

Kompetencije odgojitelja u radu s djecom s posebnim potrebama

Težak, Zrinka

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:730715>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-12**

Repository / Repozitorij:

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



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

Zrinka Težak
ZAVRŠNI RAD

**KOMPETENCIJE ODGOJITELJA U RADU S DJECOM
S POSEBNIM POTREBAMA**

Čakovec, srpanj 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
Čakovec

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Zrinka Težak

**TEMA ZAVRŠNOG RADA: Kompetencije odgojitelja u radu
s djecom s posebnim potrebama**

MENTOR: doc. dr. sc. Zlatko Bukvić

Čakovec, srpanj 2021.

SADRŽAJ

SAŽETAK

SUMMARY

1. UVOD	1
2. DJECA S POSEBNIM ODGOJNIM POTREBAMA	2
2.1. <i>Djeca s oštećenjima vida</i>	3
2.2. <i>Djeca s oštećenjima sluha</i>	3
2.3. <i>Djeca s teškoćama jezično govorno-glasovne komunikacije</i>	4
2.4. <i>Djeca s sniženim intelektualnim sposobnostima i specifičnim poremećajima učenja</i>	5
2.5. <i>Djeca s poremećajima iz spektra autizma</i>	6
2.6. <i>Djeca s poremećajem pažnje uz hiperaktivnost</i>	6
2.7. <i>Djeca s poremećajima u ponašanju i emocionalnim problemima</i>	7
2.8. <i>Djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima</i>	8
2.9. <i>Darovita djeca</i>	8
3. POVJESNI PREGLED UKLJUČIVANJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA U ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE	9
3.1. <i>Segregacija</i>	10
3.2. <i>Integracija i inkluzija</i>	10
4. STVARANJE INKLUZIVNE KULTURE	11
4.1. <i>Priprema djece na dolazak djeteta s teškoćama u skupinu</i>	12
4.2. <i>Prednosti uključivanja djeteta s posebnim potrebama u redovne skupine</i>	12
5. PROFESIJA ODGOJITELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU	14
5.1. <i>Profesionalni identitet odgojitelja</i>	14
5.2. <i>Profesionalne kompetencije odgojitelja</i>	15
6. ODGOJITELJ U ULOZI PROVODITELJA INKLUZIJE	16
6.1. <i>Kompetencije odgojitelja u radu s djecom s posebnim potrebama</i>	16
6.2. <i>Suradnja odgojitelja i stručnog tima</i>	18
6.3. <i>Suradnja odgojitelja i roditelja djece s posebnim potrebama</i>	20
7. ZAKLJUČAK	22
LITERATURA	24
Izjava o izvornosti završnog rada:	26

SAŽETAK

Stav prema osobama s invaliditetom i posebnim potrebama oduvijek je bio praćen negativnim konotacijama, a učestala i prihvatljiva društvena praksa bila je osuđivanje i napuštanje djece s teškoćama, invalida, bolesnih i neprihvatljivih. Društvo je takve smatralo teretom. Iako se takav stav i odnos društva s vremenom mijenjao i poboljšavao, danas još uvijek postoje primjeri nepovoljnog odnosa zajednice prema djeci s teškoćama i osobama s invaliditetom te općenito niska tolerancija na različitosti.

Ovaj završni rad nam prikazuje kako se taj odnos mijenjao od potpune isključenosti iz društvene zajednice do aktualnog socijalnog i modela prava koji zagovaraju odgojno-obrazovnu i socijalnu inkluziju kao najhumanijeg oblika potpore i podrške djeci s posebnim odgojnim i obrazovnim potrebama, ali i odraslim osobama s invaliditetom. Za primjerenu podršku djeci s raznovrsnim različitostima u razvoju i socijalnom okruženju, od odgojno-obrazovnog sustava se očekuje da bude najspremniji za promicanje promjena i jednakosti. Stoga se i od odgojitelja kao prvih profesionalnih odgojnih i obrazovnih stručnjaka u procesu odgojno-obrazovne inkluzije očekuju kompetencije za kreiranje poticajnog i inkluzivnog okruženja.

Posebnosti odgojno-obrazovnih potreba djece predškolske dobi često su povezane s fenomenologijom razvojnih teškoća i uvjetovane dostupnom ili nedostupnom podrškom. Iako se djeca s teškoćama kao jedna od skupina djece s posebnim potrebama, međusobno razlikuju i bivaju slična, svima je potreban osjećaj sigurnosti, pripadnosti, dostupna podrška tokom rasta i razvoja. O tim osobitostima razvoja i individualiziranom podrškom odgojitelji saznavaju kroz formalno obrazovanje, ali i više kroz programe cjeloživotnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja.

Ključne riječi: posebne potrebe, kompetencije odgojitelja, inkluzija

SUMMARY

The attitude towards disabled children and children with special needs has always been reason for causing negative connotations. Namely, it has been a frequent and accepted social practice to condemn and abandon children affected by birth defects, developmental disabilities and diseases. They were perceived as a burden to society. Although, over the course of time a gradual change of attitudes and social perception for the better has occurred, even today there are still cases of negative attitude and social perception towards children and persons with special needs and a general intolerance to those who are different.

This paper is intended to show the gradual change of attitudes from complete social exclusion to the current social and legislative model which promotes the policy of inclusive education and social inclusion as the most human form of help and support for children with special educational needs but also for disabled adults. In order to ensure an adequate support for children affected by different types of development disabilities and growing up in different social surroundings, the education system is expected to be the best place to promote change and equality. Therefore, pre-school teachers, as the early childhood professionals in the process of educational inclusion, are expected to have competencies for creating a stimulating, creative and inclusive environment.

The special educational needs of pre-school children can often be associated with the phenomenology of development difficulties and are conditioned by the availability of support. Although, children with disabilities are just one type of special needs children, they all share their similarities and differences, namely they all need a sense of security, belonging as well as available support during their growth and development. Pre-school teachers learn about these various stages of development and individualised support during their formal education, but also through lifelong learning and continuing professional development plans.

Keywords: special needs, competent pre-school teachers, inclusion

1. UVOD

Društvo od samih svojih početaka nije prihvaćalo djecu s posebnim potrebama. Ta bića su bivala odbačena od zajednice pa čak i od vlastitih roditelja. Koliko je surov sustav tada bio kada su ih tako male i nemoćne ostavljali pored puta ili negdje u šumi, umjesto da su ih štitili i podupirali (Bouillet, 2019)!

Ovaj završni rad nam prikazuje kako se taj odnos mijenjao od potpune isključenosti iz društvene zajednice do današnje inkluzije kao najhumanijeg oblika potpore i podrške djeci s posebnim potrebama. Inkluzija kao takva osigurava primjerenu podršku i zadovoljavanje djetetovih individualnih odgojno-obrazovnih potreba. Inkluzivnim pristupom se svakom djetetu osigurava osjećaj partnerstva i pripadnosti te se smanjuje diskriminacija i isključenost u odgojnom i obrazovnom sustavu (Bouillet, 2010). Tema rada je izrazito bitna upravo zbog inkluzije u odgojno-obrazovnom procesu. Odgojitelj treba biti kompetentan kako bi stvorio zadovoljavajuće okruženje u kojem bi vladalo inkluzivno ozračje. Odgojitelj iz svoje perspektive ne promatra dijete kao objekt i kao nekoga tko će imati svoja prava tek kada odraste, već gleda na dijete kao individuu, subjekt i aktivnog člana vrtićke zajednice. Odgojitelj se trudi sukladno svojim znanjima i sposobnostima osigurati djetetovo aktivno sudjelovanje u kreiranju znanja, sposobnosti i vještina. On svoje profesionalne kompetencije stječe tijekom školovanja i na raznim stručnim usavršavanjima, a one mu omogućuju razvoj kreativnosti i usavršavanje didaktičko-metodičkog pristupa u radu s djecom (Bouillet, 2010).

