

Djeca s teškoćama u razvoju u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: podrška odgojiteljima

Perko, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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:147:348608>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-18**

Repository / Repozitorij:

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



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

Lucija Perko

**DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U SUSTAVU
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I
OBRAZOVANJA: PODRŠKA ODGOJITELJIMA**

Diplomski rad

Zagreb, rujan, 2022.

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

Lucija Perko

**DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U SUSTAVU
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I
OBRAZOVANJA: PODRŠKA ODGOJITELJIMA**

Diplomski rad

**Mentor rada:
prof. dr. sc. Dejana Bouillet**

Zagreb, rujan, 2022.

Sadržaj

Sažetak	1
Abstract	3
Uvod.....	5
Teorijska razmatranja.....	6
Odrednice inkluzije djece s teškoćama u razvoju u sustav RPOO.....	6
Odgojitelji kao nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti u inkluzivnoj praksi	14
Različiti oblici podrške odgojiteljima u inkluziji djece s teškoćama u sustav RPOO.....	25
Istraživanje	31
Cilj, problemi i hipoteza istraživanja	31
Metoda istraživanja	32
Uzorak istraživanja.....	32
Mjerni instrument.....	34
Rezultati istraživanja i rasprava	34
Zaključak.....	41
Literatura	42
Izjava o izvornosti diplomskog rada	49

Djeca s teškoćama u razvoju u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: podrška odgojiteljima

Sažetak

Djeca s teškoćama u razvoju posebno su osjetljiva skupina djece čije su potrebe u društvu još uvijek pogrešno definirane i shvaćene, a na čijoj zaštiti i uvažavanju prava treba aktivno djelovati. Institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO) imaju značajno mjesto u procesu socijalizacije djece s teškoćama u razvoju jer je socijalizacija karakterizirana razvojnim specifičnostima djece i odgojnim kontekstom (kvalitetom okoline) u kojem dijete odrasta. Odgoj i obrazovanje temeljeno na načelima inkluzivnog obrazovanja uz individualizirani pristup djetetu s teškoćama u razvoju te brigu za njegove potrebe garancija su prevencije nepovoljnih razvojnih ishoda u ustavu RPOO. Ključni nositelji tog procesa su odgojitelji, uz sudjelovanje djece, roditelja/skrbnika i stručnih suradnika.

Cilj ovog rada je analizirati iskustva odgojitelja u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju i temeljem te analize utvrditi mogućnosti i ograničenja primjerenog RPOO te djece. Radi postizanja ovog cilja, provedeno je istraživanje u sklopu znanstvenog projekta „Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO“ (skraćeno: MORENEC). Iz Upitnika o etiološkim i fenomenološkim aspektima rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi: verzija za odgojitelje korišteno je devet varijabli koje se odnose na područja razvoja funkcije tijela i tjelesnu strukturu. Podaci su analizirani za 283 djece za koju je prethodno utvrđeno da imaju vidljiva odstupanja u razvoju.

Potvrđena je hipoteza da među odgojiteljima postoje razlike u procjenama potrebe, dostupnosti i zadovoljstva podrškom koju dobivaju od različitih sudionika sustava RPOO. Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da se odgojitelji međusobno znatno razlikuju u svojim potrebama za podrškom u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. Rezultati potvrđuju potrebu obraćanja više pozornosti u inicijalnom i cjeloživotnom obrazovanju odgojitelja pitanjima inkluzivnog

obrazovanja i neposrednog odgojno-obrazovnog rada s djecom s s teškoćama u razvoju.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, odgojitelji, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, potrebna podrška odgojiteljima

Children with difficulties in the early childhood education and care system: support for preschool teachers

Abstract

Children with difficulties are a particularly sensitive group of children whose needs are still incorrectly defined and understood in society, and whose protection and respect for rights should be actively worked on. The Early Childhood Education and Care System (ECEC) have a significant place in the process of socialization of children with difficulties, because socialization is characterized by the developmental specifics of children and the educational context (quality of the environment) in which the child grows. Education and training based on the principles of inclusive education with an individualized approach to a child with difficulties and care for his needs are a guarantee of the prevention of unfavorable developmental outcomes in the ECEC constitution. The key bearers of this process are preschool teachers, with the participation of children, parents/guardians and professional associates.

The aim of this paper is to analyze the experiences of preschool teachers in the upbringing and education of children with difficulties and the foundations of the analysis, and to determine the possibilities and limitations of appropriate ECEC for these children. In order to achieve this goal, research was carried out as part of the scientific project "Models of responding to the educational needs of children at risk of social exclusion in ECEC institutions". From the Questionnaire on etiological and phenomenological aspects of the risk of social exclusion of children of early and preschool age: version for preschool teachers, nine variables related to the areas of development of body functions and body structure were used. Data were analyzed for 283 children who were previously found to have visible deviations in development.

The hypothesis that there are differences among preschool teachers in their assessment of the need for, availability of, and satisfaction with the support they receive from various participants in the ECEC system was confirmed. The results of the research point to the conclusion that preschool teachers differ considerably in their needs for support in the upbringing and education of children with difficulties.

The results confirm the need to pay more attention in the initial and lifelong education of preschool teachers to issues of inclusive education and direct educational work with children with difficulties.

Keywords: children with difficulties, preschool teachers, early childhood education and care, support needed for preschool teachers

Uvod

U današnje vrijeme neupitna je odgovorna uloga odgojitelja u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (dalje: RPOO). Pridodamo li tome nejednake uvjete rada i mogućnosti, nepoštivanje zakonskih propisa i ne tako blistavu sliku odgojiteljske profesije u javnosti, nije čudno što sve manje osoba izabire ovu profesiju i rad u sustavu odgoja i obrazovanja općenito. Nažalost, sve je više i više djece kojima su dijagnosticirane teškoće u razvoju, a mnoga od njih nemaju osiguranu odgovarajuću podršku i pomoć od strane društva (države i lokalne zajednice, zdravstvenog, socijalnog i odgojno-obrazovnog sustava). U ovom radu koristi se termin djeca s teškoćama u razvoju jer je sukladan s recentnim zakonskim dokumentima. Tim terminom obuhvaćena su sva djeca rane i predškolske dobi koju karakteriziraju odstupanja u pojedinim razvojnim područjima, neovisno o tome imaju li zdravstvenu dokumentaciju o teškoći ili ne. Kako je ova tema dosta istražena, a obrazovna inkluzija djece s teškoćama u razvoju polako postaje sastavni dio samog sustava RPOO, važno je istražiti kakvu podršku sustav osigurava odgojiteljima na početku njihovog profesionalnog razvoja, ali i tijekom rada.

Na to pitanje nastoji se odgovoriti ovim radom, putem analize načina na koje odgojitelji uspijevaju zadovoljiti odgojno-obrazovne potrebe djece s teškoćama u razvoju. Analiza se temelji na podacima prikupljenima u znanstvenom projektu „Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO“ kojeg financira Hrvatska zaklada za znanost, a provodi ga istraživački tim uz voditeljstvo prof. dr. sc. Dejene Bouillet.

Uz prikaz rezultata istraživanja, rad obuhvaća teorijski pregled literature koja se bavi odrednicama inkluzije djece s teškoćama u razvoju u sustav RPOO, odgojiteljima kao nositeljima odgojno-obrazovne djelatnosti u inkluzivnoj praksi te različitim oblicima podrške i suradnje s odgojiteljima u sustavu RPOO.

Teorijska razmatranja

Odrednice inkluzije djece s teškoćama u razvoju u sustav RPOO

Jedno od četiri opća načela na kojima se temelje sva dječja prava sadržana u Konvenciji UN-a o pravima djeteta (2001:4) jest načelo nediskriminacije prema kojemu djeca ne smiju trpjeti diskriminaciju “neovisno o rasi, boji kože, spolu, jeziku, vjeri, političkom ili drugom mišljenju, nacionalnom, etničkom ili društvenom podrijetlu, vlasništvu, teškoćama u razvoju, rođenju ili drugom statusu djeteta, njegovih roditelja ili zakonskih skrbnika.” Upravo su djeca s teškoćama u razvoju posebno osjetljiva skupina djece čije su potrebe u društvu još uvijek pogrešno definirane i shvaćene, a na čijoj zaštiti i uvažavanju prava treba aktivno djelovati.

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008), djeca s teškoćama u razvoju su djeca s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoće po propisima iz socijalne skrbi, koje je uključeno u redovitu i/ili posebnu odgojnu skupinu u dječjem vrtiću, ili posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu. Radi se o djeci koja zbog tjelesnih, senzoričkih, komunikacijskih, govorno-jezičnih ili intelektualnih teškoća trebaju dodatnu podršku za razvoj i učenje kako bi ostvarila najbolji mogući razvojni ishod i socijalnu uključenost (Zakon o socijalnoj skrbi, 2022).

Zakon o Registru osoba s invaliditetom (2022) definira dijete s teškoćama u razvoju kao dijete čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u društvu na ravnopravnoj osnovi s drugima. Bouillet (2010) objašnjava da su djeca s teškoćama u razvoju djeca koja vjerojatno neće moći dosegnuti ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja ili razvoja, tj. čije će zdravlje ili razvoj vjerojatno biti ozbiljno oštećeni ili pogoršani bez dodatne potpore ili posebnih usluga u području zdravstvene njege i zaštite, rehabilitacije, odgoja i obrazovanja te socijalne zaštite. „Dijete s teškoćama u razvoju je dijete s dugoročnim tjelesnim, mentalnim, intelektualnim ili osjetilnim oštećenjima koja, u međudjelovanju s raznim preprekama, mogu ograničiti njihovo puno i učinkovito sudjelovanje u društvu na jednakoj osnovi s drugim ljudima“ (Lansdown, 2011:5). Uz zdravstvene potrebe neophodno je voditi brigu o edukacijsko-rehabilitacijskim potrebama djece, budući da djeca s teškoćama u razvoju nemaju samo oštećenje, već i potencijale koje mogu razvijati uz pravodobne i stručne poticaje (Bouillet, 2014).

Djeca s teškoćama u razvoju imaju svoja prava u zdravstvenom sustavu, u sustavu odgoja i obrazovanja te u sustavu socijalne skrbi. U Konvenciji UN-a o pravima djeteta (2001) u članku 23. navedeno je 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 države stranke ovisno o raspoloživim sredstvima poticati i osiguravati te pružiti pomoć primjerenu stanju djeteta i uvjetima u kojima živi. Člankom 7. Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom (2006) države stranke obvezale su se osigurati sve potrebne mjere kako bi zajamčile djeci s teškoćama u razvoju puno uživanje ljudskih prava i temeljnih sloboda ravnopravno s drugom djecom te pravo da mogu slobodno izraziti svoje stavove o svim pitanjima koja ih se tiču. Konvencija nalaže da se njihovim stavovima daje odgovarajuće značenje sukladno njihovoj dobi i zrelosti, ravnopravno s drugom djecom, te da im se u ostvarivanju tog prava pruži pomoć u skladu s razinom teškoća u razvoju i uzrastom.

Termin 'djeca s teškoćama u razvoju' se vrlo često poistovjećuje s terminom 'djeca s posebnim potrebama' što je neprihvatljivo jer se radi o djeci čije su potrebe usporedive s potrebama drugih osoba, ali iziskuju prilagodbe okruženja da bi ih mogle zadovoljiti. Proučavajući različite definicije, može se zaključiti da su termini koji se koriste za djecu s teškoćama u razvoju uvjetovani različitim promjenama u društvu. U prošlosti su se opisivala kao hendikepirana i abnormalna i korišteni su termini 'ometenost u razvoju', 'invalidnost'. Termin 'posebne potrebe' se i danas nalazi u nekim pravnim dokumentima poput Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991) što je pokazatelj održavanja *modela deficita*. Takav model, kao i *medicinski model*, naglašava posebnost i teškoće neke osobe, a zanemaruje njezine sposobnosti i druge karakteristike. Ti modeli usmjeravaju rehabilitaciju na promjenu osobe, odnosno smanjivanje ili uklanjanje teškoća, a nisu usmjereni na uključivanje i prihvaćenje osoba u društvo (Bouillet, 2019). Danas prevladava *socijalni model* te se naglašavaju sposobnosti, interesi i potrebe osobe s teškoćama i izjednačuju se prava osoba s teškoćama s pravima „većinske“ populacije, dok je novija terminologija („djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama“, „djeca sniženih intelektualnih sposobnosti“, „djeca s oštećenjima vida“ itd.) usklađena s

konceptijom edukacijsko – rehabilitacijske znanosti i stavlja naglasak na osobu označavajući teškoću ili posebnost najmanje stigmatizirajućim terminom te umjesto isključivanja, odnosno segregacije, zagovara njihovo uključivanje, odnosno inkluziju u životnu zajednicu. Bouillet (2010) smatra da je taj trend rezultat znanstvenih spoznaja, holističkih i humanističkih socijalno – filozofskih stajališta, ali i snažnog utjecaja organizacija koje zagovaraju prava tih osoba.

Neusuglašenost i nedovoljna usmjerenost društva na inkluzivne procese i termine vidljiva je i u različitim klasifikacijama djece s teškoćama. Primjerice, u članku 4. Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) u djecu s teškoćama u razvoju ubrajaju se djeca s oštećenjem vida, djeca s oštećenjem sluha, djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije, djeca s promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom, djeca s poremećajima u ponašanju, djeca s motoričkim oštećenjima, djeca sniženih intelektualnih sposobnosti, djeca s autizmom, djeca s višestrukim teškoćama i djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima (dijabetes, astma, alergije, bolesti srca, epilepsija i slično). Sastavni dio Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) čini Orijentacijska lista vrsta teškoća koja prepoznaje oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaje u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja te postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju. Američka psihijatrijska udruga (DSM-V, 2014) u grupu neurorazvojnih poremećaja svrstava intelektualne teškoće, komunikacijske poremećaje, poremećaje iz spektra autizma, poremećaj pažnje i hiperaktivnost, specifične poremećaje u učenju, motoričke poremećaje i druge nerazvrstane poremećaje.

Ove klasifikacije su pokazatelj da teškoće mogu biti prilično raznolike i na njih ne treba gledati kao problem koji pripada osobi i definira ju, već kao sveobuhvatnu dinamičnu interakciju (Hollenweger, 2014) između zdravstvenog stanja osobe, faktora okoline i osobnih faktora.

Zato se u novije vrijeme izbjegava kategoriziranje djece prema specifičnim ograničenjima, već se razmatra utjecaj oštećenja na funkcioniranje neke osobe, imajući u vidu mogućnosti ili prepreke u ekološkom sustavu, odnosno okruženju. Iz

tog je razloga nastala Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, teškoća u razvoju i zdravlja djece i mladih (Svjetska zdravstvena organizacija, 2007) koja opisuje zdravstveno stanje i kvalitetu života djece i mladih te učinke oštećenja na njihovo funkcioniranje i socijalni život.

