

Inkluzija djece s teškoćama u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Šćuri, Ines

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:147:132318>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Ines Šćuri

INKLUZIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG
ODGOJA I OBRAZOVANJA

Završni rad

Čakovec, srpanj, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Ines Šćuri

INKLUZIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG
ODGOJA I OBRAZOVANJA

Završni rad

Mentor rada:
dr.sc. Zlatko Bukvić, prof. rehab.

Čakovec, srpanj, 2021.

Izjava o izvornosti završnog rada

Izjavljujem da je moj završni rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istog nisam koristio drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)

SADRŽAJ:

Sažetak	5
Summary	6
1. UVOD.....	1
1.1 Od isključivanja do inkluzije, modeli odnosa društva prema osobama s invaliditetom	2
1.2. Pretpostavke uspješnosti odgojno – obrazovne inkluzije	5
1.2.1. Indeks inkluzivnosti	7
1.2.2. Obrazovanje odgojitelja	8
1.2.3. Pomoćnici u dječjim vrtićima	12
1.2.4. Uloga vršnjaka i roditelja.....	13
2. USPOREDBA MODELA UKLJUČIVANJA.....	16
2.1. Faktori koji sprečavaju inkluziju	17
2.2. Stavovi odgojitelja prema inkluziji.....	19
3. ZAKLJUČAK.....	21
4. LITERATURA	23

Sažetak

Odnos prema djeci s teškoćama, posebno prema njihovom obrazovanju, mijenjao se kroz povijest i ovisio je o brojnim faktorima kao što su kulturni, ekonomski, politički i socijalni. Pojavom socijalnog modela dolazi do značajnih promjena u odnosu društva prema osobama s invaliditetom. Socijalni model naglašava da invaliditet nije individualni problem te da društvo treba ukloniti prepreke koje mnogima sprječavaju ravnopravno sudjelovanje u društvu. Naime, invaliditet je rezultat ograničenja i prepreka u okolini koji svojim kumulativnim djelovanjem sprječavaju potpuno i aktivno sudjelovanje osobe. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva nediskriminaciju, suradnju odgojno-obrazovne ustanove s drugim javnim službama i čitavom zajednicom kako bi se svoj djeci omogućio razvoj vlastitih potencijala i sudjelovanje u procesu učenja. Važna sastavnica uspješnosti odgojno-obrazovne inkluzije kompetencije odgojitelja. Ključne kompetencije predstavljaju kombinaciju znanja, vještina, sposobnosti i stavova. Očekuje se da odgojitelji i učitelji kao temeljni nositelji odgojno-obrazovnog procesa posjeduju potrebne kompetencije i imaju inkluzivna uvjerenja. Odgojitelji u različitim organizacijskim i prostornim uvjetima imaju odgovornost kreirati i provoditi programe koji odgovaraju različitim potrebama djece rane i predškolske dobi. Ostvarivanje odgojno-obrazovne inkluzije u odgojnoj skupini znatno ovisi o međudjelovanju stavova, znanja, fleksibilnosti i kreativnosti odgojitelja. Na kvalitetu neposrednog rada i inkluzivnu praksu nepovoljno može djelovati broj djece u skupinama, nedovoljan broj odgojitelja i drugog odgovarajućeg profesionalnog osoblja te nedostatne podrške odgojiteljima. Podaci dobiveni u istraživanjima kompetencija i stavova odgojitelja pokazuju da nisu zadovoljavajući. Vidljivo je da tek polovina odgojitelja nastoji svoju praksu uskladiti s potrebama djece i suvremenim pedagoškim spoznajama. Sustavu predškolskog odgoja bitno je posvetiti veću pozornost kako bi mogao zadovoljiti potrebe djece s teškoćama u razvoju te njihovo pravo na primjereni odgoj i obrazovanje. Cilj ovog rada bio je istražiti modele odnosa društva prema osobama s invaliditetom, uspješnost odgojno-obrazovne inkluzije, osvrnuti se na obrazovanje, kompetencije i stavove odgojitelja, ulogu pomoćnika u dječjim vrtićima, vršnjaka i roditelja djece s teškoćama u razvoju te ukazati na postojanje faktora koji sprječavaju potpunu realizaciju odgojno-obrazovne inkluzije.

Ključne riječi: inkluzija, djeca s teškoćama, odgoj i obrazovanje, odgojitelj

Summary

The attitude towards children with disabilities, especially concerning their education, has constantly been changing throughout history, and has depended on a number of factors such as the cultural, economic, political and social factors. The society's attitude towards persons with disabilities changed significantly with the emergence of the social model. The social model points out that a disability is not an individual problem, and that the society needs to remove all obstacles which prevent equal participation in the society. Inclusive education implies non-discrimination, the cooperation of educational institutions with other public services and with the entire community in order to enable the development of personal potentials, as well as participation in the process of education to all children. An important competence for the success of the inclusion, is the competence of the educator. The key competencies are a combination of knowledge, skills, abilities and the attitude of the educator. Thus, it is desirable that educators, who are involved in implementing inclusion into education, have all the necessary competencies for its implementation. Educators, in different organizational and spatial conditions are responsible for creating and implementing programs which meet the various needs of early and preschool age children. Achieving educational inclusion in an educational group depends on the interaction of attitudes, knowledge, flexibility and creativity of the educator. However, the quality of the direct work and the inclusion can be affected by number of children in the groups, the limited professional staff and insufficient support for educators. Researches on the educators' competencies and attitudes have shown that the data obtained is not satisfactory. It is obvious that only half of the educators put effort in trying to harmonize their work with the children's needs and with the contemporary pedagogical knowledge. Much more attention should be paid to the preschool education system in order to meet the needs of children with disabilities and their right to appropriate education and socialization. The purpose of this paper was to explore the models of the society's relationship to persons with disabilities, the success of inclusion into education, the educators' competencies and attitudes, the role of assistants in kindergartens as well as the role that the parents and peers of children with disabilities have in their development, and to point out that there are other factors which prevent full inclusion.

Key words: inclusion, children with disabilities, education, educator

1. UVOD

Obrazovanje je temeljno ljudsko pravo i kao takvo u središtu je mnogobrojnih međunarodnih dokumenata, konvencija i različitih znanstvenih i stručnih istraživanja. Prema *Općoj povelji UN-a o ljudskim pravima* u članku 26. navodi se da svatko ima pravo na obrazovanje koje mora barem na osnovnim i temeljitim stupnjevima biti besplatno. Također, navodi da osnovno obrazovanje mora biti obvezno, tehničko i stručno obrazovanje opće dostupno, a visoko obrazovanje mora biti jednako dostupno svima na osnovi uspjeha. Nadalje, u članku navodi usmjerenje na razvoj ljudske osobnosti, jačanje poštovanja ljudskih prava i temeljnih sloboda te promicanje razumijevanja, tolerancije i prijateljstva među svim narodima, rasnim ili vjerskim grupama (*Opća deklaracija o pravima čovjeka*, 1948).

U *Konvenciji UN-a o pravima djeteta* navodi se da se *djeca rađaju s temeljnim slobodama i pravima koja pripadaju svim ljudskim bićima* (Konvencija UN-a o pravima djeteta, 1989). Članak 23. propisuje da *dijete s teškoćama u duševnom ili tjelesnom razvoju treba voditi ispunjen i pristojan život u uvjetima koji jamče dostojanstvo, jačaju djetetovo oslanjanje na vlastite snage i olakšavaju njegovo djelatno sudjelovanje u zajednici* te da se djetetu s teškoćama u razvoju priznaje pravo na posebnu skrb koju će državne stranke ovisno o raspoloživim sredstvima poticati i osiguravati (Konvencija UN-a o pravima djeteta, 1989).

Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom dodatno je definirala obrazovanje djece s teškoćama u razvoju. U članku 7. navodi se da će *države potpisnice osigurati sve potrebne mjere kako bi zajamčile djeci s teškoćama u razvoju puno uživanje ljudskih prava i temeljnih sloboda s drugom djecom* (Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom, 2006). Nadalje, u članku 24. navodi se da će *države potpisnice osigurati da se osobe s invaliditetom ne budu isključene iz općeg obrazovnog sustava na osnovi svojeg invaliditeta, te da djeca s teškoćama u razvoju ne budu isključena iz besplatnog i obveznog osnovnog ili iz srednjeg obrazovanja na osnovi teškoća u razvoju*. Također, navodi se da osobe s invaliditetom mogu imati pristup kvalitetnom i besplatnom osnovnom i srednjem obrazovanju te da imaju pravo na potrebnu pomoć i pružanje učinkovitih individualiziranih mjera potpore (Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom, 2006).