Ovaj završni rad nam ukazuje na to da sam odgojitelj i njegov trud nisu dovoljni da bi se osigurala kvalitetna inkluzivna okolina unutar odgojno-obrazovne ustanove. Da bi se ostvarila najveća dobrobit djece važna je dobra suradnja između stručnog tima i odgojitelja. Kako odgojitelji kreiraju poticajno okruženje za skupinu, tako članovi stručnog tima stvaraju odgojiteljima okruženje koje omogućuje cjelovit razvoj djeteta s posebnim potrebama zajedno s ostalom djecom u skupini. Sukladno tome, dobro odrađena inkluzija djeteta s posebnim potrebama u odgojno-obrazovnu skupinu ponajviše ovisi o suradnji odgojitelja sa stručnim timom, roditeljima i djecom koja se nalaze u toj skupini. Kompetentan odgojitelj se ne rađa. On svoja sposobnosti i znanja stečena formalnim zvanjem mora neprestano nadograđivati, mora znati rasti i razvijati se zajedno s djecom, naročito s djecom s posebnim potrebama.

2. DJECA S POSEBNIM ODGOJNIM POTREBAMA

Kada govorimo o djeci s posebnim potrebama, tada podrazumijevamo da su to djeca kojim je potrebna prilagodba materijalnog i nematerijalnog sustava odgoja i obrazovanja. Postoje mnogobrojni termini koji su se koristili kako bi se definirale posebne potrebe. Jedan od termina je „defekt“, a on kako takav označava nedostatak ili anomaliju. Takvi nedostaci su se odnosili na odstupanja u razvoju, psihofizičke smetnje, razna oštećenja, poremećaje, oblike invalidnosti, devijantnosti i ometenosti u razvoju (Košćak, 2003; prema Bouillet, 2010). Nadalje, spominje se i termin „hendikep“ što bi značilo gubitak ili ograničene mogućnosti, odnosno ne imanje šanse za ravnopravnim sudjelovanjem u životu društvene zajednice. Kako bismo eliminirali diskreditirajuće i obilježavajuće termine, zamjenjujemo ih bližima i prihvatljivijima u nastojanju isticanje činjenice da je osoba s nekim oštećenjem ponajprije *osoba*. Biće, individua koja iako ima posebne potrebe ne smije biti ni na koji način istaknuta u nepovoljnom pa makar i terminološkom određenju. Zato nadalje koristimo termine poput „osoba s invaliditetom“ (umjesto invalid), „osoba s posebnim potrebama“, „dijete s teškoćama u razvoju“ (Bouillet, 2010).

Konvencija o pravima djeteta propisuje da dijete s teškoćama u razvoju mora voditi ispunjen, pristojan i dostojanstven život, na način da sustav u cjelini omogući djetetu uvjete da ono jača oslanjanjem na vlastitu snagu te da mi se time olakša aktivno i kvalitetno sudjelovanje u zajednici. Obveza država članica je da priznaju tom djetetu pravo na posebnu skrb te da ga ovisno o količini sredstava potiče, pruža mu pomoć. Spomenuta pomoć je potrebna njemu, ali i njegovim skrbnicima (Konvencija UN-a o pravima djeteta, 1989).

Današnje je polazište odgojitelja, odnosno njegova perspektiva takva da ne promatra dijete kao objekt i kako na nekoga tko će imati svoja prava tek kada odraste, već gleda na dijete kao na individuu, subjekt i aktivnog člana zajednice. Tako govorimo o trajnom procesu koji obilježava, između ostalog, cjelovitost u pristupu djetetu, tj. uvažavanje svih područja djetetovog razvoja (Dundović i Karlović, 2015). Esencijalna misao ovog rada je pratiti djetetov razvoj i poštovati prava djeteta na njemu prilagođene metode odgoja i obrazovanja, naročito ako na umu imamo djecu s teškoćama u razvoju.

2.1. Djeca s oštećenjima vida

Kada govorimo o oštećenju vida, tada napominjemo da je „oštećenje vida“ skupni termin kojim se obilježava razina oštećenja. Stupnjevitost oštećenja se obilježava od potpune sljepoće, visoke slabovidnosti, pa sve do djelomično normalnog vida (Biondić, 1993). Djeca s oštećenjima vida su slijepa ili slabovidna djeca koja se, ukoliko nemaju neke dodatne izražajne zdravstvene teškoće, uključuju u redovan odgojno-obrazovni program te ga uz podršku sustava savladavaju (Zrilić, 2013).

Djeci s oštećenjima vida potrebno je ponajviše prilagoditi prostor i postupke odgoja, budući da oni upoznaju svijet pomoću drugih osjetila. Prilagodbe prostora i postupaka odnose se na jednostavan i ne prenatrpan prostor, predmeti kojima djeca manipuliraju trebaju biti lako dostupni te uvijek na istom mjestu. Vrata prostorije trebaju biti ili zatvorena ili širom otvorena, a kada odgovorna osoba napušta prostoriju treba upozoriti grupu. Mora se također pripaziti na refleksiju svjetla, kako slabovidnoj djeci ne bi stvarala dodatno opterećenje. Slabovidno dijete je potrebno upoznati sa svim prostorijama vrtića, kako bi se osiguralo njegovo nesmetano snalaženje (Krampač - Grljušić i Marinić, 2007).

Koliko je bitno da se odgojitelj pripremi za dolazak djeteta s oštećenjem vida u grupu, toliko je važna prilagodba ostalih polaznika grupe. Važno je da ostala djeca prepoznaju takvo dijete kao sposobnu osobu, koja voli raditi ono što i oni vole. Poželjno je održavati aktivnosti kojima će se obrađivati teme vezane uz osjetilo vida te uz razne radionice i igre omogućiti drugoj djeci da iskuse kako je osobi koja ima problem s vidom. Kroz aktivnosti obrađivati teme koje će djecu poučiti o dijelovima oka, pokretima i funkcijama očiju, pomagalicama za vid; naočalama, bijelim štapovima, psima vodičima za slijepce, Brailleovom pismu. Potrebno je djecu u skupini uputiti na načine kako pomoći ljudima koji imaju problem s vidom (Bowen i sur., 1997).

2.2. Djeca s oštećenjima sluha

Najčešće prirođeno oštećenje je oštećenje sluha. Kod većine djece koja imaju oštećenje sluha, primjećuje se prisutnost istog već u najranijim danima novorođenčeta. Manji broj oštećenja nastaje kasnije, uzrokovano nekim bolestima ili traumatskim ozljedama glave. Neki od mogućih uzročnika su rubeola trudnice, virusna oboljenja, infekcije, porođajne traume, visoka

temperatura djeteta u prvim mjesecima života, prometne nesreće. Kada govorimo o vremenu nastanka oštećenja sluha, tada razlikujemo: prelingvalno, perilingvalno, postlingvalno. Ovisno o toj kategorizaciji potrebno je razmotriti je li oštećenje sluha nastupilo u dojenačkoj dobi ili u razvoju intenzivnog usvajanja govora, a moguća je i opcija da se oštećenje sluha dogodilo nakon što je dijete usvojilo jezik i govor (Bowen i sur., 1997). Nadalje, kada govorimo o stupnju oštećenja sluha, tada osobe s takvim oštećenjem dijelimo na gluhe i nagluhe. Gluhim osobama ne pomaže ni pojačanje zvuka na slušnom aparatu, jer se one ni na koji način ne mogu služiti sluhom. Naglušost se dijeli na blagu, umjerenu i teži oblik naglušosti te ovisno o tom stupnjevanju dolazi do djelomičnog ili potpuno razvijeno govora (Ivančić, 2010).

Kao i kod priprema za dolazak slabovidnog djeteta u skupinu, potrebna je priprema i za dolazak djeteta s oštećenjem sluha. Bitno je s djecom u skupini prodiskutirati o temama poput dijelova uha, načina na koji čujemo, slušnim pomagalicama te o načinima kako da budu pažljivi prema prijatelju koji ima takav oblik oštećenja. Važno je da ostala djeca upoznaju takvo dijete kao sposobno, simpatično, dijete koje im je prije slično nego različito (Bowen i sur., 1997).

2.3. Djeca s teškoćama jezično govorno-glasovne komunikacije

Poremećajima govorno-glasovne komunikacije smatraju se sva stanja u kojim je komunikacije govorom otežana ili uopće ne postoji. Važno je što ranije prepoznati takve poremećaje jer su rano djetinjstvo i predškolski period razdoblja vrlo intenzivnog usvajanja jezika (Zrilić, 2013).