Institucije RPOO imaju značajno mjesto u procesu socijalizacije djece s teškoćama u razvoju jer je socijalizacija karakterizirana razvojnim specifičnostima djece i odgojnim kontekstom (kvalitetom okoline) u kojem dijete odrasta (Skočić Mihić, 2011; Romstein i Sekulić Majurec, 2015; Kudek Mirošević, Tot i Jurčević Lozančić 2020). S obzirom na to, veoma je važno da se uključivanje djece s teškoćama u razvoju u proces socijalizacije s vršnjacima i ostalima odvija u prihvaćajućoj i podržavajućoj okolini. U praksi još uvijek egzistiraju tri modela odnosa sustava RPOO prema djeci s teškoćama u razvoju: segregacija, integracija (djelomična i potpuna) i inkluzija (Vislie, 2003; Mikas i Roudi, 2012; Zuckerman, 2016).

Prema naprijed navedenim autorima, segregacija djece je izdvajanje iz društvene sredine i smještanje u posebne odgojne skupine ili ustanove sukladno njihovim primarnim oštećenjima, a samim tim se naglašavaju određene razvojne teškoće te dolazi do slabe socijalizacije i pasivizacije djeteta. Iz navedenih se razloga na ovaj pedagoški model gleda kao na mogućnost koju treba koristiti samo u krajnjim okolnostima, odnosno nakon što su se iscrpile sve druge mogućnosti. Integracija podrazumijeva smještaj djeteta s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnu ustanovu zajedno s djecom koja nemaju teškoća. Ona može biti i djelomična, što se odnosi na kombinaciju segregacije i integracije – dijete dio vremena provodi u igri i ostalim aktivnostima u svojoj vrtićkoj skupini, a drugi dio vremena pohađa specijalistički rehabilitacijski program usklađen s njegovim razvojnim potrebama. „Najviši stupanj pedagoškog povezivanja djece s teškoćama u razvoju s djecom bez razvojnih teškoća je inkluzija ili inkluzivno obrazovanje“ (Mikas i Roudi, 2012:209). Ona se primarno veže uz praksu uključivanja sve djece u odgojne skupine s ciljem zadovoljavanja njihovih temeljnih potreba bez obzira na socioekonomski status, razvojne teškoće, talente i druga obilježja. Za razliku od segregacijskog i integracijskog pristupa, u inkluzivnom pristupu okruženje se prilagođava djetetu, a ne očekuje se prilagodba djeteta okruženju.

Mnogi inkluziju i integraciju upotrebljavaju kao sinonime, no postoje razlike. Mikas i Roudi (2012) objašnjavaju da je kod integracije naglasak na mjestu (stanju) i fizičkoj bliskosti, dok se inkluzija primarno veže uz proces i razvoj osjećaja pripadnosti i zajedništva skupini. Inkluzija također zahtijeva višu razinu uvažavanja djece s teškoćama u razvoju, pruža im se mogućnost da napreduju u razvoju u skladu sa svojim mogućnostima te ih se tretira kao potpuno ravnopravne sudionike u odgojno-obrazovnom procesu. UNESCO-vo GEM izvješće (2021) definira inkluziju i kao *proces* i kao *rezultat*. Kao *proces*, inkluzija se sastoji od radnji i praksi koje prihvaćaju različitost i grade osjećaj pripadnosti, ukorijenjene u uvjerenju da svaka osoba ima vrijednost i potencijal i da je treba poštovati (UNESCO, 2021). Zato je inkluzija pojam kojeg je teško precizno definirati. Ona naglašava različite razvojne potencijale djece, uzimajući u obzir holistički pristup djeci prema kojem su ograničenja u stalnoj interakciji s mogućnostima i podrškom. Zagovarajući inkluzivni pristup, mnogi autori upućuju na potrebu mijenjanja sustava koji će primjereno odgovoriti na različitost, umjesto inzistiranja na potrebi uklapanja sve djece u nefleksibilna okruženja u kojima se teškoće u razvoju isključivo određuju kao problem (Zrilić i Brzoja, 2013; Batarelo Kokić, Podrug i Mandarić Vukušić, 2019; Bouillet i Domović, 2021).

Žic-Ralić (2004) ističe da će djeca s teškoćama u razvoju imati kvalitetnije odnose sa svojim vršnjacima ukoliko im se omogući potpuna inkluzija u institucije RPOO, ali pritom nije dovoljno samo fizičko smještanje djece nego je važna socijalizacija i interakcija s vršnjacima. Zato je važno osigurati niz strukturnih i procesnih uvjeta kojima se ostvaruju pretpostavke za kvalitetan i inkluzivan RPOO. Sukladno tome, inkluzija djece s teškoćama u razvoju se temelji i na zakonima koji su prikazani u idućem potpoglavlju, a odnose se na uključivanje djece s teškoćama u razvoju u sustav RPOO u Republici Hrvatskoj.

Obrazovanje je temeljno ljudsko pravo i kao takvo je u središtu brojnih zakona, zakonskih regulativa i pravilnika. U Republici Hrvatskoj djeca s teškoćama u razvoju u institucije i redovne programe RPOO uključena su tijekom posljednjih nekoliko desetaka godina (Tomić, Ivšac Pavliša i Šimleša, 2019).

Postoje zakonski i podzakonski propisi te ratificirane međunarodne konvencije koji definiraju uključivanje djece s teškoćama u sustav RPOO. Od njih se očekuje:

- osiguravanje i pružanje učinkovitih individualiziranih mjera potpore, prilagodbe i pomoći unutar odgojno-obrazovnog sustava (Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom, NN, MU, 6/07, 3/08, 5/08)
- ostvarivanje i organizacija programa za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju prilagođeni razvojnim potrebama djece, njihovim mogućnostima i sposobnostima te prema odgovarajućim uvjetima za njegu, odgoj i zaštitu djece (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN, 94/13, 57/22)
- uključivanje djece u odgojno-obrazovne skupine s redovitim programom, odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom ili u posebne ustanove (dječji vrtić osnovan za rad s djecom s teškoćama, odgojno - obrazovne ustanove, ustanove socijalne skrbi, zdravstvene ustanove) i izradu programa uključivanja za svako dijete prilagođen njegovim sposobnostima, potrebama i interesima (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 63/08)
- korištenje usluge rane razvojne podrške i pomoć pri uključivanju djeteta s teškoćama u razvoju u programe redovitih predškolskih ili školskih ustanova (Zakon o socijalnoj skrbi, NN 18/22, 46/22) i
- pedagoško-didaktička prilagodba, primjerice specifična didaktička sredstva i pomagala, prilagođeni oblici komuniciranja i dr. (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/15).

Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom u svojim izvještajima (2015) utvrđuje da sve zakonske odredbe koje se odnose na odgoj i obrazovanje nalažu da se osigura ravnopravno pružanje prava na obrazovanje djeteta s teškoćama u razvoju, uz osiguravanje svih oblika podrške kako bi taj interes bio ostvaren. Kako bi svoj djeci, u ovom slučaju posebno djeci s teškoćama u razvoju, omogućili uključivanje u odgojno-obrazovni sustav na najvišoj razini, vodstva odgojno-obrazovnih institucija i svi djelatnici trebali bi poznavati odgovarajuće zakone, zakonske regulative i pravilnike te djelovati na način da, primjenjujući gore navedeno, postupno svladavaju prepreke za sudjelovanje, učenje i razvoj djece s teškoćama u razvoju. Također, iste te zakonske regulative i procedure rada institucija RPOO trebalo bi propitivati i predlagati poboljšanja koja su u najboljem interesu djeteta.

Tijekom postupka uključivanja djeteta s mogućim teškoćama u razvoju u institucije RPOO, važno je uputiti roditelje u Centar za socijalnu skrb gdje će se obaviti stručno vještačenje djeteta kako bi se procijenila vrsta i stupanj oštećenja prema posebnim propisima koji uređuju RPOO djece s teškoćama u razvoju (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN, 63/08). Procjenu vrši Stručno povjerenstvo (osnovano po propisima iz područja socijalne skrbi) te uz suradnju liječnika primarne zdravstvene zaštite utvrđuje vrstu i stupanj teškoće u razvoju djeteta (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 10/97, 107/07, 94/13 i 98/19). Nakon utvrđene teškoće, dijete se može uključiti u program odgoja i obrazovanja, a za prosuđivanje o vrsti programa u koji će dijete biti uključeno odgovorni su stručni suradnici, viša medicinska sestra i ravnatelj dječjeg vrtića (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN, 63/08).

Ipak, Izvješća o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom (2020, 2021) pokazuju da još uvijek postoji otežan pristup odgojno-obrazovnim ustanovama i još uvijek se za djecu s teškoćama u razvoju češće preporučuju posebne ustanove, a samim tim se onemogućava njihova inkluzija u redovni odgojno-obrazovni sustav. Kao najčešće prepreke inkluzivnom obrazovanju koje se posljednjih nekoliko godina iznova javljaju pravobraniteljica navodi probleme u vezi s upisom u odgojno-obrazovnu ustanovu (neujednačena postupanja i kriteriji za upis), duljinom boravka (skraćivanje opsega boravka) i osiguravanjem podrške pomagača djeci s teškoćama u razvoju. Vidljivo je da još uvijek nije dosegnuta zadovoljavajuća inkluzivnost u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju i da su nužna dodatna ulaganja u stručna usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i zakonske regulacije modela podrške, što bi zasigurno pridonijelo povećanju kvalitete inkluzije djece s teškoćama u razvoju.

Razvojne teškoće kod neke djece koja su sudionici odgojno-obrazovnog procesa nisu odmah vidljive ili lako uočljive te u procesu otkrivanja i kategorizacije teškoće veliku ulogu igraju odgojitelji i stručni suradnici. Najčešći su načini identifikacije djece s teškoćama u razvoju u instituciji RPOO najprije kroz neposredno promatranje djeteta u odgojnoj skupini, potvrda od strane vrtićkog psihologa, razgovor s odgojiteljima i roditeljima, psihološko testiranje te podatci drugih stručnih suradnika. Miljak i Vujičić (2002) kroz iskustva odgojitelja zamjećuju kako velika većina usmjerava i naglašava važnost individualizacije, tj. individualnog pristupa djetetu s

teškoćama u razvoju. Tijekom odgojno-obrazovnog procesa u kojem dijete s teškoćama u razvoju sudjeluje, zadaća odgojitelja u suradnji sa stručnim timom je pronaći najbolje odgojne postupke za stimuliranje njihovog optimalnog psihofizičkog razvoja i socijalizacije među vršnjake. Individualizirani pristup ne odnosi se na sadržajnu prilagodbu, već na prilagodbu načina rada i zahtjeva djeteta (Radetić – Paić, 2013). Vrlo je važna i suradnja s roditeljima koja uključuje individualne razgovore s ciljem informiranja i savjetovanja, kao i moguće upućivanje u vanjsku instituciju, ukoliko je to potrebno.

Stručni tim u suradnji s odgojiteljima sudjeluje u utvrđivanju i praćenju razvojnog statusa djece, a to uključuje i planiranje i kreiranje *Individualiziranog odgojno-obrazovnog programa rada* (IOOP) s djetetom u odgojnoj skupini. Radetić - Paić (2013) IOOP definira kao plan aktivnosti osmišljenog napredovanja djece u skladu s planiranim odgojno-obrazovnim ciljevima, zadacima programa i koracima ostvarivanja kroz pedagošku godinu. U programu se postavljaju kratkoročni i dugoročni (godišnji) ciljevi koji trebaju biti individualni i povezani s potrebama djeteta i njegovim jakim stranama. Kao najčešći cilj programa postavlja se pružanje podrške djeci s teškoćama u razvoju i njihovim roditeljima kako bi se unaprijedio razvoj djece te uspostavili pozitivni vršnjački odnosi, dok se rehabilitacija uglavnom ostvaruje izvan dječjeg vrtića. Ovisno o potrebama djeteta, moguće je prilagoditi prostor i materijalne uvjete, aktivnosti i/ili sadržaje rada, postupke i/ili načine interakcije odgojitelja te pružiti podršku i educirati ostalu djecu iz odgojne skupine u postupanju.

Individualizirani pristup djetetu s teškoćama u razvoju i briga za njegove potrebe garancija su usmjeravajućeg i preventivnog djelovanja odgojitelja u suradnji sa stručnim suradnicima i roditeljima. Uz takav pristup odgojitelja kao nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti djetetu može se uspostaviti nova ravnoteža između djetetovih potreba i mogućnosti.

Odgojitelji kao nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti u inkluzivnoj praksi

Uloga i odgovornost odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu je neupitna. „Odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno obrazovnoj skupini. (...) Radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima.“ (Članak 26., Državni pedagoški standard, 2008). Odgojitelji također sudjeluju u kontinuiranom procesu razvoja odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma institucije RPOO. Usmjereni su prema ostvarivanju specifičnih ciljeva navedenih u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN, 05/15): osiguravanje dobrobiti za dijete, poticanje cjelovitog razvoja, odgoja i učenja djece te razvoja kompetencija i ostvarivanje prava djece na jednake šanse. U Kurikulumu (NN, 05/15) su uz ciljeve navedena i načela: fleksibilnost odgojno-obrazovnoga procesa, partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse. Ova načela čine vrijednosna uporišta odgojitelja i predstavljaju okosnicu oblikovanja odgojno-obrazovnoga procesa te osiguravaju unutarnju usklađenost svih sastavnica sustava RPOO. Bouillet i sur. (2021) ukazuju da se kompetencije odgojitelja za provedbu Nacionalnoga kurikuluma razvijaju tako da studenti tijekom inicijalnoga obrazovanja iskuse inkluzivno obrazovanje jer samo tako mogu biti u poziciji da u osobnoj obrazovnoj praksi implementiraju inkluzivnost.

Ovo je samo dio odgojno-obrazovne djelatnosti čiji su nositelji odgojitelji i koja ovisi o njihovoj motiviranosti i visokoj senzibilizaciji za rad s djecom, kao i drugim ljudskim kvalitetama poput kreativnosti, demokratičnosti i empatije. Mikas i Roudi (2012) slažu se da empatičan odgojitelj može prepoznati i razumjeti osjećaje i stajališta druge osobe te svojom osobnošću stvoriti povjerljive i prisne odnose. Za odgojiteljsko zanimanje odgojitelj mora biti i profesionalno osposobljen za različita područja potrebna za rad s djecom (znanja iz pedagogije, psihologije, didaktike, raznih metodika...). Osim navedenoga, odlike uspješnoga odgojitelja prema Lučić (2007) su brižnost, usmjerenost na dijete, samokritičnost, poticanje želje za učenjem, uporaba pozitivnih riječi za poticaj, rasprava o rezultatima. Sukladno tome,

odgojitelji zadovoljavaju svakodnevne potrebe djece i potiču razvoj svakoga djeteta prema njegovim individualnim sposobnostima.

Za uspješnu provedbu i ostvarivanje inkluzije preduvjet su već navedene karakteristike kvalitetnog i uspješnog odgojitelja, no važnu ulogu najprije ima pozitivan stav prema inkluziji i prihvaćanje koje vodi potpunom posvećivanju u provedbi tog procesa. Brotherson i sur. (2001) kao ključne čimbenike kvalitetne inkluzije djece s teškoćama u odgojno-obrazovne ustanove izdvajaju kvalitetu profesionalizma osoblja, zajedničku viziju, razinu utjecaja deklarirane inkluzivne politike na praksu, ciljane treninge odgojitelja, dostupnost stručne podrške odgojiteljima, pogodnost organizacijske strukture odgojno-obrazovne ustanove i sudjelovanje zajednice. Prema tome, kvalitetna inkluzivna praksa podrazumijeva kvalitetu programa RPOO, izvore podrške u zajednici te kvalitetu koordinacije i integracije različitih podržavajućih servisa i usluga.