Osim navedenih međunarodnih dokumenata koji naglašavaju prava djece s teškoćama u razvoju te djece svih rasa, vjeroispovijesti i naroda, hrvatski *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* u članku 15. a navodi da se u dječjem vrtiću ostvaraju *redoviti programi njege, odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi djece rane i predškolske dobi koji su prilagođeni razvojnim potrebama djece te njihovim mogućnostima i sposobnostima, programi za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju, programi za darovitu djecu rane i predškolske dobi, programi na jeziku i pismu nacionalnih manjima (...)* (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2019).

Gore navedena prava za djecu razvijala su se kroz povijest kao rezultat promišljanja o djeci i njihovim pravima, a rezultat su razvoja društva u kojem se pozicija djeteta s godinama mijenjala. Iako se kroz stoljeća uvelike napredovalo u promišljanju o djeci s teškoćama i osobama s invaliditetom, činjenica je da su siromaštvo i marginalizacija još uvijek razlozi isključivanja iz društva i odgojno-obrazovnog sustava te još uvijek nismo dostigli puninu riječi inkluzija.

1.1 **Od isključivanja do inkluzije, modeli odnosa društva prema osobama s invaliditetom**

Kroz povijest mijenjali su se različiti modeli odnosa društva prema osobama s invaliditetom. Tako se u prvobitnim zajednicama osobe s invaliditetom smatralo nekorisnima, najčešće ostavljanim po strani i nezaštićenima. Bouillet (2019) navodi da su u Starom Rimu roditelji mogli odstraniti svoje dijete s teškoćama u razvoju nakon što ga je nakon rođenja pregledalo pet odraslih susjeda i dalo svoj pristanak, a u starih Hebreja bilo ih je dozvoljeno prodati za robove. U srednjem vijeku siromašni su preživljavali zahvaljujući milostinji jer se pomaganje slabijima smatralo kršćanskom obvezom te je prosjačenje postalo glavnim zanimanjem tih osoba. Ovdje je prikazan model milosrđa koji osobu s invaliditetom gleda kao žrtvu.

U novom vijeku sve se više naglašavala vrijednost rada te model milosrđa gubi svoju funkciju. Potreba za radnom snagom rezultirala je time da mnogi europski vladari uvode mjere prisile rada prema skitnicama i prosjacima kako bi došli do jeftine radne snage. Razvojem

gospodarske i političke moći, u 16. stoljeću, započinje se sa zapošljavanjem sirotinje te se organiziraju potpore osobama s invaliditetom i beskućnicima. Humanizam i renesansa također su utjecali na pozitivan stav prema osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama u razvoju.

U 19. stoljeću dolazi do napretka znanosti i medicine što je pridonijelo razvoju medicinskog modela. *Medicinski model odnosi se prema invaliditetu kao prema osobnom problemu izazvanom bolešću, ozljedom ili zdravstvenim stanjem koje zahtijeva medicinsku njegu pruženu u obliku individualnog tretmana. Pritom se nastoji potaknuti društveno prilagođavanje pojedinca i postići pozitivne promjene u njegovu ponašanju. Cilj medicinske rehabilitacije je zapravo prilagođavanje osobe okolini i usredotočenost na njezine nedostatke i ograničenja zbog kojih više ne može obavljati određene aktivnosti tako kako to obavljaju osobe bez oštećenja* (Bouillet, 2019, str. 26). U medicinskom modelu očekuje se da se osoba s teškoćama prilagodi društvu koje će onda poduzeti mjere kojima će pokušati otkloniti ili ublažiti posljedice oštećenja. Iako je model od mnogih kritiziran, ipak ga nije moguće u potpunosti prevladati, budući da se stanja osoba s invaliditetom vežu uz njihov zdravstveni status.

Kao produžetak medicinskog modela pojavljuje se model deficita koji *naglašava značenje, utvrđivanje i zadovoljavanje posebnih potreba osoba s teškoćama u razvoju. Dijagnostika je usmjerena prema onome što osoba ne može te, kao i medicinski model, polazi od pretpostavke da s osobom nešto nije u redu* (Bouillet, 2019, str. 27). U modelu deficita još uvijek je pojedinac taj koji ima problem, a stručnjaci su tu da ga, ispravljajući pogreške, vrate uspješno prilagođenog u društvo. *Segregacijski sustavi medicinskog modela i modela deficita zastupaju gledište po kojem se u umjetnim uvjetima može uspješno oponašati prirodna sredina, ne uviđajući činjenicu da restriktivna sredina ne omogućuje razvijanje socijalnih vještina već, naprotiv, stvara nove restrikcije. Stoga unutar modela deficita nije moguće prepoznati integraciju kao aktivno sudjelovanje u izboru, donošenju voljnih odluka i preuzimanju odgovornosti osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju* (Bouillet, 2019, str. 26).

Međutim, medicinski model došao je pod nadzor mnogih aktivističkih skupina koje su se sedamdesetih godina 20. stoljeća borile za ljudska prava. Rezultat tih borbi, ponajprije za

osobe s invaliditetom, bila je zamjena medicinskog i uvođenje socijalnog modela. Pojavom socijalnog modela dolazi do značajnih promjena u odnosu društva prema osobama s invaliditetom. Socijalni model, koji se u razvijenim zemljama svijeta javlja sredinom dvadesetog stoljeća, iskazuje se u integraciji različitih osoba u zajednicu. *On ističe da problemi osoba iz marginaliziranih društvenih grupa ne proizlaze iz njihove različitosti, već iz ograničenja koja im nameće društvo* (Bouillet, 2019, str. 29). Socijalni model naglašava da invalidnost nije individualni problem te da društvo treba ukloniti prepreke koje mnogima sprječavaju ravnopravno sudjelovanje u društvu. *Obuhvaća prvo na razumnu prilagodbu i učinkovite mjere potpore svima koji zbog svoga zdravstvenoga, razvojnoga, kulturnoga, socijalnoga, jezičnoga, obiteljskoga, vjerskoga, spolnoga ili drugog obilježja nisu ravnopravni s većinskom populacijom, pa bez te prilagodbe i potpore ne mogu ostvariti svoja ljudska prava, uključujući i pravo na obrazovanje* (Bouillet, 2019, str. 29). Socijalni model razlikuje biološko oštećenje od invaliditeta, odnosno invaliditet nije posljedica samog oštećenja, već je posljedica interakcije između osobe s oštećenjem i društva.

U socijalnom modelu osoba s invaliditetom je borac za ravnopravnost i stvaranje društva koje je doista inkluzivno. Pojavom filozofije inkluzije i socijalnog modela dolazi do promjena u odnosu društva prema osobama s invaliditetom, a posebice prema osobama s intelektualnim teškoćama. *Ovim promjenama značajno je pridonio i pokret samozastupanja koji se smatra jednim od najzanimljivijih i najpozitivnijih pokreta prošlog desetljeća* (Mihanović, 2010, str. 74). Ovaj pokret omogućio je glas osobama s intelektualnim teškoćama, odnosno mogućnost da izraze da žele biti dio društvene zajednice te imati veću samostalnost.