Odstupanja u govoru mogu se stupnjevati od neupadljivih nepravilnosti pa sve do posvemašnjeg gubitka govora. Stoga je ponekad teško odrediti i točno opisati rasprostranjenost govornog poremećaja. Ipak, s pojavne strane konstatiramo da je govor poremećen onda kada nije razgovijetan, nije lako razumljiv, kada je djetetov glas neugodan, kada glas sadrži nespecifične i nestandardne zvukovne pogreške, naporan je i nema normalan tijek ni ritam (Biondić, 1993). Kada govorimo o pripremi grupe za dolazak djeteta s teškoćama u komunikaciji, tada razmatramo aktivnosti koje djecu uče o komunikaciji i teškoćama koje nastaju prilikom iste. Teme kojima bi se trebalo pozabaviti su sljedeće: što je komunikacija, način na koji ljudi mogu komunicirati, dijelovi tijela koji se koriste pri komunikaciji. Trebalo bi razgovarati i o komunikaciji koja se ostvaruje bez govora. Bitno je djecu osvijestiti i podučiti ih kako možemo i moramo biti pažljivi prema osobama koje otežano komuniciraju (Bowen i sur., 1997).

2.4. Djeca s sniženim intelektualnim sposobnostima i specifičnim poremećajima učenja

Terminološko određenje oštećenja obilježenog sniženim intelektualnim sposobnostima razlikuje se u literaturi. Tako možemo govoriti o mentalnoj zaostalosti, mentalnoj retardaciji, mentalnom deficitu, mentalnom hendikepu, duševnoj zaostalosti, intelektualnom oštećenju. Ističe se opravdanost termina „mentalna retardacija“ jer se poremećaj ne manifestira samo u smanjenim intelektualnim sposobnostima, već i u smanjenim sposobnostima adaptivnog funkcioniranja, što rezultira ispodprosječnim intelektualnim funkcioniranjem, IQ 70 ili 75 i niže, pridruženi deficit u adaptivnom funkcioniranju (komunikaciji, brizi o sebi, socijalnim vještinama), a bitno je vremensko nastajanje tog stanja, koje se odvija prije 18. – te godine (Zrilić, 2013).

Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (MKB-10, 2012) razlikujemo četiri razine intelektualnih teškoća:

- lake ili blage intelektualne teškoće: (IQ 50 – 69), mentalna dob od 9 - 12 godina (obuhvaćaju neke teškoće prilikom učenja, ali su odrasli s tim stupnjem intelektualne teškoće sposobni za rad i ostvaruju socijalne kontakte),
- umjerene intelektualne teškoće: (IQ 35 – 49), mentalna dob od 6 - 9 godina (moguć je određen stupanj nezavisnosti, no ipak su potrebni razni oblici potpore za život i rad),
- teške (teže) intelektualne teškoće: (IQ 20– 34), mentalnoj dob od 3 - 6 godina (iziskuju kontinuiranu pomoć okoline),
- duboke (teške) intelektualne teškoće) (IQ < 20), mentalna dob ispod 3 godine (osobi je potrebna stalna pomoć, javljaju se ozbiljna ograničenja u pokretljivosti i komunikaciji (Bouillet, 2019).

Kada govorimo o poremećajima vezanima uz učenje, na umu stariju djecu jer iako se neki poremećaji mogu uvidjeti ranije, oni uglavnom na vidjelo dolaze kada dijete dođe u obrazovnu ustanovu. No, ako u skupini postoji dijete kojem su dijagnosticirane intelektualne poteškoće ili poteškoće usvajanja znanja, tada je tom djetetu potrebno pružiti potporu, a drugu djecu u skupini upoznati s takvim teškoćama.

Aktivnosti vezane uz intelektualne poteškoće uglavnom provodimo s predškolicima jer se ne može očekivati da će manja djeca razumjeti teme koje bismo voljeli s njima obraditi. Dobar način provođenja takve aktivnosti je da se mentalno retardirana djeca/odrasli, djeci predstave kao mogući pozitivni uzori, koji unatoč poteškoćama vode zadovoljavajući i produktivan život. Teme koje bismo mogli obraditi u svrhu upoznavanja pojma učenja i stila učenja su sljedeće: funkcija mozga, učenje svim osjetilima, prihvaćanje različitih stilova učenja (Bowen i sur., 1997). Potrebno je djecu podučiti kako je svatko od nas individua za sebe koja, iako možda neke stvari ne radi savršeno, u nekom području posjeduje posebna znanja i sposobnosti.

2.5. Djeca s poremećajima iz spektra autizma

Kod djece s dijagnosticiranim poremećajima iz spektra autizma dominira simptom poremećaja komunikacije, pa se zbog toga naziva „autizam“. Govorimo o poremećaju koji se javlja u ranoj dobi djeteta i traje tokom cijelog života (Zrilić, 2013).

Sukladno znanjima stečenima na području Primijenjene razvojne psihologije, o autizmu govorimo u vidu cjeloživotne razvojne nesposobnosti koja ometa razumijevanje onoga što osobe s tim poremećajem vide, čuju i osjećaju. Osobama s poremećajima iz spektra autizma je potreban red koje se samo one mogu u vlastitoj glavi stvoriti, a zbrka vanjskog svijeta tjera ih na povlačenje u sebe jer jedino tamo osjećaju mir i sigurnost. Prilagodba dolaska djeteta s poremećajem iz spektra autizma u skupinu odvija se na više razina, no o tome ćemo u daljnjem izlaganju.

2.6. Djeca s poremećajem pažnje uz hiperaktivnost

Poremećaj s deficitom pažnje i hiperaktivnošću sve je prisutniji problem u svakodnevnom životu. Simptomi koji prate taj poremećaj su vrlo lako otklonjiva pažnja, impulzivnost, hiperaktivnost te izraženi nemir. Pogotovo se ističe trajni model nepažnje i impulzivnog ponašanja koji je češći i teži nego kod osobe tipičnog razvojnog stupnja (Zrilić, 2013). Razlikujemo dvije vrste poremećaja pažnje: jedan je poremećaj pažnje bez hiperaktivnosti, a druga je poremećaj pažnje s hiperaktivnošću (Ivančić, 2010).

Prema saznanjima iz kolegija „Primijenjena razvojna psihologija“ konstatiramo kako se prema djeci s navedenim poremećajima koriste tretmani institucionalnog kondicioniranja, odnosno

potkrepljivanja adekvatnog ponašanja, nakon čega slijedi modeliranje, pri čemu je vršnjak model pozitivnog i odgovarajućeg ponašanja. Nadalje, nastoji se tretmanima utjecati na povećanje tolerancije roditelja jer je to poremećaj koji utječe na cijelu obiteljsku atmosferu, a negativan stav roditelja uvelike utječe na oporavak djeteta.

Kada pak govorimo o stavu odgojitelja prema takvom djetetu, smatramo da odgojitelj treba biti pozitivan, strpljiv i dosljedan. Ponekad je dovoljno da samo promatra dijete te da ga u nekom trenutku nagradi za dobro i poželjno ponašanje. Osim toga, može mu odrediti „time out“ i smjestiti ga u kutak za povlačenje, kako bi dijete samo sebe umirilo. Cijelu grupu je potrebno upoznati sa situacijom te zajedno s djecom u grupi odrediti grupna pravila te predvidjeti posljedice kršenja istih.

2.7. Djeca s poremećajima u ponašanju i emocionalnim problemima

Poremećajima ponašanja smatraju se sva ona ponašanja koja su potencijalno opasna i štetna za dijete i njegovu okolinu. Povezujemo ih s odstupanjima od uobičajenih i poželjnih ponašanja za određeni spol, dob djeteta, te situaciju i okruženje u kojem se dijete nalazi. Kada govorimo o sastavnicama takvog ponašanja spominjemo agresivnost, laganje, vandalizam, krađe, destruktivnost. Da bismo postavili dijagnozu, potrebno je razmotriti dva bitna kriterija, a to su intenzitet i učestalost takvog oblika ponašanja (Zrilić, 2013). Važno je spomenuti poremećaj sa suprotstavljanjem i prkošenjem koji predstavlja namjeran neposluš na zahtjeve, upute i zabrane. Djeca s takvim poremećajem nisu usmjerena k težem kršenju normi i tuđih prava, no, ako se na vrijeme ne utječe na takva ponašanja, ona prelaze u antisocijalna, a u krajnjoj liniji i agresivna ponašanja.

