

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

MARTA BEADER

**STRATEGIJE PODRŠKE ODGOJITELJA U RADU S
DJECOM S TEŠKOĆAMA**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, rujan 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

MARTA BEADER

STRATEGIJE PODRŠKE ODGOJITELJA U RADU S
DJECOM S TEŠKOĆAMA

DIPLOMSKI RAD

Mentor rada:

izv. prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević

Zagreb, rujan 2022.

Sadržaj

1. UVOD	1
2. TERMINOLOŠKA ODREĐENJA TEŠKOĆA U RAZVOJU I KARAKTERISTIKE DJECE S OŠTEĆENJIMA	2
3. MODELI UKLJUČIVANJA DJECE S TEŠKOĆAMA U SUSTAV ODGOJA I OBRAZOVANJA	4
3.1. <i>Odgojno-obrazovna segregacija</i>	5
3.2. <i>Odgojno-obrazovna integracija</i>	5
3.3. <i>Odgojno-obrazovna inkluzija</i>	6
4. STVARANJE INKLUZIVNE KULTURE	7
4.1. <i>Prednosti uključivanja djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne skupine u predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja</i>	7
5. ZAKONSKE OSNOVE INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	9
6. ULOGA ODGOJITELJA U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA	11
6.1. <i>Kompetencije odgojitelja u radu s djecom s teškoćama</i>	11
6.2. <i>Suradnja odgojitelja i stručnog tima</i>	12
6.3. <i>Suradnja odgojitelja i obitelji</i>	13
7. INDIVIDUALIZACIJA U KURIKULUMU RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	14
7.1. <i>Planiranje i oblikovanje individualiziranog kurikuluma</i>	14
7.2. <i>Pedagoško-didaktički pristup u radu s djecom s teškoćama</i>	17
7.3. <i>Strategije podrške u radu s djecom s teškoćama</i>	18
8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	20
8.1. <i>Problem i cilj istraživanja</i>	20
8.2. <i>Ispitanici</i>	20
8.3. <i>Mjerni instrument, način provođenja istraživanja i metoda obrade podataka</i>	23
9. REZULTATI I DISKUSIJA	24
10. ZAKLJUČAK	30
LITERATURA	31
IZJAVA O IZVORNOSTI DIPLOMSKOG RADA	35
ZAHVALA	36

SAŽETAK

Inkluzivan rani i predškolski odgoj i obrazovanje podrazumijeva uključivanje djece s teškoćama u redovne vrtićke programe, uz različite čimbenike podrške o kojima ovisi kvaliteta inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Rudelić i sur., 2013). Ona se temelji na individualnom pristupu djetetu, uključenosti djetetu svih važnih osoba, suradnji stručnog tima i odgojitelja, inkluzivnom okruženju te evaluaciji kvalitete inkluzije. Za djecu s teškoćama inkluzija ne znači samo uključivanje, već im se njome omogućuje zajedničko učenje koje ojačava njihovo sudjelovanje u učenju i kulturi zajednice. Naglasak se stavlja na osiguravanje primjerene podrške i zadovoljavanje djetetovih individualnih odgojno-obrazovnih potreba (Bouillet, 2010). Da bi postigli određene ciljeve u radu s djecom s teškoćama, odgojitelji bi trebali primjenjivati odgojne strategije i kroz njih uspostaviti svoj odnos s djecom. Prema tome, svrha ovog rada bila je ispitati kakve strategije podrške odgojitelji koriste u radu s djecom s teškoćama. Isto tako, ispitalo se koliko su odgojitelji upoznati s metodama rada s djecom s teškoćama, kakvu podršku dobivaju od stručnog tima, kakvi su prostorni i materijalni uvjeti te koliko često se stručno usavršavaju. Istraživanje se provodilo od ožujka do lipnja 2022. godine, a u istraživanju je sudjelovalo 202 odgojitelja s područja Republike Hrvatske. Rezultati istraživanja pokazali su da veći dio odgojitelja nema dovoljno didaktičkih sredstava i pomagala za rad, često ne dobivaju informacije o djeci s teškoćama u skupini, rijetko dobivaju podršku stručnog tima, a veći dio njih smatra da nije kompetentan za rad s djecom s teškoćama. Unatoč tome, rezultati su pokazali da većina odgojitelja pruža odgojno-obrazovnu podršku djeci s teškoćama. Često pripremaju prostor i prilagođavaju poticaje te izrađuju i pripremaju individualizirana sredstva za rad da bi djeca s teškoćama mogla sudjelovati u svim aktivnostima.

Ključne riječi: djeca s teškoćama, inkluzivni odgoj i obrazovanje, uloga odgojitelja, strategije podrške

SUMMARY

Early childhood and preschool inclusive education refer to the inclusion of children with disabilities in regular kindergarten programs using different supporting factors, on which the quality of inclusive education varies. (Rudelić i sur., 2013). It is based on an individual approach to the child and includes the involvement of the child's important life figures, cooperation of expert team and educators, inclusive surroundings, and evaluation of inclusion quality. For children with disabilities inclusive education not only focuses on inclusion, but also enables them to experience joint learning which strengthens their participation in studying and community culture. Emphasis is placed on ensuring adequate support and satisfying the child's individual educational needs. (Bouillet, 2010). To achieve certain goals when working with children with disabilities, educators should apply educational strategies and obtain through them established relationships with children. The main object of this theses was to examine which support strategies educators use working with children with disabilities. The thesis also examined how well educators are acquainted with methods when working with children with disabilities, of the level of support they receive from expert teams, whether they have appropriate spatial and material conditions and how often educators receive professional development courses. Research was conducted from March to June 2022 and included 202 participants with an education background from Republic of Croatia. Results showed that the greater part of educators don't have enough didactic means and aids for work. In addition, they often don't get necessary information about children with disabilities in their groups, and rarely obtain assistance from their expert team. Majority of educators consider themselves not capable to work with children with disabilities. Despite this, the results showed that most educators did provide educational support for children with disabilities, and that they often prepare the surroundings and adapt stimuluses, make individual means for work, so children with disabilities could participate in all activities.

Key words: children with disabilities, inclusive education, educators' role, support strategies

1. UVOD

Stavovi ljudi o djeci s teškoćama u razvoju su se mijenjali tijekom povijesti. Od izoliranja djece s teškoćama dolazi do integracije te na kraju do inkluzije. Nakon usvajanja Konvencije o pravima djeteta (NN 12/93) i Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (2006), dolazi do pozitivnih pomaka i promjena u odnosu na odgoj i obrazovanje djece s teškoćama. Također, izražena je potreba za mijenjanjem politike obrazovanja i sustava zaštite djece s teškoćama, na putu od obrazovanja do stupanja na tržište rada. Prema Bouillet (2010), inkluzija oznčava aktivno uključivanje djece s teškoćama u sve komponente odgojno-obrazovnog procesa, pri čemu se djeca s teškoćama tretiraju kao aktivni subjekti, a ne kao pasivni primatelji informacija. Prema Teodorović (1997), da bi se promijenio stav društva potrebno je stvoriti uvjete u kojima bi došlo do interakcije između osoba s i bez teškoća u razvoju. Također, autor navodi da bi prvi korak prema tome trebao biti uključivanje djece u redovni sustav odgoja i obrazovanja.

Inkluzivno obrazovanje je proces koji bi trebao imati pozitivan utjecaj na djecu s teškoćama. Prilagođavanje poticaja i provođenje aktivnosti što primjerenije djetetovim potrebama ima pozitivan utjecaj i na ostalu djecu u odgojnoj skupini. Osim toga, vrlo je važno mijenjati negativne stavove koji se mogu iskazivati prema djeci s teškoćama. Pristup ovakvom načinu odgojno-obrazovnog rada od odgojitelja zahtijeva razne kompetencije da bi se modificirao odgojno-obrazovni proces i isti prilagodio djeci s teškoćama. Dječji vrtić nije samo odgojno-obrazovna ustanova, već ima utjecaj na socijalizaciju, društveni i emocionalni razvoj te zbog toga ne bi smjela umanjiti svoju ulogu u životu djece s teškoćama. Ovim radom nastoje se opisati strategije podrške djeci s teškoćama u dječjem vrtiću i sastavnice koje je važno razumjeti zbog njihova učinkovitijeg pružanja.