Osim što socijalni model čini važnu razliku između pojmova oštećenje i invaliditet, također invaliditet razumijeva kao društveni konstrukt. *Socijalni model je koncept koji je svjestan da neki pojedinci imaju fizičke i psihološke razlike koje mogu utjecati na sposobnost funkcioniranja u društvu. Međutim, socijalni model ističe da je društvo uzrok što pojedinac s fizičkim ili psihološkim razlikama postaje 'invalid'* (Mihanović, 2010, str. 75). Za osobe s invaliditetom postoje barijere koje se mogu podijeliti na tri kategorije: okoliš, ekonomske i kulturne. Mihanović (2010) govori da okoliš onemogućava mobilnost osobama s teškoćama kretanja i komunikaciju kao osobama bez oštećenja. Navodi kako je okolina napravljena od

strane osoba bez oštećenja, za život osoba bez oštećenja. Nadalje, navodi kako društvo ekonomski ne pruža iste mogućnosti osobama s invaliditetom kao osobama bez invaliditeta. Gore navedeno, počinje već u školi, a nastavlja se tijekom njihova života. U školi, nastavni sadržaji, s obzirom da su rađeni za osobe bez invaliditeta, nisu prikladni za neke osobe s invaliditetom. Također, *osobe s invaliditetom su više nego dvostruko češće bez kvalifikacije u odnosu na osobe bez invaliditeta, a samo oko polovice osoba s invaliditetom radne dobi, radi na poslu, u usporedbi s 80% osoba bez invaliditeta, također radne dobi* (Shaw Trust, 2005., prema Mihanović, 2010, str 76.). Nadalje, kulturološka barijera jest u tome što društvo omogućava osobama s invaliditetom da se osjećaju manje vrijednima zbog negativnih stavova i predrasuda. Osim masovnih medija, koji pridonose širenju negativnih značenja koji stvaraju stereotipe i predrasude, *predrasude su povezane s priznavanjem razlika, a očituju se u jeziku i terminologiji koje se koriste za opisivanje osoba s invaliditetom, što je izvedeno iz medicinskog etiketiranja* (Mihanović, 2010, str. 76).

Socijalni model, za razliku od medicinskog i modela deficita, uvodi značajnu promjenu u načinu razmišljanja u odnosu na djecu s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom. U ovome modelu predstavljena je ideja o inkluziji gdje zajednica prihvaća sve osobe bez obzira na njihove različitosti, prepoznaje vlastite potrebe i uvažava tuđe, pruža podršku onima kojima je potrebno te stvara mogućnost za sve.

1.2. Pretpostavke uspješnosti odgojno – obrazovne inkluzije

Tijekom povijesti mijenjao se odnos prema djeci s teškoćama, posebice prema njihovu obrazovanju, a ovisio je o mnogobrojnim faktorima kao što su kulturni, ekonomski, politički i socijalni. *Danas je koncept inkluzivnoga odgoja i obrazovanja u nekim zemljama temeljno načelo koje se prepoznaje kroz različite modele školovanja, što se vrednuje i unapređuje u smislu povećanja kvalitete cjelovitoga sustava odgoja i obrazovanja* (Brčić, 2013, str. 67). Smatra se da inkluzivno obrazovanje uvažava razvojne specifičnosti, kulturna i druga obilježja, odnosno da odgovara potrebama za svu djecu. *Inkluzivno obrazovanje svojim strategijama, metodama i tehnikama, ali i svojim sadržajem, afirmira temeljno uvjerenje prema kojem obrazovanje doprinosi razvoju urođenih potencijala djece, kako bi u odrasloj dobi mogla*

dostojanstveno živjeti, donositi informirane odluke i cjeloživotno se usavršavati (Bouillet, 2019, str. 11). Ovakvo obrazovanje primjereno je svoj djeci, neovisno o biološkim, psihološkim i socijalnim karakteristikama, odnosno inkluzivno obrazovanje odgovara odgojno-obrazovnim potrebama djece i temelji se na sudjelovanju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva nediskriminaciju, suradnju odgojno-obrazovne ustanove s drugim javnim službama i čitavom zajednicom kako bi se svoj djeci omogućio razvoj vlastitih potencijala i sudjelovanje u procesu učenja. Kako bi se inkluzivno obrazovanje ostvarilo potrebna je *svijest o različitim izvorima diskriminacijske obrazovne prakse, na što se nadovezuje aktivno sudjelovanje na promjene javnih politika, sustava, praksi i kultura u odgojno – obrazovnim ustanovama, kako bi one u većoj mjeri odgovarale na različitost djece* (Bouillet, 2019, str. 12). Prema Booth i Ainscow (2002) neke od odrednica inkluzije u obrazovanju su uvažavanje svih učenika i zaposlenika, povećanje sudjelovanja učenika vezano uz njihovu zajednicu, smanjenje prepreka za učenje i sudjelovanje, pogled na različitost kao na resurse za potpore učenju, a ne kao problem te prihvaćanje da je inkluzija u obrazovanju jedan vid inkluzije u društvo.

Unatrag nekoliko godina u Hrvatskoj radi se na reformama školstva, a jedna od temeljnih točki reforme jest važnost razvijanja odgojno-obrazovnog sustava za svu djecu, bez obzira na njihova razvojna obilježja. *Predškolski sustav kao početak „vertikale” cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj, zbog ustroja rada i fleksibilnosti programa uređenih legislativom ima najveću otvorenost prema realiziranju inkluzije, ali se praktična provedba inkluzivnog obrazovanja redovito problematizira (ne)davanjem mogućnosti djeci s teškoćama da se uključe u redovne vrtiće* (Sindik, 2013, str. 311). Ograničenja poput dugotrajnog utvrđivanja vrste i stupnja teškoće u razvoju, osiguravanje dodatnih odgojitelja, negativni stavovi pojedinih sudionika procesa te prepreke u materijalnom i organizacijskom kontekstu (neadekvatni prostori u kojima djeca borave i prevelik broj djece u skupinama) rezultiraju time da redovni odgojno-obrazovni sustav ne može prihvatiti velik broj djece koja imaju teškoće u razvoju. Ovo su činjenice koje govore da još uvijek treba raditi na novim modelima školovanja te na obrazovanju sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

1.2.1. Indeks inkluzivnosti

Inkluzija počinje priznavanjem i poštivanjem razlika među djecom. Kako bismo dijete uključili u obrazovanje moramo imati u vidu njegovu cjelokupnu ličnost, a ne usmjeravati se na samo jedan aspekt djeteta, odnosno na neki njegov nedostatak. Prema Booth i Ainscow (2002) prelazak na drugačiji način razmišljanja o djeci s teškoćama u obrazovanju stvara složenu situaciju zato što zbog određenih stvari moramo raditi s postojećim jezikom. Smanjivanje prepreka za učenje i sudjelovanje obuhvaća pokretanje svih resursa koju postoje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja, školama i u okvirima zajednice. Resursi nisu samo novac, a kao i prepreke mogu se pronaći u više aspekata funkcioniranja poput djece, roditelja/skrbnika, zajednicama, odgojiteljima, nastavnicima; u promjenama školske kulture, politike i prakse. Indeks inkluzivnosti temelji se upravo na ovim trima dimenzijama:

a) stvaranje inkluzivne kulture (izgradnja zajednice i inkluzivne vrijednosti)

U izgradnji zajednice svatko se osjeća dobrodošlim, djeca pomažu jedni drugima, prisutna je međusobna dobra suradnja, a lokalna zajednica uključena je u rad ustanove. (Booth i Ainscow, 2002., prema Bouillet, 2019)

Inkluzivne vrijednosti koje navodi su visoka očekivanja od sve djece, svi sudionici dijele filozofiju inkluzije, sva se djeca jednako poštuju, uklanjaju se prepreke za učenje i sudjelovanje u svim aktivnostima te aktivno suprotstavljaju diskriminirajućoj praksi (Bouillet, 2019, str. 53).

b) promicanje inkluzivne prakse (okruženje za sve i potpora različitostima)

Unutar okruženja za sve, Bouillet (2019) navodi pravičnost u zapošljavanju i napredovanju, potporu i mentorstvo novim zaposlenicima, uključivanje sve djece iz zajednice, arhitektonsku pristupačnost te organizaciju i potporu primjerenu potrebama djece.

Potpore različitostima obuhvaća koordinaciju oblika potpore, usavršavanje osoblja o inkluziji, inkluzivnu potporu prisutnu u svim segmentima kurikula, samo iznimno isključivanje djece te jasne procedure postupanja (Bouillet, 2019, str. 53).

c) kreiranje inkluzivne politike (odgoj i obrazovanje te mobilizacija resursa)

Bouillet (2019) vezano za odgoj i obrazovanje navodi važnost sudjelovanja sve djece, poštovanje različitosti, temeljenost na participativnim metodama učenja, uvažavanje metoda discipliniranja te procjene usmjerene napretku djece.