Odgojitelji su ključan čimbenik u procesu inkluzije u svojoj odgojnoj skupini jer upravo oni svakodnevno provode vrijeme sa svojom djecom te planiraju i provode aktivnosti. Oni promatraju i evidentiraju zapažanja, a zatim u suradnji sa stručnim suradnicima planiraju rad s djecom. Zrilić (2011) ističe da odgojitelje kao nositelje inkluzivnog procesa karakterizira pravilan pristup djetetu, kontinuirano obrazovanje putem proučavanja literature, pohađanja seminara, predavanja i radionica te priprema ostale djece u skupini za pomoć i podršku djetetu s teškoćama u razvoju. Također ne treba zanemariti ni stavove i sustav vrijednosti osoba uključenih u inkluzivni proces.

Sve navedene karakteristike kvalitetnih odgojitelja vrijede i za odgoj djece s teškoćama u razvoju, međutim, Bouillet (2010) ističe i posebne kompetencije potrebne za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju:

- shvaćanje socioemocionalnog razvoja djece i razumijevanje individualnosti svakog djeteta u procesu učenja
- vladanje komunikacijskim vještinama u odnosu sa svim sudionicima inkluzivnog procesa
- poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine i poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja (uključujući individualne instrukcije i iskustveno učenje)

- poznavanje teškoća u razvoju i njihovih specifičnosti i sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih odgojno-obrazovnih potreba
- poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu
- poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju)
- praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju i
- spremnost na suradnju, timski rad i cjeloživotno obrazovanje.

Bouillet (2010) navodi i korištenje multidimenzionalnog pristupa uz naglašavanje dviju komponenti kvalitete odgojno-obrazovnog rada s djecom s teškoćama u razvoju. To su kvaliteta podučavanja koja podrazumijeva da odgojitelji i učitelji udovoljavaju profesionalnim očekivanjima te učinkovito i uspješno poučavanje koje podrazumijeva visoku razinu uspješnosti djece s teškoćama u savladavanju odgojno-obrazovnih sadržaja.

Livazović, Alispahić i Terović (2015) u svom priručniku naglašavaju profesionalne kompetencije i posebnosti inkluzivnih odgojitelja. Inkluzivni odgojitelji potiču dječju samostalnost i inicijativu, koriste se strategijama kojima se potiče na samoregulirajuće ponašanje, pomažu u izgrađivanju pozitivnih odnosa i suradnje s drugima i kod djece razvijaju vještine rješavanja sukoba (medijacija, posredovanje, nenasilna komunikacija, interpersonalna i intrapersonalna inteligencija). Sukladno tome, inkluzivni odgojitelj osmišljava aktivnosti integracijom različitih prilagođenih sadržaja uzimajući u obzir iskustva te osobne i socijalne kompetencije djece kako bi podržao povezivanje učenja novih koncepata i vještina s dječjim prethodnim znanjima. Na takav se način pruža odgovarajuća podrška u skladu s osobnim potrebama i napretkom djeteta, a to onda potiče na postavljanje ciljeva i očekivanja za vlastiti rad, ali i promišljanje o postignutim rezultatima učenja.

Inkluzivan odgojitelj također razvija i promiče svijest o vlastitim uvjerenjima, stavovima i iskustvima, te vodi brigu o načinima na koje oni utječu na poučavanje i komunikaciju s djecom i roditeljima. Ima pozitivan stav prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju, a prema svoj djeci ophodi se jednako obzirno i s uvažavanjem te im omogućava jednake prilike za uključivanje u razgovor i aktivnosti. Olson (1994) navodi da postoji nekoliko područja koja određuju profesionalnu kvalitetu

odgojitelja, a to su znanja o djetetovu razvoju i teorijama učenja, znanja o razvojnom pristupu kurikulumu i o tome kako kreirati zdravu, sigurnu i poticajnu sredinu te razvijena sposobnost promatranja djece i kvalitetna komunikacija. Koristeći se sustavnim promatranjem djece i drugim strategijama praćenja i procjenjivanja, inkluzivni odgojitelj treba odrediti ciljeve i stvarati kratkoročne i dugoročne planove koji obuhvaćaju individualne potrebe svakog djeteta i skupine djece te koji su istovremeno i podrška i izazov za njihova buduća postignuća. Zato Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec (2006) navode da je u odgojno-obrazovnoj ustanovi potrebno stvarati ozračje u kojemu će svatko osjećati potrebu za kontinuiranim učenjem.

Također treba naglasiti i važnost kontinuiranog učenja i profesionalnog razvoja inkluzivnog odgojitelja u skladu s promjenjivim zahtjevima suvremenog društva. Mnogi se odgojitelji u odgojno-obrazovnoj praksi slažu da je najveća prepreka njihova nespremnost i nedovoljna educiranost te ne znaju na koji način i s kojim sredstvima bi proveli kvalitetnu inkluziju. Gluhak i Bouillet (2017) predlažu da bi, uz dobru volju i motivaciju, rješenje bilo da već za vrijeme inicijalnog obrazovanja odgojitelji steknu više znanja i vještina za odgoj i poučavanje djece s teškoćama u razvoju te iz tog razloga smatraju da studijski programi moraju biti u većoj mjeri usklađeni s izazovima odgojiteljske profesije u suvremenim inkluzivnim odgojno-obrazovnim uvjetima.

Istraživanje o inkluzivnoj praksi kao prediktoru kvalitetnog RPOO-a koje je provela Visković (2021) pokazalo je da odgojitelji prepoznaju važnost sljedećih dimenzija odgojno-obrazovnog procesa: individualizirana podrška svoj djeci, poštivanje različitosti; suradnja s roditeljima i profesionalni razvoj. Sukladno tome, razina formalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja odgojitelja u pozitivnoj je korelaciji s procjenom važnosti inkluzivne prakse usmjerene na dijete i poštivanja različitosti. To znači da odgojitelji s višim stupnjem obrazovanja značajno cijene važnost dodatnog stručnog osposobljavanja, posebice u području rizika socijalne uključenosti, korištenja resursa zajednice i uključivanja roditelja u planiranje individualne podrške djeci. Izneseni rezultati ovog istraživanja upućuju na to da je profesionalni razvoj odgojitelja jedan od najznačajnijih prediktora kvalitetne inkluzivne prakse i predstavljaju polazište za planiranje daljnjih projektnih aktivnosti. Autorica ukazuje na potrebu analize postojećih formalnih programa obrazovanja odgojitelja i

osmišljavanje programa za kvalitetniji profesionalni razvoj s ciljem stvaranja optimalnih modela pedagoške prakse u sustavu RPOO.

Na ovaj zaključak upućuju i rezultati analize inkluzivnosti studijskih programa za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi (Bouillet i sur., 2021). Ova analiza nastala je u okviru programske suradnje Ureda UNICEF-a za Hrvatsku i Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i osigurava uvid u inkluzivnost postojećih studijskih programa na visokim učilištima u Republici Hrvatskoj za stjecanje kvalifikacije prvostupnika i magistra RPOO-a. Rezultati pokazuju da su studijski programi, unatoč usmjerenju na ostvarivanje jednakoga broja ECTS bodova i težnji razvoju kompetencija za istu kvalifikaciju, međusobno neujednačeni po brojnosti, sadržaju i zastupljenosti ishoda učenja na razini studijskih programa i predmeta. Ta se okolnost nepovoljno odražava na kompetencije odgojitelja za praktičnu implementaciju inkluzivnoga obrazovanja u profesionalnom radu, što je potvrđeno i analizom provedenih intervjua sa studentima, odgojiteljima i sveučilišnim nastavnicima koji pokazuju da imaju želju i volju za stjecanjem potrebnih znanja, vještina i stavova. Sukladno tome nastao je i Priručnik za sveučilišne nastavnike (Bouillet i sur., 2021) koji je također rezultat suradnje Ureda UNICEF-a za Hrvatsku i Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Priručnik je zajedničkim djelovanjem sveučilišnih nastavnika s pet hrvatskih visokih učilišta, a nastoji se odgovoriti na pitanje kako sveučilišni nastavnici u visokoškolskom kontekstu mogu pridonositi razvoju kompetencija studenata za inkluzivno obrazovanje, imajući u cilju promoviranje različitosti, ravnopravnost i pravednost u svim komponentama sveučilišne nastave. U Priručniku su ponuđeni i obrazloženi primjeri inkluzivne odgojno-obrazovne prakse sveučilišnih nastavnika koji su provjereni u neposrednom radu sa studentima, što svakako daje dobar uvid u kvalitetnu podlogu inkluzivnog obrazovanja.

Formalno obrazovanje samo je početak profesionalnog identiteta odgojitelja. Bouillet (2019) navodi da su odgojitelji i učitelji ključni čimbenici u implementaciji inkluzivnog obrazovanja, a njihova edukacija smatra se najvažnijim elementom u promociji odredbe o inkluzivnom obrazovanju, stoga se u mnogim zemljama provode reforme obrazovanja odgojitelja i učitelja u namjeri jačanja njihovih kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Prema Domović (2011), kvaliteta profesionalnog djelovanja odgojitelja nije određena samo posjedovanjem

stručnih znanja i kompetencija, već je uvelike određena profesionalnim uvjerenjima koja potiču ili sprječavaju daljnji razvoj kompetencija odgojitelja. Inkluzivni odgojitelji aktivnim sudjelovanjem, istraživanjem, procjenom i promišljanjem, kritičkim reflektiranjem i partnerstvom s drugima unapređuju kvalitetu svoje prakse, promoviraju vlastitu profesiju i na taj način povećavaju svoju sposobnost zagovaranja kvalitetnog odgoja i obrazovanja za svu djecu.

Važna odrednica za uspješnost inkluzije u odgojno-obrazovnom procesu odnosi se i na kompetencije odgojitelja. Profesionalne kompetencije različito se tumače i definiraju, stoga bi najprije trebalo naglasiti razliku između pojmova kompetencija i kompetentnost. Prema Bouillet (2011), kompetencija označava sposobnost obavljanja nekoga rada, a kompetentnost se odnosi na način obavljanja određenih poslova. Oba se pojma odnose na sposobnost primjene znanja i vještina koji se očituju u rezultatima praktičnoga rada.

Kada je riječ o kompetencijama za inkluziju, Bouillet i sur. (2021) upućuju da se radi o kompetencijama koje je potrebno razvijati u mnogim područjima i disciplinama studijskih programa za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Europska agencija za posebne odgojno-obrazovne potrebe i inkluzivno obrazovanje (2012) kao ključne kompetencije za inkluzivno obrazovanje navodi:

- uvažavanje različitosti djece (razlike među djecom smatraju se resursom i bogatstvom obrazovanja)
- podršku učenju i razvoju sve djece (pri čemu odgojitelji imaju visoka očekivanja od sve djece)
- suradnju koja se temelji na timskom radu i
- kontinuirano osobno profesionalno usavršavanje (pri čemu odgojitelji preuzimaju odgovornost za osobno cjeloživotno učenje).

Spomenuti okvirni skup kompetencija inkluzivnih odgojno-obrazovnih djelatnika implementira se i specificira za svako obrazovno okruženje, sukladno njegovim specifičnostima.

Slunjski i sur. (2006) kompetencije odgojitelja promatraju kao kompleksan mozaik različitih područja znanja i vještina koja su nužno uključena u praktično područje svakog profesionalca, i ističu da je njihovo razvijanje nužno za napredovanje i kvalitetu rada, a trebalo bi ih razvijati istraživanjem, provjeravanjem,

procjenjivanjem i stalnim dograđivanjem vlastite prakse. Bouillet (2010) objašnjava da je smisao prakticanja spomenutih kompetencija sadržan u osiguravanju uvjeta u kojima će sva djeca imati priliku da tijekom svakodnevnih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj ustanovi (igra, dnevne rutinske aktivnosti, interakcija s vršnjacima) razvijaju i prakticiraju vlastite funkcionalne sposobnosti.

„Kako je kompetentnost odgojitelja razvojna, a ne statična kategorija, mogli bismo reći kako nju uvelike određuje i spremnost na cjeloživotno istraživanje i učenje. Shvaćanje učenja kao cjeloživotnog procesa ujedno je i jedna od najvažnijih ideja organizacije koja uči.“ (Slunjski i sur., 2006:47). Ključni razlog tomu su razvoj društva i nove okolnosti u kojima djeca rastu, nove znanstvene spoznaje o dječjem razvoju, ali i individualni pristup djeci kojoj je to potrebno i bez kojeg je kvalitetna inkluzivna praksa nezamisliva. Odgojitelji, kao kompetentni i odgovorni profesionalci, na konstruktivan način kreiraju, reflektiraju i propituju postojeće odgojno-obrazovne koncepte, formalno i neformalno učenje, profesionalno usavršavanje i prihvaćanje novih znanja i vještina o vlastitoj pedagoškoj praksi (Kudek Mirošević, Tot i Jurčević Lozančić, 2020).

Mnoga istraživanja bavila su se kompetencijama odgojitelja općenito, ali i kompetencijama koje su potrebne u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Tako je istraživanje Skočić Mihić (2011) pokazalo da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između stavova odgojitelja prema ranom i predškolskom uključivanju djece s teškoćama u razvoju i njihove procjene vlastitih kompetencija za rad s djecom s teškoćama. To bi značilo da se odgojitelji koji imaju pozitivan stav prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju procjenjuju kompetentnijima za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Nadalje, rezultati su pokazali da se odgojitelji koji imaju iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju procjenjuju se kompetentnijima za rad s njima. Što se tiče više povezanosti između više razine obrazovanja i kompetencija rad s djecom s teškoćama u razvoju, Bouillet (2011) navodi da se uz višu kvalitetu obrazovanja odgojitelja vezuju i više kompetencije za profesionalnu ulogu, a rezultati provedenog istraživanja (Saracho i Spodek, 2007., prema Bouillet, 2011:325) pokazali su da djeca koju su odgajali odgojitelji s preddiplomskim studijem i specijalističkim treninzima pokazuju višu razinu socijalnih i jezičnih vještina te imaju viši kognitivni status. Novije istraživanje Kudek Mirošević i sur. (2020) pokazalo je povezanost između odgojitelja s više radnog iskustva u njihovoj višoj

samoprocjeni koja se odnosi na dovoljnu zastupljenost organiziranih različitih oblika unaprjeđenja inkluzivne prakse i cjeloživotnoga obrazovanja u vlastitoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, kao i to da se oni s više godina radnoga iskustva smatraju kompetentnijima za planiranje i izradu individualiziranih kurikula.

Stavovi predstavljaju stečene, relativno trajne i stabilne strukture emocija, vrednovanja i ponašanja koji mogu biti usmjereni prema predmetu, ideji ili osobi (Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, 2020). „Odgojitelji imaju veliku odgovornost kada se govori o radu s djecom s teškoćama u razvoju, stoga je, za kvalitetu inkluzivnog procesa, od presudne važnosti njihov stav“ (Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014:18). U kontekstu inkluzivnog obrazovanja potrebno je istaknuti važnost pozitivnih stavova odgojitelja koji se smatraju ključnima prilikom uključivanja djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni proces.