2. TERMINOLOŠKA ODREĐENJA TEŠKOĆA U RAZVOJU I KARAKTERISTIKE DJECE S OŠTEĆENJIMA

Status djece s teškoćama se mijenjao tijekom povijesti. Od diskriminirajućeg, samilosnog pristupa, priznavanja prava na obrazovanje (u posebnom, segregirajućem sustavu), sve do sadašnjeg pristupa koji promovira prava i slobodu. Prema određenim značajkama svakog vremenskog razdoblja, odnos prema osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama doživljavao je promjene. Te promjene imale su snažan oslonac u proizvodnim snagama i vladajućim društvenim modelima. Daljnjim razvojem proizvodnih snaga, znanosti, umjetnosti i filozofije stvarao se humaniji odnos prema osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama (Sunko, 2016).

U zadnja dva desetljeća, u hrvatskoj stručnoj i znanstvenoj literaturi, najčešće se koristio termin djeca s posebnim potrebama. O opravdanosti korištenja ovog termina, zbog njegove neodređenosti i širokog značenja raspravljalo se u stručnim krugovima. Kao jedno od ključnih uporišta u diskusiji o neadekvatnosti termina, bila je činjenica da svako ljudsko biće ima posebnu potrebu te da takav termin ne pruža jasnu distinkciju (Skočić Mihić, 2011).

U zakonskim dokumentima termini za označavanje djece s teškoćama mijenjali su se kroz posljednja tri desetljeća. U početku odgojno-obrazovne integracije, u različitim dokumentima poput Zakona o odgoju i obrazovanju (1980) i Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta (1981), koristio se termin djeca s teškoćama u razvoju. Isti termin zadržan je i kasnije u Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997). U Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006) koriste se termini djeca s posebnim potrebama i djeca s teškoćama. Noviji zakonski dokumenti s područja predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja poput Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) i Državnog pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008) terminološki su usklađeni. U njima se termin djeca/učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koristi kao zajednički termin za djecu/učenike s teškoćama i darovitu djecu.

Zakonski propisi koji su vezani za zdravstvo i socijalnu skrb koriste termin osoba s invaliditetom (Zakon o hrvatskom registru o osobama s invaliditetom, 2001). Osim različitih termina koji se koriste za označavanje djece s posebnim potrebama, koriste se i različiti termini za imenovanje posebnih skupina djece s teškoćama. U Zakonu o hrvatskom registru o

osobama s invaliditetom (2001), koristio se termin osoba s mentalnom retardacijom koji je kasnije u drugim dokumentima zamijenjen terminom dijete/osoba sa sniženim intelektualnim sposobnostima (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008). U istom dokumentu, dijete s teškoćama definirano je kao dijete s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoće prema propisima iz socijalne skrbi, koje je uključeno u redovitu ili posebnu odgojnu skupinu u dječjem vrtiću, ili u posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu.

Djecom s teškoćama prema ovom Standardu smatraju se:

- * djeca s oštećenjem vida
- * djeca s oštećenjem sluha
- * djeca s poremećajima glasovno-govorne 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
- * djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima

Darovita djeca su djeca kojima je utvrđena nadprosječna inteligencija i sposobnost u jednom ili više područja, a uključena su u jasličke i vrtičke programe predškolskog odgoja i obrazovanja. Državnim pedagoškim standardom definirane su lakše i teže teškoće u razvoju. Lakšim teškoćama smatraju se: slabovidnost, naglušost, otežana glasovno-govorna komunikacija, promjene u osobnosti djeteta uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom, poremećaji u ponašanju i neurotske smetnje (agresivnost, hipermotoričnost, poremećaji hranjenja, enureza, enkompreza, respiratorne afektivne krize), motorička oštećenja (djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe) i djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima. Težim teškoćama u razvoju smatraju se: sljepoća, gluhoća, potpuni izostanak govorne komunikacije, motorička oštećenja (mogućnost kretanja uz obveznu pomoć druge osobe ili pomagala), djeca značajno sniženih intelektualnih sposobnosti, autizam i višestruke teškoće.

Temeljem svega što je navedeno može se zaključiti da su djeca s teškoćama djeca s trajnim posebnim potrebama, a one se odnose na urođena i stečena stanja organizma koja zahtijevaju poseban i stručan pristup.

3. MODELI UKLJUČIVANJA DJECE S TEŠKOĆAMA U SUSTAV ODGOJA I OBRAZOVANJA

Tijekom povijesti društvo je imalo netolerantan stav prema osobama s teškoćama. Njihove se potrebe nisu uvažavale, često su smatrane Božjom kaznom i bile su u potpunosti izolirane. U školstvu koje je postojalo u starom i srednjem vijeku, djeca s teškoćama nisu imala pravo na obrazovanje te su smatrana nesposobnim za bilo kakvo učenje i poučavanje (Zrilić i Brzoja 2013).

Prema Bouillet (2010), napredak znanosti i medicine u 19. stoljeću pridonio je razvoju medicinskog modela koji je u središte stavljao teškoću i nesposobnost, a ne osobu. Zagovarao je skrb, zaštitu i izbjegavanje rizika uspostavom specijalnih službi. Osobama se prvo dijagnosticirao poremećaj, a zatim ih se institucionaliziralo. Tijekom 70-ih i 80-ih godina, kao prijelaz od medicinskog modela prema socijalnom, javlja se model deficita čime se naglašavalo utvrđivanje i zadovoljavanje "posebnih potreba" osoba s teškoćama. U njemu je proces dijagnosticiranja usmjeren prema utvrđivanju onog što osoba ne može i u čemu ima teškoće, a rehabilitacijom se nastojalo otkloniti ili smanjiti ono što čini teškoću. Tijekom ovog razdoblja javio se pokret integracije koji je bio usmjeren prema uključivanju djece s manjim teškoćama u razvoj, u redovni sustav odgoja i obrazovanja (Zrilić i Brzoja 2013). Pojavom filozofije inkluzije i socijalnog modela, krajem 20. stoljeća dolazi do značajnijih promjena u društvu prema osobama s invaliditetom. U središte socijalnog modela stavljene su sposobnosti, interesi, potrebe i prava osoba. Cilj ovog modela bio je izjednačavanje prava osoba s invaliditetom s pravima većinske zajednice. Njime su se nastojale ukloniti prepreke u okruženju i zajednici da bi se izjednačile mogućnosti za sudjelovanje u društvu na ravnopravnoj razini (Bouillet, 2019).

3.1. Odgojno-obrazovna segregacija

Odgojno-obrazovna segregacija označava izdvajanje djece iz društvene sredine i smještanje u posebne odgojne skupine ili ustanove. Sustav segregacije uglavnom naglašava određenu poteškoću (poremećaj ili disfunkcionalnost) i zahtijeva vanjsku pomoć u rješavanju problema. Naglasak se stavlja na stručno i drugo osoblje koje bi djetetu trebalo pružiti potrebnu specijalističku pomoć. U takvim okolnostima dijete s teškoćama se nedovoljno aktivira te se pretežno oslanja na pomoć i podršku koja dolazi iz vanjskih institucija. Djetetov angažman, trud i socijalna motivacija time se znatno umanjuju, a to u velikoj mjeri dovodi do njegove pasivnosti (Mikas i Roudi, 2012). Prema Zrilić (2013), 50-tih godina 20. stoljeća javio se koncept normalizacije, solidarnosti i izjednačavanja mogućnosti te integracija i inkluzija.

3.2. Odgojno-obrazovna integracija

Odgojno-obrazovna integracija javlja se kao suprotnost postupku segregacije djece s teškoćama u razvoju. Integracija je uglavnom usmjerena prema uključivanju djece s manjim teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Ona se odnosi na dijeljenje zajedničkog prostora i nekih aktivnosti s djecom urednog razvoja, ali kontrolirano i uz vremensko ograničenje (Zrilić, 2013). Prema Bouillet (2010), kada se govori o konceptu integracije, govori se o stvaranju uvjeta u kojima bi se djeci trebala osigurati okolina povoljna za razvoj. Također, pomoću integracije se pospješuje razvoj socijalnog statusa djece koji je usmjeren prema široj integraciji osoba s teškoćama. Daniels i Stafford (2003) navode da integracija u redovite vrtićke programe ne znači nužno da bi djeca bila uspješnija u školovanju, ali bi taj uspjeh bio znatno bolji kada bi odgojitelji osiguravali i osmišljavali poticajno okruženje za učenje. Kvalitetno osmišljeni centri aktivnosti predstavljaju odskočnu dasku koja bi djeci mogla pružiti prilike za učenje na prirodan način.

3.3. Odgojno-obrazovna inkluzija

Inkluzivno obrazovanje usmjereno je prema uključivanju sve djece u odgojno-obrazovni proces s ciljem zadovoljavanja svih potreba bez obzira na razvojne teškoće, socioekonomsko porijeklo i ostale specifičnosti (Mikas i Roudi, 2012). Za djecu s teškoćama inkluzija ne znači samo uključivanje, već im se njome omogućuje zajedničko učenje koje ojačava njihovo sudjelovanje u učenju i kulturi zajednice. Također, naglasak se stavlja na osiguravanje primjerene podrške i zadovoljavanje djetetovih individualnih odgojno-obrazovnih potreba (Bouillet, 2010).