Nadalje, postoje i depresivna stanja kod djece, anksiozni poremećaji, koje je bitno znati prepoznati te prilagoditi pristup takvom djetetu. Bitno je da cijela grupa zna razlikovati i primijetiti osjećaje, kako kod sebe, tako i kod svojih vršnjaka, kako bi znali reagirati te biti podrška prijatelju. Prijedlozi i aktivnosti koje će potaknuti djecu da prepoznaju i da se nose sa svojim problemima odnose se na teme vezane uz prepoznavanje i imenovanje osjećaja, prepoznavanje događaja koji prethode izazvanim emocijama, verbaliziranje osjećaja, izražavanje emocija na primjeren način, rješavanje problema (Bowen i sur.,1997).

2.8. Djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima

Poremećaji koji obuhvaćaju oštećenja tjelesnog i motornog sustava poznati su pod nazivom *tjelesna invalidnost*. Taj termin uključuje i kronične bolesti koje neizravno mogu uzrokovati poremećaje stato-motoričkih funkcija (npr. bolesti srca, astma, epilepsija, dijabetes). Oštećenja stato-motoričkog sustava pojavljuju se u različitim stupnjevima težine, od minimalnih poremećaja, pa sve do najtežih višestrukih oštećenja (Biondić, 1993).

Djeci s takvim poremećajima potrebna je prilagodba okoline i načina rada. Odgojitelji moraju biti spremni reagirati u nekim trenutnim situacijama. Na primjer ako se radi o djetetu koje ima epileptični napadaj, potrebna je pravovremena i ispravna, ali ujedno i smirena reakcija kako se ne bi stvorilo neadekvatno okruženje koje bi uplašilo drugu djecu u skupini (Zrilić, 2013).

Potrebno je upoznati djecu s dolaskom takvog djeteta u skupinu, (npr. upoznavanje putem lutke s cerebralnom paralizom, lutke u invalidskim kolicima). Na takav način djeca se unaprijed upoznaju s takvim poremećajima te doživljavaju dijete s tjelesnim oštećenjima kao osobu koja ima sposobnost voditi produktivan život. Teme koje bi mogle poslužiti prilikom razgovora o takvim posebnim potrebama su sljedeće: različiti načini kretanja ljudi, dijelovi ljudskog tijela koji služe u funkciji kretanja, pomagala koja se koriste prilikom kretanja, načini na koje možemo pomoći osobama s tjelesnim oštećenjima (Bowen i sur.,1997).

2.9. Darovita djeca

Kada govorimo o posebnim potrebama tada moramo spomenuti i darovitu djecu jer ona također zahtijevaju poseban pristup odgojitelja/učitelja. Odgojitelj kao stručna osoba treba prepoznati i identificirati darovitost kod djece i pozitivne osobine na kognitivnom i socio- emotivnom planu. Darovitost djeteta utječe na njegovu okolinu jer, ako ne dođe do pravovremenog djelovanja, javlja se opasnost od zanemarivanja i ne iskorištavanja djetetovih potencijala, što u krajnjoj liniji dovodi do daljnje demotiviranosti (Zrilić, 2013). Stoga zaključujemo da se kompetencije koje su odgojitelju potrebne za rad s darovitom djecom u prvoj liniji odnose na prepoznavanje darovitosti, kako bi se u skladu s njom mogla pružiti odgovarajuća poticajna okolina i unaprijeđene metode rada.

3. POVJESNI PREGLED UKLJUČIVANJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA U ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

*Naša ljudska ljuska veličina ne leži toliko u
sposobnostima da mijenjamo svijet...
koliko u sposobnostima da mijenjamo sebe*

MAHATMA GANDHI

U prvobitnim zajednicama osobe s invaliditetom smatralo se nekorisnima pa su ih se zajednice „rješavale“ – ostavljali su ih po strani nezaštićene. U Sparti je bilo dopušteno fizičko likvidiranje novorođenčeta uz dozvolu najstarijeg člana zajednice. Društvena zajednica Atene dozvoljavala je da se dijete s invaliditetom ostavi pored puta ili negdje u šumi. U doba Starog Rima također je bilo dozvoljeno da roditelji odstrane svoje dijete koje ima teškoće u razvoju. Za taj postupak svoj pristanak je trebalo dati petero odraslih susjeda. Kod Hebreja je postupak izlaganja djece bio zabranjen, ali je bilo dozvoljeno da se takvo dijete proda za roba (Bouillet, 2019).

Kada promatramo povijesni pregled uključivanja osoba s posebnim potrebama u zajednicu, tada konstatiramo da se od 19.st. skrb za osobe s teškoćama u razvoju većinom odvijala u obliku različitih vrsta njege u ustanovama zatvorenog tipa, gdje su bili odvojeni od ostatka zajednice. Djeca koja su imala posebne potrebe nisu bila uključena u život cjelokupne zajednice, već su slana u posebne ustanove ili su ih pak sakrivali u roditeljskom domu (Daniels & Stafford, 2003).

Stoga konstatiramo da se razvoj odnosa društva s obzirom na osobe s posebnim potrebama može uvjetno podijeliti u tri povijesna pristupa. Tada govorimo o medicinskom modelu, modelu deficita i socijalnom modelu. Drugim riječima, misli se na institucionalizaciju (smještanje djece u posebne ustanove), de institucionalizaciju (razvojni model), te život u zajednici (model uključivanja i potpore). Stoga kažemo da se stav prema osobama s posebnim potrebama mijenjao od potpune eliminacije i izoliranja do shvaćanja prava i pokušaja potpunog uključivanja osoba u svakodnevni život zajednice (Urbanc 2003; prema Bouillet, 2010).

3.1. Segregacija

Pojam segregacije prema Hrvatskoj enciklopediji označava odvajanje, odnosno razdvajanje. U prošlosti su se ljudi segregirali zbog socijalnih, etičkih, religioznih i drugih razloga, tako su se odvajala i djeca s posebnim potrebama od zdrave djece i ostatka društvene zajednice (Biondić, 1993).

Segregacijska praksa i filozofija u Americi i u Europi imale su velik utjecaj na položaj osoba s poteškoćama i na njihovo mjesto u društvu. Naime, postojala je ideja o tome da se osobama s poteškoćama najbolje može pomoći u izdvojenom okruženju, izoliranom od društva, no to je još više osnažilo socijalnu stigmiju i odbojnost (Šušnjara, 2008). Iako je možda prvobitna ideja imala dobre namjere, loše je bilo to što su ih odvajali od obitelji i ostatka društvene zajednice.

S obzirom na takav pristup, segregacija rezultira samom prirodom teškoće, a mjere socijalne zaštite povećale su njihove teškoće i još i k tome odvojile od ostatka društvene zajednice, te su tako umanjivale njihove potencijale i mogućnosti da se uključe u društvenu cjelinu. Segregacija je dovela do toga da su osobe s posebnim potrebama učile, radile, živjele zatvorenim i otuđenim životom, koji nije bio povezan sa životom šire zajednice. No, oko 50-tih godina 20. stoljeća u razvijenim zemljama se počinje mijenjati stav prema osobama s teškoćama. Javlja se koncept normalizacije, solidarnosti i izjednačavanja mogućnosti te integracija i inkluzija o kojima ćemo raspravljati u daljnjem tekstu (Zrilić, 2013).

3.2. Integracija i inkluzija

Kada govorimo o konceptu integracije, tada pod time smatramo stvaranje uvjeta za djecu koji će im osigurati povoljnu okolinu za razvoj uvođenjem djece u redovne odgojno-obrazovne procese. Također se nastoji utjecati na to da se psihički povežu s okolinom u koju su smještena. Uz pomoć integracije se poboljšava socijalni status djece, a usmjeren je široj integraciji osoba s posebnim potrebama na način da se slabi segregacijski mehanizam (Bouillet, 2010).

Važno je napomenuti da integracija u redovite vrtičke programe ne znači da će djeca imati uspjeha u školi, ali će taj uspjeh biti uvelike bolji ukoliko odgojitelji budu osmišljali okruženja u kojima djeca mogu doživjeti ono što trebaju naučiti. Odgojitelji moraju planirati prirodne

situacije iz kojih djeca uče. Pri tome dobro osmišljeni centri aktivnosti predstavljaju odskočnu dasku za dobro osmišljene prilike za učenje na prirodan način (Daniels & Stafford, 20003).

Istraživanje koje je proveo dr. Johnson snažno ističe da proces integracije može biti uspješan samo ako djeca s posebnim potrebama i njihovi vršnjaci u skupinama uspiju razviti konstruktivne odnose (Bowen i sur., 1997).