Na razvoj stavova, pozitivnih ili negativnih, utječe više međusobno povezanih čimbenika o kojima pišu brojni autori (Avramidis i Norwich, 2002; Sindik, 2013; Barton i Smith, 2015): dob, spol, radno iskustvo, razina znanja o inkluziji i o teškoći koju dijete ima, vrsta i težina djetetove teškoće, financijska potpora i dostupnost stručne pomoći, količina podrške od strane stručnih suradnika i lokalne zajednice te dodatna stručna usavršavanja koja su odgojiteljima dostupna tijekom rada.

Ostvarivanje i unapređivanje inkluzivne prakse uvelike ovisi o stavovima, znanju, vještinama, fleksibilnosti i kreativnosti odgojitelja. Sukladno tome većina istraživanja pokazuje da odgojitelji imaju uvjerljivo pozitivne stavove prema inkluziji te da vide prednosti toga pristupa ne samo za djecu s teškoćama u razvoju već za svu djecu u odgojnoj skupini (Sunko i Stipović, 2010; Skočić-Mihić, 2011; Wiart i sur., 2014; Štemberger i Kiswarday, 2018). Pregledom literature može se zaključiti da istraživanja, kako ona ranija tako i novija, pokazuju neujednačene rezultate o stavovima odgojitelja prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u sustav RPOO. Nepovoljni i negativni stavovi odgojitelja odnose se i usmjereni su najviše prema uvjetima rada (velik broj djece u odgojnoj skupini), neprimjerenom prostorno-materijalnom okruženju te nedovoljnim i nepravovremenim stručnim usavršavanjima (Stančić i Stanisavljević Petrović, 2013; Dimitrova i sur., 2016; Lončarić, 2016; Tomić i sur., 2019). Kvaliteta inkluzije opada zbog velikog broja djece u odgojnim skupinama, nedostatka didaktičkog materijala, nedovoljne podrške odgojiteljima koji

uz to smatraju da nemaju potrebno znanje i kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Sažimajući rezultate svih navedenih istraživanja o povezanosti radnog iskustva ili dobi sa stavovima odgojitelja prema odgojno-obrazovnoj inkluziji, zanimljivo je i da ovdje postoje neujednačeni rezultati. Tako je Skočić Mihić (2011) došla do rezultata da nema statistički značajne razlike među odgojiteljima u stavu prema inkluziji u institucije RPOO, a s obzirom na njihovo iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju u redovnim i posebnim skupinama. Istraživanje koje su proveli Štemberger i Kiswarday (2018) pokazalo je da su najpovoljnije stavove prema inkluziji pokazali odgojitelji koji nemaju iskustva u radu s djecom s teškoćama, ali su prisustvovali stručnom usavršavanju na temu rada s djecom s teškoćama u razvoju. Najmanje povoljni stavovi pokazali su se kod odgojitelja koji nisu imali iskustvo rada s djecom s teškoćama, ali isto tako nisu ni prisustvovali stručnom usavršavanju. Sindik i Vukosav (2013) zaključili su da starije odgojiteljice više znaju o filozofiji inkluzije, no ujedno iskazuju predrasude prema inkluziji, dok se mlađe odgojiteljice smatraju kompetentnijima za inkluzivni rad. Prema rezultatima istraživanja koje su provele Tomić i sur. (2019) vidljivo je da odgojitelji općenito imaju neutralne ili blago negativne stavove prema inkluziji, ali odgojitelji starije dobi, srednje i više stručne spreme te oni koji rade u manjim sredinama imaju pozitivnije stavove prema inkluziji.

Istraživanja o stavovima odgojitelja prema inkluziji u Republici Hrvatskoj nema mnogo, što otežava razvoj i napredak kvalitete inkluzivnog procesa u sustavu RPOO. Kao što je već spomenuto, za kvalitetnu provedbu inkluzivnog procesa ključan je pozitivan stav prema inkluziji, a kako stavovi nisu urođeni, već stečeni, neupitno je da je za svakog odgojitelja važno raditi na razvoju pozitivnih stavova, naravno uz osigurane odgovarajuće uvjete i zadovoljavajuća osposobljavanja i usavršavanja.

U ISSA-inoj definiciji kvalitetne pedagoške prakse (Tankersley i sur., 2011) koja se temelji na humanističkim i socio-konstruktivističkim načelima, razvojno primjerenoj praksi i individualiziranom pristupu i spoznaji da se učenje odvija kroz interakciju i u dijalogu između djece i odraslih, prvo od sedam područja koja su odabrana zato što je upravo u njima potrebno osigurati visoku kvalitetu rada kako bi se podržao dječji razvoj i učenje jesu interakcije. Interakcije između odraslih i djece, kao i djece

međusobno, od ključnog su značaja za razvoj cjelokupnog tjelesnog, socijalnog, emocionalnog i kognitivnog razvoja djece. Interakcije djeci omogućuju kontinuirano učenje i kvalitetnu komunikaciju kroz razmjenu znanja, iskustava i mišljenja te iskazivanje emocija. Kroz interakcije djeca razvijaju pojam o sebi, osjećaj pripadnosti zajednici i svijetu u kojem žive.

U sustavu RPOO najviše interakcija s djecom s teškoćama u razvoju imaju odgojitelji. Njihova uloga je na brižan i podržavajući način omogućiti djeci sudjelovanje u različitim interakcijama i procesima konstrukcije novih znanja i značenja. S obzirom da djeca najčešće uče po modelu, uloga odgojitelja je na podržavajući i uvažavajući način modelirati interakcije u odgojno-obrazovnom procesu, kako između sebe i djece s teškoćama u razvoju, tako i između djece međusobno. Podržavajuća i poticajna okolina odrazit će se na djetetov napredak u razvoju i učenju. Prema tome, uspjeh inkluzivnog odgoja i obrazovanja u najvećoj mjeri ovisi o različitim subjektima tog procesa koji su u svakodnevnoj interakciji.

Pokazatelji inkluzivne interakcije i komunikacije su topli, prijateljski i uvažavajući odnosi odgojitelja s djecom s ciljem podrške razvoju njihovog osobnog identiteta i svijesti o sebi. Inkluzivni odgojitelj s djecom ostvaruje iskren i brižan odnos u kojem treba pokazati da ih uvažava, pri čemu ostvaruje komunikaciju i iskazuje očekivanja od djece u skladu s njihovim sposobnostima i mogućnostima razvijajući kod djece inicijativu, autonomiju, samostalnost i vještine vođenja. Za odgojitelje koji u svojoj skupini imaju dijete s teškoćama u razvoju vrlo je važno da kod djeteta promiče osjećaj pripadnosti zajednici i stvara prilike u kojima dijete uči i koje pospješuju njegov cjelokupan razvoj, postizanje zajedničkog razumijevanja, uzajamnu podršku i osjećaj zajedništva. Uz to, u vrtićkom okruženju omogućavaju klimu u kojoj djeca imaju mogućnost izbora i u kojima se njihovi interesi realiziraju i uvažavaju (Livazović i sur., 2015). U inkluzivnom odgoju i obrazovanju promoviraju se demokratske vrijednosti na način da se svako dijete potiče i ohrabruje da na primjeren način izrazi vlastito mišljenje i sudjeluje u donošenju odluka. Sukladno tome, odgojitelj na različite načine svakodnevno treba podupirati razvoj jezičnih i komunikacijskih vještina kod svakog djeteta.

Postoje različiti pristupi uključivanju djeteta u odgojnu skupinu koje je svakako zanimljivo spomenuti. Naime, u ranijim teorijama i praksi podrazumijevala se tzv.

‘priprema skupine’ koja se odnosila na informiranje druge djece i njihovih roditelja u skupini o dolasku novog djeteta s teškoćama u razvoju, najčešće s naglaskom na poticajne aktivnosti u cilju razbijanja mogućih predrasuda, uvažavanja i prihvaćanja različitosti (Mlinarević, 2000; Radetić-Paić, 2013). Preporuke su bile da se djecu urednog razvoja i ostale sudionike u odgojno-obrazovnom procesu upozna „s obilježjima“ djeteta s teškoćama u razvoju, što je diskriminatorno. Novija praksa pokazuje da odgojitelji odbacuju takav pristup i smatraju ga nepotrebnim i diskriminirajućim jer naglašava teškoće i nedostatke, a ne jake strane i potencijale djeteta. Takav jedan primjer je praksa iz dječjih vrtića Žirek i Lojtrica u Velikoj Gorici (Miloš i Vrbić, 2015) koja pokazuje kako je uvjete moguće prilagoditi svakom djetetu s teškoćama u razvoju jer se umjesto prilagođavanja djeteta postojećim uvjetima nastoji prilagoditi okolinu djetetovim potrebama i stvarati primjereno okruženje. To se odnosi na materijalni i organizacijski kontekst, ali i na svijest i stavove svakoga u instituciji RPOO, osobito odgojitelja:

Treba naglasiti kako rana intervencija u našim dječjim vrtićima ne ovisi o postupku dijagnostike koji je često dugotrajan već počinje odmah ulaskom djeteta u skupinu. Stručni suradnici vrtića timski promišljaju o obogaćivanju materijalno-organizacijskih uvjeta i unose promjene. Podrška su odgojiteljima te u okviru ustanove organiziraju predavanja, radionice i stručne aktive. Njihov cilj nije isključivo educirati, već poticati na promišljanje, osnažiti te razvijati nove vještine. U ostvarivanju individualiziranih odgojno-obrazovnih ciljeva često surađujemo s mobilnim timovima drugih specijaliziranih ustanova. Vanjske ustanove po potrebi organiziraju edukacije za odgojitelje, uključuju djecu u (re)habilitacijski rad, a mobilni timovi dolaze u vrtić i surađuju s odgojiteljima i stručnim suradnicima. Primarna zadaća u radu s djecom s teškoćama u razvoju nam je uspostavljanje pozitivnih vršnjačkih odnosa u skupini, a (re)habilitacija se uglavnom ostvaruje izvan dječjeg vrtića. (Miloš i Vrbić, 2015: 61)

Različiti oblici podrške odgojiteljima u inkluziji djece s teškoćama u sustav RPOO

Odgojitelji su ključni sudionici u sustavu RPOO za implementaciju inkluzivne prakse i povećanje kvalitete inkluzivnog okruženja. Romstein (2015) u svom istraživanju navodi da odgojitelji u najvećoj mjeri mogu kontrolirati procesualnu dimenziju kvalitete inkluzivnog okruženja kojoj pripadaju programska struktura, interakcija odrasli-dijete/djeca, vršnjački odnosi te suradnja s roditeljima i stručnim suradnicima. Kako bi se dijete s teškoćama u razvoju razvijalo u zdravom i poticajnom okruženju, potrebna je kvalitetna suradnja njegove okoline, roditelja, odgojitelja i stručnih suradnika koji vjeruju da je svako društvo jako i vrijedno onoliko koliko je jak, siguran i vrijedan njegov najmanji i najvažniji član.

Kako bi ostvarili cilj procesa RPOO, bitno je da moderatori odgojno-obrazovnog procesa, uz brižan i human odnos prema svim sudionicima, na profesionalan i stručan način izvršavaju svoja zaduženja. Članak 30. Državnog pedagoškog standarda (2008) utvrđuje da su stručni suradnici u dječjem vrtiću pedagog, psiholog i stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Partnerstvo i suradnja između odgojitelja i stručnih suradnika podrazumijeva profesionalnost, ravnopravnost, uzajamno poštivanje i prihvaćanje. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN, 05/15) naglasak stavlja na zajedničko promišljanje, realizaciju i evaluaciju same odgojno-obrazovne prakse, kao i refleksiju i samorefleksiju odgojitelja i drugih stručnih suradnika. Na taj način razvija se poticajno okruženje za dijete te podržavajuća okolina koja će zadovoljiti potrebe djece u sustavu RPOO.

Profesionalan rad s djecom s teškoćama u razvoju poseban je izazov za odgojitelje i čitav stručni tim. Svi oni trebali bi imati razvijene komunikacijske vještine i biti vješti u suradnji kako bi strateški djelovali na unaprjeđenje procesa inkluzije u institucijama RPOO. Mnogi se slažu kako je upravo suradnja strategija koja unaprjeđuje inkluziju i povećava šanse za njen uspjeh (Srok i Skočić Mihić, 2012; Milić, 2021). Sposobnost suradničkog učenja odgojitelja i stručnih suradnika uvjetuje u velikoj mjeri kvalitetu socijalne inkluzije djece. Bouillet (2010) navodi da se uska suradnja stručnih suradnika s djetetovim roditeljima, odgojiteljima i samim djetetom podrazumijeva u procjeni razvojnih teškoća i u samom tretmanu ili intervenciji, a to se postiže tako da svi sudionici inkluzivnog procesa međusobno komuniciraju,

razmjenjuju ideje i pregovaraju o različitim perspektivama i rješenjima pojedinih problema. Odgojitelji i stručni suradnici u svakodnevnom radu s djetetom s teškoćama u razvoju međusobno prenose informacije oko funkcioniranja djeteta, promišljaju, planiraju i pripremaju poticaje, prilagođavaju okruženje, predlažu aktivnosti i metode u radu s djetetom te realiziraju aktivnosti skrbeći o potrebama i mogućnostima djeteta s teškoćama u razvoju. U suradnji sa stručnim timom također se piše i provodi ranije spomenuti *Individualizirani odgojno-obrazovni program* i planira poticajni prostorno-materijalni, vremenski i socijalni kontekst odgojne skupine uzimajući u obzir razvoj kompetencija djeteta s teškoćama u razvoju i poticanje njegovog razvoja.

Brojna istraživanja pokazuju kako skladni i partnerski odnosi utječu na razvoj motivacije zaposlenika i poboljšanje njihove kvalitete rada (Sindik, 2012; Vujićić i Čamber Tambolaš, 2017; Kudek Mirošević, 2018), no odgojitelji smatraju kako je potrebno dodatno razvijati vještine demokratskog raspravljanja, davanja i primanja konstruktivne kritike te međusobne komunikacije. Također je napomenuta ravnopravnost u međusobnim odnosima i podrška u poboljšavanju odgojno-obrazovne prakse.

Suprotno tome, neka istraživanja otkrila su kako odgojitelji nemaju dostatnu podršku stručnog tima ili ona izostaje (Kolarić Piplica, 2014; Panijan, 2018). Provedenim istraživanjima dobiveni su rezultati koji ukazuju da, iako odgojitelji sa zadovoljstvom odlaze na svoje radno mjesto, ondje se ne osjećaju ravnopravnima sa stručnim suradnicima. Smatraju kako stručni suradnici ne provode dovoljno vremena u odgojnim skupinama kako bi zajedno mogli kvalitetnije i efikasnije utjecati na teškoće na koje naiđu. Također spominju češće radionice, aktive i slične sastanke gdje bi mogli zajednički: promišljati, raspravljati, proučavati i prikupljati s ciljem unapređenja odgojno-obrazovnog procesa.