Daniels i Stafford (2003) navode da termin inkluzija ima univerzalnu vrijednost i da obrazovna inkluzija ovisi o osjetljivosti za individualnu vrijednost, poput edukacijskih i socijalnih vrijednosti. Stvaranju inkluzivnog odgoja i obrazovanja doprinose razni čimbenici, a kao najvažniji navode se ekonomske i materijalne mogućnosti te stavovi profesora i učitelja o inkluziji. Prema Karamatić Brčić (2011), obrazovna inkluzija je u novije vrijeme postala zahtjev suvremenih obrazovnih politika mnogih država koje uporište pronalaze u odgojno-obrazovnim dokumentima i konvencijama o ljudskim pravima.

4. STVARANJE INKLUZIVNE KULTURE

Inkluzija djece s teškoćama u skupine s vršnjacima tipičnog razvoja je novija pojava koja je započela 90-ih godina. Osnovno obilježje predškolskih programa koji su zasnovani na modelu inkluzije je taj da su koncepcijski i programski razvijeni po mjeri djeteta. To znači da bi trebali poticati sve aspekte razvoja djece s teškoćama i djece urednog razvoja (Igrić i sur., 2015). Da bi se osiguralo stvaranje inkluzivne kulture, odgojitelj bi trebali stvarati poticajnu okolinu i osmisliti aktivnosti koje bi pomogle djeci u prihvaćanju i razumijevanju individualnih razlika. Inkluzivna okolina nema predrasude i pruža djeci informacije o hendikepima tako da se otklanjaju negativne predodžbe, predrasude i stereotipi koji su često povezani s teškoćama (Bowen, 1997).

4.1. Prednosti uključivanja djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne skupine u predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja

Inkluzija pomaže djeci s teškoćama da se socijaliziraju i kompenziraju nedostatke u psihofizičkom funkcioniranju, a pomaže im i u razvoju komunikacije, samopouzdanja i povjerenja. Također, inkluzija ima prednosti i za djecu urednog razvoja, a neke od njih su poticanje empatije i humanog reagiranja (Arsenijević, Puhalo i Matošević, 2007, prema Sindik, 2013).

Inkluzija djece s teškoćama i njihovih vršnjaka urednog razvoja, omogućuje učenje, igru i zajednički život te ih potiče da se razviju u osobe koje će razumijeti i poštivati druge.

Prema Livazović (2013), prednosti uključivanja za dijete s teškoćama su:

- * razvijanje socijalnih vještina
- * utjecaj na buduće mentalno zdravlje djeteta
- * kontrolira agresivnog ponašanja
- * dobivanje pomoći pri razvijanju spolnog identiteta
- * pomoć pri razvijanju širih pogleda na svijet i pomak od egocentrizma
- * utjecaj na obrazovno postignuće djeteta i njegovih ciljeva za budućnost

- * uzori među vršnjacima za usvajanje vještina i ponašanja
- * aktivnosti na razini dobi u područjima gdje ne postoje teškoće
- * jačanje samopoštovanja

Da bi se ostvarile sve prednosti uključivanja djeteta s teškoćama u redovnu skupinu, potrebno je zadovoljiti određene uvjete, a to su pozitivna atmosfera, prihvaćanje, podrška i osjećaj ugone. Pozitivna atmosfera djeci omogućava razvoj osjećaja sigurnosti, uspjeha i suradnje. Odgojitelj je taj koji svojom stručnošću i kreativnošću stvara poticaje za svladavanje novih vještina, inspirira dijete i osigurava mu vrijeme i prostor da bi se ono moglo samostalno razvijati (Mikas i Roudi, 2012).

5. ZAKONSKE OSNOVE INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

U skladu s načelima socijalnog inkluzivnog modela, doneseni su i objavljeni brojni regionalni i međunarodni dokumenti, Vijeća Europe, Ujedinjenih naroda i Europske unije. Naprimjer, osnovni dokument Ujedinjenih naroda iz 1993. godine (Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe s invaliditetom) sadrži naputke za politike svih država. U njemu je istaknuta činjenica da je svaka država dužna svoj djeci osigurati odgoj i obrazovanje u maksimalno integriranim uvjetima (Igrić, 2015 prema Sunko, 2018). Društvo koje se neprestano mijenja donosi i nove izazove. Tako su u 21. stoljeću doneseni dokumenti čiji je cilj bio kvalitetnije provesti prihvaćanje razlika i suprotstaviti se diskriminaciji. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006), Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja osoba s invaliditetom u društvu: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006-2015 (Vijeće Europe, 2006) i Strategija Vijeća Europe za osobe s invaliditetom 2017-2023 (Vijeće Europe, 2017), samo su neki od važnijih dokumenata (Sunko, 2018).

Konvencija o pravima djeteta (1989) je prvi dokument u kojem se djetetu pristupa kao subjektu s pravima, a ne kao osobi koja treba posebnu zaštitu. Zasnovana je na četiri temeljna načela, a to su: pravo djeteta na život i razvoj, razmatranje onoga što je najbolje za dijete pri donošenju svih odluka, pravo djeteta da ne bude diskriminirano te pravo djeteta da izrazi svoje mišljenje. Konvencija o pravima djeteta (1989) i Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006) iziskuju priznavanje svakog djeteta kao punopravnog člana obitelji, zajednice i društva. To podrazumijeva uklanjanje fizičkih, kulturnih, ekonomskih i komunikacijskih prepreka, i prepreka u stavovima koji sprječavaju ostvarivanje prava djeteta na aktivno uključivanje u donošenje odluka koje utječu na njegov svakodnevni život.

U području odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj napravljeni su znatni pomaci zahvaljujući: Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (N.N. 63/08), Izmjenama i dopunama Državnoga pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (N.N. 90/10), Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), kao i Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2017).

Prema Sunko (2018), osnovni Zakoni koji osiguravaju obrazovanje bez diskriminacije su Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi Republike Hrvatske (N.N. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17) i Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (N.N. 10/97, 107/07, 94/13). Navedeni dokumenti ukazuju na obavezu i odgovornost ispunjavanja uvjeta koji se odnose na organizaciju podrške djeci i učenicima s teškoćama. U Republici Hrvatskoj ostvarene su zakonske pretpostavke za provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja koje se odnosi na svu djecu. Također, zakoni i pravilnici vezani za odgoj i obrazovanje nude okvir i odabrane termine kojih bi se trebali pridržavati svi nositelji i sudionici odgoja, obrazovanja i rehabilitacije djece s teškoćama.

6. ULOGA ODGOJITELJA U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA

6.1. *Kompetencije odgojitelja u radu s djecom s teškoćama*

Danas se od predškolskih ustanova zahtjeva sve veći angažman u praćenju i podupiranju ranog razvoja djece. Također, očekuje se da predškolski programi budu primjereni djeci vrlo različitih sposobnosti, talenata i ponašajnih teškoća. Ovakve okolnosti odgojitelje svakodnevno dovode u izazovne situacije, a istovremeno se od njih očekuje da osiguraju dokaze uspješnosti i kvalitete programa koje provode. Navedeni zahtjevi podrazumijevaju kompetentne odgojitelje, primjereno okruženje za rano učenje, bogat kurikulum i kontinuirano procjenjivanje aktivnosti (Jackson i sur., 2009. prema Bouillet, 2011). Odgojitelji djece rane i predškolske dobi bi trebali moći pokazati znanja i vještine odgajanja sve djece, a to uključuje i djecu s teškoćama. Takva znanja i vještine podrazumijevaju kompetencije za učinkovito vođenje djece, tehnike pozitivnog podržavanja ponašanja djeteta te sposobnost za primjenu tehnika i metoda savjetodavnog rada (Bouillet, 2011).

Prema Bouillet (2010), značajne kompetencije odgojitelja u radu s djecom s teškoćama su:

- * razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece
- * razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece
- * poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine
- * komunikacijske vještine
- * poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja
- * poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece
- * sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba
- * poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu
- * poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala
- * poznavanje savjetodavnih tehnika rada
- * praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama
- * spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje

Ista autorica navodi da je smisao prakticanja navedenih kompetencija sadržan u osiguravanju uvjeta u kojima bi sva djeca trebala imati priliku da tijekom svakodnevnih aktivnosti u predškolskoj ustanovi razvijaju i prakticiraju vlastite funkcionalne sposobnosti. Kada se govori o djeci s teškoćama, kompetencije odgojitelja bi trebale biti podržane odgovarajućom prilagodbom didaktičkih materijala i okruženja, ali i uzajamnim partnerstvom sa stručnim timom i članovima obitelji djeteta s teškoćama (Bouillet, 2010).