U mobilizaciji resursa govori da su različitosti resurs za učenje, važnosti kvalitete i izvrsnosti osoblja, dostupnosti stručnih i materijalnih resursa te da je inkluzivna kultura prepoznatljiva u financiranju ustanove (Bouillet, 2019, str. 53).

Opisane dimenzije važne su za promicanje inkluzije u odgoju i obrazovanju te je važno usmjeriti se na sve tri dimenzije zajedno. Upravo zato, svaka od njih, podijeljena je na dva područja kako bi se usmjerila pozornost na ono što je neophodno učiniti kako bi se promicala inkluzivnost u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

1.2.2. *Obrazovanje odgojitelja*

Važna sastavnica za uspješnost inkluzije u odgoju i obrazovanju odnosi se i na kompetencije odgojitelja i nastavnika. Ključne kompetencije predstavljaju kombinaciju znanja, vještina, sposobnosti i stavova te je poželjno da sudionici odgojno-obrazovnog procesa koji provode obrazovnu inkluziju u praksi posjeduju potrebne kompetencije za njezino provođenje.

Na temelju stečenih općih generičkih i specifičnih kompetencija, odgojitelj je osposobljen učinkovito i djelotvorno planirati, programirati i vrednovati odgojno-obrazovni kontekst kao poticajno-razvojni, uvažavajući pri tom dječje sposobnosti, mogućnosti, potrebe i interese te na tim osnovama ostvarivati integriranu odgojno-obrazovnu praksu; samostalno konstruirati, implementirati i evaluirati integrirani kurikulum u ukupnosti svih razvojnih područja koristeći

aktivnosti i materijale u skladu sa suvremenim razvojnim teorijama kojima se tumači dječji razvoj; djelovati kao reflektivni praktičar, vrednovati i samovrednovati svoju implicitnu pedagogiju propitujući njenu djelotvornost u funkciji stalne tendencije rasta kvalitete; kreirati odgojno-obrazovni kontekst u dječjem vrtiću jednakog i pogodnog za sve bez obzira na sociokulturni i ekonomski status; graditi bliske, povjerljive i recipročne odnose s roditeljima razvojem suradnje na partnerskoj razini i aktivno se angažirati u postizanju kvalitetnijeg i intenzivnijeg sudjelovanja lokalne zajednice u životu dječjeg vrtića; stalno se stručno usavršavati u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja i učenja.

Odgojitelji se suočavaju sa situacijama u kojima moraju kreirati i provoditi programe koji odgovaraju različitim potrebama djece rane i predškolske dobi te da daju dokaze o kvaliteti programa koji provode. Bouillet ovdje ubraja visoko kvalificirane odgojitelje, primjereno okruženje za rano učenje koje potiče razvoj djece, bogat kurikulum koji uokviruje didaktičke aktivnosti i kontinuirano procjenjivanje aktivnosti usmjereno reviziji kvalitete iskustva koje djeca stječu tijekom boravka u predškolskoj ustanovi (Jackson i sur., 2009., prema Bouillet, 2011, str. 324).

Kvalitetan program ranog i predškolskog odgoja podrazumijeva se i u odnosu na djecu s teškoćama u razvoju te je jedna od ključnih točaka za omogućavanje inkluzivnog procesa. *Ključni čimbenici kvalitetne inkluzije djece s teškoćama u redovne predškolske ustanove su kvaliteta profesionalizma vrtićkog osoblja, zajednička vizija, razina utjecaja deklarirane inkluzivne politike na praksu, ciljani treninzi odgojitelja, dostupnost stručne podrške odgojiteljima, pogodnost organizacijske strukture predškolske ustanove i sudjelovanje zajednice* (Botherson i sur., 2011., prema Bouillet, 2011, str. 324).

Vrlo je važno da odgojitelji te ostali stručnjaci imaju pozitivan i odgojno stimulativan stav prema djeci s teškoćama, pozitivan i realan stav prema inkluziji te da su osposobljeni za nju. Ostvarivanje inkluzije u vrtićkoj grupi znatno ovisi o stavovima, znanju, fleksibilnosti i kreativnosti odgojitelja, no kvaliteta inkluzije opada zbog velikog broja djece u skupinama, ograničenosti profesionalnog osoblja te nedostatne podrške odgojiteljima.

Kompetencije koje su značajne za odgojitelja koji radi s djecom s teškoćama u razvoju su *razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece, razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece, poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine, komunikacijske*

vještine, poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja, poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece, sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu, poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala, poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama te spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje (Bouillet, 2011, str. 325). Za rad s djecom s teškoćama, osim nabrojanih kompetencija odgojitelja važna je i prilagodba materijalnog okruženja te partnerstvo odgojitelja sa stručnim suradnicima i roditeljima.

S obzirom na rezultate istraživanja koji su pokazali da djeca koju su odgajali odgojitelji s preddiplomskim studijem i specijalističkim treninzima pokazuju višu razinu socijalnih i jezičnih vještina te imaju viši kognitivni status (Saracho i Spodek, 2007., prema Bouillet, 2011, str. 325), Bouillet navodi *da se uz višu kvalitetu obrazovanja odgojitelja vezuju i više kompetencije za profesionalnu ulogu, a poznato je i da kvaliteta programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja znatno ovisi o kompetencijama samih odgojitelja* (Bouillet, 2011, str. 325).

Bouillet (2011) u istraživanju prakticiranja profesionalnih kompetencija odgojitelja u svakodnevnoj inkluzivnoj praksi iznosi sljedeće:

- a) Učestalost prakticiranja (%) i faktorska struktura profesionalnih kompetencija odgojitelja u svakodnevnoj inkluzivnoj praksi: prvi faktor

Prvi faktor odnosi se na profesionalne kompetencije odgojitelja i njihove suradnje s obiteljima djece te različitim stručnjacima i stručnim službama. Odgojitelji najčešće brinu o uspostavi i održavanju pozitivnih, suradničkih odnosa s obiteljima, a rjeđe primjenjuju timski model rada s raznolikim mobilnim službama i timovima. Uz to, zamjetna je razmjerno slaba usmjerenost odgojitelja na užu suradnju s roditeljima radi dobrobiti djece.

- b) Učestalost prakticiranja (%) i faktorska struktura profesionalnih kompetencija odgojitelja u svakodnevnoj inkluzivnoj praksi: drugi faktor

Drugi faktor odnosi se na usklađivanje odgojno-obrazovnog kurikulumu individualnim potrebama djece. *Pri tome su studenti procijenili da odgojitelji najčešće prakticiraju primjenu teorija o razvoju djece u odgojno-obrazovnim aktivnostima, a najrjeđe objedinjuju informacije i strategije iz različitih disciplina radi dizajniranja strategije intervencije prema nekom djetetu*

(Bouillet, 2011, str. 329). I u drugom faktoru razvidno je kako je tek polovica odgojitelja usmjerena na individualizaciju odgojno-obrazovnog pristupa.

- c) Učestalost prakticiranja (%) i faktorska struktura profesionalnih kompetencija odgojitelja u svakodnevnoj inkluzivnoj praksi: treći faktor

Treći faktor odnosi se na promicanje inkluzivne kulture u predškolskim ustanovama. Odgojitelji češće prakticiraju kompetencije koje se odnose na identificiranje djetetovih specifičnih teškoća, a najrjeđe prakticiraju kompetencije koje se odnose na prepoznavanje nepovoljnih uvjeta u kojima djeca odrastaju. I u ovoj skupini kompetencija primjećuje se da ih tek polovina odgojitelja nastoji prakticirati što je moguće češće i više.

- d) Učestalost prakticiranja (%) i faktorska struktura profesionalnih kompetencija odgojitelja u svakodnevnoj inkluzivnoj praksi: četvrti faktor

U četvrtom su faktoru grupirane kompetencije koje se odnose na aktivno sudjelovanje odgojitelja u procjenama posebnih potreba djece. To su kompetencije koje prakticira najmanji broj odgojitelja, s iznimkom na procjenjivanje djetetova kognitivnog, socio-emocionalnog, komunikacijskog, motoričkog, socijalizacijskog i estetičkog razvoja.