Posljednje, ali ne i najmanje važno, jest financijska podrška koju zahtijeva provedba kvalitetne inkluzije. Bouillet (2010) navodi da lokalna zajednica i njezini resursi imaju veliku važnost u prevenciji socijalne isključenosti i smatra da je na razini lokalne zajednice potrebno poduzeti mjere usmjerene na otvaranje radnih mjesta za stručnjake, čime bi se djeci s teškoćama i njihovim obiteljima pružile rehabilitacijske, psihosocijalne i edukacijske intervencije. Kada su u pitanju

financijska sredstva, osim lokalne zajednice neizostavna je uloga države čija je odgovornost države da osigura nediskriminirajuće zakonodavstvo, razvija sveobuhvatni sustav odgoja i obrazovanja koji može odgovoriti na različite potrebe svojih polaznika, osigura materijalne uvjete koji omogućuju kvalitetno obrazovanje i dostupnost svih profila stručnjaka u svim sredinama.

Djeca s teškoćama u razvoju nerijetko će trebati dodatne oblike potpore u učenju. Bouillet (2019) navodi različite oblike potpore koji se odnose na asistivnu tehnologiju (uređaji, oprema, računalni programi, posebno izrađene tipkovnice) koja će im pomoći u pokretljivosti, komunikaciji i svakodnevnim životnim aktivnostima te na pomagače u nastavi i stručne komunikacijske posrednike koji djetetu pomažu u svakodnevnim aktivnostima i, ukoliko je potrebno, u izvršenju zadataka, daju potporu i osiguravaju dodatnu pažnju na sadržaje oko njega i uključivanje u socijalne interakcije i osamostaljivanje. Neki autori istraživali su njihovu ulogu u inkluzivnom procesu i zaključili da je njihov rad potrebno organizirati u skladu s inkluzivnim vrijednostima i principima inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Drandić, 2017; Romestein i Velki, 2017).

Temeljne zadaće pomagača djetetu s teškoćama u razvoju u instituciji RPOO prema Mlinarević, Vonta i Borovac (2016) su sljedeće:

- pružanje neposredne podrške djeci s teškoćama tijekom odgojno-obrazovnog procesa
- pomoć u komunikaciji i socijalnoj uključenosti
- pomoć u obavljanju ostalih odgojno-obrazovnih djelatnosti i poslova i
- komunikacija s odgojiteljima u skupini te sa roditeljima djeteta.

Uloga pomagača temelji se prvenstveno na suradničkim odnosima što podrazumijeva dogovor, podjelu informacija i aktivnosti vezanih uz opservaciju i procjenu potreba djeteta. Pomagač djetetu s teškoćama u razvoju u zajedno s odgojiteljima sudjeluje u planiranju dostižnih ciljeva i praćenju napretka tog djeteta.

Kako je navedeno u Planu i programu osposobljavanja pomoćnika za djecu s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom (2015), pomagači stječu kompetencije u dijelu ranog odgoja i obrazovanja, uključujući specifičnosti inkluzije u institucijskom predškolskom odgoju te metode učenja i poučavanja u skladu s razvojno primjerenom praksom. U članku 28. Državnog pedagoškog standarda (2008)

navedeno da ako je u odgojno-obrazovnu skupinu uključeno dijete s težim teškoćama, prema procjeni stručnog tima može raditi još jedan odgojitelj ili stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Babić i sur. (2018) ističu da se unatrag nekoliko godina počinje se sve više uviđati potreba (najviše od strane roditelja djeteta s teškoćama u razvoju) za uključivanjem dodatne pomoći u sustavu RPOO i da je unutar Europske unije na različite načine riješena potreba za pomagačima, a u većini slučajeva radi se o ulozi 'asistenta' koji uz odgojitelja sudjeluje u neposrednom odgojno-obrazovnom radu. Nažalost za dijete, često dolazi do toga da nema pomagača ili ih dijete promijeni nekoliko u kratkom periodu što nije prihvatljivo jer djetetu treba rutina i poznato podržavajuće okruženje.

Miloš i Vrbić (2015) u svom članku navode da je u njihovoj predškolskoj ustanovi primarna zadaća u radu s djecom s teškoćama u razvoju uspostavljanje pozitivnih vršnjačkih odnosa u skupini, a (re)habilitacija se uglavnom ostvaruje izvan ustanove. Kako bi uspješno ostvarili tu zadaću, u svakoj skupini u koju je uključeno dijete s teškoćama u razvoju nastoji se osigurati dodatni, 'treći' odgojitelj, a za taj oblik podrške zalažu se ravnatelji vrtića kod Osnivača. Pozitivno su istaknule dodatnog odgojitelja u skupini pokazao se kao dobar oblik podrške u ostvarivanju inkluzije ali naglašavaju da 'treći' odgojitelj nije asistent djetetu s teškoćama u razvoju, iako pridonosi ostvarivanju individualiziranog pristupa, već stvara mogućnosti za realizaciju odgojno obrazovnog rada u manjim skupinama.

Bio to dodatni odgojitelj ili pomagač, svakako bi osiguravanje dodatnog oblika podrške trebalo biti poticaj svima koji sudjeluju i žele unaprijediti inkluziju u sustavu RPOO, imajući u vidu dobrobit i sigurnost kako djeteta s teškoćama u razvoju, tako i ostale djece u odgojnoj skupini jer svako dijete ima pravo na posvećenost odgojitelja i kvalitetno provedeno vrijeme u predškolskoj ustanovi.

Suradnja i partnerstvo s roditeljima i obitelji izuzetno je važno za uspješnu integraciju djeteta te njegov razvoj i učenje. Obitelj je prva djetetova sredina za učenje, a roditelji prvi učitelji i tu ulogu treba uvažavati i poštovati (htjela bih naglasiti da ovdje pod pojmom roditelji ubrajam i zakonske skrbnike). Odgojitelji bi trebali kontinuirano povezivati odgojno-obrazovnu instituciju i obitelj imajući u cilju da djetetu osiguraju poticajno okruženje za učenje i razvoj kako u instituciji RPOO, tako i u obiteljskom domu. Odgojitelji mogu pomoći u osnaživanju obitelji djeteta s

teškoćama u razvoju, pomoći im u razvijanju boljih obrazovnih postignuća i socijalizaciji djeteta i, ako treba, uputiti ih u njihova prava (sustav socijalne skrbi i zdravstveni sustav). Pritom bi u obzir trebali uzimati različite strukture, podrijetlo i karakteristike obitelji i zajednice u kojoj dijete živi te ih ugrađivati u kurikulum i dječje iskustvo učenja. Bouillet (2019) zato naglašava da je na početku svake pedagoške ili školske godine važno s roditeljima raspravljati o vrijednostima (obiteljskim i institucijskima), definirati zajedničke ciljeve odgojno-obrazovnog procesa i dogovoriti uloge u tom procesu. Razvijanje partnerskih odnosa poput poštovanja, razumijevanja, povjerenja, ohrabivanja i aktivnog slušanja i kvalitetna suradnja između odgojitelja i roditelja imat će pozitivan utjecaj ne samo na dijete s teškoćama, nego i na roditelje kojima će olakšati odgojnu ulogu te prevenciju neželjenih situacija i razvojnih ishoda.

S obzirom da roditelji djece s teškoćama u razvoju u svim segmentima mogu naići na određene teškoće, za odgojitelje je nužno poticati ih i ohrabrivati na sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu. Ponekad je i roditeljima teško prihvatiti stanje svog djeteta jer nakon dijagnosticiranja teškoće dolaze novi životni izazovi i poduhvati. Stoga najprije njima treba emocionalna podrška te puna informiranost i stalno obavještavanje tijekom cijelog razdoblja, utemeljeno na razumijevanju i povjerenju između odgojitelja i roditelja. Prema Priručniku za pružanje psihosocijalne podrške i rad u edukacijskoj rehabilitaciji (Hrvatski savez udruga cerebralne i dječje paralize., 2015) stručna podrška obitelji omogućava da djeca s teškoćama u razvoju stalno razvijaju svoje postojeće sposobnost, njihova obitelj postaje kompetentna u donošenju postupaka i odluka vezanih za izbor terapijskih ili edukativnih aktivnosti i općenito se cijela obitelj bolje integrira u život uže i šire društvene zajednice.

Odgojitelji u sustavu RPOO na suradnju s roditeljima strateški djeluju kroz planiranje, realiziranje i evidentiranje djetetovog napretka na različite načine (samostalno na dnevnoj razini, timski kroz periodično informiranje o postignućima, aktualnoj problematici), daju im podršku u primjerenim intervencijama kod poticanja razvoja djeteta u svim područjima te ih uključuju u izradu *Individualiziranog odgojno-obrazovnog programa*.

Inkluzija 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. Istraživanja koja ispituju kakav utjecaj imaju roditelji djece s teškoćama u razvoju i roditelji djece urednog razvoja na proces inkluzije pokazuju uglavnom da se i roditelji djece s teškoćama u razvoju i oni s djecom urednog razvoja slažu da je inkluzija pozitivna edukacijska praksa za njihovu djecu (Hilbert, 2014; Ninković Budimlija, Capanec i Šimleša, 2020). Ipak, nekoliko je istraživanja pokazalo da postoje određene razlike između tih roditelja u pogledu uključivanja njihove djece u sustav RPOO te da roditelji djece s teškoćama u razvoju imaju uglavnom pozitivnije stavove prema inkluziji (Hu, Mak, Zhang, Fan i Zhu, 2018; Sira, Maine i McNeil, 2018). U istraživanjima je utvrđeno da roditelji djece koja u skupini nemaju dijete s teškoćama u razvoju imaju znatno pozitivniji stav o utjecaju inkluzije na obrazovanje svoje djece od roditelja čija djeca borave u skupini u kojoj se nalazi dijete s teškoćama u razvoju.

Nadalje, istraživanje koje su provele Milić Babić, Tkalec i Cheatham (2018) u kojem roditelji djece s teškoćama u razvoju opisuju izazove s kojima se suočavaju prilikom upisa djeteta s teškoćama u predškolske ustanove također je otkrilo „ranjivost“ obrazovnog sustava. Roditelji su izrazili nedostatak podrške kod upisa ili nemogućnost upisa svog djeteta u predškolsku ustanovu, također smatraju da postoji nedovoljna uključenost djeteta s teškoćama u aktivnosti, spomenuli su i diskriminaciju djece, a naglašavaju i organizacijske poteškoće vezane uz osiguranje rada pomagača. Dok su roditelji zadovoljni osobnim kompetencijama odgojiteljica, nezadovoljni su njihovim profesionalnim kompetencijama, a svoje nezadovoljstvo iskazuju i u vezi s radom stručnog tima.

Iako nedostaci postoje i uvijek će ih biti, valja se okrenuti prednostima i pozitivnim stranama inkluzije djeteta s teškoćama u razvoju jer tu nema prednosti samo za dijete, već i za njihove roditelje i odgojitelje. Roditelji će shvatiti da se u njima razvija osjećaj da je njihovo dijete jednako drugoj djeci i da samim tim dobiva iste mogućnosti za razvoj i napredovanje kao ostali. Osim toga, u suradnji s odgojiteljima dobivaju priliku realnije procijeniti djetetov razvojni potencijal te se u njima budi dodatni motiv i poticaj za zbližavanjem i jačanjem obiteljskih odnosa i uključivanjem u širu društvenu zajednicu koja će pak na taj način ojačati inkluzivni proces.

Istraživanje

Cilj, problemi i hipoteza istraživanja

Cilj ovog istraživanja je analizirati iskustva odgojitelja u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju radi utvrđivanja mogućnosti i ograničenja primjerenog RPOO te djece kao osnove za planiranje potrebne podrške odgojiteljima u tom procesu.

Iz definiranog cilja, proizlaze sljedeći istraživački problemi:

1. Utvrditi potrebu odgojitelja za dodatnom podrškom različitih sudionika sustava RPOO za odgojno-obrazovni rad s djecom s teškoćama u razvoju.
2. Ustanoviti dostupnost podrške odgojiteljima različitih sudionika sustava RPOO za odgojno-obrazovni rad s djecom s teškoćama u razvoju.
3. Istražiti razinu zadovoljstva odgojitelja podrškom koju dobivaju od različitih sudionika sustava RPOO.

U istraživanju se polazi od hipoteze da među odgojiteljima postoje razlike u procjenama potrebe, dostupnosti i zadovoljstva podrškom koju dobivaju od različitih sudionika sustava RPOO. Hipoteza proizlazi iz recentne literature i rezultatima znanstvenog projekta „Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO“ (skraćeno: MORENEC) koji provodi istraživački tim uz voditeljstvo prof. dr. sc. Dejana Bouillet uz financijsku potporu Hrvatske zaklade za znanost, a realizira se od 2020. do 2024. godine. Opći cilj ovog projekta je doprinijeti sistematizaciji postojećih i kreiranju novih znanstveno utemeljenih spoznaja o etiološkim, fenomenološkim i intervencijskim aspektima rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi, kao temeljima planiranja, razvoja i evaluacije učinkovitosti odgojno-obrazovnih metoda, strategija i programa usmjerenih kako djeci, tako i njihovim obiteljima, a njegovi specifični ciljevi obuhvaćaju:

- analizu etioloških i fenomenoloških aspekata rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi uključene u institucije RPOO u Hrvatskoj
- analizu dostupnih mjera potpore obiteljima i djeci izloženoj riziku socijalne isključenosti, utvrđivanje udjela djece izložene riziku socijalne isključenosti među korisnicima RPOO u Hrvatskoj s obzirom na njihov udio u populaciji

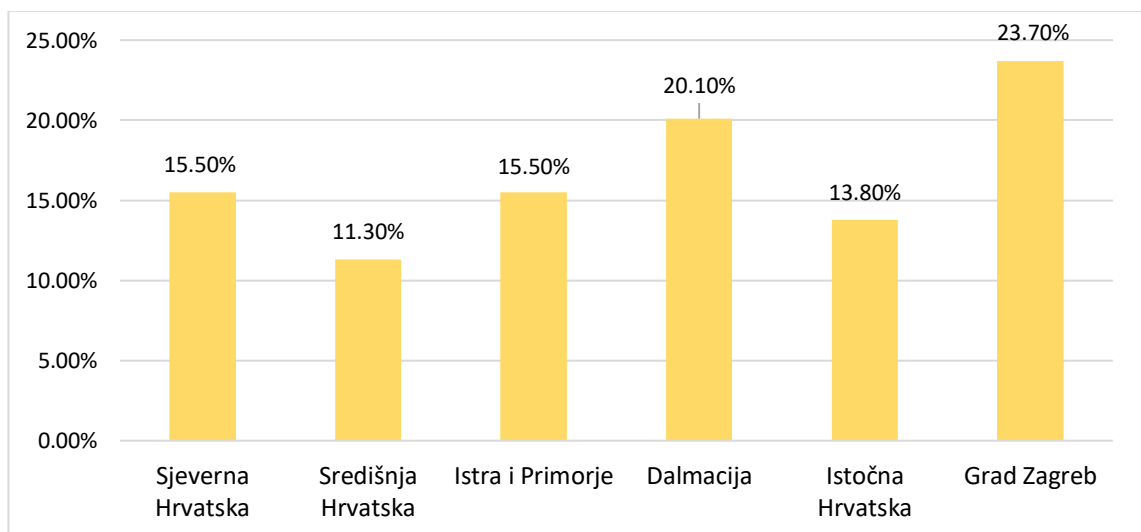
- utvrđivanje prepreka, uskog grla i mogućnosti koje ograničavaju ili podržavaju pristupačnost kvalitetnog RPOO djeci izloženoj riziku socijalne isključenosti
- analizu kvalitete pedagoške prakse stručnih djelatnika u ustanovama RPOO s obzirom na kompetencije za prepoznavanje i primjeren odgovor na potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti (Bouillet, 2022, u tisku).