6.2. Suradnja odgojitelja i stručnog tima

Da bi se postigla najveća dobrobit za dijete, a naročito za dijete s teškoćama, vrlo je važna kvalitetna suradnja između odgojitelja i stručnog tima. Stručni tim dječjeg vrtića čine stručnjaci različitih profila koji sudjeluju u radu s djecom i pomažu odgojiteljima, a to su: pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped i zdravstveni voditelj (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008). Stručni suradnici i odgojitelji odgovorni su za dijete, ali i za osmišljavanje najpovoljnijih oblika rada i suradnje s roditeljima. Uloga odgojitelja je kreirati poticajno okruženje u kojem djeca uče čineći, a uloga stručnog tima je stvarati poticajno okruženje među odgajateljima u kojem će i oni većim dijelom učiti sudjelovanjem i promišljanjem vlastite prakse (Miljak i Vujičić, 2002). Primjerena zdravstvena, rehabilitacijska, psihološka, pedagoška i edukacijska skrb o djeci s teškoćama je vrlo kompleksna, stoga često zahtijeva istovremeno uključivanje djece u stručne tretmane različitih profesija. Da bi se djetetu i članovima njegove obitelji osigurala kvalitetna, cjelovita i stručna edukacijsko-rehabilitacijska intervencija, stručnjaci koji sudjeluju u njoj upućuju su na suradnju, odnosno na timski rad (Bouillet, 2010).

Temeljem svega navedenog može se zaključiti da interdisciplinarni timski rad podrazumijeva koordiniranu i intenzivnu suradnju ravnopravnih i kompetentnih stručnjaka koji su usmjereni prema postizanju zajedničkog cilja, a to je dobrobit djeteta (Brajša i Stakić, 1991).

6.3. Suradnja odgojitelja i obitelji

Suradnja odgojitelja i obitelji djeteta s teškoćama predstavlja aktivno sudjelovanje roditelja u programima koji djetetu omogućuju razvoj njegovih sposobnosti. Isto tako, zasnovana je spoznaja da će djeca s teškoćama bolje napredovati ako roditelji i stručnjaci surađuju. Iako roditelji i stručnjaci pripadaju različitim sustavima, njih spaja i nadopunjuje suradnički odnos kojim dolaze do zajedničkog cilja, a taj cilj je pomoć i podrška djetetu s teškoćama. Isti autor navodi da neki roditelji djece s teškoćama ne shvaćaju da bi trebali sudjelovati i surađivati s odgojiteljima. Takve roditelje je nužno poticati i ohrabrivati jer im je teško prihvatiti stanje njihovog djeteta. Situacija u kojoj roditelji doznaju djetetovu dijagnozu, često uzrokuje određene posljedice na emocionalnom planu za cijelu obitelj (Biondić 1993).

Kada se radi o djetetovoj dijagnozi i stanju, odgojitelj se može naći u situaciji da bude „napadnut“ od strane roditelja. Zato autor navodi da je važno postupati sukladno sljedećim uputama:

- * potrebno je promisliti na to da su roditelji u stanju šoka
- * potrebno im je pružiti emocionalnu podršku
- * davati detaljne informacije i o svemu uvijek informirati oba roditelja bez odgode
- * treba biti spreman da razgovor s roditeljima zahtjeva vrijeme i diskreciju
- * potrebno je uvijek misliti na to da je uloga roditelja najvažnija
- * prilikom davanja obavijesti birati najprikladnije riječi
- * potrebno je znati slušati roditelje
- * u roditeljima bi uvijek trebalo probuditi nadu
- * potrebno je jačati odnose između roditelja i djeteta
- * potrebno je koristiti savjete
- * potreban je dogovor s kolegama

Pridržavanjem navedenih uputa odgojitelj može se pomoći roditeljima i sebi, a najviše može pomoći djetetu s teškoćama u njegovu daljnjem rastu i razvoju (Biondić, 1993).

7. INDIVIDUALIZACIJA U KURIKULUMU RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

7.1. Planiranje i oblikovanje individualiziranog kurikulumu

Humanizam i tolerancija kao jedna od vrijednosti Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, promovira inkluziju djece s posebnim potrebama i pravima u redovni odgojno-obrazovni program vrtića. Zato bi svaki dječji vrtić trebao omogućiti ostvarivanje jednakih prava za svu djecu, uključujući i djecu s teškoćama (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Prema Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2017), svako dijete s teškoćama ima pravo na osobni kurikulum. Specifičnosti svakog individualiziranog kurikulumu proizlaze iz specifičnih odgojno-obrazovnih potreba svakog djeteta s teškoćama. Izrada individualiziranog kurikulumu se temelji na individualnim razvojnim potrebama svakog djeteta.

Isti dokument ističe korake koji se slijede prilikom izrade osobnog kurikulumu za dijete s teškoćama, a navedeni su u nastavku.

Uočavanje i utvrđivanje teškoća te procjena odgojno-obrazovnih potreba djeteta

U odgojnoj skupini kojoj dijete pripada odgajatelji i stručni suradnici kontinuirano promatraju, prate i procjenjuju dijete. Usmjeravaju se na praćenje razvoja djetetovih kompetencija, njegove mogućnosti funkcioniranja, posebnosti i ograničenja koja proizlaze iz djetetovih teškoća. Također, procjenjuje se razina sudjelovanja djeteta u aktivnostima, interakcijama i prihvaćanje među vršnjacima. Na temelju prikupljenih podataka se izrađuje razvojni profil djeteta. Odgajatelji bi trebali dobro poznavati razvojni profil i obilježja djeteta s teškoćama da bi mogli prilagoditi pristup i pružiti djetetu primjerenu podršku.

Određivanje oblika uključivanja

Oblici uključivanja, vrsta kurikuluma i vrijeme uključivanja djece s teškoćama u dječji vrtić su različiti i ovise o razvojnim potrebama djeteta.

Postavljanje odgojno-obrazovnih ciljeva

Na osnovu razvojnog profila djeteta tim za podršku postavlja primjerene i individualne odgojno-obrazovne ciljeve za dijete, a pritom se uvažavaju njegovi potencijali i slabosti. Određuju se kao opći godišnji ciljevi i specifičnija odgojno-obrazovna, odnosno razvojna očekivanja. Ciljevi se shvaćaju kao razvojni i dinamični, a trebali bi biti mjerljivi, dostižni i ostvarivi u realnom vremenu.

Procjena potreba za podrškom i prilagodbama - planiranje i uvođenje podrške

Odgojitelj planira aktivnosti za cijelu odgojnu skupinu te u suradnji sa stručnim timom prilagođava metode, postupke i oblike rada, okruženje, materijale, sredstva i pomagala u skladu s potrebama pojedinog djeteta s teškoćama. Vodi se računa i o sposobnostima, interesima i potrebama djeteta. Dokumentiraju se podatci o vrsti i razini podrške koja se uvodi da bi dijete moglo ostvariti odgojno-obrazovna očekivanja.

Vrednovanje rasta, razvoja i napretka djeteta

Odgojitelji i stručni suradnici kontinuirano promatraju ponašanje i postignuća djeteta u različitim situacijama te tako prate njegov rast i razvoj kompetencija. Tijekom sustavnog praćenja i dokumentiranja aktivnosti, odgojitelji i stručni suradnici omogućuju bolje razumijevanje potreba djeteta, a time i efikasniju potporu njegovu razvoju. Sustavna procjena djetetova napretka, provodi se najčešće u tromjesečnim ciklusima. Takva procjena, uz odgojiteljevo praćenje djetetova ponašanja uključuje i psihološku, logopedsku, edukacijsko-rehabilitacijsku i pedagošku procjenu.

Vrednovanje osobnog kurikuluma

Temeljem podataka koji su prikupljeni praćenjem djetetova razvoja i napredovanja, osobni kurikulum se prilagođava, nadopunjuje i ponovno oblikuje. Važno je vrednovati ostvarivanje godišnjih odgojno-obrazovnih ciljeva te tako utvrditi svrhovitost i učinkovitost pristupa koji se primjenjuju u radu s djetetom. Ako dijete nije ostvarilo neke ciljeve potrebno je analizirati čimbenike koji su mogli utjecati na takav ishod (primjerice ako dugo izbiva iz vrtića). U tim situacijama je potrebno prilagoditi osobni kurikulum trenutačnoj razini djetetova razvoja.

