite čimbenike podrške o kojima ovisi kvaliteta inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Rudelić i sur., 2013). Tada ta djeca imaju jednake mogućnosti u razvoju svojih tjelesnih, emocionalnih, društvenih i drugih sposobnosti. Cilj inkluzije je omogućiti djeci s posebnim potrebama jednak pristup kvalitetnom odgoju i obrazovanju, kao i djeci koja nemaju posebne potrebe. Uključivanjem djece s posebnim potrebama u odgojno – obrazovni program vrtića, dijete razvija samopoštovanje i samopouzdanje te stvara pozitivne slike o sebi kroz aktivnosti u vrtiću i društvene odnose. Socijalna integracija djece s posebnim potrebama i njihovih vršnjaka koji nemaju posebne potrebe daje mogućnost svoj djeci da uče, igraju se i žive zajedno, te da se razviju u osobe koje razumiju i poštuju jedni druge (Rudelić i sur., 2013).

Andrilović i Čudina-Obradović (1994) vjeruju da su socijalne interakcije s vršnjacima osnova za razvoj i socijalizaciju djeteta. U najboljem slučaju, ti odnosi mogu doprinijeti najvišim postignućima djeteta te njegovom socijalnom i mentalnom razvoju. Da bi dijete bilo uspješno uključeno u redovni odgojno – obrazovni sustav odgojitelji se moraju dodatno profesionalno razvijati te stjecati nove kompetencije. Dijete s posebnim potrebama treba doživljavati kao izazov i novi interes u radu. Inkluzivni odgojitelj mora posjedovati kompetencije potrebne za rad sa djecom posebnih potreba, a djetetu s posebnim potrebama odgojitelj pruža osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja te mu omogućava doživljavanje uspjeha. Zbog toga su odgojitelji vrlo značajan faktor u odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama. Također, oni promatraju, evidentiraju zapažanja i u suradnji sa specijaliziranim stručnjacima planiraju rad s djecom. Isto tako, zna se dogoditi da djetetova teškoća nije prepoznata prije polaska u vrtić te je odgojitelj prva osoba koja uviđa na moguće posebne potrebe djece. U dogovoru sa roditeljima usmjerava se dijete daljnjem stručnjaku (npr. logopedu) te kontinuirano surađuju. Poseban je i metodički pristup za koji odgojitelji moraju biti kompetentni. Stoga treba ispunjavati niz subjektivnih uvjeta (osnovno stručno znanje o kategoriji posebne potrebe - etiologija, specifičnosti metodičkog pristupa, korištenje novih metoda i sredstava, spremnost i želju za cjeloživotno obrazovanje, razvijene socijalne kompetencije za rad u timu i sl.).

Odgojno – obrazovni program mora biti primjeren, prilagođen svakom djetetu s posebnim potrebama, uz obavezan individualizirani pristup. To za odgojitelje znači da rad prilagođava djetetovim sposobnostima. Također, moja osobno doživljena iskustva kroz rad s djecom s posebnih odgojno – obrazovnim potreba potvrđuju da su djeca otvorenija za suradnju, pristupačnija su, pokazuju interes i motivaciju za odgojno – obrazovni rad kada im se pruži prilika i mogućnost za individualiziranim načinom rada. Da bi takav način rada bio uspješan i donio „ploda“ potrebno je stručno usavršavanje odgojitelja i stručnih suradnika, time se osigurava potrebna razina kompetentnosti za rad s djecom s posebnim potrebama, od prepoznavanja njihovih posebnosti, izbora najprikladnijih didaktičko – metodičkih pristupa i oblika rada do vrjednovanja uspješnosti, vodeći računa o potencijalima i potrebi za uspjehom svakog djeteta. Promišljajući o tome problematiku ovog rada uz sve ostale važne stavke usmjerujem na individualni pristup odgojitelja u inkluzivnom vrtiću.

Nakon uvodnog dijela, a u skladu s navedenom temom u drugom poglavlju rada iznesena su neka teorijska polazišta vezana za pojmovno određenje i značaj odgojno obrazovne inkluzije, indikatore inkluzivnosti kao i prikaz profesionalnih i programskih doprinosa inkluzivnosti ustanova, kompetencija odgojitelja i važnosti suradnje sa stručnjacima. U tom poglavlju razmatrana su i promišljanja o odgojiteljima u inkluzivnom vrtiću, njihovoj edukaciji i njihovoj kompetenciji za rad u inkluzivnom vrtiću. U sljedećem poglavlju govori se o realizaciji jednakosti kroz inkluziju, preprekama koje proizlaze iz invaliditeta, mogućim diskriminacijama te podizanju razine svjesnosti o teškoćama u razvoju. Zadnje poglavlje usmjereno je čimbenicima individualnog pristupa odgojitelja u inkluzivnom vrtiću. Objašnjeni su individualizirani programi, metodičko – didaktički aspekti rada s djecom s posebnim potrebama i obilježja djece s teškoćama. Ujedno, objašnjeni su aspekti odgojno – obrazovnog okruženja djece s posebnim potrebama, međutim, naglasak je na individualnosti, izboru najprikladnijih didaktičko-metodičkih pristupa i oblika rada do vrednovanja uspješnosti, pritom vodeći računa o potencijalima i potrebi za uspjehom svakog pojedinog djeteta.

2. ODREĐENJE ODGOJNO – OBRAZOVNE INKLUZIJE

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

Autori (Daniels i Stafford, 2003) navode kako inkluziju zagovaramo zato jer omogućuje svakom djetetu da do maksimuma razvije sve svoje sposobnosti. To, naravno, nije laka zadaća. Mogu je izvršiti samo odgajatelji koji poznaju zakonitosti razvoja, znaju promatrati i ocjenjivati, sposobni su postavljati individualne ciljeve za djecu, rade u timu, njeguju odnose s obiteljima, poštuju i uvažavaju individualne razlike među djecom - imaju, dakle, znanja i sposobnosti za rad u grupi s djecom s posebnim potrebama.

Prema UNESCO-voj svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama u članku 3 određeno je da bi „vrtiće i škole trebalo prilagoditi svoj djeci bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno i emocionalno, jezično ili drugo stanje. Ovo podrazumijeva djecu s poteškoćama i nadarenu djecu, djecu s ulice i djecu koja rade, djecu iz udaljenih krajeva i iz nomadskih populacija, djecu iz jezičnih, etničkih ili religijskih manjina i djecu iz drugih područja ili grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirani“.

2.1. Određivanje posebnih odgojno - obrazovnih potreba

Kodeks prakse za posebne odgojno – obrazovne potrebe (Special Educational Needs Code of Practice, 2001) izrađen je kako bi se istaknulo pravo i obaveza donošenja već 2001. Zakona o posebnim odgojno – obrazovnim potrebama i invaliditetu (Special Educational Needs and Disability Act¹). Kodeks prakse donio je model intervencije za djecu s posebnim odgojno – obrazovnim potrebama u okviru ranog i predškolskog odgoja i u školama te osigurao alat za pomoć praktičarima koji ga primjenjuju.

¹ Special Educational Needs Code of Practice (2001.) dostupno na: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/273877/special_educational_needs_code_of_practice.pdf

Zakon navodi da, ako dijete ima značajno veće teškoće nego većina djece njegove dobi to u obavljanju školskih zadaća, u komunikaciji ili ponašanju, ono ima teškoće u učenju. Prema Dunleavy i Carrera (2013) termin posebne odgojno – obrazovne potrebe odnosi se na „djecu koja imaju teškoće u učenju ili poremećaje zbog čega teže uče ili se obrazuju nego većina djece iste dobi.“

Kodeks prakse – (Special Educational Needs Code of Practice, 2001) navodi da djeca imaju posebne odgojno – obrazovne potrebe ako imaju teškoće u učenju koje zahtijevaju primjeren oblik obrazovanja koji im se treba osigurati.

Dunleavy i Carrera (2013) navode da djeca imaju teškoće ako:

- imaju značajno veće teškoće u učenju nego većina djece iste dobi
- nemaju odgovarajuće sposobnosti, što ih sprječava ili ih ometa pri korištenju objekata/opreme kakva je obično predviđena za djecu iste dobi
- ako su djeca mlađa od dobi predviđene za polazak u odgojno – obrazovnu ustanovu i spadaju u gornju definiciju pod a) ili b), ili bi tu spadali u slučaju da za njih nisu osigurani posebni odgojno – obrazovni programi.

Prema Thompson (2016) posebni odgojno – obrazovni programi mogu biti:

- za djecu u dobi od dvije godine i više, odgojno – obrazovni programi su dodatni ili različiti od odgojno – obrazovnih programa koji se općenito osiguravaju djeci njihove dobi u školama, ne računajući tu posebne odgojno – obrazovne ustanove
- za djecu mlađu od dvije godine, to je bilo koja vrsta odgojno – obrazovne podrške.