Metoda istraživanja

Uzorak istraživanja

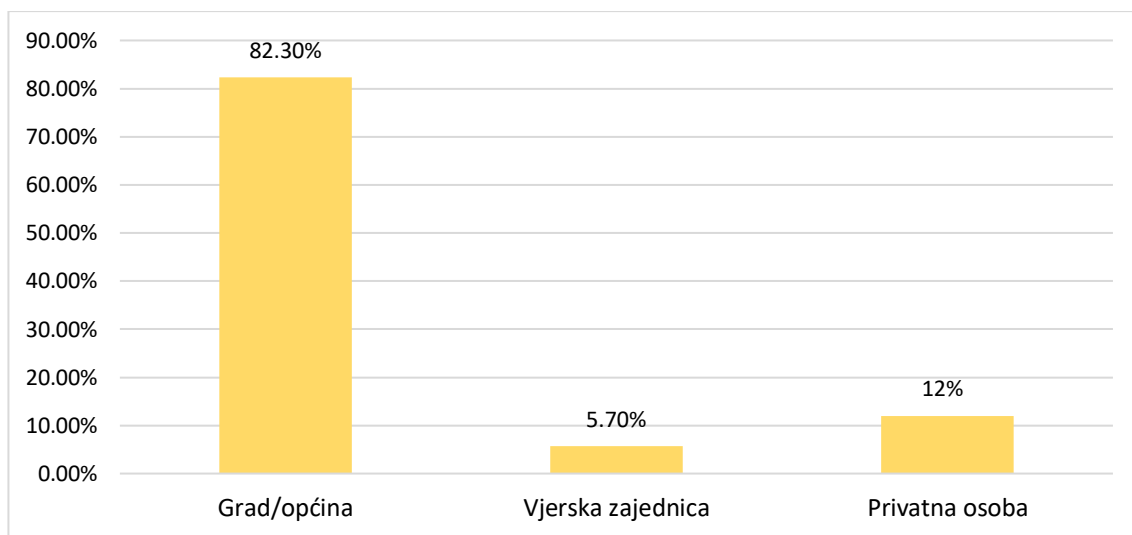
U istraživanju je sudjelovalo 1340 odgojitelja zaposlenih u institucijama RPOO u Republici Hrvatskoj (Bouillet, 2022, u tisku). Podaci su prikupljeni na uzorku od 66 institucija RPOO i 3500 djece u dobi od 5, 6 i 7 godina koja su uključena u programe RPOO. U navedenom uzorku djece nalazi se njih 283 (8,1%) s utvrđenom teškoćom u razvoju. Od tog broja 66,4% su dječaci, a 33,6% djevojčice.

Grafikon 1 prikazuje regije u kojima se nalaze dječji vrtići koje pohađa najveći broj djece s teškoćama u razvoju. Iz podataka proizlazi da najveći broj djece s teškoćama u razvoju pohađa dječje vrtiće u gradu Zagrebu, gradu s najvećim brojem stanovnika i dječjih vrtića, a najmanji broj pohađa vrtiće u središnjoj Hrvatskoj. U ostalim regijama je podjednak broj dječjih vrtića.

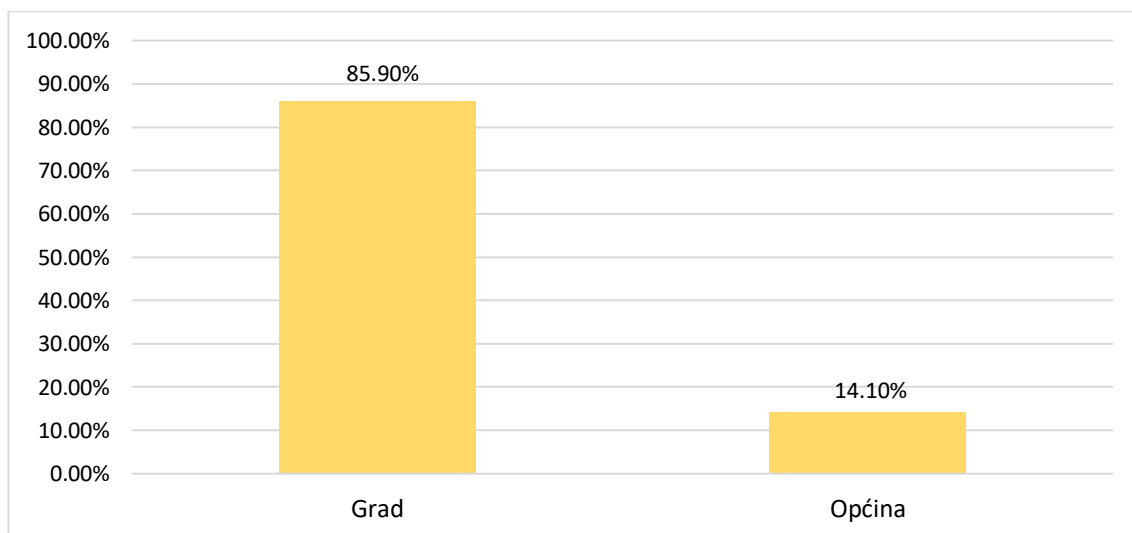


Grafikon 1. Regije u kojima se nalaze dječji vrtići koje pohađaju djeca s teškoćama u razvoju

Prema članku 7. Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN, 10/97) dječji vrtić mogu osnovati Republika Hrvatska, jedinice lokalne i područne (regionalne) samouprave, vjerske zajednice te druge pravne i fizičke osobe. Iz grafikona 2 vidljivo je da je osnivač većine dječjih vrtića koje pohađaju djeca s teškoćama u razvoju grad ili općina na što se nadovezuje podatak da većina institucija RPOO djeluje u gradu (85,9%), a manji udio od 14,1% u općini (prikazano u grafikonu 3).



Grafikon 2. Osnivač dječjeg vrtića koji pohađaju djeca s teškoćama u razvoju



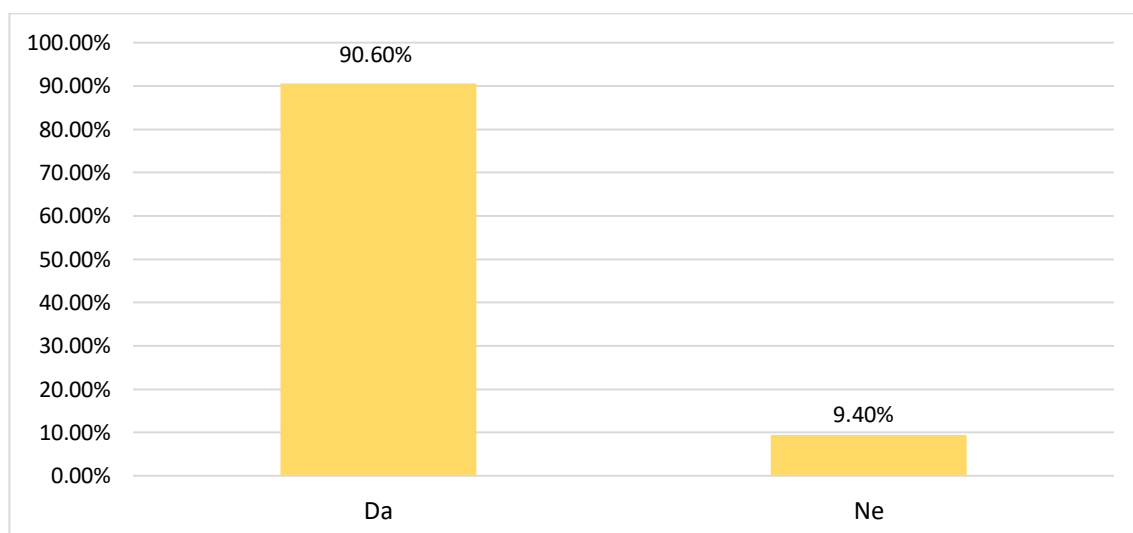
Grafikon 3. Djelovanje dječjeg vrtića koji pohađaju djeca s teškoćama u razvoju

Mjerni instrument

Za potrebe ovog rada koriste se podaci prikupljeni Upitnikom o etiološkim i fenomenološkim aspektima rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi: verzija za odgojitelje. Korišteno je devet varijabli koje se odnose na područja razvoja funkcije tijela i tjelesnu strukturu: Kognitivne funkcije; Senzorne funkcije: vid; Senzorne funkcije: sluh; Senzorne funkcije: dodir; Glas i funkcije govora ; Motoričke funkcije; Funkcije metabolizma; Funkcije kože (npr. djeca leptiri, dermatitis); Funkcije krvnog, imunološkog ili dišnog sustava. Varijable su prilagođene prema Međunarodnoj klasifikaciji funkcioniranja, teškoća u razvoju i zdravlja djece i mladih (Svjetska zdravstvena organizacija, 2007).

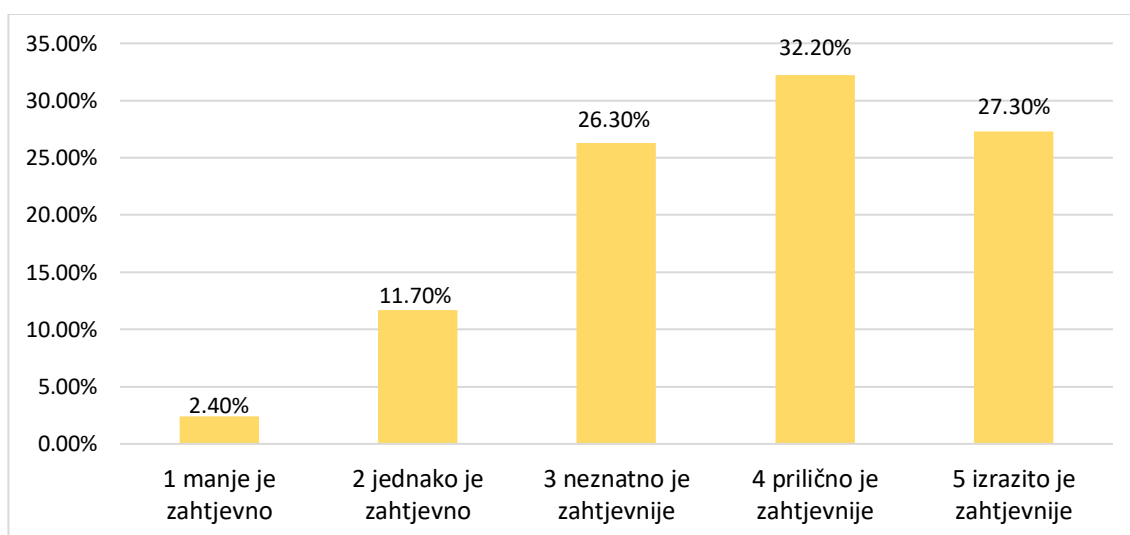
Rezultati istraživanja i rasprava

U ovom istraživanju ispitanici su bili pitani pomaže li im dosadašnje iskustvo da odgovore na odgojno-obrazovne potrebe djeteta s teškoćama u razvoju. Iz podataka prikazanim u grafikonu 4 proizlazi da je velika većina odgojitelja na ovo pitanje odgovorila potvrdno. Manje od desetine odgojitelja nema iskustva u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju, što je dobar pokazatelj trendova sve većeg sudjelovanja ove djece u redovnim ustanovama RPOO.



Grafikon 4. Prikaz rezultata odgovora na pitanje „Pomaže li Vam dosadašnje iskustvo da odgovorite na odgojno-obrazovne potrebe djeteta?“

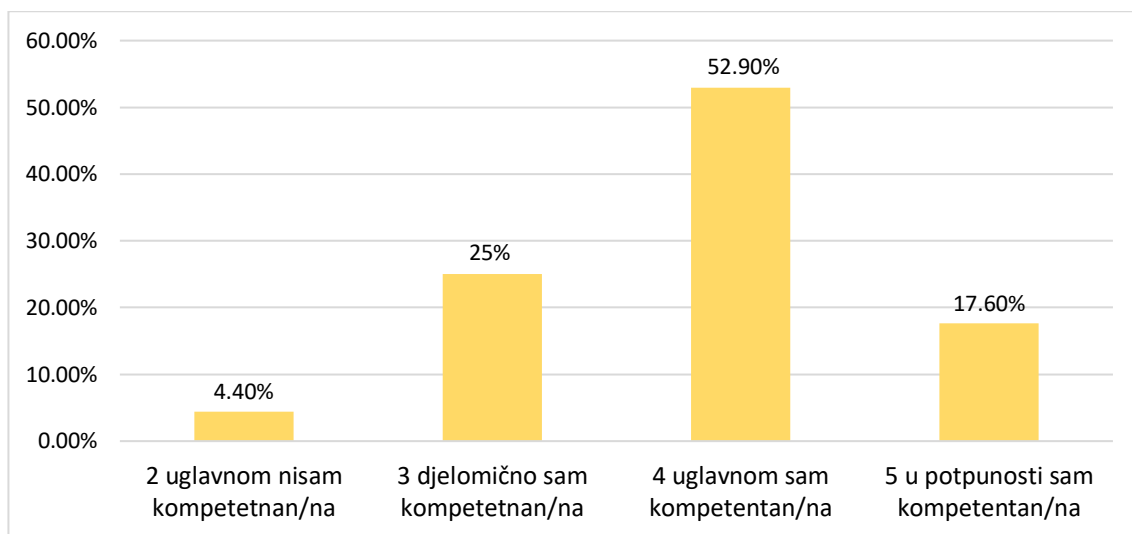
Treba naglasiti da odgojitelji ne dijagnosticiraju teškoće u razvoju, već su oni profesionalci čija je zadaća uključiti dijete u odgojno-obrazovni proces. Podaci u grafikonu 5 informiraju nas o tome je li taj proces za odgojitelje zahtjevan. Iz podataka proizlazi da više od polovice odgojitelja procjenjuje da je odgoj i obrazovanje ove djece u odnosu na standardno razvijene vršnjake zahtjevnije. Zanimljivo je da među odgojiteljima nije postignuta suglasnost u ovoj procjeni. To može biti posljedica nejednakih uvjeta rada i mogućnosti, ali i razlika u kompetencijama i iskustvu odgojitelja u radu s djecom s različitim TUR. Napominjemo da su u uzorku djeca koja odstupaju u različitim područjima razvoja pa i to može biti jedan od činitelja dobivenih rezultata.