Istraživanje koje je podijeljeno u četiri skupine, a to su suradnja s obiteljima i stručnjacima, usklađivanje kurikuluma s individualnim potrebama djece, promicanje inkluzivne kulture i aktivno sudjelovanje odgojitelja u procjenama posebnih potreba djece pokazuje da dobiveni podaci nisu zadovoljavajući. Vidljivo je da tek polovina odgojitelja nastoji svoju praksu uskladiti s potrebama djece i suvremenim pedagoškim spoznajama, a ostatak odgojitelja je manje angažiran u tim kompetencijama što uvelike utječe na inkluzivnu praksu (Bouillet, 2011, str. 328 – 331)

Viša razina profesionalnih kompetencija odgojitelja značajnih za inkluzivnu praksu ranog i predškolskog odgoja vezuje se za uspješnije socijalno funkcioniranje djece s teškoćama u razvoju. Kao ključne elemente možemo izdvojiti suradnju s roditeljima i stručnjacima, usklađivanje kurikuluma s individualnim potrebama djece, aktivno sudjelovanje odgojitelja u procjenama posebnih potreba te promicanje inkluzivne kulture u vrtiću.

1.2.3. Pomoćnici u dječjim vrtićima

Djeca s teškoćama u razvoju nerijetko će trebati dodatne oblike potpore u učenju. Ovakvi oblici potpore mogu se odnositi na pomoćnu tehnologiju (uređaje, opremu, računalne programe, posebno izrađene tipkovnice) koje će im u pokretljivosti, komunikaciji i svakodnevnim životnim aktivnostima. Osim asistivne tehnologije, važnu ulogu u pomoći djeci s teškoćama imaju pomoćnici u nastavi i stručni komunikacijski posrednici. (Bouillet, 2019)

Pomoćnik koji pomaže djetetu s teškoćama u vrtiću je osoba koja daje potporu djetetu u predškolskom odgoju i obrazovanju. Pomaže mu u svakodnevnim aktivnostima te osigurava dodatnu pažnju na sadržaje oko njega. Također, pomaže djetetu, ukoliko je potrebno, u izvršenju zadataka te uključivanju u socijalne interakcije i osamostaljivanju. Osim što je pomoć djetetu, također je i podrška odgojitelju kojem pomaže u integraciji djeteta u grupu i učenju zajedno s vršnjacima.

U *Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju* (2019), u članku 15. a piše da se u dječjem vrtiću ostvaruju redoviti programi njege, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi djece rane i predškolske dobi koji su prilagođeni razvojnim potrebama djece te njihovim mogućnostima i sposobnostima, programi za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju, programi za darovitu djecu rane i predškolske dobi, programi na jeziku i pismu nacionalnih manjina, programi predškole te programi ranog učenja stranih jezika i drugi programi umjetničkog, kulturnog, vjerskog i sportskog sadržaja. Nadalje, *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008) u stavku 3. govori o predškolskom odgoju i naobrazbi djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (djeca s teškoćama i darovita djeca). U članku 4. piše da se djeca s teškoćama uključuju u redoviti ili program javnih potreba predškolskog odgoja i naobrazbe. Članak 5. govori da se programi rada za djecu s teškoćama provode s djecom starosne dobi od šest mjeseci do polaska u školu, i to s uključivanjem djece u odgojno-obrazovne skupine s redovitim programom, odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom i posebne ustanove. Nadalje, u članku 6. piše da se u odgojno-obrazovne skupine s redovitim programom uključuju, na temelju mišljenja stručnog povjerenstva, stručnih suradnika, više medicinske sestre i ravnatelja dječjeg vrtića, kao i odgovarajućih medicinskih i drugih nalaza, mišljenja i rješenja nadležnih tijela, ustanova i vještaka, djeca s lakšim teškoćama koja s obzirom na vrstu i stupanj teškoće, a uz osiguravanje posebnih specifičnih uvjeta mogu svladati osnove programa s ostalom djecom u

skupini te djeca s težim teškoćama uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta, ako je nedovoljan broj djece za ustroj odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom. Iako se u *Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju* te *Državnom pedagoškom standardu* govori o uključivanju djece s teškoćama u razvoj u redovite programe, osim osiguravanja specifičnih uvjeta, nigdje se ne spominje potreba za pomoćnicima što dodatno otežava prihvaćanje djece s teškoćama u redovite programe, njihovo napredovanje te dobivanje potrebne pomoći.

S obzirom na to da u Republici Hrvatskoj predškolski odgoj nije obvezatan za djecu s teškoćama u razvoju dolazi do prepreka u vezi s osiguravanjem pomoćnika. Unatrag nekoliko godina počinje se sve više uviđati potreba za uključivanjem dodatne pomoći u odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi. *Unutar EU na različite je načine riješena potreba za asistentima unutar predškolskog odgoja i obrazovanja. Međutim, u većini slučajeva radi se o ulozi asistenta koji uz odgojitelja sudjeluje u neposrednom procesu odgoja i obrazovanja* (Blanuša Trošelj, 2012., prema Babić i sur., 2018, str. 259). Često dolazi do toga da za dijete s teškoćama nema pomoćnika ili ih dijete nekoliko promijeni u kratkom periodu zato što pitanje pomoćnika još uvijek nije regulirano zakonskim okvirom.

1.2.4. Uloga vršnjaka i roditelja

Djeca već u prvim godinama života počinju shvaćati i upoznavati svoje okruženje. Kako djeca utječu na okolinu tako i ona utječe na njih. Odgojno-obrazovni djelatnici nisu jedini koji doprinose socijalizaciji i inkluzivnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Važnu ulogu imaju i vršnjaci koji svojim angažmanom mogu utjecati na obrazovna postignuća te socijalizaciju djece s teškoćama. Poticanje socijalnog razvoja vrlo je važno za razvijanje socijalnih, emocionalnih i kognitivnih vještina koje su neophodne za kvalitetnu socijalnu adaptaciju.

Vršnjačka pomoć temelji se na uvjerenju da djeca imaju urođenu sposobnost dijeljenja i iskazivanja osjećaja, mogućnosti i volju pomaganja drugima (Bouillet, 2019, str. 88). Neke od vršnjačkih mogućnosti pružanja pomoći djeci s teškoćama su pomoć pri kretanju, uključivanje u vršnjačke interakcije te obavljanje svakodnevnih aktivnosti i zadataka. Bouillet (2019) govori da time napreduju sva djeca, i ona koja primaju pomoć, i ona koja pomoć pružaju. Osim toga, vršnjačka pomoć nije jednosmjerna te postoje različiti načini kako djeca s teškoćama mogu pomoći

svojim vršnjacima. Također navodi da je važno imati na umu da vršnjačka pomoć mora biti profesionalno vođena i koordinirana od strane odgojitelja

Mikas i sur. (2012) navode kako druženje s vršnjacima utječe na realizaciju važnih socijalnih interakcija. Djeca s teškoćama mogu među vršnjacima pronalaziti uzore i oponašati ih u ponašanju i različitim vještinama. Također, kroz igru mogu osnaživati vlastite potencijale, potaknuti osobni rast i ostvariti kompenzaciju za ona područja u kojima ima određenih teškoća. Osim navedenog, u interakciji s vršnjacima, dijete je u prilici upustiti se u složenije društvene odnose i različite aktivnosti koje mu pružaju prostor za rast i učvršćivanje samopouzdanja i pozitivne slike o sebi.

Iako uključivanje djece s teškoćama ima brojne dobrobiti, može se dogoditi da djeca s teškoćama u razvoju ne ostvare prijateljstva te da ih vršnjaci isključuju iz igre. Ovakav razvoj situacije dovodi do odbacivanja od prijatelja te može imati mnogo negativnih posljedica na dijete. Odbačeno dijete osjetljivije je na stres, češće se ljuti te izražava neprijateljske emocije. *Socijalne interakcije s vršnjacima utječu na razvoj osobe i na akademski, socijalni i emocionalni uspjeh, kao i na kvalitetu života* (Reichow i sur., 2013., prema Bašić, 2017, str. 4). Činjenica da se ovakve stvari događaju u tijekom uključivanja djeteta s teškoćama u razvoju, upućuje nas na nužnost uključivanja vršnjaka i odgojitelja u socijalnu podršku za djecu s teškoćama u razvoju.