Kada pak govorimo o terminološkom određenju riječi „inkluzija“, tada ju općenito karakteriziramo radnjom uključivanja nečega/nekoga unutar određene skupine ili strukture. No, za djecu s posebnim potrebama to nije samo uključivanje, već im se tim postupkom omogućuje zajedničko učenje koje omogućava i osnažuje njihovo sudjelovanje u učenju i kulturi neke zajednice. Naglasak je na osiguravanju primjerene podrške i zadovoljavanju individualnih odgojno-obrazovnih potreba. Inkluzivnim pristupom se svakom djetetu osigurava osjećaj pripadnosti i partnerstva, te se smanjuje diskriminacija i isključenost u odgoju i obrazovanju na bilo kojoj osnovi (Bouillet, 2010).

Iako je integracija osoba s posebnim potrebama po svojoj osnovi slična inkluziji, postoji bitna razlika. O djetetovoj sposobnosti djelomičnog ili potpunog uključivanja u proces redovnog obrazovanja ovisi uspješnost procesa integracije. Kod inkluzije se radi o puno širem pojmu. Ovdje se daje važnost uključenosti svih u odgojno-obrazovni proces. Kako bi dijete na odgovarajući i uspješan način sudjelovalo u sustavu gdje se uvažavaju individualne potrebe i različitosti, potrebno je, osim njegove uključenosti, osigurati tehničke, kadrovske i materijalne uvjete (Karamatić - Brčić, 2011).

4. STVARANJE INKLUZIVNE KULTURE

Kako bi se osiguralo stvaranje inkluzivne kulture, potrebno je da odgojitelj stvori okolinu i osmisli iskustva koja će pomoći predškolskoj djeci u prihvaćanju i razumijevanju individualnih razlika. Inkluzivna okolina je oslobođena predrasuda, pruža djeci informacije o hendikepima na način da se otklanjaju negativne predodžbe, predrasude i stereotipi koji se često povezuju s posebnim potrebama (Bowen, 1997).

4.1. Priprema djece na dolazak djeteta s teškoćama u skupinu

Prijašnja praksa je podrazumijevala da se djecu u skupini mora dobro pripremiti za dolazak djeteta s posebnim potrebama, a to se odnosi na informiranje druge djece, te poticanje aktivnosti u cilju razvoja tolerancije. Naglasak se stavlja na teškoće koje muče to dijete, ali se ta praksa promijenila jer se sada smatra nepotrebnim i diskriminirajućim naglašavati nedostatke i teškoće, umjesto da se naglašavaju jake i pozitivne strane. Želimo stvoriti ozračje u kojem se različitost smatra normalnom te nema potrebe za „stvaranjem“ ozračja za prihvata djeteta u (Miloš, 2015).

Kao što je ranije rečeno, potrebno je s djecom u skupini svakako prodiskutirati o dolasku novog prijatelja u grupu, ali na takav način da u njemu djeca vide sav njegov potencijal i jake strane. Takvo viđenje ostale djece uvelike će pomoći djetetu koje dolazi. Stoga je potrebno skupinu pripremiti na način koji će senzibilizirati djecu kako bi ona mogla uvidjeti sličnosti koje će ih povezivati s djetetom s posebnim potrebama, te naučiti skupinu da prihvaća i poštuje različitosti. Odgojitelj će raditi na tome da djecu aktivno uključi u situacije s kojima će djeca se teškoćama svakodnevno susreću na način da ih indirektno podučiti kako je bitno suosjećati, brinuti se za druge, razumjeti ih i prihvatiti (Golik, Jelić i Mateša, 2015).

4.2. Prednosti uključivanja djeteta s posebnim potrebama u redovne skupine

Uključivanje djece u redovne skupine ima puno prednosti, ne samo za dijete, već i za njegovu okolinu. U daljnjem tekstu navodimo neke od aspekata prednosti.

Prednosti za dijete s posebnim potrebama:

- dijete dobiva priliku za druženje s vršnjacima i ostvarivanje bitnih socijalnih interakcija: ono među vršnjacima pronalazi uzore i oponaša ih u savladavanju različitih vještina,
- dijete kroz igrovnu interakciju s vršnjacima jača svoje potencijale, potiče rast i ostvaruje napredak u područjima gdje ima određenih teškoća,
- dijete dolazi u priliku upuštanja u složene društvene odnose i razne odgojne i pedagoške aktivnosti koje mu omogućuju prostor za jačanje samopouzdanja, te razvoj pozitivne slike o sebi.

Prednosti za roditelje:

- roditeljima se uz pomoć inkluzije njihovog djeteta u redovne programe razvija osjećaj jednakosti s ostalom djecom,
- roditelji uviđaju da njihovo dijete dobiva iste mogućnosti za napredovanje kompetencija kao i ostala djeca,
- roditelji dobivaju mogućnost realnije procjene djetetova razvojnog potencijala uspoređujući ga s djecom njegove dobi koji nemaju posebne potrebe,
- uključivanje u redovnu grupu budi dodatan poticaj i motiv za emocionalno bogaćenje obiteljskih odnosa te predstavlja socijalni iskorak.

Prednosti za djecu u odgojnoj skupini:

- djeca razvijaju osjećaj za uočavanje i uvažavanje različitosti, čime razvijaju socijalnu kompetenciju,
- razvijaju osjećaj empatičnosti shvaćanjem i prihvaćanjem tuđih teškoća,
- razvijaju osjećaj samopoštovanja, odgovornosti i ponosa zbog međusobne i suradnje i pomaganja

Prednosti za odgojitelja:

- prisutnost djeteta s posebnim potrebama unutar redovne skupine obogaćuje kreativnost odgojitelja u pronalaženju novih pristupa, strategija i metoda koje vode prema učinkovitim i kvalitetnim rješenjima,
- odgojitelju jača potreba za suradnjom s ostalim stručnjacima te poticaj za dodatnim stručnim usavršavanjem.

Kako bi se ostvarili svi ovi pozitivni aspekti uključivanja djeteta s posebnim potrebama u redovnu skupinu, moraju se zadovoljiti uvjeti pozitivne atmosfere, prihvaćanja, podrške i ugone. U pozitivnoj atmosferi omogućava se razvoj osjećaja sigurnosti, uspjeha i suradnje. Svojom stručnošću i kreativnošću odgojitelj stvara poticaje za svladavanje novih vještina, inspirira dijete, osigurava mu vrijeme i prostr kako bi se ono samostalno razvijalo (Mikas i Roudi, 2012).

5. PROFESIJA ODGOJITELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

„Zar se ne može jedna po jedna, barem od osobina koje ćemo istaknuti, pronaći pripisati onome tko se već našao u pozivu odgojitelja? Točnije – steći. Potrebna je samo volja i sklonost, ako ne i ljubav prema tom pozivu; prije svega ljubav prema maloj djeci. Nabrojimo te osobine: kreativnost, osjetljivost za probleme, pokretljivost intelekta, originalnost, sposobnost preoblikovanja (Došen – Dobud A, 2016. str. 96)“.

Navedeni citat ostavlja jake utiske na sve ono što odgojitelj u svojoj prirodi zaista jest. Njegovo biće vrvi voljom da se ostvari maksimalni potencijal kod svakog pojedinoga djeteta, a pogotovo kada govorimo o djeci koja su tema ovog završnog rada. Djeca s posebnim potrebama itekako trebaju osobu koja će ih obasjavati ljubavlju, osobu koja će biti osjetljiva za njihove probleme te osobu koja će biti sposobna preoblikovati metode rada kako bi omogućila djetetu s posebnim potrebama jednaku mogućnost za uspjeh.

5.1. Profesionalni identitet odgojitelja

Odgojitelj je stručna osposobljena osoba koja pravovremeno programira, planira i vrednuje odgojno-obrazovni rad. Odgojitelj je dužan voditi brigu o funkcionalnom i estetskom uređenju prostora koji bi omogućio provođenje planiranih aktivnosti. Svojim radom i promišljanjem nastoji zadovoljiti potrebe djece i njihovih razvojnih zadataka te potiče razvoj djeteta prema njegovim osobnim sposobnostima. Prilikom provođenja aktivnosti ali i izvan njih, nastoji dokumentirati rad djece te njihov individualni napredak (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008).