Grafikon 5. Procjena zahtjevnosti odgojno-obrazovnog rada s djetetom s teškoćama u razvoju u odnosu na drugu djecu

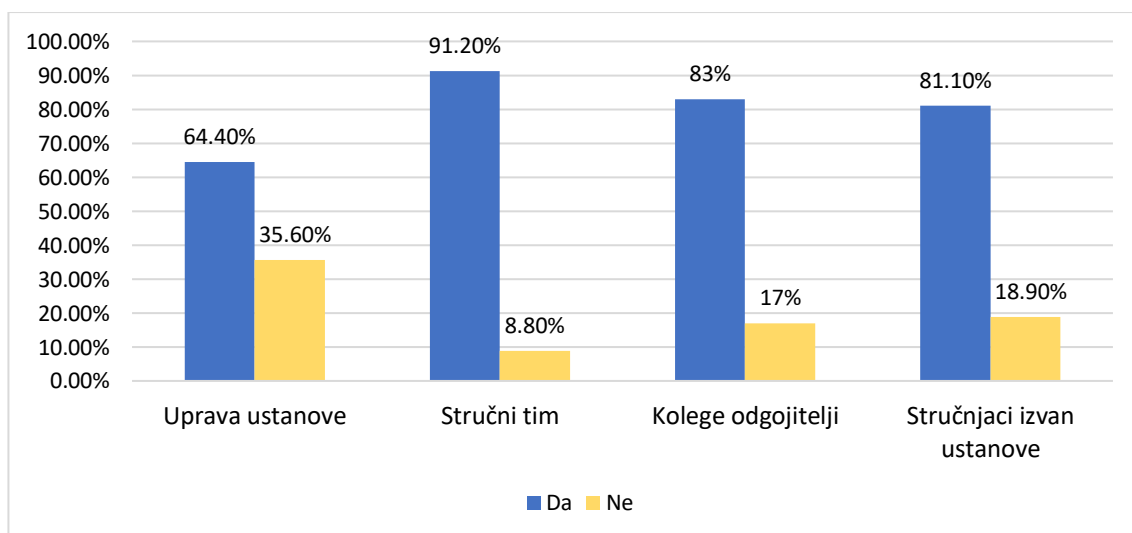
S obzirom da samo iskustvo nije dovoljno za razvoj i implementaciju inkluzivnog obrazovanja već je potrebno i stalno educiranje i usavršavanje, iduće pitanje za ispitanike bilo je da procijene vlastitu kompetentnost da odgovore na odgojno-obrazovne potrebe djeteta s teškoćama u razvoju. Iz grafikona 6 može se iščitati da se većina ispitanih odgojitelja uglavnom smatra kompetentnima da odgovore na odgojno-obrazovne potrebe djeteta s teškoćama u razvoju, dok neznatan dio njih smatra da nisu kompetentni. Ostali su se manje-više podijelili, što oslikava nejednake obrazovne mogućnosti djece s teškoćama u razvoju, ovisno o tome jesu li u odgojno-obrazovnoj skupini kompetentnih ili manje kompetentnih odgojitelja. Takav

pokazatelj nije u skladu s načelima inkluzivnog obrazovanja prema kojem bi svako dijete moralo imati jednake uvjete kvalitete u RPOO.



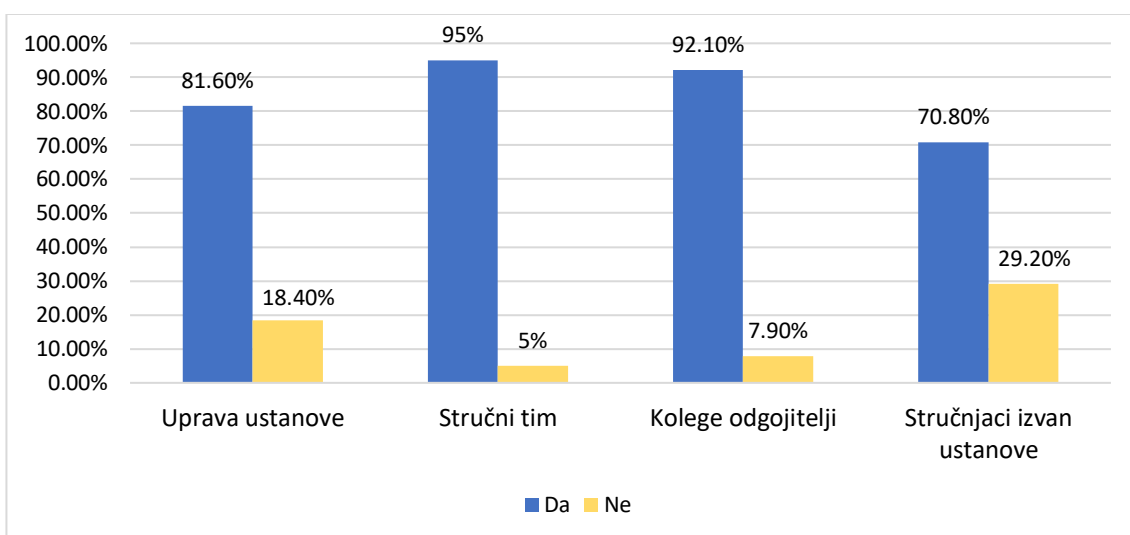
Grafikon 6. Procjena kompetentnosti odgojitelja da odgovore na odgojno-obrazovne potrebe djeteta s teškoćama u razvoju

Neupitna je podrška odgojitelja djeci s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnom procesu, no je li samim odgojiteljima potrebna i dostupna podrška uprave ustanove, stručnog tima, kolega odgojitelja i stručnjaka izvan ustanove za odgojno-obrazovni rad s ovim djetetom pokazuju sljedeći rezultati prikazani u grafikonu 7 i u grafikonu 8.



Grafikon 7. Prikaz svih rezultata prema kategorijama pitanja „Je li Vam potrebna podrška uprave ustanove/stručnog tima/kolega odgojitelja/stručnjaka izvan ustanove za odgojno-obrazovni rad s ovim djetetom?“

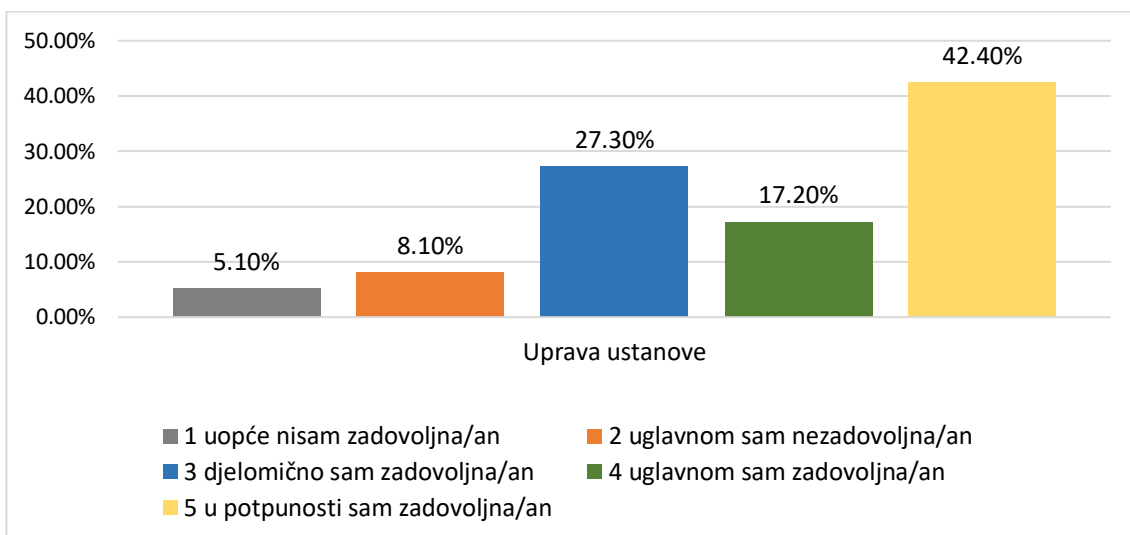
Rezultati istraživanja pokazuju da je odgojiteljima potrebna podrška svih sudionika sustava RPOO, a najpotrebnija im je podrška stručnog tima, što nam govori da ih odgojitelji smatraju ravnopravnim partnerima i suradnicima u odgojno-obrazovnom radu s djetetom s teškoćama u razvoju. Velika većina odgojitelja smatra da im je potrebna podrška kolega odgojitelja, a može se reći da je razlog tome iskustvo i kompetentnost tih kolega u radu s djecom s teškoćama u razvoju kao i spremnost na pomoć i suradnju. Svakako bi trebalo istaknuti da je odgojiteljima potrebna podrška ne samo uprave ustanove već i stručnjaka izvan ustanove i njihovo uključivanje u inkluzivni proces s ciljem ostvarivanja kvalitetne suradnje i korištenja raspoloživih resursa.



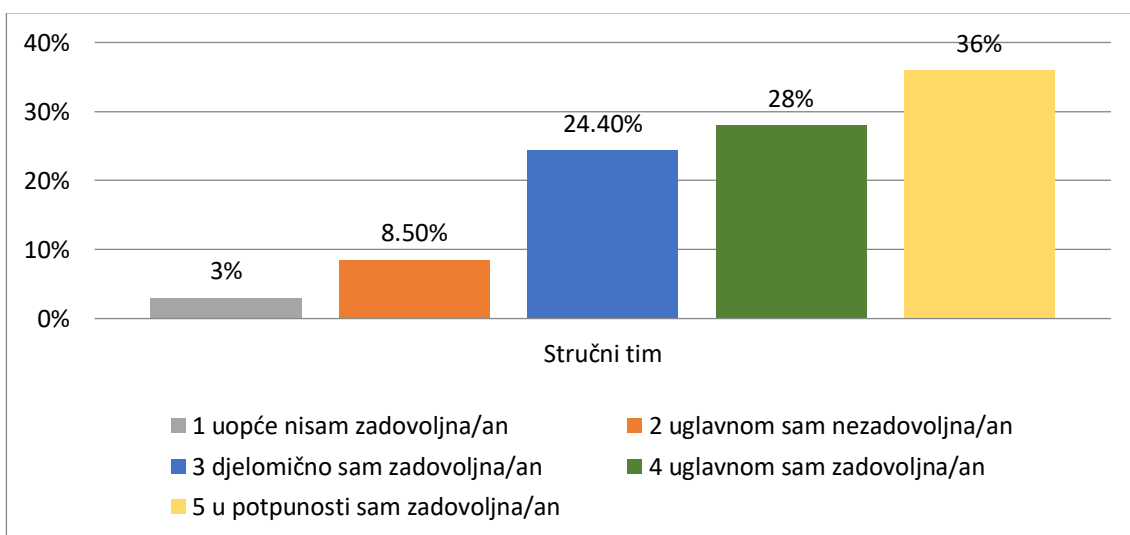
Grafikon 8. Prikaz svih rezultata prema kategorijama pitanja „Je li Vam dostupna podrška uprave ustanove/stručnog tima/kolega odgojitelja/stručnjaka izvan ustanove za odgojno-obrazovni rad s ovim djetetom?“

Što se tiče dostupnosti podrške odgojiteljima u provođenju odgojno-obrazovnog rada s djetetom s teškoćama u razvoju, znatan dio ispitanika odgovorio je da imaju dostupnu podršku od strane stručnog tima i kolega odgojitelja. Dostupnost podrške uprave ustanove veća je od podrške stručnjaka izvan ustanove, ali valja istaknuti kako svi ovi postotci veći od 70% pokazuju da među ispitanim odgojiteljima prevladava zadovoljstvo o dostupnosti podrške u radu s djetetom s teškoćama u razvoju.

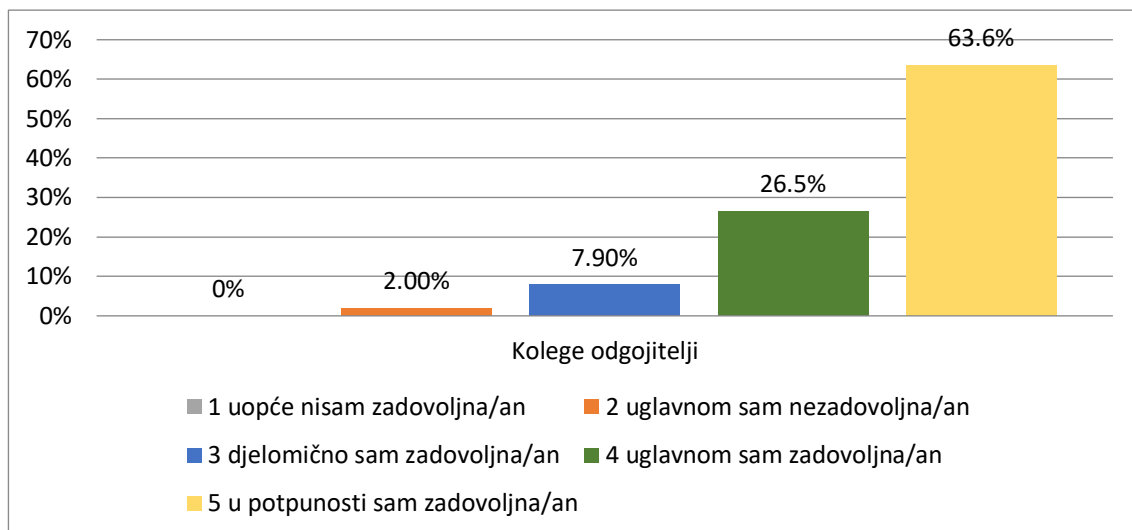
Posljednji cilj ovog istraživanja bio je istražiti razinu zadovoljstva odgojitelja podrškom koju dobivaju od različitih sudionika sustava RPOO (uprave ustanove, stručnog tima, kolega odgojitelja i stručnjaka izvan ustanove) u provođenju odgojno-obrazovnog rada s djecom s teškoćama u razvoju. Ukupni su rezultati zabilježeni i uspoređeni te su prikazani u grafikonima 9, 10, 11 i 12.