Osim vršnjačke pomoći, važan je odnos odgojno-obrazovnih djelatnika i roditelja. Odgojitelj može pomoći u osnaživanju obitelji djeteta s teškoćama i na taj ih način uputiti u njihova prava (sustav socijalne skrbi i zdravstveni sustav) te im pomoći u razvijanju pedagoških kompetencija. Ovaj odnos vrlo je bitan zato što uključivanjem i jedne i druge strane u napredak djeteta s teškoćama može se pridonijeti boljim obrazovnim postignućima i socijalizaciji. *Zato je na početku svake pedagoške ili školske godine važno s roditeljima raspravljati o vrijednostima (obiteljskim i institucijskim), definirati zajedničke ciljeve odgojno-obrazovnog procesa i dogovoriti uloge u tom procesu* (Bouillet, 2019, str. 92). Osim što će razvijanje partnerskih odnosa (poštovanja, razumijevanja, povjerenja, ohrabrivanja i aktivnog slušanja) imati pozitivan utjecaj na dijete s teškoćama, pomoći će i olakšati odgojiteljima i roditeljima/skrbnicima odgojnu ulogu te prevenciju neželjenih situacija i razvojnih ishoda.

Inkluzivno obrazovanje, da bi bilo djelotvorno, osim što ovisi o odgojno-obrazovnom sustavu, ovisi i o stavovima odraslih prema djeci s teškoćama u razvoju te stavovima prema

inkluziji djeteta u redoviti program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Djetetovi roditelji imaju važnu ulogu zato što pozitivni stavovi roditelja prema djetetu pomažu u formiranju emocionalno stabilnog, iskrenog i pouzdanog djeteta, dok negativni mogu doprinijeti razvoju nepoželjnih karakteristika djeteta. *Viši socio-ekonomski status obitelji povezan je s ranijim utvrđivanjem poremećaja (ranim otkrivanjem i dijagnosticiranjem teškoća u razvoju), te posljedično boljim mogućnostima za uspješniju stimulaciju razvoja djeteta* (Joško, 2013, str. 312). Viši socio-ekonomski status može utjecati i na zaštitni faktor u dimenzijama socijalne inkluzije, no često se događa da obitelji s djetetom s teškoćama u razvoju imaju manje socijalne podrške, na što utječe i niži ekonomski status. Nedostatak socijalne podrške utječe na veću izloženost stresa roditelja s djetetom s teškoćama, umjesto da upravo socijalna podrška pozitivno djeluje na roditelje te ublažavanje stresa kojemu su izloženi.

Roditelji imaju ključnu ulogu u formiranju stavova vlastite djece te *djeca roditelja s pozitivnim pogledom na inkluziju više prihvaćaju različitosti, osjetljivija su za potrebe drugih te imaju manje predrasuda od djece čiji roditelji imaju negativne stavove* (Peck, Carlson i Helmstetter, 1992., prema Budimlija i sur., 2020, str. 9). Istraživanja koja ispituju kakav utjecaj imaju roditelji djece s teškoćama i roditelji djece bez teškoća na proces inkluzije pokazuju uglavnom da se i roditelji djece s teškoćama i oni s djecom bez teškoća slažu da je inkluzija pozitivna edukacijska praksa za njihovu djecu. *Također, nekoliko je studija pokazalo da postoje određene razlike između roditelja djece s teškoćama i bez teškoća u pogledu uključivanja njihove djece u opći sustav odgoja i obrazovanja te da roditelji djece s teškoćama u razvoju imaju uglavnom pozitivnije stavove prema inkluziji* (Hu, Mak, Zhang, Fan i Zhu, 2018; Kelly, 2001; Rafferty i Griffin, 2005., prema Budimlija i sur. 2020, str. 10).

Uključenje djeteta s teškoćama u razvoju, osim što ima prednosti za samo dijete, ima prednost za odgojitelja, roditelje te drugu djecu koja se nalaze u odgojnoj skupini. Prednosti za roditelje su u tome što se u njima razvija osjećaj da je njihovo dijete jednako drugoj djeci, te da samim time dobiva iste mogućnosti za razvoj i napredovanje kao ostala djeca. Osim toga, roditelji dobivaju priliku realnije procijeniti djetetov razvojni potencijal te se u njima *budi dodatni motiv i poticaj za emocionalno bogaćenje obiteljskih odnosa i socijalni (društveni) iskorak. Isto tako, ono jača potrebu za dodatnim intelektualnim angažmanom, upoznavanjem s medicinsko – pedagoškim*

dimenzijama određenog problema i sveukupnim stručnim i osobnim napredovanjem (Mikas i Roudi, 2012, str. 213).

Osim što je inkluzija važna za roditelje, važna je i za djecu koja se nalaze u skupini s djetetom s teškoćama. Tako djeca iz skupine razvijaju empatičnost, razumijevanje, senzibiliziraju se za prihvaćanje različitosti, što uvelike utječe na socijalne kompetencije djece te razvijaju samopoštovanje i osjećaj međusobnog pomaganja i suradnje.

2. USPOREDBA MODELA UKLJUČIVANJA

Uključivanje ili inkluzija odnosi se na odgoj i obrazovanje za sve, odnosno uključivanje djece i odraslih *koji su zbog psihofizičkih, socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih mogućnosti, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi* (Brčić, 2011, str. 39). Cilj inkluzije nije samo integracija djece s teškoćama u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, već i osigurati niz uvjeta u kojima će njihove životne i obrazovne potrebe biti zadovoljene. Obrazovna inkluzija omogućuje svoj djeci, bez obzira na dob, spol, poteškoće i sposobnosti da sudjeluju u društvenim aktivnostima. *Tako shvaćeno društvo ne znači da su u njemu svi članovi jednaki, nego da svi, bez obzira na navedene različitosti, imaju jednako pravo na mogućnost da sudjeluju i pripadaju društvu, odnosno da se obrazuju u skladu sa svojim sposobnostima* (Babić i sur., 2018, str. 251). Ovakav način shvaćanja jednakosti dovodi do smanjenja oblika segregacije, izolacije i diskriminacije. Nadalje, inkluzivnim odgojem i obrazovanjem, djeci i odraslima s teškoćama, pomaže se da ostaju u krugu svoje obitelji, da se prekine isključenost, siromaštvo te se podiže kvaliteta obrazovanja i razvoj socijalizacije.

Predškolski odgoj je do unatrag nekoliko godina imao dominantno segregirajući karakter u odnosu na djecu s teškoćama, te se kao ukupan sustav školovanja u Hrvatskoj nalazio pred procesom nužne promjene (Skočić Mihić, 2011., prema Babić i sur., 2018, str. 252). Potvrđeni su brojni protudiskriminirajući dokumenti, donesen je *Državni pedagoški standard za predškolski odgoj i obrazovanje* te je realizirana jedna od mjera *Nacionalnog plana aktivnosti za prava i interese djece*.

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) propisuje broj djece u skupini u kojoj boravi dijete s teškoćama u razvoju, broj odgojitelja i stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Iako predškolski sustav kao početak 'vertikale' cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj, zbog ustroja rada i fleksibilnosti programa uređenih legislativom ima najveću otvorenost prema realiziranju inkluzije, praktična provedba inkluzivnog obrazovanja redovito se problematizira (ne)davanjem mogućnosti djeci s teškoćama da se uključe u redovne vrtiće (Sindik, 2013, str. 311).

Babić i sur. (2018) provele su istraživanje o iskustvima upisa djeteta s teškoćama u razvoju u vrtić iz perspektive roditelja. Analizom odgovora dobiveni su rezultati koji govore o preprekama na upisu (nemogućnost upisa djece s teškoćama u vrtić), nedostatku podrške pri upisu, emocionalnim izazovima tijekom upisa (neizvjesnost i tjeskoba roditelja hoće li vrtić upisati njihovo dijete), ograničenju trajanja djetetovog boravka u vrtiću, nedovoljnom uključivanju djece s teškoćama u razvoju u aktivnosti, izazovima u vezi osiguravanja asistenta, zadovoljstvu uključenosti djeteta s teškoćama u vrtić, nezadovoljstvu profesionalnim kompetencijama odgojiteljica, zadovoljstvom osobnih kompetencija odgojiteljica, nezadovoljstvom rada stručnog tima (nedostatak konkretnog rada s djetetom) te diskriminacijom djece s teškoćama u razvoju u vrtiću.