Odgojitelj ne smije djelovati kao učitelj, podučavati, već mora biti aktivni suigrač ili promatrač koji će zadane aktivnosti i poticaje dokumentirati, te zahvaljujući dokumentaciji uvidjeti na kojim su poljima djeca napredovala, a na kojima je potrebno još uvijek raditi. Ideje kojima se odgojitelj služi u svom radu moraju biti originalne i poticajne za dječji razvoj, djeca trebaju na prirodan način doći do spoznaja. Kada govorimo o djeci s teškoćama u razvoju, tada postavljanje „problemske situacije“ mora biti još pumnije isplanirano. Za odgojitelje je poželjno da imaju stručna znanja o djeci s posebnim potrebama, no kao što i u samom Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe piše, predškolske programe

za djecu s posebnim potrebama u odgojno-obrazovnom radu ostvaruju odgojitelji, ali i stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila raznih usmjerenja, a sve to zajedno s drugim članovima stručnog tima. Konstatiramo da je uvjetno „lakše“ kada dijete dođe u odgojno-obrazovnu skupinu s dijagnosticiranom posebnom potrebom. Tada već postoje spremni mehanizmi kako pripremiti djecu u skupini te cjelokupan rad koji će se temeljiti na podršci tom djetetu. No, ne smijemo smetnuti s uma da su odgojitelji ti koji najviše vremena provode se djecom te da moraju biti adekvatno obrazovani i osposobljeni prepoznati da neko dijete ima određene posebne potrebe. Pravovremena reakcija je najbitnija, kako bi se teškoće svele na minimum obavještanjem i djelovanjem stručnog tima i ostalih edukacijsko-rehabilitacijskih ustanova izvan odgojno-obrazovne ustanove.

5.2. Profesionalne kompetencije odgojitelja

Kada govorimo o profesionalnim kompetencijama odgojitelja, tada je potrebno prvo potrebno navesti karakteristike odgojiteljske profesije. Sukladno stečenim znanjima iz kolegija „Profesija odgojitelja i refleksivna praksa“, dolazimo do saznanja da je jedna od karakteristika profesije poznavanje djece i njihovog načina učenja, pa tako i poznavanje sadržaja koji se primjenjuje u odgojno-obrazovnoj praksi. Osim znanja kojim odgojitelj barata, potrebna je i profesionalna praksa kako bi se sadržaji adekvatno planirali, stvaralo poticajno okruženje te obavljala procjena, refleksija i evaluacija odgojno-obrazovnog procesa

Kada određujemo i definiramo profesionalnu kompetenciju odgojitelja, tada se u procjenama koristimo strategijama „eksperta“ ili se pak orijentiramo na procjenu odgojitelja sukladno njegovim znanjima, vještinama i sposobnostima za obavljanje profesionalne zadaće (Šagud, 2005). Postoje razna mišljenja i zapisi o kompetencijama koje bi odgojitelj trebao imati, a zbog širine njegova opusa ovdje ćemo navesti samo neke od njih. Krećemo s pretpostavkom da je odgojitelj osoba koja kontinuirano uči i želi istražiti ono što ne zna, time ga krase karakteristike cjeloživotnog učenika. Kao takav ima izraženu potrebu za napredovanjem u osobnom i profesionalnom smislu. Kada govorimo o radu s djecom, on je dobar promatrač, a ponajviše slušatelj dječjih potreba. Poznaje sredinu u kojoj se odgojno-obrazovni proces odvija. Odgojitelj je poznavatelj djetetova rasta i razvoja, te je kao takav sposoban razumjeti dobne razlike i prihvatiti individualne različitosti djeteta. Stručan je prepoznati proces učenja predškolskog djeteta, odnosno različite načine i intenzitete učenja. Posjeduje sklonost postavljanju pitanja o motivima djece, ne donosi zaključke o njima, već ih istražuje, otvoren je

za riskantne ideje, postavlja potpitanja, uvijek je spreman za istraživanje. Fleksibilan je prilikom osmišljanja i održavanja zamišljenih aktivnosti. Odgojno-obrazovnu sredinu organizira prema potrebama i željama djece (Šagud, 2005).

Formula koja opisuje odgojiteljsku profesiju bila bi: *Homo educator = animator + komentator + terapeut*. Prema toj formuli težište je na animatorskim svojstvima, jer se smatra da je pola odgojnog uspjeha u činu animiranja djece za emancipacijske ciljeve odgoja. Svojstvo *educatora* u ovoj formuli ogleda se u obliku komentatora koji ne uči, nego objašnjava nejasna mjesta informacija. Terapeutska funkcija se odnosi na evaluacijsku ulogu suvremenog odgojitelja, koji shvaća što dodatno treba učiniti kako bi postigao željeni uspjeh kod djece (Biondić, 1993).

6. ODGOJITELJ U ULOZI PROVODITELJA INKLUZIJE

Kako bi se u odgojno-obrazovnoj ustanovi mogla provesti inkluzivna praksa, zahtijeva se stvaranje uvjeta za inkluziju. Odgovornost za uspostavljanje odgovarajućih inkluzivnih uvjeta leži na osnivaču ustanove, donositelju odgojno-obrazovnih politika te na odgojiteljima. Od odgojitelja se očekuje pozitivan stav prema inkluziji u odgojno-obrazovnom sustavu i posjedovanje vještina i znanja koji će ih osposobiti za pozitivno vrednovanje individualnih potreba djece. Odgojitelj je zadužen za stvaranje uvjeta unutar kojih će sva djeca biti jednako prihvaćena, vrednovana i poštovana. Kada govorimo o poštivanju posebnih potreba djece, veliku ulogu ima interakcija unutar grupe djece, no isto tako konstatiramo da najveću odgovornost snosi odrasla osoba koja je izravno ili neizravno uključena u interakciju, a to je odgojitelj (Višnjic Jevtić, 2015).

6.1. Kompetencije odgojitelja u radu s djecom s posebnim potrebama

Navodimo kako program odgoja i obrazovanja kako u svijetu tako i u Hrvatskoj, pokazuje pozitivan odnos prema provođenju inkluzivnog obrazovanja. Istraživanja koja su provedena na tu temu određuju ishod kojim bi trebalo rezultirati obrazovanje odgojitelja za inkluziju, a to je:

- poštivanje različitosti i razumijevanje inkluzije
- usmjerenost na inkluzivno planiranje
- osiguravanje uvjeta učenja primjerenih inkluziji

- poticanje pozitivnog socijalnog ozračja
- suradnja s tvorcima obrazovnih politika
- usmjerenost na cjeloživotno učenje (Višnjić Jevtić i sur., 2015).

Odgovornost svoje profesionalne kompetencije stječe tijekom školovanja, kao i na raznim stručnim usavršavanjima. One mu omogućuju razvoj kreativnosti i usavršavanje potpunog didaktičko-metodičkog pristupa u radu s djecom (Bouillet, 2010). Svjedočimo kako je obrazovanje odgojitelja u Hrvatskoj doživjelo pozitivne pomake, kojima je unaprijeđena odgojiteljska profesija, a inkluzivno obrazovanje je također jedan od čimbenika koji prati pozitivan trend promjena. Budući da su istraživanja pokazala koliko je odgojitelj važan u provođenju inkluzije, radilo se na tome da „obrazovanje za uključivanje“ bude sastavni dio inicijalnog obrazovanja.

Kolegiji vezani uz inkluzivno obrazovanje na sveučilištima u Hrvatskoj su:

- Inkluzivna pedagogija
- Inkluzivni odgoj i obrazovanje
- Pedagogija djece s posebnim potrebama i pravima
- Pedagogija djece s posebnim potrebama
- Pedagogija djece s teškoćama u razvoju (Višnjić Jevtić i sur., 2015).

Možemo zaključiti kako odgojitelj može steći neke kompetencije potrebne za rad s djecom s posebnim potrebama tijekom inicijalnog obrazovanja, ali je isto tako važno napomenuti koliko je bitno cjeloživotno učenje i obrazovanje koje se jednim dijelom provodi preko Agencije za odgoj i obrazovanje. Putem navedene agencije odgojitelji se upućuju na radionice i stručne skupove kako bi usavršavali svoje profesionalne kompetencije.