U dječjim vrtićima odgajatelji neposredno rade s odgojno-obrazovnom skupinom u koju su uključena djeca s teškoćama, stoga je njihova uloga:

- * Praćenje psihofizičkog razvoja djeteta, njegova postignuća i ponašanje u svakodnevnim situacijama.
- * Upoznati stručni tim s uočenim odstupanjima i surađivati s roditeljima.
- * Izrađivati inicijalne procjene, dokumentirati odgojno-obrazovni proces u koji je dijete s teškoćama uključeno i voditi bilješke o djetetu.
- * Sudjelovati u izradi osobnog kurikuluma.
- * Mijenjati i prilagođavati okruženje, postupke, metode i oblike rada te izrađivati i primjenjivati individualizirane materijale za učenje u suradnji sa stručnim timom, u skladu sa specifičnim potrebama djeteta s teškoćama.
- * Stvarati povoljno emocionalno ozračje za uključivanje djeteta s teškoćom.

7.2. Pedagoško-didaktički pristup u radu s djecom s teškoćama

Prema Radetić-Paić (2013), individualizirani pristup se ne odnosi na prilagodbu sadržaja, već na prilagodbu načina rada i zahtjeva djece s teškoćama. Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2005) navodi brojne promjene u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama te preporučuje izradu individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. Ti programi mogu poslužiti kao putokaz odgojiteljima, učiteljima i roditeljima, da bi se utvrdio djetetov napredak u socijalnom i akademskom području.

Bouillet (2010) navodi prilagodbu didaktičko – metodičkog pristupa:

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

Bouillet (2010), također naglašava da brojne mogućnosti za određivanje didaktičko-metodičkih aspekata integriranog odgoja i obrazovanja u praksi još uvijek nisu zaživjele. Rad koji je usmjeren prema tom cilju se ne može svesti na jednostavnu formu i procedure, već podrazumijeva kompetencije odgojitelja i učitelja, čime se doprinosi kvaliteti odgoja i obrazovanja na svim razinama.

Didaktički materijal je pomoćno sredstvo u dijagnostičkom i terapijskom radu, koji pomaže djetetu da igrom bolje shvati nastavni sadržaj i svijet oko sebe. Primjena odgovarajućeg didaktičkog materijala ovisi o uzrastu i specifičnostima djeteta (Relja, 2017).

Adaptivna oprema i pomagala pomaže djeci u proširivanju svog funkcioniranja. Upotreba računala, pojačavajućih sustava, komunikacijskih ploča i slično, može omogućiti djeci s teškoćama cjelovitije sudjelovanje u inkluzivnom okruženju (Daniels i Stanfford, 2003). Također, vizualna sredstva poput tableta, pametnih ploča, kartica s riječima ili aktivnostima, mogu pomoći djetetu da održi pažnju. Poznato je da djeca najbolje uče kroz igru, u okolini

koja ih okružuje. Manipulativna sredstva (razne slagalice, kocke i slično) su vrlo značajna za razvoj djece s teškoćama, ona uključuju manje predmete koji se najčešće koriste za stolom, a koji prilikom igre zahtijevaju korištenje ruku i očiju (Hansen i sur., 2006).

7.3. Strategije podrške u radu s djecom s teškoćama

Da bi postigao određene ciljeve u radu s djecom s teškoćama odgojitelj bi trebao primjenjivati odgojne strategije i kroz njih uspostaviti svoj odnos s djecom. Osim odgojnih postupaka i strategija za rad važne su i osobine odgojitelja. Prema Relja (2017) osobine ključne za odgojni rad su: stručnost, ljubav prema poslu, ljubav prema djeci, objektivnost, razumijevanje, moralna izgrađenost, pravednost, kreativnost, komunikativnost, karakternost, smirenost, psihička i emocionalna stabilnost i drugo. Autor navodi i nekoliko metoda koje se koriste u individualnom radu s djecom, a koje mogu biti korisne odgojiteljima u radu s djecom s teškoćama.

- * *Metoda razgovora* je metoda usmjerena prema dobivanju i pružanju informacija, te razmjeni mišljenja i ponašanja, temelji se na postavljanju pitanja. Postavljena pitanja mogu biti otvorenog i zatvorenog tipa, izravna ili dvostruka. Također, razgovor bi se trebao sastojati od poticajnih pitanja, koja će potaknuti dijete na samostalan govor.
- * *Metoda crtanja* je metoda u kojoj se dijete izražava crtežom ili slikom. Ova metoda je posebno prihvatljiva u predškolskoj dobi jer djeca često slabije osvještavaju određene situacije, a kroz crtež mogu izraziti svoje emocije.
- * *Metoda igre* je metoda koja potiče djecu da u različitim aktivnostima steknu znanja i sposobnosti o životu oko sebe te da se emocionalno i intelektualno.

Prema Bognar (2001) odgojne strategije se dijele prema zadacima egzistencijalnog, socijalnog i humanističkog odgoja.

- * *Strategija egzistencije* uključuje metode i postupke kojima se ostvaruje egzistencijalni odgoj, a u toj strategiji razlikuju se tri osnovne metode (metoda zdravog načina života, metoda praktičnih radova i metoda sigurnosti).

- * *Strategija individualizacije* uključuje metode i postupke za ostvarivanje humanističkog odgoja, a ostvaruje se trima metodama (metoda slušanja, metoda razgovora i metoda terapije).
- * *Strategija socijalizacije* uključuje metode i postupke kojima se ostvaruje socijalni odgoj.

Ista autorica postupke socijalizacije grupira u tri metode:

- * *Metoda komunikacije* uključuje postupke koji potiču dijete na uspostavljanje odnosa s vršnjacima i drugim ljudima.
- * *Metoda kooperacije* uključuje postupke koji potiču stvaranje međusobnog povjerenja, razvoj tolerancije, postupanje s negativnim emocijama i posredovanje u sukobima.
- * *Metoda afirmacije* uključuje niz postupaka kojima se potiče razvoj pozitivne slike o sebi, sposobnost razumijevanja i uvažavanje različitosti.

Prema Daniels i Stafford (2003) dodatne strategije o kojima je potrebno voditi računa su:

- * odgojitelji bi trebali imati mogućnost izbora jer tada, kao djeca i roditelji, mogu bolje nadzirati što se događa u skupini, čime se omogućuje bolja uspješnost u radu.
- * vodstvo bi trebalo smanjiti broj djece u odgojnim skupinama u koje su uključena djeca s teškoćama.
- * službe koje pomažu savjetima i određenim terapeutskim postupcima bi se trebale zalagati da rad bude individualiziran te prilagođen potrebama odgojitelja i djece u odgojnoj skupini

Strategije ili metode koje će odgojitelj koristiti u svom radu ovise o okruženju i dostupnosti materijala i sredstava, ali i o osobinama djeteta i njega samog.

8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

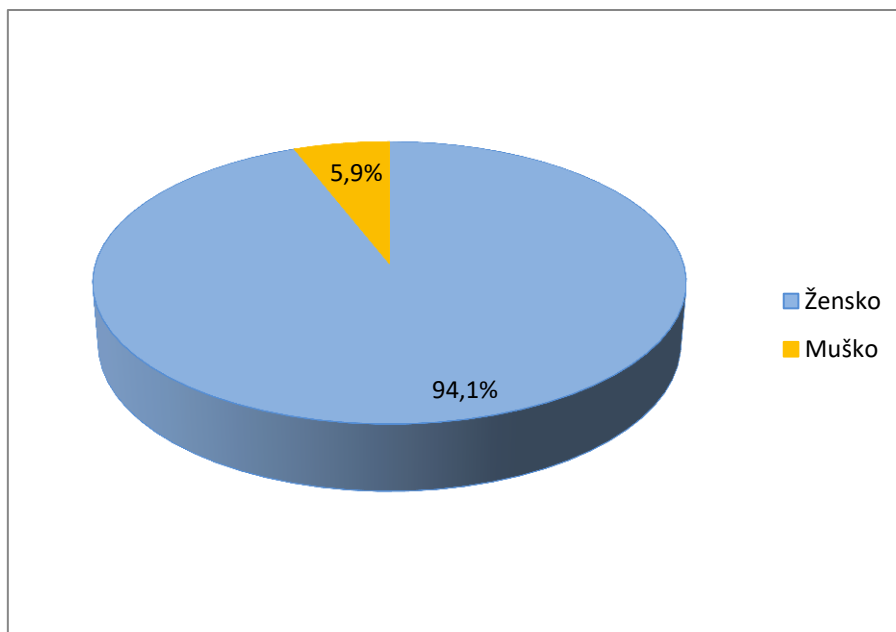
8.1. Problem i cilj istraživanja

Da bi se u odgojno-obrazovnoj ustanovi mogla provesti inkluzivna praksa potrebno je stvoriti uvjete za inkluziju. Za ostvarenje inkluzivnih uvjeta odgovorni su osnivači ustanove, donositelji odgojno-obrazovnih politika i odgojitelji. Od odgojitelja se očekuje da imaju pozitivan stav prema inkluziji u odgojno-obrazovnom sustavu te da posjeduju različite vještine i znanja za praćenje individualnih potreba djece (Višnjić Jevtić, 2015). Didaktičko-metodički postupci podrazumijevaju odabir određenih strategija i primjerenih postupaka za prilagodbu poticaja i sadržaja prilikom rada s djecom s teškoćama (Ivančić i Stančić, 2002).