Prema određenim istraživanjima vidimo da je praksa uključivanju djece s posebnim potrebama još uvijek daleko od teorije te da još uvijek postoje brojni izazovi s kojima se moramo suočiti. Sustav predškolskog odgoja još uvijek nije na razini inkluzivnosti na kojoj bi trebao biti te mu je bitno posvetiti veću pozornost kako bi mogao zadovoljiti potrebe djece s teškoćama u razvoju i njihovo pravo na obrazovanje i socijalizaciju.

2.1. Faktori koji sprečavaju inkluziju

Prije nego što se dijete upiše u vrtić, mora zadovoljiti određene kriterije prema kojima može upisati redovni program. Miloš (2015) ukazuje da se u redoviti program uključuju djeca s lakšim teškoćama i bez pridruženih teškoća te djeca s većim teškoćama ako u istom nema dovoljno djece i uvjeta za posebnu skupinu. Uporište gore navedenom pronalazi u *Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe* što je u suprotnosti s filozofijom inkluzije.

Jedna od prepreka inkluzivnom obrazovanju jest činjenica da predškolski odgoj i obrazovanje još uvijek nije obavezan. Zbog toga su češći podvojeni stavovi o inkluziji, nedostatak stručno osposobljenih ljudi za rad s djecom s teškoćama u razvoju te materijalne i infrastrukturne prepreke. Također, kao prepreka, navodi se uključivanje prevelikog broja djece u vrtičke grupe, nedovoljno stručnih usavršavanja za odgojitelje te manjak financijskih sredstava pomoću koji bi se zaposlio dovoljan broj stručnjaka za rad s djecom s teškoćama.

Iako su faktori koji sprječavaju inkluziju još uvijek brojni, prema *Nacionalnoj strategiji izjednačavanja mogućnosti osoba s invaliditetom od 2017. do 2020.* (2017) navedene su aktivnosti, pokazatelji i planirana financijska sredstva kojima će se osigurati inkluzivno obrazovanje djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav na svim razinama.

Tablica 1. Mjere za unapređenje inkluzivnog obrazovanja (NN, 42/2017)

Mjera 1. Osigurati inkluzivno obrazovanje za učenike s teškoćama u razvoju					
Aktivnosti	Pokazatelji	Odgovorne/provedbene institucije i organizacije	Planirana financijska sredstva	Rokovi/ Godina	Polazni podaci (u odnosu na koje će se mjeriti postignuće)
1. Povećati broj djece s teškoćama u razvoju upisanih u predškolske, osnovnoškolske i srednjoškolske ustanove u mjestu ili najbližem mjestu njihovog stanovanja	– broj djece s teškoćama u razvoju upisanih u predškolske, osnovnoškolske i srednjoškolske ustanove	Nositelji: MZO Sunositelji: predškolske ustanove, osnovne i srednje škole u RH	za provedbu aktivnosti nisu potrebna sredstva u državnom proračunu	kontinuirano	U 2015./2016. školskoj godini upisano je: – u predškolske programe 6 280 djece s teškoćama, – u osnovnoškolske programe 18 492 učenika s teškoćama u razvoju, – u srednjoškolske programe 1 575 učenika s teškoćama u razvoju u pomoćne i TES programe, a preko 6 000 učenika s teškoćama u razvoju svladava redovite programe uz individualizirane postupke ili prilagođene programe.
2. Profesionalni razvoj učitelja/nastavnika/stručnih suradnika za inkluzivno obrazovanje	– broj učitelja/nastavnika/ stručnih suradnika koji su sudjelovali u stručnom usavršavanju za inkluzivno obrazovanje	Nositelji: AZOO, ASOO Sunositelji: osnovne i srednje škole u RH	sredstva su osigurana u DP 2017. – 2019. na razdjelu 086, A689016 Profesionalno usmjeravanje, informiranje i održavanje postojeće zaposlenosti, račun 37 u iznosu 252.000,00 kn	kontinuirano	U 2015./2016. školskoj godini u stručnom usavršavanju za inkluzivno obrazovanje sudjelovalo je 4 190 učitelja/nastavnika/ stručnih suradnika na 87 održanih skupova u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje.

2.2. Stavovi odgojitelja prema inkluziji

Za djecu s teškoćama u razvoju koja polaze redoviti program jako je bitno imaju li odgojitelji i stručni suradnici pozitivan ili negativan stav prema inkluziji. *Stavovi se smatraju stečenom, relativno trajnom i stabilnom organizacijom pozitivnih ili negativnih emocija, vrednovanja i reagiranja prema nekom objektu* (Petz, 1992., prema Tomić i sur., 2019, str. 41). Stavovi su jedna od najvećih prepreka inkluziji zato što imaju veliki utjecaj na samu uspješnost inkluzije. Pozitivni stavovi odgojitelja utječu na zadovoljstvo djece u skupini te smanjuju podjele među njima, dok su negativni stavovi povezani s niskim očekivanjima, nižem socijalnom statusu te pojavom neželjenih ponašanja.

U istraživanju o ispitivanju stavova edukatora, ispitani su stavovi odgojitelja koji su uključeni u programe inkluzije djece s teškoćama. Istraživanje je pokazalo da odgojitelji vjeruju da je uključivanje djece s teškoćama u razvoju pozitivno iskustvo te da je korisno i za razvoj ostale djece. *Na razini SAD je provedeno istraživanje kojim je ispitano u kojoj mjeri u stavovima edukatora percipiraju prepreke inkluzivnih programa u ranom djetinjstvu* (Rose i Smith, 1993., prema Sindik, 2013, str. 313). Ispitivanje u kojem su sudjelovali odgojitelji, ravnatelji i roditelji pokazalo je da su stavovi prema inkluziji bili važna prepreka za inkluziju unutar dječjeg vrtića.

Nadalje, u sljedećem istraživanju koje je provedeno u Kansasu ispitani su stavovi sudionika prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne programe škola i dječjih vrtića. Prema dobivenim rezultatima utvrđeno je da su specijalni edukatori imali pozitivnije stavove od odgojitelja. *Odgojitelji percipiraju prilagodbu nastavnih strategija djeci s teškoćama u razvoju kao značajnu prepreku, jer svoja postojeća znanja te postojeće materijalne preduvjete provođenja tih strategija smatraju nedostatnim* (Sindik, 2013, str. 313). Istraživanja su pokazala da se mišljenja odgojitelja, o kompetentnosti za inkluzivno obrazovanje, razlikuju ovisno o vrsti teškoće u razvoju, iskustvu rada s djecom s teškoćama u razvoju. Bolje educirani odgojitelji, te oni koji imaju više iskustva češće imaju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju.

Istraživanje stavova prema inkluziji koje je provedeno u Bosni i Hercegovini pokazalo je da su mišljenja odgojiteljica u dvije trećine slučajeva da boravak djece s teškoćama u razvoju zajedno s djecom koja nemaju razvojnih oštećenja pomaže njihovoj socijalizaciji. Također, inkluzija djece s teškoćama u razvoju potiče empatiju kod djece bez razvojnih poteškoća. Iako je

u istraživanju većina odgojitelja iskazala pozitivan stav prema inkluziji, ipak jedna četvrtina odgojitelja se nije složila s tim. *Pretjerani angažman odgojitelja oko djece s teškoćama u razvoju i zanemarivanje ostale djece, nedostatak profesionalne supervizije, te prevelik broj djece u redovnim grupama i otpor ostale djece su najčešći problemi koji se navode u realizaciji inkluzije* (Arsenijević-Puhalo i Matošević, 2007., prema Sindik, 2013, str. 314). Navedeni stavovi prema neopravdanosti inkluzije u predškolskim ustanovama podudaraju se s onima koji se dotiču same realizacije inkluzije, a odnose se na brojnost grupa, nestručan kadar, arhitektonske barijere, neprilagođenost ulaza, neadaptiranost sanitarnih čvorova te skučen prostor.