U daljnjem tekstu navodimo bitne kompetencije koje bi odgojitelj trebao posjedovati kako bi na adekvatan način mogao brinuti o djeci s posebnim potrebama, a to su:

- „ razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece;
- razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece;
- poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine;
- komunikacijske vještine (u odnosu s djecom, roditeljima, drugim stručnjacima i kolegama);

- *poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja(uključujući individualne instrukcije i iskustveno učenje);*
- *poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece;*
- *poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu;*
- *poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju);*
- *poznavanje savjetodavnih tehnika rada;*
- *praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama, te*
- *spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje“ (Bouillet, 2010:324).*

Uzevši u obzir navedene stavke, možemo reći da odgojitelj mora biti kompetentan u uočavanju i prepoznavanju posebnih potreba kod djece. Zadatak mu je temeljito proučavanje dokumentacije o djetetu, koja mu daje uvid u djetetovo trenutno stanje. Potrebno je da sukladno svojim znanjima, sposobnostima i vještinama osigura pravilan pristup djetetu, No, koliko je važno da on uskladi svoj pristup, toliko je bitno da i djecu u skupini pripremi i poduči na koji način mogu pomoći vršnjaku koji ima posebne potrebe. Iako odgojitelj posjeduje stručna znanja, potrebno je dodatno obrazovanje putem seminara, radionica, predavanja, stručne literature. Sve to kako bi kroz svoj napredak omogućio napredak djeteta. Osim pripreme djece u skupini, važno je da zajedno sa stručnim timom pripremi roditelje i zajedno s njima surađuje, a sve u svrhu osiguravanja najviše dobrobiti djeteta (Zrilić, 2013).

6.2. Suradnja odgojitelja i stručnog tima

Kako bi se ostvarila najveća dobrobit djece, a posebice djece s posebnim potrebama, važna je dobra suradnja između odgojitelja i stručnog tima. Stručni tim čine kompetentni stručnjaci koji uz pomoć svojih profesionalnih znanja ostvaruju radne zadatke, a to su: psiholog, pedagog i stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila, defektolog ili logoped (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008., članak 30. stavak 1.). Kao što smo ranije spominjali kako je uloga odgojitelja stvarati i promišljati poticajno okruženje u kojem djeca uče čineći putem vlastitih iskustava, no stručni tim također ima ulogu ukazivati odgojiteljima na moguće podrške. Ako stručni tim procjeni kako odgojitelju treba poticaj za obavljanje kvalitetne odgojno-obrazovne prakse, tada je potrebno odgojitelja uputiti na dalje usavršavanje i učenje (Miljak, 2009).

Kako bi stručni tim baratao potrebnim informacijama o posebnoj potrebi djeteta, te kasnije te informacije podijelio s odgojiteljima, potrebno je da se prilikom upisa u vrtić provede sljedeći postupak:

- inicijalni intervju s roditeljima kako bi se prikupile potrebne informacije te medicinska dokumentacija,
- dijete će se s obzirom na razinu oštećenja uključiti u odgojno-obrazovnu skupinu koja će odgovarati njegovim sposobnostima i mogućnostima,
- opservacija djeteta u skupini i upoznavanje s njegovim ograničenjima i mogućnostima samostalnog funkcioniranja,
- izrada individualiziranih programa,
- longitudinalno praćenje razvoja (Zrilić, 2013).

Ranije smo konstatirali da je uvjetno lakše ako dijete dođe u odgojno-obrazovnu skupinu s već postavljenom dijagnozom, jer tada stručni tim odmah može pripremiti odgojitelja za rad s djetetom. No, isto tako postoji mogućnost da će odgojitelj biti taj koji će prvi primijetiti da dijete ima neke teškoće. Tada je bitno da odgojitelj pravovremeno obavijesti stručni tim, koji će mu biti prva instanca s odgovarajućim uputama. Upravo je to trenutak kada dolazi do izražaja kvalitetna suradnja između odgojitelja i stručnog tima. Potrebno je da svi sudionici ove suradnje uočavaju novonastalu razvojnu teškoću djeteta. Kako bi se ta teškoća regulirala, te na pravilan način tretirala, bitna je dobra komunikacija između suradnika kako ne bi došlo do propuštanja bitnih informacija, a samim time i ugrožavanja dobrobiti djeteta.

Stoga još jednom naglašavamo koliko je bitna suradnja između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa jer su njihove akcije međusobno povezane, isprepletene i ovise jedna o drugoj. Prema navedenom, ističemo kako je bitno da već u formalnom obrazovanju studenti uče o važnosti suradnje u kontekstu procesa koji je u stalnoj izgradnji, kontinuirano se razvija kroz komunikaciju, refleksiju i evaluaciju postojećeg stanja u odgojno obrazovnoj ustanovi (Miljak, 2009).

6.3. Suradnja odgojitelja i roditelja djece s posebnim potrebama

„Odgojiteljska kompetencija za suradnju određena je kao spoj znanja (o strategijama i tehnikama za uspješnije uključivanje roditelja, različitim obiteljskim dinamikama i funkcioniranjima, radu s roditeljima, zaprekama koje otežavaju suradnju i sustavu podrške koju društvo pruža obiteljima), vještina (komunikacijskih vještina i vještina aktivnog slušanja, organizacijskih i suradničkih) te stavova (prema suradnji s roditeljima i prema roditeljima (Višnjic Jevtic 2018. str. 225)“.

Suradnja odgojitelja s roditeljima djeteta s posebnim potrebama predstavlja aktivno sudjelovanje roditelja u programima kojima je svrha omogućavanje razvoja i sposobnosti njihove djece. Utemeljena je spoznaja da će njihova djeca više napredovati ako roditelji i stručnjaci budu surađivali, te iako roditelji i stručnjaci pripadaju različitim sustavima, suradnički odnos ih spaja i nadopunjuje jer imaju zajednički cilj – kako pomoći djetetu (Biondić, 1993).

Pozitivna i jaka strana tog odnosa je činjenica da su roditelji svjesni djetetove posebne potrebe i da su spremni surađivati kako bi se ona svela na minimum. No, djetetove teškoće i objektivno teži uvjeti obiteljskog života narušavaju obiteljske homeostaze i mijenjaju obiteljsku dinamiku. Tada se mogu javljati manje povoljna stajališta roditelja o sposobnostima svoje djece. Međutim, takva stajališta mogu ponekad biti samo obrana, točnije predstavljaju pokušaj samoopravdanja za nezadovoljavajući napor uloženi u napredak svojeg djeteta. Zbog takvog stajališta svjedočimo kako velik broj djece sa smetnjama u razvoju živi u i institucijama, a ne sa roditeljima, što još više otežava razvoj odnosa djeteta – roditelj (Bouillet, 2010).

Kako ne bi došlo do ovakvog, po djeteta nepovoljnog stava, odgojitelji zajedno sa stručnim timom rade na tome da budu podrška i potpora roditeljima jer, iako je djeteta to koje ima teškoće, i roditelju je potrebna ruka pomoći. Problem koji se javlja kod roditelja jest strah od nepoznatog jer se oni ne znaju nositi sa novonastalom situacijom i ne mogu predvidjeti krajnje domete svoga djeteta. Roditelji se muče s preispitivanjem svoje sposobnosti, boje se da nisu u stanju adekvatno brinuti o svojem djetetu. Također se javlja strah da će njihovo djeteta biti odbačeno od strane okoline. Pored svih strahova koji se odnose na njihove obiteljske odnose, roditelji se također brinu o adekvatnosti vrtića te tretmanima koje njihovo djeteta dobiva od strane odgojitelja (Bowen, 1997).

Kako bi se pomoglo roditelju, a samim tim i djetetu, radi se na pripremama roditelja za dolazak djeteta s teškoćama u razvojnu odgojno-obrazovnu skupinu. Navodimo jedan odličan primjer kako to ostvariti, a to je radionica. U priručniku za odgojitelje i učitelje „*Novi prijatelj*“ dan je primjer kako se s roditeljima mogu izrađivati lutke koje će imati neke od karakteristika posebnih potreba. Kroz radionice bi došlo do zbližavanja djece i roditelja, kao i skupine u cjelini. Stoga možemo sumirati kako je svrha rada s roditeljima ojačati kompetentnosti za roditeljsku ulogu, pomoći im da prihvate stresne situacije i da se nauče s njima što lakše nositi, te ih savjetovati stručnim znanjima. Ukoliko nismo u mogućnosti treba ih uputiti na stručni tim i ostale oblike potpore izvan odgojno-obrazovne ustanove.