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odgojitelje o načinima pružanja podrške u radu s djecom s teškoćama. Također, ispitala se samoprocjena kompetencija i educiranost odgojitelja za rad s djecom s teškoćama te dobivaju li pomoć i podršku stručnog tima.

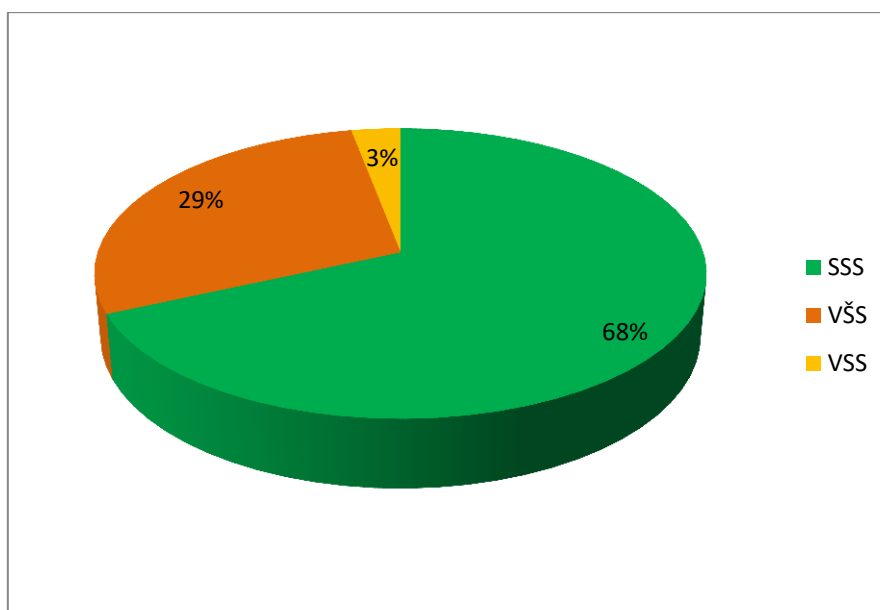
8.2. Ispitanici

U ovome istraživanju je sudjelovalo ukupno 202 odgojitelja s područja Republike Hrvatske. Od 202 odgojitelja, 190 je ženskog spola (94,1%), a 12 muškog spola (5,9%). Prema Državnom zavodu za statistiku (2017) u predškolskim ustanovama na području Republike Hrvatske ima svega 0,3% muških odgojitelja, stoga su ovakvi rezultati očekivani. Spol ispitanika prikazan je u Grafikonu 1.



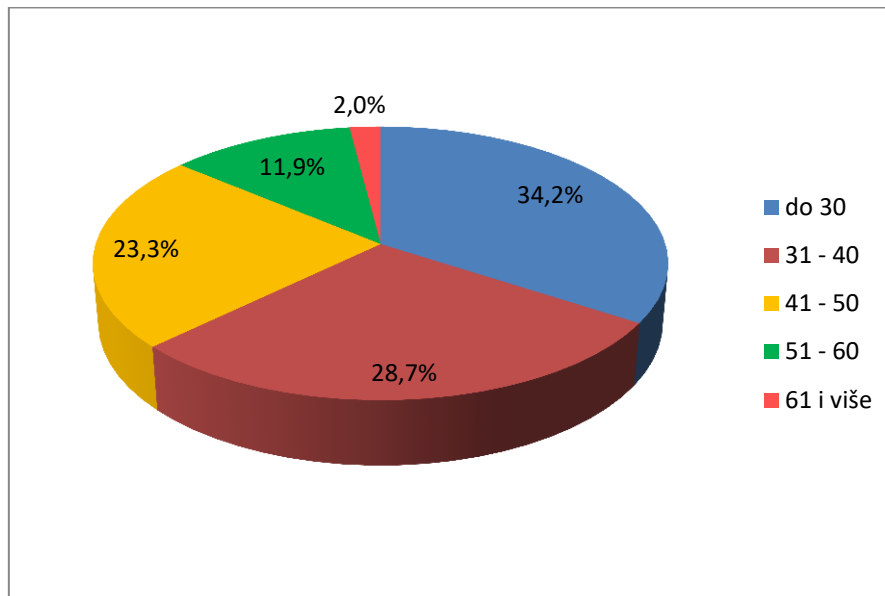
Grafikon 1. Spol ispitanika

Na pitanje „Koji je Vaš najviši završeni stupanj obrazovanja?“ većina odgojitelja, njih 68,3% navela je da ima završenu višu stručnu spremu (VŠS), 28,7% visoku stručnu spremu (VSS), a 3% odgojitelja ima srednju stručnu spremu (SSS). Stručna sprema ispitanika prikazana je u Grafikonu 2.



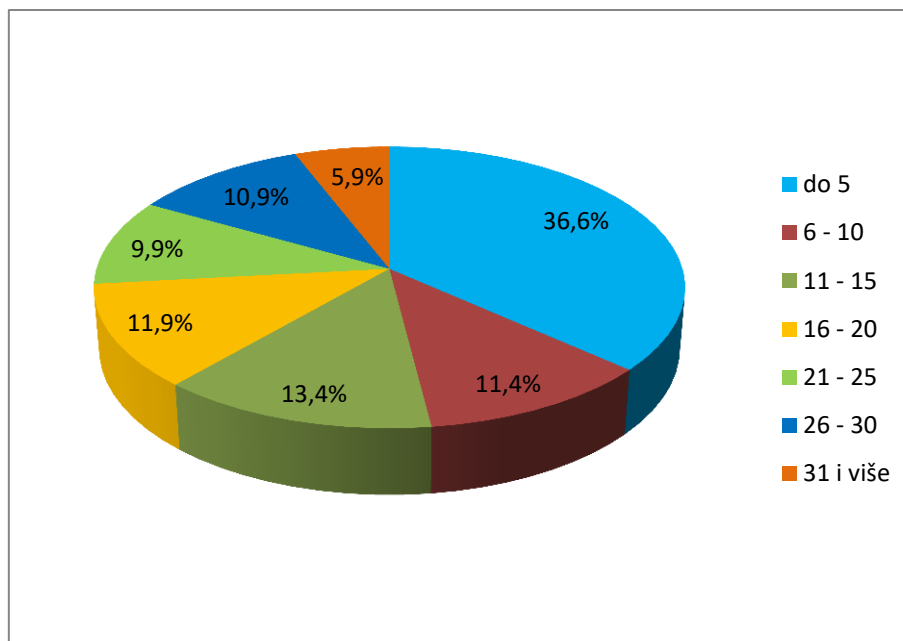
Grafikon 2. Stručna sprema ispitanika

Grafikon 3, prikazuje dobnu skupinu ispitanika. 34,2% odgojitelja navelo je da pripada dobnoj skupini do 30 godina, 28,7% pripada skupini od 31 do 40 godina, 23,3% pripada skupini od 41 do 50, 11,9% je u skupini 51 do 60 godina, a samo 2% pripada skupini 61 i više.



Grafikon 3. Dob ispitanika

Grafikonom 4 prikazana je duljina radnog iskustva odgojitelja. Većina 36,6% je navela je da ima do 5 godina radnog iskustva, 11,4% ima 6 do 10 godina iskustva, 13,4% ima od 11 do 16 godina, 11,9% ima 16 do 20 godina, 9,9% ima 21 do 25 godina, 10,9% ima od 26 do 30 godina, a samo 5,9% ispitanika imalo je 31 i više godina iskustva u radu.