Prema autorima Dunleavy i Carrera (2013) vidimo kako je jasno određene posebne odgojno – obrazovne potrebe prihvaćeno na temelju višegodišnjeg iskustva stečenog radeći s djecom s različitim i složenim teškoćama u učenju. Ono pruža okvir za rad na inkluziji i s posebnim odgojno - obrazovnim potrebama. Kako bi se osiguralo da djeca s posebnim potrebama imaju pravo na odgoj i obrazovanje u redovnim školama, Kodeks prakse stavlja znatno veći naglasak na rad s roditeljima, na sudjelovanje učenika i partnerstvo s drugim agencijama.

2.2. Izazovi i mogućnosti inkluzivnih grupa za djecu, obitelji, odgajatelje i zajednicu

Daniels i Stafford (2003) konstituiraju kako inkluzivni predškolski programi omogućuju djeci s posebnim potrebama mogućnosti za promatranje, imitiranje i doticaje s djecom koja nemaju posebnih potreba. Drugim riječima, djeca s posebnim potrebama lako razvijaju određene odnose na način kako ih razvija većina djece putem individualnih pokušaja. Prednosti inkluzivnih grupa utječu i na djecu bez posebnih potreba, na njihove obitelji, učitelje i na zajednicu.

Snell i Vogtle (1996) ističu kako za djecu s posebnim potrebama biti član grupe vršnjaka znači nešto vrlo važno, jer im njihovi prijatelji predstavljaju model za komuniciranje te za razvojno-primjereno ponašanje. Povećani društveni odnosi pomažu djeci stvoriti prijateljske odnose i pozitivne društvene vještine.

Određene su prednosti i u pozitivnom značenju smanjenoga straha te pri povećanoj motivaciji za učenje, ističu Daniels i Stafford (2003). Također, vjeruju kako uspješna inkluzija u prvim godinama života djece s posebnim potrebama predstavljaju osnovu za daljnju integraciju kroz cijeli život. Prisutnošću u programima lokalne zajednice omogućen im je određen razvoj spretnosti koje su potrebne za uspješno i neovisno sudjelovanje u zajednici odraslih. Inkluzija doprinosi vršnjacima koji nemaju posebnih potreba. Oni razvijaju empatiju prema djeci s posebnim potrebama. Postaju osjetljiviji prema potrebama drugih i bolje razumiju različitost. Djeca spoznaju da pojedinac može prevladati svoje teškoće i tako postići uspjeh.

Također, autori Daniels i Stafford (2003) naglašavaju zahtjevnu ulogu roditeljstva. Roditeljstvo djece s posebnim potrebama pred obitelji postavlja mnogo novih pitanja. Kad se sin ili kćer odgajaju u inkluzivnoj grupi lokalnog vrtića, njihove obitelji i njihova djeca postaju manje izolirana. Osjećaju određeno olakšanje. Njihova obiteljska iskušnja postaju ista kao i iskušnja drugih obitelji, ne drukčija. Upravo se tako razvijaju odnosi suradnje s drugim roditeljima.

Daniels i Stafford (2003) kazuju kako sve roditelje brine budućnost njihove djece. Roditelji shvaćaju da njihova djeca imaju koristi od toga što su oni dio

pedagoškoga tima. Time što su dio "tima", djeci daju onu pomoć i potporu koja im omogućuje da se ne osjećaju sami i osamljeni. Kad roditelji, odgajatelji odnosno učitelji te stručnjaci surađuju, svaki dio toga tima daje svoj obol uspješnosti i učinkovitosti rada s djecom.

Daniels i Stafford (2003) govore o obiteljima sa djecom bez posebnih potreba. Takve obitelji imaju mogućnost razviti nove važne odnose. One spoznaju individualne razlike među djecom i načine kako pojedine obitelji rade sa svojim sinom ili kćerkom koja ima posebne potrebe. Otkrivaju nove putove i načine za međusobnu pomoć, a isto tako podržavaju pripadnost zajednici.

Odgajatelji koji rade s djecom s posebnim potrebama, moraju imati široka saznanja o razvoju djece. Kao bitna stavka uspješnosti u radu s djecom s posebnim potrebama, prema autorima Daniels i Stafford (2003) je iskustvo. Iskustvo može pomoći odgajateljima da u inkluzivnim grupama sigurnije opažaju različite stilove učenja djece. Postaju samopouzdaniji pri ocjenjivanju individualnih dosega, ponekad lako predvide potrebnu pomoć na pojedinim područjima. Rad s djecom s posebnim potrebama i s njihovim vršnjacima pomaže odgajateljima da definiraju pojedine manjkavosti stilova učenja, individualne mogućnosti djece i specifične potrebe učenja pojedine djece. Odgajatelji takvim radom razvijaju sposobnosti za prijateljski pristup djeci koja imaju teškoće pri radu odnosno učenju. Osposobljavaju se za kvalitetnije daljnje ocjenjivanje i vrednovanje. Obzirom da se njihova sposobnost za individualizirani rad stalno povećava, sve bolje prihvaćaju potrebe djece. Uče nove metode pri planiranju rada i timskog rada s drugim stručnjacima pri stvaranju individualnih odgojno-obrazovnih planova (IOOP).

Djeca, koja postaju sastavni i produktivni dio određene zajednice, žele toj zajednici doprinostiti, a ne ovisiti o njejoj pomoći i potpori. No dobro je da djeca s posebnim potrebama pohađaju lokalne vrtiće i škole, jer tako mnogo ljudi u lokalnoj zajednici počinje razumijevati njihov problem i potrebe.

Daniels i Stafford (2003) kazuju kako inkluzivne grupe mogu, u financijskom smislu, dugoročno pomoći lokalnoj zajednici. Odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama i druge djece u inkluzivnim vrtićima i školama obično je jeftiniji nego ustanovljavanje i oblikovanje specijalnih ustanova. Na taj način lokalna zajednica može sačuvati određena financijska sredstva, koja bi u suprotnom morala uložiti u

posebne, specijalne programe. Osim toga, djeca s posebnim potrebama koja pravodobno, dakle već u najranijoj dobi, dobiju primjerenu stručnu i drugu pomoć, mogu kasnije nastaviti školovanje na višim stupnjevima i postaju uspješnija u životu i daljnjem radu. Društvo ponekad gubi dio populacije koja ne može sudjelovati u društvenom životu. Djeca koja uče i žive u inkluzivnim grupama, postaju kompetentni, neovisni odrasli ljudi sposobni za rad, ljudi koji s drugima u društvu izmjenjuju svoje sposobnosti i znanja. Tako profitira i zajednica, jer ljudi s posebnim potrebama na mnoge načine doprinose poboljšanju uvjeta života u lokalnoj zajednici.

2.3. Profesionalni i programski doprinos inkluzivnosti ustanova

Definicija kvalitetne pedagoške prakse sadržava sedam područja u kojima se ogleda kultura i život inkluzivne škole (Livazović, Alispahić i Terović, 2015):

- prije svega, to je dimenzija interakcija između sudionika inkluzivnog obrazovanja, kao temelja interakcijsko-komunikacijske paradigme odgoja
- drugo, to je priroda odnosa obitelji i zajednice, kao odraza socijalnog partnerstva škole i društvene okoline
- zatim, važne su i inkluzija, različitosti i demokratske vrijednosti, koje su odraz multifaktorske prirode odgoja i obrazovanja
- na neposrednoj razini odgojno-obrazovne prakse, to je svakako područje procjenjivanja i planiranja
- uz četvrto, posebno je naglašeno područje strategija poučavanja, koje se logično nadovezuje na okruženje za učenje i profesionalni razvoj
- kao dvije posljednje dimenzije usmjerene su na profesionalnu ulogu i cjeloživotno permanentno usavršavanje odgojitelja

Zrilić (2011) naglašava da je ključ uspjeha djeteta u redovnom odgojno – obrazovnom sustavu odgajateljeva profesionalnost, tj. odgojitelji se moraju dodatno profesionalno razvijati te stjecati nove kompetencije. Dijete s posebnim potrebama treba doživjeti kao izazov i novi interes u radu. Mora posjedovati kompetencije kojima stvara pozitivno ozračje, a djetetu s posebnim potrebama osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja, te mu omogućava doživljavanje uspjeha.

Zrilić (2011) smatra da prilikom uključivanja djece s posebnim potrebama u redovne institucije moramo uzeti u obzir osnovne principe rada u odgojno – obrazovnoj ustanovi, oni su:

- pozitivan odnos prema različitosti, što znači različite mogućnosti u obrazovanju sve djece
- prihvaćanje i druženje s vršnjacima
- uzimanje u obzir individualnih potreba sve djece, što zahtjeva fleksibilnost i prilagođavanje razlikama, obrazovanje po fleksibilno zasnovanome kurikulumu
- angažiranost stručnjaka različitih profila
- odgovarajući materijalni uvjeti (pomaganja u učenju) te pomoć asistenta u nastavi, volontera
- potrebno je kod sve djece uzeti u obzir njihove posebne odgojno obrazovne potrebe.