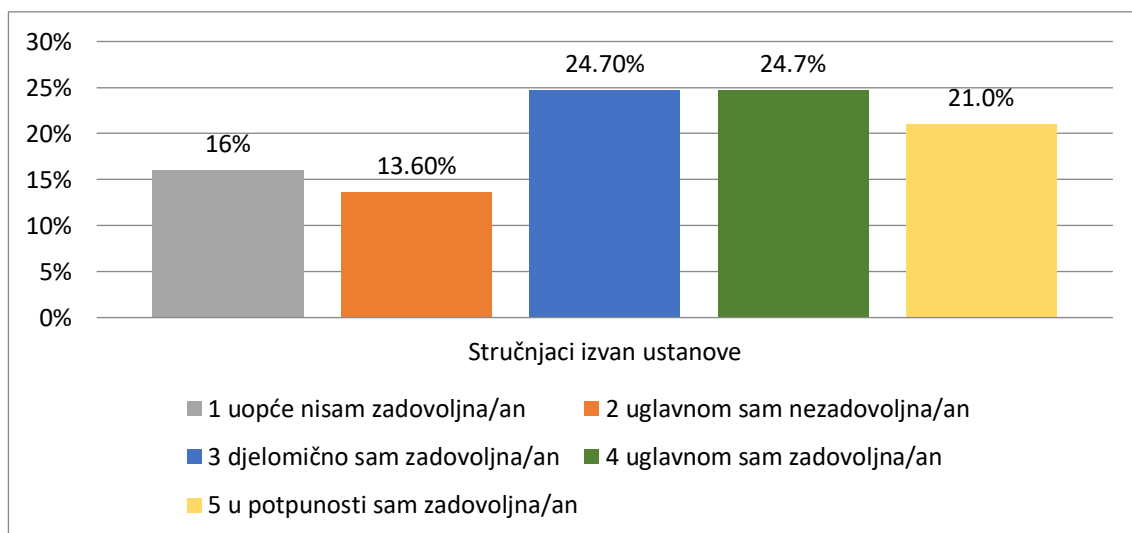
Grafikon 9. Procjena razine zadovoljstva podrškom koju su odgojitelji dobili od uprave ustanove



Grafikon 10. Procjena razine zadovoljstva podrškom koju su odgojitelji dobili od stručnog tima



Grafikon 11. Procjena razine zadovoljstva podrškom koju su odgojitelji dobili od kolega odgojitelja



Grafikon 12. Procjena razine zadovoljstva podrškom koju su odgojitelji dobili od stručnjaka izvan ustanove

Odgojitelji su u prosjeku zadovoljni podrškom koju dobivaju od uprave ustanove, iako ima mjesta za napredak s obzirom da im je svima u cilju razvijati poticajno okruženje za dijete te podržavajuća okolina koja će zadovoljiti potrebe djece u sustavu RPOO. Kako bi ostvarili taj cilj važno je da na profesionalan i stručan način izvršavaju svoja zaduženja te realiziraju i evaluiraju odgojno-obrazovnu praksu. Kako u svakodnevnom radu s djetetom s teškoćama u razvoju odgojitelji i stručni tim međusobno prenose informacije oko djeteta, promišljaju, planiraju i pripremaju

poticaje te realiziraju aktivnosti skrbeći o potrebama i mogućnostima djeteta s teškoćama u razvoju, odgojitelji su podrškom od strane stručnog tima uglavnom zadovoljni. Ispitanici su nesumnjivo najviše zadovoljni podrškom koju su dobili od kolega odgojitelja, na što se nadovezuje podatak da nitko nije odgovorio da je nezadovoljan njihovom podrškom. Ovaj rezultat ne čudi s obzirom da su odgojitelji u svakodnevnoj interakciji sa svojim kolegama i mogu imati slična iskustva i interese. Iz grafikona je vidljivo da je najveći postotak odgojitelja nezadovoljan podrškom od strane stručnjaka izvan ustanove. Razlog tome može biti izostanak suradnje, ali i nepostojanje ili nekorištenje raspoloživih resursa. Promatrajući cjelokupan rezultat istraživanja i razinu zadovoljstva podrškom, može se reći da se procjene odgojitelja osjetno razlikuju u potrebama za podrškom u odgojno-obrazovnom radu s djecom s teškoćama u razvoju, što je pokazatelj nejednakosti u kompetencijama i sudjelovanju u snažnijem usmjeravanju sustava RPOO u ostvarivanju odgojno-obrazovnog cilja.

Zaključak

Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da se odgojitelji međusobno znatno razlikuju u svojim potrebama za podrškom u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. Odgojitelji su se složili da im dosadašnje iskustvo pomaže u odgojno-obrazovnom radu s djecom s teškoćama u razvoju, ali da je provođenje rada zahtjevnije u odnosu na drugu djecu. Ipak, većina se smatra dovoljno kompetentnima da odgovore na odgojno-obrazovne potrebe tog djeteta. Svakako su ohrabrujući rezultati što u velikom postotku prevladava pozitivna procjena kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju unatoč mišljenju da je procjena zahtjevnosti odgojno-obrazovnog rada u odnosu na drugu djecu prilično veća. To samo pokazuje koliko je angažiranosti, truda i suradnje ne samo odgojitelja već i svih ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa potrebno za provedbu inkluzije djece s teškoćama u razvoju u institucije RPOO. Ispitavši potrebu i dostupnost podrške uprave ustanove, stručnog tima, kolega odgojitelja i stručnjaka izvan ustanove samim odgojiteljima, zaključuje se da je odgojiteljima potrebna podrška svih sudionika sustava RPOO, ali im nije u potpunosti dostupna. Daljnji rezultati pokazuju da među ispitanim odgojiteljima postoje razlike u razini zadovoljstva o dostupnosti podrške u radu s djetetom s teškoćama u razvoju, a najviše su zadovoljni podrškom koju su dobili od kolega odgojitelja. Moguće je da je razlog tome dosadašnje iskustvo provođenja odgojno-obrazovnog rada s djecom s teškoćama u razvoju, kao i velika razina kompetentnosti za provođenje inkluzivne prakse u institucijama RPOO. Rezultati potvrđuju potrebu obraćanja više pozornosti u inicijalnom i cjeloživotnom obrazovanju odgojitelja pitanjima inkluzivnog obrazovanja i neposrednog odgojno-obrazovnog rada s djecom s teškoćama u razvoju. Ovo istraživanje bi moglo dati značaj procesu izgrađivanja kvalitetne inkluzivne prakse s ciljem odgovaranja na odgojno-obrazovne potrebe djece s teškoćama u razvoju, a svi sudionici sustava RPOO trebali bi zajedničkim snagama raditi na razvijanju i poboljšanju inkluzivnog obrazovanja jer inkluzivno obrazovanje donosi jednako pravo obrazovanja za sve pojedince bez obzira na njihove vještine i sposobnosti.

Literatura

1. Američka psihijatrijska udruga (2014). *DSM-5 Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Educations*, 17(2), 129-147.
3. 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.
4. Barton, E.E., & Smith, B.J. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35, 69 - 78.
5. Batarelo Kokić, I., Podrug, A. i Mandarić Vukušić, A. (2019). Operacionalizacija obrazovnih politika o pravima djece: analiza dokumenata Republike Hrvatske i Sjedinjenih Američkih Država . *Školski vjesnik*, 68. (2.), 352-369.
6. Bi Ying Hu, Miranda Chi Kuan Mak, Chun Zhang, Xitao Fan, Jieling Zhu (2018). Chinese Parents' Beliefs about the Importance and Feasibility of Quality Early Childhood Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 163-182.
7. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integrativnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
8. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagoški istraživanja*, 8 (2), 323-338.
9. Bouillet, D. (2014). *Nevidljiva djeca – od prepoznavanja do inkluzije*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
10. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
11. Bouillet, D. (2022). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao resurs socijalne inkluzije djece - plenarno izlaganje, u tisku.
12. Bouillet, D. i Domović, V. (2021). Socijalna isključenost djece rane i predškolske dobi: konceptualizacija, rizici i model intervencija. *Ljetopis socijalnog rada*, 28 (1), 71-96.

13. Bouillet, D., Blanuša Trošelj, D., Skočić Mihić, S. & Petrić, V. (2021). *Inkluzivno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi: priručnik za sveučilišne nastavnike*. Zagreb, Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
14. Bouillet, D., Hren, D., Maglica, T. & Sunko, E. (2021) Analiza inkluzivnosti studijskih programa za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi.
15. Brotherson, M. J., Sheriff, G., Milburn, P., Schertz, M. (2001). *Elementary School Principals and their Needs and Issues for Inclusive Early Childhood Programs*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (1), 31 – 45.
16. Dimitrova-Radojichikj, D., Chichevska-Jovanova, N., Rashikj Canevska, O., (2016). Attitudes of the Macedonian Preschool Teachers toward Students with Disabilities. *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 62.2.
17. Domović, V. (2011): *Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja*. U: Vizek Vidović, V. (ur.): *Učitelji i njihovi mentori* (str. 12-37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
18. Drandić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnoga obrazovanja. *Napredak*, 158. (4.), 439-459.
19. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, Narodne novine, br. 63/2008.
20. Gluhak, I., Bouillet, D. (2017). Usklađenost inicijalnog obrazovanja učitelja s potrebama odgojno-obrazovne inkluzije. U: Bouillet, D., Đuranović, M., Tot, D. (ur.): *Zbornik odabranih radova s 11. Međunarodnoga balkanskog kongresa obrazovanja i znanosti „Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost“*, tematsko područje: Kvaliteta i inkluzivnost obrazovanja – preduvjeti održive budućnosti, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 139-162.
21. Hilbert, D. (2014). Perceptions of Parents of Young Children with and without Disabilities Attending Inclusive Preschool Programs. *Journal of Education and Learning*, 3 (4), 49-59.
22. Hollenweger, J. (2014). *Definition and Classification of Disability*. United Nations Children’s Fund (UNICEF)
23. Hrvatska enciklopedija Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža - mrežno izdanje na adresi <https://www.enciklopedija.hr/> (datum pristupa: 01.09.2022.)

24. Hrvatski savez udruga cerebralne i dječje paralize (2015). Osnaživanje obitelji i djece s teškoćama u razvoju - Priručnik za pružanje psihosocijalne podrške i rad u edukacijskoj rehabilitaciji, Centar za rehabilitaciju Zagreb, Podružnica Slobostina, Rappa designo d.o.o.
25. Hu, B. Y., M. C. K. MaK, C. ZHANG, X. FAN, J. ZHU. (2018). Chinese parents' beliefs about the importance and feasibility of quality early childhood inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*. 65 (2): 163–182.
26. *Izješće o radu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2015, 2020, 2021.*
27. Kolarić Piplica, S. (2014). *Stavovi odgojitelja o integraciji djece s umjetnom pužnicom u redovne predškolske programe*. Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
28. Konvencija o pravima djeteta (2001). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladež.
29. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom UN-a, Narodne novine, br. 6/07., 3/08. i 5/08.
30. Kudek Mirošević, J. (2018). Mišljenja učitelja i stručnih suradnika redovnih škola o uključivanju djece s teškoćama. U: Nikolić, M. & Vantić-Tanjić, M. (ur.) Tematski zbornik (II. dio) s IX. Međunarodne naučno-stručne konferencije Unapređenje kvalitete života djece i mladih (Harkany, Mađarska).
31. Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29.
32. Kudek Mirošević, J., Tot, D. i Jurčević Lozančić, A. (2020). Osmišljavanje inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa - Samoprocjena odgojitelja i učitelja. *Nova prisutnost*, XVIII (3), 547-559.
33. Lansdown, G. (2011). *Vidi me, čuj me* - Vodič za uporabu Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom i promicanje prava djece. Ured UNICEF-a za Hrvatsku

34. Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Sarajevo: Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija
35. Lončarić, M., 2016. *Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko baranjske županije*. Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
36. Lučić, K., 2007. *Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi*. *Odgojne znanosti*, 9(1 (13)), 151-165.
37. Mikas, D., Roudi, B., (2012). *Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja*. *Paediatr Croat.* 56(1): 207-214.
38. Miloš, I., Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 77/78, 60-63.
39. Miljak, A. i Vujičić, L. (2002). *Vrtić u skladu s dječjom prirodom*, “Dječja kuća”. Rovinj: Neven.
40. Mlinarević V. (2000). *Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta*-Zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem, UDK372.3 Stručni rad str.143-148, Osijek.
41. Mlinarević, V., Vonta, T. & Borovac, T. (2016). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje - izazovi i perspektive. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje - izazovi i perspektive. Prijevod zbornika.
42. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Narodne novine, br. 5/2015.
43. Ninković Budimlija, H., Capanec, M. i Šimleša, S. (2020). Stavovi roditelja predškolske djece prema inkluziji. *Acta Iadertina*, 17 (1), 0-0.
44. Olson, G. (1994). *Preparing Early Childhood Educators for Constructivist Teaching*. In: Goffin, S. G., Day, D. (Eds.), *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate*. New York: Teachers College, 37 – 47.
45. Panijan, T. (2018). *Socijalna interakcija između stručnih suradnika i odgojitelja*, Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
46. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine br. 24/2015.
47. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece. Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete RH, br. 7/8, 1991.

48. Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama*, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
49. Srok, N. i Skočić Mihić, S. (2012). Odgajatelji i stručni suradnici u savjetodavnoj ulozi. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (70), 19-21.
50. Romstein, K. i Sekulić-Majurec, A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 41-52.
51. Romstein, K. i Velki, T. (2017). Pomoćnici u nastavi: problemi u praksi i percepcija vlastite uloge u nastavnom procesu. *Život i škola*, LXIII (1), 151-158.
52. Sindik, J. (2012). Razlike u doživljaju učinkovitosti timskog rada s obzirom na dob i profil stručnjaka u predškolskom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 55-72.
53. Sindik, J., (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12, 309-334. 36.
54. Sindik, J., Vukosav, J., (2012). Dobne razlike u stavovima odgojiteljica o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redoviti dječji vrtić. *Paediatrica Croatica*, 56, 29-34.
55. Sira, N., Maine, E., McNeil, S. (2018). Building alliance for preschool inclusion: Parents of typically developing children, attitudes and perceptions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 39 (1): 32–49.
56. Skočić Mihić, S. (2011). Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
57. Skočić Mihić, S., Beaudoin, K., Krsnik, M. (2016). Mišljenje odgojitelja o individualiziranom odgojno – obrazovnim programima. U: V. Mlinarević, T. Vonta, T. Borovac (ur.), Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – izazovi i perspektive, str. 77 – 86, Osijek: Grafika, d.o.o.
58. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006). *Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči*. Pedagogijska istraživanja. 3, str. 45-57.
59. Stančić, M., Stanisavljević-Petrović, Z., (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12 (3), 353-369.

60. Sunko, E., Stipović, A., (2010). Inkluzija djece s autizmom s gledišta odgojitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 59 (1), 113-126.
61. Štemberger, T. i Kiswarday, V.R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58.
62. Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S, Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z., Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi – priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
63. Tomić, A., Ivšac Pavliša, J. i Šimleša, S. (2019). Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55(2), 40-52.
64. Turkalj, Ž. (2015). Plan i program osposobljavanja pomoćnika za djecu s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Osijek.
65. UNESCO, (2021). Global Education Monitoring Report 2021: Inclusion in early childhood care and education in high-income countries, Paris: UNESCO.
66. Visković, I. (2021). Inclusive Pedagogical Practice as a Predictor of Quality Early Childhood Education. *European Journal of Educational Research*, 10 (4), 1711-1725.
67. Vislie, L. (2003). From Integration to Inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, Vol 18. No 1, 17-35. Norway: University of Oslo
68. Vujičić, L. & Čamber Tambolaš, A. (2017). Profesionalni razvoj odgajatelja – izazov za pedagoga. U: Turk, M. (ur.) *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*. Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, str. 132-155.
69. Wiart, L., Kehler, H.L., Rempel, G.R., & Tough, S.C. (2014). Current state of inclusion of children with special needs in child care programmes in one Canadian province. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 345 - 358.

70. World Health Organization (2007). International Classification of Functioning, Disability and Health: children & youth version: ICF-CY. Geneva: Svjetska zdravstvena organizacija.
71. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Narodne novine, br. 10/1997, 107/2007, 94/2013 i 57/2022.
72. Zakon o Registru osoba s invaliditetom, Narodne novine br. 63/2022.
73. Zakon o socijalnoj skrbi, Narodne novine br. 18/2022, 46/2022.
74. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
75. Zrilić, S., Brzoja, K., (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8.(1.), 141-153.
76. Zuckerman, Z. (2016). *Summa pedagogica: inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta.
77. Žic-Ralić, A. (2004). *Uloga učitelja u socijalnoj integraciji učenika s posebnim potrebama*. U: *Dijete, odgojitelj i učitelj*, zbornik radova sa znanstveno stručnog skupa s međunarodnom suradnjom, Zadar - Preko: 21.-22. svibnja, 2004, Sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, 35-45.

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)