Odgojitelj će se vjerojatno nekada naći napadnut od strane roditelja kada je u pitanju djetetova dijagnoza i stanje. Zato je bitno postupati sukladno ovim uputama:

- „*mislite uvijek na to da su roditelji u stanju šoka,*
- *pružite im emocionalnu podršku,*
- *dajte im detaljne obavijesti (medicinske i socijalne),*
- *informirajte roditelje bez odgode,*
- *obavijesti uvijek priopćite jednom i drugom roditelju,*
- *budite pripravi na to da ta zadaća (kontakt s roditeljima) traži dosta vremena i diskrecije,*
- *uvijek mislite na to da je uloga roditelja najvažnija,*
- *kada dajete obavijesti, birajte najprikladnije riječi,*
- *trebate znati slušati roditelje,*
- *uvijek u roditelja probudite nadu,*
- *stalno jačajte odnose između roditelja i djeteta,*
- *obavijesti trebaju davati stalno,*
- *koristite se savjetima i dogovarajte sa svojim kolegama “ (Biondić, 1993. str. 126).*

Pridržavajući se tih uvjeta pomažemo roditelju, sebi, a najviše djetetu u njegovom daljnjem rastu i razvoju.

7. ZAKLJUČAK

Djeca s posebnim potrebama trebaju odgojitelja koji će ih prigrлити s ljubavlju, odgojitelja koji će biti osjetljiv za njihove probleme te osobu koja će biti sposobna preoblikovati metode rada kako bi omogućila djetetu s posebnim potrebama jednaku mogućnost za uspjeh. Od odgojitelja se očekuje pozitivan odnos prema inkluziji te posjedovanje vještina i znanja putem kojih će biti osposobljeni za uvažavanje, prepoznavanje i poticanje individualnih potreba svakog djeteta. Konstatirali smo kako u hrvatskom sustavu studija predškolskog odgoja i obrazovanja svakako postoji „obrazovanje za uključivanje“, koje podrazumijeva kolegije vezane za inkluzivno obrazovanje. Neki od njih su: Inkluzivna pedagogija, Inkluzivni odgoj i obrazovanje, Pedagogija djece s posebnim potrebama itd.

No, isto tako smo uvidjeli da samo formalno stečeno znanje nije dovoljno kako bi se svakom djetetu s posebnim potrebama pružila potpuna pomoć i podrška. Tada govorimo o bitnosti suradnje između odgojitelja i stručnog tima unutar odgojno-obrazovne ustanove. Stručni tim se sastoji od psihologa, pedagoga i stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, defektologa ili logopeda. Oni su podrška djetetu, ali i odgojitelju. Kompetentan odgojitelj mora znati prepoznati naznake posebne potrebe kod djeteta te sukladno tome dalje postupati, obavijestiti stručni tim o primijećenom te zajedno s njim dogovoriti daljnje postupanje kako bi se osigurao pravilan rast i razvoj djeteta.

Odražavanje profesionalnih kompetencija odgojitelja za pozitivnu inkluzivnu praksu ogleda se u svojevrsnom osvjetljavanju uloge odgojitelja u promicanju inkluzivne kulture u predškolskim ustanovama. *„Kao ključni elementi profesionalnih kompetencija odgajatelja za inkluzivnu praksu izdvojeni su suradnja s obiteljima i stručnjacima, usklađivanje kurikuluma s individualnim potrebama djece, promicanje inkluzivne kulture u vrtiću i aktivno sudjelovanje odgojitelja u procjenama posebnih potreba djeteta . Nedvojbeno je da odgajatelji iziskuju podršku stručnih službi i servisa, čime bi se osiguralo da standardi kvalitetne odgojno-obrazovne inkluzije budu dostupni svoj djeci. U tom je pogledu važno imati na umu da pravo predškolske djece na najbolji mogući odgoj i obrazovanje ne smije ovisiti o dobroj volji odgajatelja, već mora predstavljati osnovni standard ranog i predškolskog odgoja u obrazovanja. Za to je, međutim, potreban angažman ukupne zajednice (Bouillet, 2011, str. 323)“.*

Inkluzija djeteta s posebnim potrebama u redovnu odgojno-obrazovnu skupinu ima pregršt pozitivnih aspekata, kako za dijete, tako i za njegovu obitelj, drugu djecu unutar skupine, ali i samog odgojitelja koji zajedno s takvim djetetom ostvaruje rast i razvoj na svim poljima svoga bića.

LITERATURA

1. Biondić, I. (1993). *Integrativna pedagogija: odgoj djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Školske novine.
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bouillet, D. (2011). *Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu*. Pedagogijska istraživanja. Vol. 8 No. 2 str. 323. - 340.
4. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje, odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
5. Bowen, B., Cansler, D., Heekin, S., Mangel, P., Schults, J., Templeton, J., prevela Turundić-Čuljak, T. (1997). *Novi prijatelj - priručnik za odgojitelje i učitelje*. Zagreb: Mali profesor.
6. Daniells, E. & Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju*. Preuzeto 30.06.2021. s http://www.korakpokorak.hr/upload/kurikulum_za_inkluziju.pdf
7. Došen Dobud, A. (2016). *Dijete – istraživač i stvaralac, igra, istraživanje i stvaranje djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alineja., str. 96.
8. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). Preuzeto 01.07.2021. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html
9. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja, *Školski vjesnik*, Vol. 65 No. 4. str. 623. - 638.
10. Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu (2015). *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima: Podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće*, Zagreb: Nacionalna zaklada za razvoj civilnog društva.
11. Igrić, LJ. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja – škola po mjeri svakog djeteta je moguća*, Zagreb: Školska knjiga.
12. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi, Procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka skript.
13. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja, Vol. 8 No. 1. Preuzeto 03.07.2021. s <https://hrcak.srce.hr/190090>
14. Kobešćak, S. (2003). *Od interakcije do inkluzije u predškolskom odgoju. Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*, Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

15. Kobešćak, S. (2000). Što je inkluzija? Dijete, vrtić, obitelj: *Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, Vol. 6 No. 21. str. 23. - 25. Preuzeto 30.06.2021. s <https://hrcak.srce.hr/183411>
16. Konvencija Ujedinjenih Naroda o pravima djeteta (1989). Preuzeto 06.07.2021. s https://www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
17. Krampač - Grljušić, A. i Marinić, I. (2007). *Posebno dijete: Priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim odgojno obrazovnim potrebama*, Osijek: Grafika.
18. Miloš, I., Stavovi odgojitelja prema inkluziji: Dijete, vrtić, obitelj. *Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, Vol. 20 No. 77/78. str. 60. - 63. Preuzeto 02.07.2021. s <https://hrcak.srce.hr/169984>
19. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću: novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM naklada.
20. Mikas, D., Roudi, B. (2012). *Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja*, Paediatrica Croatica, Vol. 56 No. 1. str. 207. - 214. Preuzeto 05.07.2021. https://more.rivrtici.hr/sites/default/files/socijalizacija_djece_s_teskocama_u_razvoju_u_ustanovama_predskolskog_odgoja.pdf
21. Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse; *Zbornik radova* (2015). Preuzeto 03.07.2021. s <http://www.omep.hr/assets/zbornik-radova-sa-znanstveno-stru%C4%8Dnog-skupa-pravo-djeteta-na-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
22. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*, Zagreb: Profil International.
23. Šagud, M. (2005). *Odgojitelj kao reflektivni praktičar*, Petrinja: Visoka učiteljska škola.
24. Šušnjara, S. (2008). Odnos prema djeci s posebnim potrebama, *Školski vjesnik. Časopis za pedagoški teoriju i praksu*, Vol. 57 No. 3 - 4. str. 321. – 337. Preuzeto 05.07.2021. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122918
25. Višnjčić Jevtić, A. (2018). *Odgojiteljska samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima* (doktorski rad), Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb,
26. Hrvatska. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2019). Preuzeto 02.07.2021. s <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>
27. Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*, Zadar: Sveučilište u Zadru.

Izjava o izvornosti završnog rada:

Izjavljujem da je moj završni rad na temu *Kompetencije odgojitelja u radu s djecom s posebnim potrebama*, izvorni rezultat mojeg rada pod stručnim vodstvom dr. sc. Zlatka Bukvića, te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)