2.4. Profesionalne kompetencije odgojitelja

Odgojitelji i učitelji su vrlo značajan faktor u odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama. Oni promatraju, evidentiraju zapažanja i u suradnji sa specijaliziranim stručnjacima planiraju rad s djecom.

Zrilić (2011) analizira kako kompetentan odgojitelj treba ispunjavati i niz subjektivnih uvjeta, kao:

- osnovno stručno znanje o kategoriji posebne potrebe (etiologija, brojne mogućnosti realizacije odgojno - obrazovnog rada, specifičnosti metodičkog pristupa, korištenje novih metoda i sredstava i sl.)
- spremnost i želju za cjeloživotno obrazovanje
- emotivnu uravnoteženost, sposobnost za uspješno uspostavljanje emotivnog kontakta s djecom
- ljubav prema djeci kojoj se posvećuje
- održavati kontakt s roditeljima djeteta i socijalnom sredinom u kojoj ono živi
- razvijene socijalne kompetencije za rad u timu (suradnja sa stručnim suradnicima i stručnjacima različitih profila)

Prema Bouillet (2011) od odgajatelja se očekuje da koriste “praktičnu mudrost” ili profesionalne kapacitete za ispravnu prosudbu u korištenju profesionalnih teorijskih i praktičnih kompetencija. Budući da se programi ranog i predškolskog odgoja smatraju odgovornima za napredak djece u najosjetljivijem razdoblju njihova života, u njihovoj je provedbi nužna primjena odgojno-obrazovnih modela i strategija koje počivaju na stručnoj procjeni potreba djece te specifičnoj konceptualizaciji ciljeva, procesa i ishoda procesa učenja. Istodobno se od odgajatelja zahtijeva da osiguraju dokaze učinkovitosti i kvalitete programa koje provode.

Prema Bouillet (2011) svi ti zahtjevi, naravno, podrazumijevaju:

- visoko kvalificirane odgajatelje,
- primjereno okruženje za rano učenje koje potiče razvoj djece
- bogat kurikulum koji uokviruje didaktičke aktivnosti
- kontinuirano procjenjivanje aktivnosti usmjereno reviziji kvalitete iskustava koje djeca stječu tijekom boravka u predškolskoj ustanovi

Najvažnije je da u inkluzivnom vrtiću odgajatelj dijete s poteškoćama ne doživljava i procjenjuje na temelju njegovih teškoća, nego da ga gleda kao dijete puno potencijala, sposobnosti i interesa kojemu je određena poteškoća samo jedna od karakteristika.

Zrilić (2011) ističe zadatke odgojitelja u radu s djecom s posebnim potrebama:

- uočavanje i prepoznavanje poteškoće
- temeljito proučavanje dokumentacije djeteta
- pravilan pristup djetetu
- priprema druge djece u skupini i poduka djece kako mogu pomoći
- permanentno obrazovanje (kroz literaturu, seminare, predavanja, radionice)
- suradnja sa stručnjacima
- suradnja sa roditeljima (posebno raditi s roditeljima druge djece)

Zrilić (2011) ističe da u predškolskim inkluzivnim grupama odgajateljice i voditelji vrtića i programa surađuju s obiteljima zato što promiču vjeru u sljedeće:

- među djecom ima više sličnosti nego razlika, bez obzira na njihove mogućnosti i sposobnosti
- i djeca su dio obitelji i društva
- djeca najbolje uče jedno od drugoga u uvjetima koji predstavljaju uobičajene uvjete življenja
- djeca se najbolje razvijaju u okruženju koje poštuje njihove potrebe i omogućuje individualni rad.

Metode rada inkluzivnog odgojitelja (Livazović, Alispahić, Terović, 2015)

Osnovna odrednica inkluzivnog odgojitelja je prilagodba okruženja i aktivnosti učenja kako bi djeca različitih sposobnosti, odgojno-obrazovnih potreba i socijalnog podrijetla mogla sudjelovati u većini aktivnosti, pri čemu pomaže djeci u razumijevanju, prihvaćanju i uvažavanju različitosti kroz planiranje i programiranje nastavnog rada u školi, ali i ukazivanjem djeci na izazove različitosti koje postoje izvan školske institucije. Koristeći se sustavnim promatranjem djece i drugim strategijama praćenja i procjenjivanja, inkluzivni odgojitelj treba stvarati kratkoročne i dugoročne planove koji obuhvaćaju posebne potrebe svakog djeteta te skupine djece i koji su istovremeno podrška i izazov za njihova buduća postignuća.

Livazović, Alispahić i Terović (2015) naglašavaju profesionalne kompetencije i posebnosti inkluzivnih odgojitelja. Inkluzivni odgojitelj uz poticaj dječjoj samostalnosti i inicijativi, koristi se strategijama kojima se potiče na samoregularajuće ponašanje, pomaže izgrađivati pozitivne odnose i suradnju s drugima, te kod djece razvija vještine rješavanja sukoba (medijacija, posredovanje, nenasilna komunikacija, interpersonalna i intrapersonalna inteligencija). Prema tome, inkluzivni odgojitelj osmišljava aktivnosti uzimajući u obzir iskustva i socijalne te osobne kompetencije djece, kako bi podržao povezivanje učenja novih koncepata i vještina s dječjim prethodnim znanjima.

Prema knjizi - *Vrtić u skladu s dječjom prirodom „Dječja kuća“*, autorice (A. Miljak i L.Vujičić, 2002), te iskustvima odgajatelja koji zajedničkom suradnjom i iskrenom analizom vlastitog rada žele usmjeriti sve čitatelje (odgojitelje) na bolju profesionalnu (stručnu) kompetenciju odgajatelja, na promišljanje o vlastitog rada i kompetentnosti odgojitelja te važnosti razumijevanja samog djeteta i njegovih

potreba. Naglašava kako je u radu s djecom posebno odgojno – obrazovnih potreba, ali i ostalom djecom važno da se kroz zajedničku suradnju i senzibilizacijom odgojitelja, stručnih suradnika, roditelja stvori takvo poticajno okruženje u kojem će svako dijete pronaći nešto za sebe. Ipak, sve polazi od djeteta, a na nama je da to primijenimo i o tome razgovaramo.

Uloga odgojitelja u timskom radu

Kako bi se dijete razvijalo u zdravom okruženju, potrebna je kvalitetna suradnja njegove okoline, roditelja, odgajatelja i stručnih suradnika koji vjeruju da je svako društvo jako, sigurno i vrijedno onoliko koliko je jak, siguran i vrijedan njegov najmanji član, tj. dijete.

Suradnja stručnih suradnika i odgajatelja

Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (2001²) predviđa da kvalitetan vrtić, uz odgajatelje, čine prije svega kompetentni stručnjaci koji u njemu profesionalno ostvaruju svoje radne zadatke, a sve zbog toga što se sve češće ukazuje nužnost suradnje odgajatelja sa stručnim suradnicima i savjetnicima. Stručne suradnike u dječjem vrtiću čine pedagog, psiholog i stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila, defektolog ili logoped (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe).

Miljak i Vujičić (2002) povezuju kako su stručni suradnici i odgajatelji koji u dječjem vrtiću sudjeluju u procesu odgoja i obrazovanja odgovorni kako za dijete tako i za osmišljavanje najpovoljnijih oblika rada i suradnje s roditeljima. Kako je uloga odgajatelja kreirati poticajno okruženje u kojem djeca uče čineći i sudjelujući, tako je i uloga članova stručnog tima stvarati poticajno okruženje među odgajateljima u kojem će i oni većim dijelom učiti čineći, sudjelovanjem i promišljanjem vlastite prakse. Uloga stručnog suradnika je primjereno ukazivati odgajateljima na moguće pogreške, ali i poticati ih da ih samostalno uvide i porade na njima. Ako je stručan razvoj odgajatelja nužan za poboljšanje kvalitete dječjeg vrtića, u tom je slučaju uloga stručnog tima osigurati ozračje koje pogoduje njihovom trajnom učenju i istraživanju, njihovom profesionalnom rastu i razvoju.

² Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske., članak 30. Stavak 1.

Bouillet (2010) ističe kako je za integrirani odgoj i obrazovanje presudan timski rad različitih pomažućih profesija, odnosno rad malih skupina međusobno ovisnih osoba, ravnopravnih i komplementarno kompetentnih stručnjaka, koje dijele odgovornost za uspješno obavljanje nekih zadaća.

Timski rad i supervizija timova modeli su zajedničkog rada koji pridonose dobrobiti djece i njihovih obitelji. Odgojitelji i učitelji u timskom radu imaju nezamjenjivu ulogu, jer naponi svih stručnjaka bez njihove suradnje i potpore ne mogu uroditi željenim rezultatima, zbog toga što se teškoće oko kojih se stručnjaci angažiraju najviše i najčešće manifestiraju u sredinama (dječjim vrtićima i školama) u kojima djeca borave s odgojiteljima, odnosno učiteljima (Bouillet, 2010).