Grafikon 4. Duljina radnog iskustva ispitanika

8.3. Mjerni instrument, način provođenja istraživanja i metoda obrade podataka

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je upitnik za odgojitelje pod nazivom „Strategije podrške odgojitelja u radu s djecom s teškoćama“. Istraživanje je provedeno metodom online anketiranja kojom se ispitanicima kao preduvjet sudjelovanja jamči anonimnost. Online anketiranje provedeno je u periodu od ožujka do lipnja 2022. godine. Upitnik je bio sastavljen od dva dijela, a sadržavao je 21 tvrdnju i 6 pitanja. U prvom dijelu mjernog instrumenta odgojitelji su zamoljeni da navedu spol, dob, stupanj obrazovanja i godine radnog staža. Drugi dio sastojao se od niza tvrdnji i pitanja, kroz koje su ispitani stupnjevi slaganja odgojitelja s pojedinim tvrdnjama na četverostupanjskoj skali: *nikada/ rijetko/ često/ redovito*. Tvrdnje i pitanja u drugom dijelu upitnika su bile podijeljene u četiri grupe. Prva grupa tvrdnji se odnosila na samoprocjenu kompetencija odgojitelja i njihovo stručno usavršavanje. Druga se odnosila na planiranje, prilagođavanje i provođenje aktivnosti u radu s djecom s teškoćama. Treća se odnosila na suradnju između odgojitelja, drugih odgojitelja i stručnih suradnika. Četvrta grupa se odnosila na opremljenost odgojno-obrazovne ustanove te na provjeru planiranja i provođenja aktivnosti od strane nadležnih osoba. Rezultati istraživanja su prikazani grafički i tablično, a interpretirani su postotcima.

9. REZULTATI I DISKUSIJA

Drugi dio upitnika bio je podijeljen u četiri grupe tvrdnji i pitanja. Prva grupa od deset tvrdnji odnosila na samoprocjenu kompetencija odgojitelja i njihovo stručno usavršavanje. Na prvu tvrdnju „Upoznat/a sam s metodama rada s djecom s teškoćama“ najviše odgojitelja odgovorilo je često 42,6%, a najmanje je odgovorilo nikada 2,5%. Nadalje, 37,6% odgojitelja odgovorilo je da su rijetko upoznati, dok je 17,3% redovito upoznato s metodama rada s djecom s teškoćama. Druga tvrdnja glasila je „Tijekom svog rada se stručno usavršavam“, a dobiveni rezultati pokazali su da se 0% odgojitelja nikada ne usavršava, 14,9% se usavršava rijetko, a veći dio odgojitelja se često 46% i redovito 39,1% usavršava tijekom svog rada. Tvrdnja „Smatram se dovoljno educiranim/om za rad s djecom s teškoćama“ pokazala je da se veći dio odgojitelja, 58,9% rijetko smatra da je dovoljno educiran za rad s djecom s teškoćama, dok 30,7% smatra da su često dovoljno educirani, 9,4% odgovorilo je nikada, a samo 1% redovito. Kao i kod prethodne, rezultati tvrdnje „Smatram se dovoljno kompetentnim/om za primjenu metoda rada s djecom s teškoćama“, pokazali su da veći dio odgojitelja rijetko smatra da je dovoljno kompetentan za primjenu metoda rada s djecom s teškoćama, 33,2% često smatra da je dovoljno kompetentan, 8,4% nikada, a 4% rijetko. Tvrdnja „Dijete s teškoćama predstavlja izazov u mojem radu“ pokazala je da većina odgojitelja smatra da dijete s teškoćama često 56,4% i redovito 33,7% predstavlja izazov u njihovu radu, 9,9% odgovorilo je rijetko, a 0% nikada. Tvrdnja „Djeca s teškoćama obogaćuju moje osobno i profesionalno iskustvo“ pokazala je slične rezultate kao i prethodna. Većina odgojitelja odgovorila je da djeca s teškoćama često 52% i redovito 43,1% obogaćuju njihovo osobno i profesionalno iskustvo, manji dio odgovorio je rijetko 4,5% i nikada 0,5%. Odgovori na tvrdnju „Provodim inicijalnu procjenu odgojno-obrazovnih potreba za dijete s teškoćama“ pokazali su da dio odgojitelja, 12,9% nikada ili rijetko 32,7% provodi inicijalnu procjenu, a drugi dio procjenu provodi često 39,1% i redovito 15,3%. Iz rezultata tvrdnje „Pišem mišljenje o funkcioniranju djeteta s teškoćom u odgojno-obrazovnoj skupini“ može se vidjeti da 39,1% odgojitelja često i 20,8% redovito piše mišljenje o funkcioniranju djeteta, dok 31,2% rijetko ili 8,9% nikada ne piše mišljenje o funkcioniranju djeteta s teškoćom u odgojno-obrazovnoj skupini. Na zadnje dvije tvrdnje odgojitelji su odgovarali s Točno i Netočno. Tvrdnja „Smatram se kompetentnim/om za praćenje individualnih planova podrške za djecu s teškoćama u razvoju“ pokazala je da su odgojitelji podijeljeni u mišljenju. Ipak, veći dio odgojitelja 54,5% smatra da je kompetentan za praćenje planova, dok manji dio

45,5% smatra da nije kompetentnim za praćenje individualiziranih planova podrške. S druge strane, rezultati tvrdnje „*Smatram se kompetentnim/om za izradu i realizaciju individualnog plana podrške za djecu s teškoćama u razvoju*“ pokazuju da veći dio odgojitelja 60,4% smatra da nije kompetentan za izradu i realizaciju individualnog plana, a manji dio odgojitelja 39,6% smatra da je kompetentan. Tablice 1 i 2 prikazuju rezultate prve grupe tvrdnji.

Tablica 1. Rezultati prve grupe tvrdnji – Samoprocjena kompetencija odgojitelja i njihovo stručno usavršavanje

Prva grupa tvrdnji	Nikada	Rijetko	Često	Redovito
Upoznat/a sam s metodama rada s djecom s teškoćama.	2,5%	37,6%	42,6%	17,3%
Tijekom svog rada se stručno usavršavam.	0%	14,9%	46%	39,1%
Smatram se dovoljno educiranim/om za rad s djecom s teškoćama.	9,4%	58,9%	30,7%	1%
Smatram se dovoljno kompetentnim/om za primjenu metoda rada s djecom s teškoćama.	8,4%	54,5%	33,2%	4%
Dijete s teškoćama predstavlja izazov u mojemu radu.	0%	9,9%	56,4%	33,7%
Djeca s teškoćama obogaćuju moje osobno i profesionalno iskustvo.	0,5%	4,5%	52%	43,1%
Provodim inicijalnu procjenu odgojno-obrazovnih potreba za dijete s teškoćama.	12,9%	32,7%	39,1%	15,3%
Pišem mišljenje o funkcioniranju djeteta s teškoćom u odgojno-obrazovnoj skupini.	8,9%	31,2%	39,1%	20,8%

Tablica 2. Rezultati prve grupe tvrdnji – Samoprocjena kompetencija odgojitelja i njihovo stručno usavršavanje

Prva grupa tvrdnji	Točno	Netočno
Smatram se kompetentnim/om za praćenje individualnih planova podrške za djecu s teškoćama u razvoju.	54,5%	45,5%
Smatram se kompetentnim/om za izradu i realizaciju individualnog plana podrške za djecu s teškoćama u razvoju.	39,6%	60,4%

Druga grupa je bila sastavljena od sedam tvrdnji koje su se odnosile na planiranje, prilagođavanje i provođenje aktivnosti u radu s djecom s teškoćama. Rezultati tvrdnje „Pripremam prostor za uključivanje djeteta s teškoćama u odgojnu skupinu“ pokazali su da većina odgojitelja često 61,4% i redovito 20,8% priprema prostor, a manji dio rijetko 16,3% ili nikada 1,5%. Iz rezultata tvrdnje „Prilagođavam poticaje i aktivnosti u radu s djecom s teškoćama“ može se zaključiti da velik dio odgojitelja često 60,9% i redovito 26,2% prilagođava poticaje i aktivnosti, dok manji dio rijetko 11,9% ili nikada 1% ne prilagođava poticaje i aktivnosti u radu. Na tvrdnju „Izrađujem i pripremam individualizirana sredstva za rad s djecom s teškoćama“ veći dio odgovorio je da često 51% priprema individualizirana sredstva, a manji dio rijetko 31,7%. Nadalje, 15,8% odgojitelja odgovorilo je redovito, a 1,5% nikada. Tvrdnjom „Smanjujem težinu zadataka za djecu s teškoćama da mogu sudjelovati u aktivnostima uz djecu tipičnog razvoja“ se može vidjeti da odgojitelji u svom radi često 59,4% i redovito 21,8% smanjuju težinu zadataka, a ima onih i koji rijetko 17,3% ili nikada 1,5% ne smanjuju težinu zadataka za djecu s teškoćama. Rezultati tvrdnje „Koristim digitalne sadržaje i alate za rad s djecom s teškoćama“ pokazuju da veći dio odgojitelja rijetko 53,5% ili nikada 17,3% ne koristi digitalne sadržaje, a manji dio ih koristi često 23,3% i redovito 5,9%. Iz odgovora odgojitelja na tvrdnju „Djeca s teškoćama mogu sudjelovati u svim aktivnostima u skupini“ se može zaključiti da djeca s teškoćama često 53% i redovito 25,7% mogu sudjelovati u svim aktivnostima u skupini, a manji broj nikada 0,5% ili rijetko 20,8%. Rezultati tvrdnje „Individualno radim s djecom s teškoćama u skupini“ pokazali su da skoro jednak broj odgojitelja često 38,6% i rijetko 38,1% individualno radi s djecom s teškoćama.