U istraživanju o stavovima odgojitelja prema inkluziji u Hrvatskoj, pokazale su se razlike u stavovima prije i nakon edukacije o inkluziji, a odnose se na *razumijevanje filozofije odnosno kriterija inkluzije, ublažavanje negativnih stavova prema inkluziji, razumijevanje utjecaja stručnih i osobnih kapaciteta odgojitelja i roditelja kao sudionika procesa na rad u uvjetima inkluzije, razumijevanje i prihvaćanje kriterija odgojno-obrazovnog rada u uvjetima inkluzije te razumijevanje važnosti timskog rada* (Kubela i Sindik, 2009., prema Sindik, 2013, str. 315).

Prema provedenim istraživanjima pokazalo se da na razvoj stavova utječe više čimbenika, a neki od njih su dob, spol, godine rada u struci, razina obrazovanja te prethodna iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Neka istraživanja pokazala su da mlađe osobe češće imaju pozitivnije stavove prema inkluziji, a pretpostavlja se da je uzrok tome formalno obrazovanje koje je obuhvatilo dio pedagogije usmjerene na inkluzivne vrijednosti. No, nisu sva istraživanja potvrdila ovu teoriju. Također, pojedina istraživanja pokazuju da osobe s višim stupnjem obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema inkluziji, dok neka istraživanja opovrgavaju ovu tvrdnju. Neke od varijabli koje su pokazale povezanost sa stavovima su spol, educiranost, podrška ustanova za provedbu inkluzije, prethodno doživljen uspjeh u poučavanju djece s teškoćama u razvoju te suradnja s roditeljima (Tomić i sur., 2019, str. 43).

Promotrimo li ova istraživanja o stavovima vidljivo je da odgojitelji često sumnjaju u svoje kompetencije te da smatraju da nisu dovoljno osposobljeni za primjenu inkluzije s obzirom na količinu stručnih usavršavanja koja im se nude kao oblik cjeloživotnog učenja. Također, vidljivo je da većina odgojitelja smatra da sama inkluzija povoljno utječe na djecu s teškoćama u razvoju kako i na djecu koja nemaju razvojnih teškoća. Uunatoč pozitivnim stavovima, pokazalo se da

brojnost djece u grupama, neučinkovitost ili nedostupnost stručnih službi i materijalni uvjeti nepovoljno djeluju na stavove odgojitelja te samu realizaciju inkluzije.

3. ZAKLJUČAK

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje predstavljaju jednu od najvažnijih sastavnica cjelokupnog obrazovanja. Obrazovna inkluzija omogućuje svoj djeci, bez obzira na dob, spol, poteškoće i sposobnosti da sudjeluju u društvenim aktivnostima. Također, inkluzivnim odgojem i obrazovanjem, djeci i odraslima s teškoćama, pomaže se da ostanu u krugu svoje obitelji te se podiže kvaliteta njihovog obrazovanja i razvoj socijalizacije. U ranom i predškolskom odgoju, odgojitelji imaju važnu ulogu u stvaranju inkluzije u vrtićkim grupama. Pozitivan i odgojno stimulativan stav te pozitivan i realan stav prema inkluziji pozitivno utječu na djecu s teškoćama, njihove roditelje te vršnjake u odgojnim skupinama. Ostvarivanje inkluzije ovisi o stavovima, znanju, fleksibilnosti i kreativnosti odgojitelja, no kvaliteta inkluzije često opada zbog velikog broja djece u skupinama, ograničenosti profesionalnog osoblja te nedostatne podrške odgojiteljima. Također, postavlja se pitanje jesu li i koliko odgojitelji pripremljeni za rad u inkluzivnim grupama. Provedena istraživanja o kompetencijama i stavovima odgojitelja pokazala su da odgojitelji često sumnjaju u svoje kompetencije te smatraju da nisu dovoljno osposobljeni za primjenu inkluzije s obzirom na količinu stručnih usavršavanja koja im se nude kao oblik cjeloživotnog učenja. Unatoč tome, odgojitelji imaju pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju. Većina odgojitelja smatra da sama inkluzija povoljno utječe na djecu s teškoćama u razvoju te na djecu koja nemaju razvojnih poteškoća. Osim odgojitelja, važnu ulogu imaju i vršnjaci koji svojim angažmanom mogu utjecati na obrazovna postignuća i socijalizaciju djece s teškoćama i roditelji čiji pozitivni stavovi prema djetetu pomažu u formiranju emocionalno stabilnog, iskrenog i pouzdanog djeteta. Iako inkluzija ima višestruke prednosti, dolazi do problema u ostvarivanju same inkluzije. Problem predstavlja činjenica da rani i predškolski odgoj i obrazovanje još uvijek nije obvezan. To dovodi do poteškoća s pronalaženjem pomoćnika za djecu s teškoćama, nedovoljno stručnih usavršavanja za odgojitelje, primanje djece u redovite programe prema određenim kriterijima, materijalne i infrastrukturne prepreke, uključivanje prevelikog broja djece u vrtićke grupe te manjak financijskih sredstava. Gore navedeni faktori

također dovode i do podvojenih stavova o samoj inkluziji. Sustav predškolskog odgoja još uvijek nije na razini inkluzivnosti na kojoj bi trebao biti te mu je bitno posvetiti veću pozornost kako bi mogao zadovoljiti potrebe djece s teškoćama u razvoju te njihovo pravo na obrazovanje i socijalizaciju. Važno je raditi na suradnji odgojitelja sa stručnim suradnicima i roditeljima, pratiti potrebe, mogućnosti i interese svakog djeteta te im tako omogućiti cjeloviti razvoj. Osim toga, potrebno je odgojiteljima pružiti odgovarajuću podršku s ciljem cjeloživotnog usavršavanja kako bi se povećala kvaliteta ustanova za rani i predškolski odgoj te kako bi inkluzija dosegla puninu svoje riječi.

4. LITERATURA

Knjige:

Ainscow, M., Booth (2002) *Indeks inkluzivnosti: promicanje učenja i sudjelovanja u školama*, Zenica: Fojnica

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

Članci u časopisima:

Babić, Milić, M., Tkalec S., Cheatham Powell L. (2018) *Pravo na odgoj i obrazovanje djece s teškoćama od najranije dobi*, Croatian Journal of Education (Vol. 20, br. 1, 233-263)

Bašić, K. (2017) *Vršnjačka potpora kao oblik intervencije kod djece s teškoćama u razvoju* (specijalistički rad) Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, Zagreb

Bouillet, D. (2011) *Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu*, Pedagogijska istraživanja (Vol. 8, br.2, 323-339)

Brčić, Karamatić M. (2013) *Pretpostavke inkluzije u školi*, Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja (Vol. 59, br. 30, 67-77)

Brčić, Karamatić M. (2011) *Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja*, Acta Iadertina (Vol. 8, br. 1, 40-47)

Budimlija, Ninković H., Capanec M., Šimleša S. (2020) *Stavovi roditelja predškolske djece prema inkluziji*, Acta Iadertina (Vol. 17 br. 1, 8-32)

Mihanović, V. (2011) *Invaliditet u kontekstu socijalnog modela*, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja (Vol. 47, br. 1, 72-86)

Mikas, D., Roudi B.(2012) *Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja*, Paediatr Croat. (56, Supl. 1, 207- 214)

- Miloš, I., Vrbić V. (2015) *Stavovi odgajatelja prema inkluziji*, Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima (Vol. 20, br. 77/78, 60-63)
- Sindik, J. (2013), *Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće*, Specijalna edukacija i rehabilitacija (Vol. 12, br. 3)
- Urbanc, K. (2005) *Medicinski, socijalni ili neomedicinski pristup skrbi za osobe s invaliditetom*, Ljetopis socijalnog rada, Vol. 12, br. 2, 321-333)
- Zrilić, S. (2018) *Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije*, Magistra Iadertina (Vol. 13, br. 1, 162 – 180)

Mrežne stranice:

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) Preuzeto 28. 4. 2021. s

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html

Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom (2006) Preuzeto 12. 3. 2021. s

http://www.krila.hr/UserDocsImages/Konvencija_UN.pdf

Konvencija UN-a o pravima djeteta (1989) Preuzeto 12. 3. 2021. s

https://www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf

Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti osoba s invaliditetom od 2017. do 2020.

(2017) Preuzeto 6. 5. 2021. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html

Opća deklaracija o pravima čovjeka (1948) Preuzeto 12. 3. 2021. s

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/src1.pdf

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2019) Preuzeto 3. 5. 2021. s

<https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>