Kako bi se dijete s posebnim potrebama uključilo u odgojno – obrazovnu skupinu, te samom odgajatelju olakšao rad i kako bi on mogao usmjerilo dijete na individualiziranu stručnu pomoć, tj suradnju sa stručnjacima, na pitanje „Tko može pomoći?“ u djelu „Dijete i kriza“ ,G. Bujišić , autor navodi sljedeće:

„Općenito, ponajprije defektolog odgovarajuće specijalizacije, potom psiholog, pedijatar i radni terapeut, ali i socijalni radnik pa i pravnik, ako postoji istaknuta potreba za zaštitom djeteta u obitelji. Osim navedenog, veoma je koristan stručnjak koji će prepoznati djetetov mogući talent ili makar istaknuto zanimanje za bilo koje područje dječje aktivnosti. Iskustva dugogodišnjih defektologa i drugih stručnjaka prepuna su pozitivnih primjera. Pritom vrijedi pravilo da nema dobre i loše aktivnosti, nema dobrog i lošeg hobija. To potvrđuju naročito iskustva stručnjaka za likovni i tehnički izraz, sportskih i šahovskih trenera, voditelja dramskih, recitatorskih i folklornih sekcija i slično. Svaka je aktivnost najbolja, a svaka pasivnost najgora.“

3. REALIZACIJA JEDNAKOSTI KROZ INKLUZIJU

„U mnogim zemljama, odgovor na situaciju djece s teškoćama u razvoju uglavnom je ograničen na institucionalizaciju, napuštanje ili zanemarivanje. Ovakvi odgovori su problem, a oni su ukorijenjeni u negativnim ili paternalističkim pretpostavkama o nesposobnosti, zavisnosti i razlici, koje su pojačane neznanjem. Potrebna je posvećenost pravima ove djece i njihovoj budućnosti, davanje prioriteta

onima koji su u najnepovoljnijem položaju, kao pitanju jednakosti i u korist svih.“ (UNICEF, 2013).

Djeca s teškoćama u razvoju susreću se s različitim oblicima isključenosti, koji ih pogađaju u različitoj mjeri, ovisno o faktorima kao što su: tip teškoće koju imaju, mjesta gdje žive i kulture ili sloja društva kojem pripadaju.

Bouillet (2010) navodi kako je udio djece s teškoćama u razvoju u ukupnom broju djece koja su obuhvaćena predškolskim programima 1,8%. Također naglašava kako samo trećina dječjih vrtića provodi programe namijenjene djeci s teškoćama u razvoju. Prema tome, kako ističe (Bouillet, 2010), mnoge posebne potrebe djece predškolske dobi u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja ostaju neprepoznate i nezadovoljene. Time se izravno dovodi u pitanje pravo djece s teškoćama u razvoju na primjerenu skrbi zadovoljenje odgojno – obrazovnih potreba čije je ostvarenje uvjetovano mjestom stanovanja obitelji i samog djeteta.

Bouillet (2010) obrazlaže kako je uz određene promjene u sustavu nužno ugraditi i različite mehanizme koji su izravno povezani s kvalitetom odgoja i obrazovanja predškolske djece. To su, primjerice, osiguravanje dovoljnog broja predškolskih ustanova za obuhvaćanje većeg broja predškolske djece, programi visokoškolskog obrazovanja odgojitelja koji će se kvalitetnije pripremiti za suradničke oblike rada s roditeljima te djece, podupiranje raznovrsnih programa usmjerenih na prevenciju raznih društveno neprihvatljivih i štetnih pojava, sustavno uređenje cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja i stručnih suradnika u predškolskim ustanovama, širenje oblika suradnje vrtića i roditelja i dr.

Bouillet (2010) ističe kako je „djetetu s teškoćom u razvoju potrebno je pristupiti na jedinstven način, specifičnim individualnim prilagodbama, što znači da iako djeca mogu imati istu teškoću, svako se dijete razlikuje od drugoga i zahtijevat će individualizirani pristup. Dakle, integracija djece s teškoćama u razvoju je proces, cilj i organizacijski sustav koji podrazumijeva kreiranje uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će u svakom konkretnom slučaju osigurati najmanje restriktivnu okolinu za razvoj i poboljšanje socijalnog statusa djece s teškoćama u razvoju“.

3.1 Zakonske regulative i propisi

„Svrha Konvencije o pravima osoba s invaliditetom je: „promicanje, zaštita i ispunjavanje punog i ravnopravnog uživanja svih ljudskih prava i temeljnih sloboda svih osoba s invaliditetom i promicanje poštivanja njihovog uređenog dostojanstva.“ Konvencija o pravima djeteta (CRC) i Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (CRPD) zahtijevaju priznavanje svakog djeteta kao punopravnog člana svoje obitelji, zajednice i društva. To podrazumijeva fokusiranje ne samo na tradicionalne ideje „spašavanja“ djeteta već i investiranje u uklanjanje fizičkih, kulturnih, ekonomskih, komunikacijskih prepreka za kretanje i prepreka u stavovima koje sprečavaju ostvarivanje prava djeteta te pravo na aktivno uključivanje u donošenje odluka koje utječu na svakodnevne živote djece.“ (UNICEF, 2013).

„Podcjenjivanje sposobnosti osoba s teškoćama u razvoju glavna je prepreka za njihovu inkluziju i pružanje jednakih mogućnosti. Stavovi neuvažavanja postoje u cijelom društvu – od stručnih osoba, političara i drugih donositelja odluka do obitelji, među vršnjacima i kod samih osoba s teškoćama u razvoju, koje u odsustvu dokaza da su cijenjene i podržavane često podcjenjuju vlastite mogućnosti.“ (UNICEF, 2013).

Hollenweger (2014) konstatira kako u procesu kategorizacije teškoća, sukladno univerzalnom pristupu, nije opravdano unaprijed uključiti ni isključiti ni jedno dijete ili odraslu osobu. Također ni jednu teškoću ne treba tumačiti kao obilježje koje će ograničavati i ometati sudjelovanje neke osobe u odgojno – obrazovnim procesima i drugim životnim situacijama, budući da to ovisi o interakciji obilježja okoline i same osobe.

Značaj uključivanja djece s teškoćama u razvoju ne može biti previše naglašen. Predrasude prema djeci s posebnim potrebama mogu se smanjiti kroz interakcije, kao što Miljak i Vujičić (2002) naglašavaju „*Sve polazi od djeteta, a na nama je da to primijenimo i o tome razgovaramo, razgovaramo, razgovaramo.*“ Svi imaju koristi od socijalne integracije, a djeca koja su iskusila inkluziju, na primjer u obrazovanju, mogu biti najbolji učitelji društva za smanjenje nejednakosti i izgradnji inkluzivnog društva.

Inkluzivni mediji također trebaju imati važnu ulogu. U današnjem modernom načinu života, interneta, televizije te svih raspoloživih medija važno je prenijeti svijetu poruku o shvaćanju, problemima, predrasudama osoba s posebnim potrebama. Ovdje posebno naglašavam djecu. Da im se pruži prilika kao i svoj ostaloj djeci za uključivanje u odgojno – obrazovne institucije. Kada bi se više govorilo o ovim, važnijim problemima koji dotiču osobe koje zahtijevaju posebne potrebe, vjerujem i nadam se da bi se time pridonijelo poboljšanju njihovih života, izjednačavanju ali i dizanju razine svijesti ostalog naroda.

„U socijalnim aktivnostima pomaže da se promoviraju pozitivni stavovi o teškoćama u razvoju. Sport je posebno pomogao da se nadvladaju mnoge društvene predrasude. Inspirativno je gledati dijete kako nadmašuje fizičke i psihološke prepreke za sudjelovanje i na taj način ono može izazvati poštovanje, iako se mora voditi računa o tome da se djeca s teškoćama u razvoju, koja ne ostvaruju takve fizičke podvige, ne osjećaju inferiornima u odnosu na onu djecu koja ih ostvaruju“ (UNICEF, 2013).

3.2. Podrška obiteljima

Osamdesetih godina prošlog stoljeća u CRZ-u (Centar za rehabilitaciju Zagreb) došlo se do spoznaje o potrebi uvođenja „stručnog defektološkog tretmana u obitelji“. U to vrijeme u Savjetovalište za roditelje javljao se veliki broj roditelja djece s teškoćama u razvoju (TUR) rane predškolske dobi kojima je trebala stručna podrška (Not i sur., 2015).

CRZ u suradnji s Fakultetom za defektologiju (danas Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu) proširio je svoju djelatnost novim programom koji uključuje dolazak profesora rehabilitatora u obitelj djeteta. Potreba za ovim programom rada temelji se na znanstveno dokazanim spoznajama da se ranom intervencijom i prevencijom sekundarnih oštećenja postižu najbolji rezultat u radu s djecom, a ujedno se pruža potrebna stručna podrška obitelji. Cilj programa je pružanje rane podrške u djetinjstvu kroz edukacijsko rehabilitacijski rad s djecom u njihovoj prirodnoj sredini, u djetetovoj obitelji. Istovremeno se radi na osnaživanju roditelja i pružanju podrške svima u obitelji kako bi se ostvarili optimalni uvjeti za razvoj djeteta. (Prema priručniku za pružanje psihosocijalne podrške i rad u edukacijskoj rehabilitaciji; Centar za rehabilitaciju Zagreb Not. i sur. 2015).



Shema 1: Sastavnice programa za dijete i njegovu obitelj (Not i sur., 2015)

„Program rada za djecu i njihove obitelji je nadgradnja na osnovni odnos roditelj – dijete te pruža obitelji podršku u odgoju i razvoju potencijalnih sposobnosti djeteta. U prvim godinama života stvaraju se osnove za usvajanje velikog broja sposobnosti, vještina, navika i emocija koje će dijete pratiti na njegovom jedinstvenom putu odrastanja. Djeca nakon rođenja svojim osjetilima upijaju sve oko sebe, trebaju imati sigurno okruženje kako bi kroz vlastitu aktivnost, komunikaciju i stvaranje odnosa s bliskim osobama otkrivali svijet oko sebe.

Stručna podrška obitelji omogućava da djeca s teškoćama u razvoju stalno razvijaju svoje postojeće sposobnosti, njihova obitelj postaje kompetentna u donošenju postupaka i odluka vezanih za izbor terapijskih ili edukativnih aktivnosti i općenito se cijela obitelj bolje integrira u život uže i šire društvene zajednice.

Stvaranjem primjerenog okruženja, osiguravanjem poticajnih aktivnosti kroz igru, razumijevanjem dječjeg rasta i razvoja, građenjem partnerstva s roditeljima pomaže napredovanju djeteta u razvoju i osigurava uvjete za podizanje kvalitete života djeteta s teškoćama u razvoju i njegove obitelji.“ (Prema priručniku za pružanje psihosocijalne podrške i rad u edukacijskoj rehabilitaciji; Centar za rehabilitaciju Zagreb- Not i sur. 2015).

O važnost obiteljskog doma za dijete, (Bouillet, 2010) naglašava kako je obitelj prva etapa, prva društvena skupina koju dijete spoznaje, njegovo prvo društveno iskustvo, ali također i prozor u vanjski svijet koji doživljava upravo kroz neposredna iskustva obiteljskog života. Što bi značilo da s obitelji sve počinje.

3.3. Povećavanje razine svjesnosti o teškoćama u razvoju

Inkluzivno zdravstvo

„Po CRC-u³ i CRPD-u⁴, sva djeca imaju pravo na najviše dostižne standarde zdravstva. Djeca s teškoćama u razvoju imaju podjednako pravo na punu zaštitu, od imunizacije u ranom djetinjstvu do adekvatne prehrane i liječenja dječjih ozljeda i oboljenja, kao i pravo na pouzdane informacije o seksualnom i reproduktivnom zdravlju i uslugama tijekom adolescencije i ranog odraslog doba. Od podjednake su važnosti osnovne usluge kao što su voda i higijena.“ (UNICEF, 2013).

Cilj inkluzivnog pristupa zdravlju, kako zaključuje (Zrilić, 2010) je omogućiti djeci s teškoćama uživati ova prava na podjednakoj osnovi kao i svi ostali. To je pitanje socijalne pravde i poštovanja osnovnog dostojanstva svih ljudskih bića, kao i investiranje u budućnost, kako bi zdrava djeca izrasla u produktivnije proizvođače i roditelje.

Socijalne barijere

„Socijalne barijere također otežavaju pristup. Djeca s teškoćama u razvoju često su suočena sa stigmom i diskriminacijom kada koriste kućne i javne toalete, na primjer, zbog neosnovanog straha da će se zaraziti. Kada su djeca ili mladi, a posebno djevojčice s teškoćama u razvoju, prisiljene koristiti druge toalete od onih koje koriste drugi članovi njihovih domaćinstava, postoji veći rizik od nezgoda ili fizičkog napada, uključujući i silovanje.“ (UNICEF, 2013).

Inkluzivno obrazovanje

Djeci s teškoćama u razvoju disproporcionalno je uskraćeno pravo na obrazovanje, što potkopava njihovu sposobnost da uživaju puno pravo na državljanstvo i da u potpunosti uživaju i preuzimaju svrsishodnu ulogu u društvu. Podaci iz ankete domaćinstava iz 13 zemalja s niskim i srednjim prihodom pokazuju da je kod djece s teškoćama između 6 i 17 godina života znatno manja vjerojatnost da će biti upisani u školu nego kod njihovih vršnjaka bez teškoća u razvoju. (UNICEF, 2013)

³ Convention on the Rights of the Child (CRC)

⁴ Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)

Umjesto da odvaja djecu s teškoćama u posebne škole, inkluzivno obrazovanje podrazumijeva osiguravanje dobrih mogućnosti za učenje za sve učenike u okviru redovnog školskog sustava. U idealnom slučaju, ono omogućuje djeci s teškoćama i bez teškoća u razvoju da pohađaju iste satove prilagođene uzrastu u lokalnoj školi, uz dodatnu individualno prilagođenu podršku prema potrebi. Za to je potrebno prilagođavanje fizičkog uređenja, kao i novi, djetetu prilagođen nastavni plan i program koji uključuje vidljivost različitosti koje se mogu naći u društvu i odražava potrebe sve djece. Isto tako, problemi se javljaju i u vrtićima. Zbog neprilagođenih didaktičko – metodičkih aspekata, nepravilnog uređenja, nedovoljnog broja odgajatelja i asistenata mnoga djeca sa posebnim potrebama nisu u mogućnosti biti upisana u redovan predškolski program.

Obrazovanje je i koristan instrument i pravo. Kako se navodi u (Konvenciji o pravima djeteta, 1989) , ono promovira razvoj osobnosti, talenata te mentalnih i fizičkih sposobnosti djeteta do njegovih punih potencijala.

Diskriminacija djece s poteškoćama

Kao velik problem i barijera prethodno navedenim stavkama, javlja se diskriminacija. Ona predstavlja osnovu mnogih izazova s kojima se susreću djeca s teškoćama u razvoju i njihove obitelji. Načela jednakih prava i nediskriminacija trebaju se reflektirati kroz zakon i politike te trebaju biti dopunjena nastojanjima u povećanju razine svijesti o teškoćama u razvoju među općom javnošću, počevši od onih koji pružaju osnovne usluge za djecu u područjima kao što su zdravstvo, obrazovanje i zaštita (UNICEF, 2013). Uspostavljanje jasnijeg zakonskog prava na zaštitu od diskriminacije od ključnog je značaja za smanjenje ugroženosti djece s teškoćama u razvoju. Kada ne postoji zakon koji zabranjuje diskriminaciju po osnovi teškoće u razvoju, organizacije osoba s teškoćama u razvoju i organizacije civilnog društva kao cjelina nastavit će imati važnu ulogu u vršenju pritiska za usvajanje takvih zakona. Države potpisnice CRPD-a i Ujedinjenih naroda i njihove agencije obvezali su se na provođenje kampanja za podizanje razine svijesti. One također trebaju osigurati informacije djeci i njihovim obiteljima o tome kako spriječiti eksploataciju, nasilje i zlostavljanje te kako izvještavati o njima (UNICEF, 2013).

4. INDIVIDUALIZACIJA

Pažljivi odgajatelj planira rad tako da odgovara svakom pojedinom djetetu. Dijete djeluje prema svojim interesima kad može izabrati dio aktivnosti i individualizirati tu aktivnost prema vlastitom stupnju razvoja.

Ako pažljivo planira djetetu prilagođene i zanimljive aktivnosti te pažljivo promatra djecu, odgajatelj može mijenjati i prilagođavati pojedina sredstva i materijale potrebne za pojedine aktivnosti. Obzirom da većina aktivnosti potiče u manjim grupama, pojavljuje se mogućnost za individualizaciju. Kad djeca rade vlastitim ritmom i tempom, grupa postaje jako pokretljiva i dinamična, jer mijenjaju okruženje, sredstva i pokušaje i to sve u skladu sa svojim individualnim interesima te sa svojim stupnjem razvoja (Marčić, 2012, str. 18).

Daniels i Stafford (2003) navode kako se individualizirani pristup odnosi na primjenu onih metoda, sredstava i didaktičkih materijala koji podupiru posebne potrebe djeteta (npr. potrebe uvjetovane teškoćama čitanja i pisanja, teškoćama pažnje i koncentracije, hiperaktivnošću, oštećenjem vida, sluha, cerebralnom paralizom).

4.1. Individualni programi

U poglavlju „Inkluzija djece s posebnim potrebama i pravima“ autora Miljak i Vujičić (2002) kroz iskustva odgajatelja zamjećujem kako velika većina usmjerava i naglašava važnost individualizacije, tj. individualnog pristupa djetetu s poteškoćama, jer „djeca s istom posebnom potrebom se mogu više razlikovati nego biti slična, a djeca s različitim teškoćama mogu imati više sličnosti nego li razlike u odnosu na njihove temeljne profile.“ (Greenspan i Wieder, 2003).

U psihologiji je već Stern (1935) snažno naglašavao individualne razlike, upotrebljavajući termin *unitas multiplex* za individualnu, neponovljivu ličnost pojedinca. Problem je ponovno aktualizirao Allport (1969), prema kojem je svaki čovjek različit, svaka je ličnost nešto jednostavno, pa je zadaća psihologije ličnosti da proučava svaku individu za sebe. Šoljan (1980) navodi da u individualiziranom pristupu nema „normalnih i specijalnih ljudi“ niti „normalnog i specijalnog odgoja“. On smatra da je u odgoju važno odabrati pristup koji polazi od „konkretnog“ čovjeka kao „normalnog“ čovjeka, koji je udružen s drugima u zajednicu, prava mjera vlastitih odgojnih i svih drugih mogućnosti i postupaka. U pedagoškom priručniku

„Djeca s posebnim potrebama“ navodi se kako se individualni program odgoja i obrazovanja (Individual Education Program – IEP) pojavio se u saveznom zakonodavstvu – u Zakonu o odgoju i obrazovanju osoba s teškoćama – radi odgoja i obrazovanja djece i mladeži s posebnim potrebama (Kostelnik i sur., 2002).

Kostelnik i sur. (2002) navode svrhe programa:

- osiguravati da se svako dijete s teškoćama uključi u redovni kurikulum i u njemu napreduje,
- da se roditelji i odgojitelji u odgojno – obrazovnim ustanovama uključe u zadovoljavanje djetetovih odgojno – obrazovnih potreba,
- da se djeca s teškoćama pripreme za zapošljavanje i druge aktivnosti nakon vrtića i daljnjeg školovanja.

Za djecu kod koje se utvrdi da imaju posebne potrebe, individualni obiteljski plan odgoja i obrazovanja izrađuje se s obitelji, koordinatorom i drugim stručnjacima koji mogu pružiti potrebne usluge. „U planu se opisuje djetetov razvoj i pojedinosti o obitelji, što se očekuje da će dijete i obitelj postići, usluge koje će dijete dobivati, kad i gdje će dijete primati usluge te koraci kojima se djetetu pomaže da prijeđe u drugi program“ (Kostelnik i sur., 2002).

Sastanak za izradu individualnog plana odgoja i obrazovanja (prema Kostelnik i sur., 2002)

- Prethodna priprema
- Početak: stvaranje zajedničkih vizija i očekivanja
- Pregled ocjena uspješnosti
- Postavljanje ciljeva i zadaća
- Zajednički resursi, prioriteti i poslovi
- Odabir odgovarajuće odgojno – obrazovne ustanove i druge usluge
- Zaključivanje sastanka

Sadržaj individualnog programa odgoja i obrazovanja za malu djecu (prema Kostelnik i sur., 2002)

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju osoba s teškoćama, u procesu izrade individualnog programa odgoja i obrazovanja valja uzeti u obzir sljedećih 5 područja:

- tjelesne sposobnosti
- komunikacijske sposobnosti
- sposobnosti mišljenja (kognitivne)
- socijalno i emocionalno ponašanje
- razvojni i odgojno – obrazovni napredak
- bilo koje područje koje je specifično za to dijete.

Jake strane - potrebno je saznati za što sve dijete ima dara, talent i sposobnosti.
Potrebe - sve što je djetetu potrebno kako bi imalo koristi od odgoja i obrazovanja koje mu određena škola/vrtić pruža.

Godišnji ciljevi - ciljevi trebaju biti individualni i povezani s potrebama. Cilj je neka aktivnost.

Kratkoročni ciljevi - odrediti korake koje će dijete poduzeti kako bi postiglo dugoročne ciljeve.

Srodne usluge i dodatna pomagala i usluge - usluge koje osigurava država te promjene u programu ili potpori koje će dijete dobivati.

Upis u odgojno – obrazovnu ustanovu - proučiti i odrediti kamo će dijete biti upisano.

Vrijeme i mjesto - odrediti nadnevak kad će se započeti s modifikacijama, predvidjeti učestalost, mjesto i trajanje.

Potpis - osiguranje potpisa roditelja, učitelja, odgojitelja i svih koji sudjeluju u izradi individualnog programa odgoja i obrazovanja.

Glavni cilj individualizacije prema je naučiti djecu učenju, formirati kod njih pozitivnu motivaciju za učenje i osloboditi potencijalne sposobnosti svakoga pojedinog djeteta (Krampač-Grljušić, 2017).

4.2. Didaktičko – metodički aspekti

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

Radetić - Paić (2013) navode sljedeće, „*Individualizirani pristup ne odnosi se na sadržajnu prilagodbu, već na prilagodbu načina rada i zahtjeva djeteta s teškoćama. Individualizirano programiranje je proces zajedničkog djelovanja u odgojno obrazovnoj ustanovi u kreiranju i provođenju plana podrške djeci s posebnim obrazovnim potrebama.*“ Prema Radetić - Paić (2013) to je plan aktivnosti osmišljenog napredovanja djece u skladu s planiranim odgojno-obrazovnim ciljevima, zadacima programa i koracima ostvarivanja kroz pedagošku godinu. Naime, Hrvatski nacionalni obrazovni standard⁵ (HNOS) iz 2005. godine uvodi brojne promjene u odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama, te preporuča izradu individualiziranih odgojno-obrazovnih programa koji su važan dokument za djecu s posebnim potrebama, kao i za one koji ih poučavaju, te je razvijen hrvatski model individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. Takvi programi služe kao putokaz za odgojitelje, učitelje i roditelje kako bi se utvrdio djetetov napredak u akademskim, socijalnim područjima.

Bouillet (2010) ističe prilagodbu didaktičko – metodičkog pristupa:

- *Na razini percepcije* (prilagođavanje sredstava za predočavanje, tiska, prostora za čitanje / pisanje, isticanja u tekstu..)
- *Na razini spoznaje* (uvođenje u postupak, planiranje, sažimanje, pojednostavljivanje teksta, shematski prikazi)
- *Na razini govora* (prilagođavanje izražajnosti, razgovjetnosti, razumljivosti, govorno usmjerenje pozornosti..)
- *Na razini zahtjeva* (samostalnost, vrijeme i način rada, aktivnost, provjeravanje..)

⁵ Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS)

Kreiranje odgovarajućeg didaktičko – metodičkog plana odgoja i obrazovanja počinje od pravodobne identifikacije posebnih odgojno – obrazovnih potreba djece s teškoćama socijalne integracije. Određene prilagodbe u tom su smislu moguće i bez službene kategorizacije djeteta. Tim više kad suvremene pedagoške spoznaje upućuju na potrebu prilagodbe programa sposobnostima sve djece, a prilagođeni se program definira kao individualni program, prilagođen sposobnostima (jakim stranama) i ograničenjima (slabim stranama) djeteta. U svojoj biti takav program predstavlja smanjene dubine i širine odgojno – obrazovnih sadržaja, a individualizirani pristup nalaže da razinu i sadržaj prilagodbe ne određuju vrsta i stupanj teškoća razvoju, već mogućnosti i potrebe svakog djeteta. S obzirom na to, poželjno je odrediti treba li se individualizirani program odnositi na (Bajramović i sur., 2005):

- posebno određenje odgojno – obrazovnih predmeta i sadržaja
- posebno određenje razine usvajanja pojedinih odgojno – obrazovnih sadržaja
- posebno određenje vremenskih dimenzija za pojedine odgojno – obrazovne sadržaje i/ili
- na posebno određenje nastavnih metoda, oblika i sredstava rada.

Bouillet (2010) naglašava kako će najčešće djeca sa senzoričkim i motoričkim oštećenjima vida, sluha i različitih motoričkih oštećenja, kroničnih bolesti i dr. iskazivati potrebu za prilagođavanjem odgojnih sadržaja (glazbena i likovna kultura, tjelesna kultura, tehnička kultura..) i didaktičko – metodičkog pristupa.

Razvoj odnosa društva prema osobama s organski uvjetovanim teškoćama socijalne integracije prema Bouillet (2010) dijeli se na četiri povijesna pristupa (razdoblja):

- razdoblje potpunog isključivanja iz društva
- medicinski model (19.st.),
- model deficita (kraj 19. i početak 20.st.)
- socijalni model (80.-te godine 20.st do danas (institucionalizacija, deinstitucionalizacija i život u zajednici).

Mnogo je načina na koje odgojitelji i učitelji mogu djeci prilagoditi odgojno – obrazovne sadržaje. Rezultati analize koju su provodili Nind i Wearmouth (2006), analizirajući 68 relevantnih znanstvenih studija, željeli utvrditi postoje li znanstveno dokazani učinkoviti pedagoški pristupi djeci s teškoćama socijalne integracije. Prema njihovom mišljenju, učinkoviti pedagoški pristupi podrazumijevaju istodobno prilagodbu kurikulumu i didaktičko – metodičkog pristupa, pri čemu su osobito vrijedne metode koje uključuju aktivno sudjelovanje same skupine (dakle djeca iz odgojne skupine). Autori, dakle, posebno preporučuju interaktivno uključivanje vršnjačkih skupina u proces učenja nastavnih sadržaja, što znatno pridonosi kvaliteti učenja sve djece, pa i one s teškoćama socijalne integracije. Nind i Wearmouth (2006) utvrdili su, nadalje, da većinu mogućih prilagodbi odgojno – obrazovnog procesa i dalje primjenjuje manji broj odgojitelja i nastavnika.

Bouillet (2010) naglašava kako je mnogo prostora i mogućnosti za određivanje didaktičko – metodičkih aspekata integriranog odgoja i obrazovanja koji u praksi još nisu zaživjeli. Rad usmjeren prema tom cilju nije moguće svesti na jednostavnu formu i propisane procedure, već podrazumijeva svih kompetencija odgojitelja i učitelja, čime se nedvojbeno doprinosi podizanju kvalitete odgoja i obrazovanja na svim njegovim razinama.

4.3. Obilježja djece s teškoćama

Djeca s teškoćama u razvoju, kako (Radetić – Paić, 2013) obrazlaže, su djeca s trajnijim posebnim potrebama, a odnose se na urođena i stečena stanja organizma, koja prema svojoj prirodi zahtijevaju poseban stručni pristup kako bi se omogućilo izražavanje i razvoj sačuvanih sposobnosti djeteta i time što kvalitetniji daljnji odgoj i život. Ova djeca imaju izraženije razvojne teškoće u odnosu na svoje vršnjake i stoga trebaju poseban vid pedagoške pomoći. Djeca s teškoćama u razvoju ulaze u krug djece s posebnim potrebama i ona zahtijevaju specifičan tretman i potpuni angažman odgojitelja. Termin "posebna potreba" se veže uz potrebe koje djeca s teškoćama u razvoju imaju u kvaliteti funkcioniranja u svakodnevnim situacijama. To se prvenstveno odnosi na zadovoljavanje osnovnih životnih potreba, ali i na odgoj, obrazovanje, zdravstvenu skrb, te na uključivanje osobe u širu društvenu zajednicu (proces socijalizacije).

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe djeca s teškoćama u razvoju smatraju se:

- djeca oštećenog vida i/ili sluha;
- djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije;
- djeca s promjenama u ličnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom;
- djeca s poremećajima u ponašanju;
- djeca s motoričkim oštećenjima;
- djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (djeca s mentalnom retardacijom);
- djeca s autizmom;
- djeca s višestrukim teškoćama u razvoju;
- zdravstvene teškoće i neurološka oštećenja (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično).

Podjela teškoća prema Ivančić (2010):

Lakšim teškoćama u razvoju smatraju se slabovidnost, naglušost, otežana glasovno-govorna komunikacija, promjene u osobnosti djeteta uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom, poremećaji u ponašanju i neurotske smetnje (agresivnost, hipermotoričnost, poremećaji hranjenja, enureza, enkompreza, respiratorne afektivne krize, motorička oštećenja, djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe i djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima, laka mentalna retardacija).

Težim teškoćama u razvoju smatraju se sljepoća, gluhoća, autizam, potpuni izostanak govorne komunikacije, motorička oštećenja (mogućnost kretanja uz obveznu pomoć druge osobe ili elektromotornoga pomagala) i djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (umjerena, teža i teška mentalna retardacija), te višestruke teškoće (bilo koja kombinacija navedenih težih teškoća u razvoju, međusobne kombinacije lakših teškoća u razvoju ili bilo koja lakša teškoća u kombinaciji s lakom mentalnom retardacijom).

Prostorna prilagodba

U kontekstu djeteta s teškoćama u razvoju aspekti okruženja prema Mlinarević (2000) su mnogobrojni i njih čine, između ostalog, djeca bez teškoća u razvoju, roditelji djeteta s teškoćom i mnogi drugi. Prilagodbe u odgojno-obrazovnom procesu trebaju biti u skladu s osobnim obilježjima svakog djeteta vezanim za teškoće u razvoju zbog kojih je prilagodba potrebna, a da bi bila potpuna, potrebno je prije svega pripremiti sve sudionike u okruženju na dolazak djeteta s teškoćom i objasniti im potrebu kako prihvaćanja tako i prilagodbe, odnosno što optimalnije inkluzije djeteta.

Neovisno o tome o kojoj se teškoći u razvoju radi, prije samog uključivanja djeteta s teškoćom u razvoju u određenu skupinu, potrebno je vršnjake, stručnjake, roditelje i ostale osobe koje će u odgojno-obrazovnoj ustanovi dolaziti u kontakt s djetetom dobro pripremiti za prihvata djeteta. Pri tome treba voditi računa o činjenici da su djeca sa smetnjama u razvoju u integriranom programu⁶ češće odbačena, tj., neprihvaćena od svojih vršnjaka bez smetnji u razvoju, jer su istraživanja pokazala da učenici bez teškoća u razvoju iskazuju negativne stavove prema učenicima s teškoćama u razvoju, posebice kada je riječ o pojedinim emocionalnim reakcijama.

Arhitektonske i organizacijske prepreke

Kako bi se djeci s posebnim potrebama osigurali kvalitetniji uvjeti života, rampe i široka vrata mogu unaprijediti pristup i sigurnost za svu djecu, nastavnike, roditelje i posjetitelje škole, ne samo za one koji koriste kolica. Također, primjećujem kako su u današnje vrijeme djeca posebnih potreba zakinuta za svoja osnovna prava. Obavljajući stručno – pedagošku praksu nisam imala prilike susresti se sa osobnim asistentom djeteta s poteškoćama. U svakom od troje vrtića u kojima sam odrađivala praksu postojalo je djece sa određenim stupnjem teškoće (djevojčica sa Turnerovim sindromom, dječak sa autizmom, dječak sa Down sindromom, djeca sa teškoćama u senzoričkoj reaktivnosti). Vjerujem da bi svako od te djece imalo bolje odgojno – obrazovne mogućnosti, uz sva tehnička pomagala, djetetu treba osigurati individualizirani pristup, što bi značilo pomoć asistenta, ali i intenzivnije uključivanje roditelja kako bi se svi odgojno – obrazovni sadržaji zaista prilagodili

⁶ Integrirani program – redovni predškolski program

njegovim posebnim potrebama. Također, primijetila sam da ta djeca zaista vape za pomoći asistenta, kako sam se više posvetila djeci s posebnim potrebama, vidjela sam ja ali i odgajatelji kako su ta djeca drugačija i ispunjenija.

Stoga, (Bouillet, 2010) konstatira kako uz primjeren didaktičko – metodički pristup i redovit stručni tretman s obzirom na razvojnu teškoću, mnoga će djeca napredovati u skladu s postojećim sposobnostima, a u suprotnom će se tijekom školovanja njihove sposobnosti sve više potiskivati. Prema tome, da bi se uklonile prepreke inkluziji važno je usmjeriti se na pronalaženje djetetu primjerenih metoda učenja, te uvođenje obaveznog individualiziranog pristupa u odgojno – obrazovne ustanove djeci s posebnim potrebama

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

Bouillet (2010) analizira da se odgojno – obrazovni proces temelji na slušnom i vidnom perceptivnom području, mogućnostima pamćenja, zadržavanja pozornosti i misaonim procesima.

Navodimo didaktičko – metodičke prilagodbe za djecu s poteškoćama (modificirano prema Ivančić i Stančić, 2002):

- slušna percepcija – upotreba jasnih, razgovijetnih, kraćih rečenica s poznatim riječima, ponavljanje izrečenog, provjera razumijevanja i korištenje perceptivnog potkrepljivanja.
- vidna percepcija – jasna i pregledna nastavna sredstva bez suvišnih detalja, prilagođavanje tiska, usmjerenje na zadatak, primjereno uključivanje u rad, upućivanje na korištenje orijentira pri čitanju.

- zapamćivanje i pamćenje – jasno davanje uputa, provjera praćenja rada, doziranje informacija, češća primjena usmenih oblika rada.
- mišljenje – organizirano, osmišljeno, ciljano i vođeno promatranje u funkciji spoznavanja činjenica, tj. neposrednog načina spoznavanja, stupnjevito, perceptivno potkrepljivanje istog sadržaja rada u cilju postupnog uvođenja u apstraktan način mišljenja, isticanje bitnog različitim tipom obilježavanja, sažimanje teksta izdvajanjem važnih odrednica, semantičko pojednostavljivanje sadržaja, primjena shematskih prikaza.

Po dolasku djeteta s teškoćom u razvoju u odgojno-obrazovnu skupinu, osim prilagodbe didaktičko – metodičkih postupaka, Mlinarević (2000) ističe kako osoblje može puno učiniti kako bi potaknulo veću interakciju između djeteta s teškoćom i djeteta bez teškoće u razvoju. Osoba u neposrednom radu s djecom ima važnu ulogu u poticanju njihove međusobne usmjerenosti i prijateljstva provođenjem strategija uključivanja u kooperativne grupne zadatke, dobavljanjem informacija o specifičnim teškoćama i organiziranjem aktivnosti koje potiču interakciju.

Za prihvatanje djeteta s teškoćom u razvoju treba pripremiti i roditelje, kako djeteta s teškoćom, tako i ostale djece, govori nam Mlinarević (2000). Roditelja djeteta s teškoćom treba pripremiti na eventualne probleme na koje će njegovo dijete, a samim tim i on kao roditelj, naići u skupini. Ti problemi mogu dolaziti od ostale djece u skupini, drugih roditelja, ali i od odgojno-obrazovnog osoblja ukoliko nisu u dovoljnoj mjeri pripremljeni za rad s djetetom s teškoćom u razvoju.

Radetić-Paić (2013) napominje da odgojitelji, učitelji, a posebice stručni suradnici odgojno-obrazovnih ustanova imaju vrlo važnu ulogu u pripremi roditelja djece bez teškoća. Preporuča se organiziranje predavanja, radionica i zajedničkih druženja svih roditelja uz kontinuirano omogućavanje savjetovanišnog rada s roditeljima.

U pedagoškom priručniku (Kiš – Glavaš i Fulgosi – Masnjak, 2002) vidimo niz aktivnosti koje pridonose boljoj prilagodbi djeteta s posebnom potrebom u odgojno – obrazovnu skupinu. Cilj aktivnosti je upoznati djecu sa sposobnostima i specifičnim potrebama osoba, tj. djece s posebnim potrebama, razbiti moguće predrasude prema tim osobama/djeci te uočiti koliko je osobama s posebnim potrebama nužno prihvaćanje i potpora zajednice (posebice djeci).

5. ZAKLJUČAK

Slijedom svega navedenoga možemo zaključiti da rad s djecom s invaliditetom zahtjeva specifične kompetencije odgojitelja. Ako dijete koje dolazi u vrtić već ranije nije bilo u opservaciji, a njegove posebne potrebe nisu detektirane kao takve, odgojitelji i učitelji su prvi koji ih prepoznaju te iniciraju suradnju s ostalim stručnjacima. Trebaju stvoriti ozračje koje će biti ne samo radno, već i prijateljsko.

Kako bi inkluzija bila što uspješnija, važno je imati pozitivne stavove i stvoriti pozitivnu atmosferu unutar odgojne skupine i na razini dječjeg vrtića o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovite programe. Također je važno osigurati kvalitetne odgojitelje i/ili asistente koji će boraviti s djetetom s teškoćama u razvoju i dodatno poticati njegove razvojne mogućnosti. Osim osiguravanja materijalnih i fizičkih uvjeta rada ovisno o djetetovim teškoćama, edukacija, motivacija za radom i dobra suradnja svih uključenih je najvažnija. Inkluzija zahtjeva i suradnju s roditeljima. Naime, u praksi nije rijedak slučaj da roditelji ne prihvaćaju za svoje dijete rad po posebnom ili individualiziranom programu. Rezultat toga može biti demotivacija djeteta za školu, osjećaj maje vrijednosti, ali i brojne poteškoće u socijalnoj prilagodbi.

Rad s djecom s posebnim potrebama iziskuje individualizacije između odgojitelja i djeteta, mnogo energije, strpljenja, ali i znanja. Ignoriranjem teškoća, stalnim isticanjem negativnosti, ne pružanjem mogućnosti za afirmaciju, negativnim vrednovanjem, pritisak okoline se često povećava, a područje neuspjeha, osim akademskoga, širi se i na emotivno te socijalne teškoće. Ponajprije, uključuju nemogućnost uspješne interakcije s vršnjacima. Metodički pristup u radu s djecom s posebnim potrebama dio je suvremenoga kurikulumu odgoja i obrazovanja, koji, osim stručnosti, uključuje kreativnost odgojitelja, otvorenost i spremnost na suradnju te socijalne kompetencije. Pri tom valja naglasiti da svrsi ishoda i učinkovit rad s takvom djecom podrazumijeva korak dalje prema konceptualizaciji sustavnoga stručnog i profesionalnog usavršavanja koje obuhvaća: formalno, neformalno i informalno obrazovanje svih sudionika odgojno – obrazovnoga procesa.

Svakom djetetu treba pomoći razvijanjem i poticanjem njegovih talenata, otkrivanjem njegovih želja i mogućnosti. To se postiže pokretanjem razgovora i

rasprava na redovnoj nastavi, razgovora o osjećajima, razmišljanjima, raspoloženjima učenika, njihovim poteškoćama. Hartmut von Hentig, (1997) ukazuje na važnosti gradnje individualnog pristupa umjesto na cjelovitim planovima, zacrtanim nastavnim programima, poštujući posebnosti i razlike te ličnost pojedinca. Različiti su uzroci nejednakosti, a osnovna je razlika među samim pojedincima.

6. LITERATURA

1. Adocok, R. (1998). *Disability Awareness Activity Packet*. DVUSD Special Education.
2. Andrilović, V. Čudina – Obradović, M. (1994). *Osnove opće i razvojne psihologije*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bielenberg K. (2008). *Možemo više, možemo bolje!* Pušćine: Ostvarenje d.o.o.
4. Bouillet D. (2010). *Izazovi integralnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
5. Bujišić, G. (2005). *Dijete i kriza*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga
6. 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.
7. Harmut Von H. (1997). *Humana škola – Škola mišljenja na nov način*. Zagreb: Educa d.o.o.
8. Hollenweger J. (2014). *Special Education Today in Switzerland*. Emerald Group Publishing Limited.
9. Hrvatski sabor (2008). Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. Dostupno na: http://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html (pristupljeno 14. kolovoz 2018.)
10. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Orbis d.o.o.
11. Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2002). *Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama*. Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama-IDEM.
12. Igrić, Lj. i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
13. Individualizirani odgojno, obrazovni programi; dostupno na: http://os-bana-jjelacicazg.skole.hr/skola/djelatnici/nina_barkovic?dm_document_id=74&dm_re_v=1&dm_dnl=1 (pristupljeno 23. kolovoz 2018.)
14. Kostelnik, M.J., Onaga, E., Rohde, B. i Whiren, A. (2002). *Djeca s posebnim potrebama*. Zagreb: Educa d.o.o.
15. Kiš-Glavaš, L. i Fulgosi-Masnjak, R. (2002). *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama*. Zagreb: „IDEM“.

16. Krampač - Grljušić A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
17. Livazović, G., Alispahić, D. i Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje priručnik*. Dostupno na: http://www.unicef.org/bih/ba/Prirucnik_web.pdf pristupljeno (24. kolovoz 2018.)
18. Miljak, A. i Vujičić, L. (2002). *Vrtić u skladu s dječjom prirodom*, "Dječja kuća". Rovinj: Neven.
19. Mikas, D. i Roudi, B. (2012). *Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja*. Paediatrica Croatica.
20. Mlinarević V. (2000). *Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta*-Zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem UDK372.3 Stručni rad str.143-148 Osijek. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/505870.Kompetencija_ogojitelja_i_autonomija_dijeteta1.pdf (16. Kolovoz 2018.)
21. Not, T. i sur. (2015). *Oснаživanje obitelji i djece s teškoćama u razvoju*. Priručnik za pružanje psihosocijalne podrške i rad u edukacijskoj rehabilitaciji; Centar za rehabilitaciju Zagreb, Podružnica Slobodština; Hrvatski savez udruga cerebralne i dječje paralize.
22. Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
23. Skočić Mihić, S. - Odgajatelji i stručni suradnici u savjetodavnoj ulozi - *Hrčak – Srce*; dostupno na: <https://hrcak.srece.hr/123767> (19. Kolovoz 2018.).
24. Suzić N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
25. Thompson J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno – obrazovnim potrebama*. Zagreb: EDUCA d.o.o.
26. UNESCO (1994) *The Salamanka Statement and Framework on Special Needs Education*, Paris: UNESCO. Dostupno na: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (1. Rujan 2018.)
27. Zrilić S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razrednima osnovne škole*, Priručnik za odgojitelje i učitelje. Čakovec: Zrinski d.d.