Nadalje, 17,3% odgojitelja odgovorilo je da *redovito* individualno radi s djecom s teškoćama, dok je 5,9% odgovorilo *nikada*. U Tablici 3 prikazani su rezultati druge grupe tvrdnji.

Tablica 3. Rezultati druge grupe tvrdnji - Planiranje, prilagođavanje i provođenje aktivnosti u radu s djecom s teškoćama

Druga grupa tvrdnji	Nikada	Rijetko	Često	Redovito
Pripremam prostor za uključivanje djeteta s teškoćama u odgojnu skupinu.	1,5%	16,3%	61,4%	20,8%
Prilagođavam poticaje i aktivnosti u radu s djecom s teškoćama.	1%	11,9%	60,9%	26,2%
Izrađujem i pripremam individualizirana sredstva za rad s djecom s teškoćama.	1,5%	31,7%	51%	15,8%
Smanjujem težinu zadataka za djecu s teškoćama da mogu sudjelovati u aktivnostima uz djecu tipičnog razvoja.	1,5%	17,3%	59,4%	21,8%
Koristim digitalne sadržaje i alate za rad s djecom s teškoćama.	17,3%	53,5%	23,3%	5,9%
Djeca s teškoćama mogu sudjelovati u svim aktivnostima u skupini.	0,5%	20,8%	53%	25,7%
Individualno radim s djecom s teškoćama u skupini.	5,9%	38,1%	38,6%	17,3%

Treća grupa sastojala se od četiri tvrdnje vezane za suradnju između odgojitelja, drugih odgojitelja i stručnih suradnika. Odgovori odgojitelja pokazuje da veći dio odgojitelja nije zadovoljan suradnjom sa stručnim suradnicima te da često ne dobivaju podršku istih. Prva tvrdnja „*Od stručnih suradnika dobivam bitne informacije za svako dijete s teškoćama iz skupine*“ pokazala je da većina odgojitelja *rijetko* 57,9% ili *nikada* 12,9% ne dobiva bitne informacije o djeci s teškoćama, dok manji dio dobiva *često* 20,3% ili *redovito* 8,9%.

Isto tako, rezultati tvrdnje „Zadovoljan/na sam podrškom koju mi pružaju stručni suradnici u dječjem vrtiću“ pokazuju da je veći dio odgojitelja nezadovoljan podrškom koju dobivaju od stručnih suradnika. Čak 56,9% odgojitelja odgovorilo je da podršku dobiva rijetko, 17,9% nikada, a manji dio ju dobiva često 16,8% i redovito 8,4%. Tvrdnja „Planiram aktivnosti za djecu s teškoćama u suradnji sa stručnim suradnicima dječjeg vrtića“ pokazuje da veći dio odgojitelja ne planira aktivnosti u suradnji sa stručnim suradnicima. 50% odgojitelja odgovorilo je rijetko ili nikada 20,8%, 22,3% često planira aktivnosti u suradnji sa stručnim suradnicima, a samo 6,9% redovito. Tvrdnja „Suradujem s kolegama vezano za prenošenje iskustava o pojedinim strategijama podrške u radu s djecom s teškoćama“ je pokazala da odgojitelji češće surađuju s drugim odgojiteljima, nego sa stručnim suradnicima. Većina često 58,9% i redovito 23,3% surađuje s kolegama, a manji dio rijetko 16,3% ili nikada 1,5%. Rezultati treće grupe tvrdnji prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4. Rezultati treće grupe tvrdnji - Suradnja između odgojitelja, drugih odgojitelja i stručnih suradnika

Treća grupa tvrdnji	Nikada	Rijetko	Često	Redovito
Od stručnih suradnika dobivam bitne informacije za svako dijete s teškoćama iz skupine.	12,9%	57,9%	20,3%	8,9%
Zadovoljan/na sam podrškom koju mi pružaju stručni suradnici u dječjem vrtiću.	17,8%	56,9%	16,8%	8,4%
Planiram aktivnosti za djecu s teškoćama u suradnji sa stručnim suradnicima dječjeg vrtića.	20,8%	50%	22,3%	6,9%
Surađujem s kolegama vezano za prenošenje iskustava o pojedinim strategijama podrške u radu s djecom s teškoćama.	1,5%	16,3%	58,9%	23,3%

Četvrta grupa sastojala se od jednog pitanja i jedne tvrdnje koje su bile vezane za opremljenost ustanove i provjeru planiranja i provođenja aktivnosti. Rezultati su pokazali da predškolske ustanove većinom nemaju dovoljno didaktičkih sredstava i pomagala za rad s djecom s teškoćama. Također, iz dobivenih rezultata se može zaključiti da nadležne osobe rijetko provjeravaju planiranje i provođenje aktivnosti. U nastavku slijede odgovori odgojitelja. Na tvrdnju „*Ustanova u kojoj radim ima dovoljno potrebnih didaktičkih sredstava i pomagala za rad s djecom s teškoćama*“ veći dio odgojitelja odgovorio je *rijetko* 61,9% i *nikada* 20,8%, manji dio *često* 12,4%, a samo 2% *redovito*. Na pitanje „*Koliko često netko od nadležnih osoba provjerava kako planirate i provodite aktivnosti s djecom s teškoćama?*“ veći dio odgojitelja odgovorio je *rijetko* 59,9% ili *nikada* 25,7%, odgovor *često* dalo je 12,4% odgojitelja, dok je 2% njih odgovorilo *redovito*. Rezultati četvrte grupe pitanja i tvrdnje prikazani su u Tablici 5.

Tablica 5. Četvrta grupa (jedna tvrdnja, jedno pitanje) - Opremljenost ustanove, provjera planiranja i provođenja aktivnosti

Četvrta grupa: tvrdnja i pitanje	Nikada	Rijetko	Često	Redovito
Ustanova u kojoj radim ima dovoljno potrebnih didaktičkih sredstava i pomagala za rad s djecom s teškoćama.	20,8%	61,9%	15,8%	1,5%
Koliko često netko od nadležnih osoba provjerava kako planirate i provodite aktivnosti s djecom s teškoćama?	25,7%	59,9%	12,4%	2%

10. ZAKLJUČAK

Djeca s teškoćama zahtijevaju specifičan pristup i potpuni angažman svih sudionika odgojno–obrazovnog procesa. U pozadini inkluzivnog obrazovanja nalazi se ideja da se djeca s teškoćama ne promatraju kroz ograničenja, već kroz njihove sposobnosti, interese, potrebe i prava. Takvo obrazovanje pred odgojitelje stavlja razne izazove, od osiguravanja uvjeta primjerenih inkluziji do suradnje s roditeljima i stručnim suradnicima. Iako se u teoriji inkluzija uspješno provodi, u praksi to nije u potpunosti tako. Na to nam ukazuju rezultati ovog istraživanja. Ako pogledamo dobivene rezultate možemo vidjeti da veći dio ustanova ranog i predškolskog odgoja nema dovoljno didaktičkih sredstava i pomagala za rad s djecom s teškoćama ili ih ima vrlo malo. Nedostatak sredstava za rad odgojiteljima otežava posao, ali se ipak trude često prilagođavati prostor i poticaje da bi djeca s teškoćama mogla sudjelovati u svim aktivnostima. Također, rezultati pokazuju da odgojitelji rijetko dobivaju informacije o djetetu s teškoćama u skupini te da često izostaje podrška stručnog tima. Takva saznanja su zabrinjavajuća, pogotovo ako uzmemo u obzir koliko je suradnja odgojitelja i stručnog tima važna za dobrobit djece s teškoćama. Veći dio odgojitelja smatra i da nije dovoljno educiran niti kompetentan za rad s djecom s teškoćama, a pozitivno je to što se često stručno usavršavaju i dodatno educiraju.

Temeljem svega navedenog možemo zaključiti da je suradnja odgojitelja i stručnog tima faktor kojeg treba poboljšati, a ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je potrebno opremiti didaktičkim sredstvima i pomagalima za rad s djecom s teškoćama. Analizirajući rezultate istraživanja možemo zaključiti da se odgojitelji trude djelovati u duhu inkluzivne prakse, ali mjesta za napredak itekako ima.

LITERATURA

1. Biondić, I. (1993). *Integrativna pedagogija: odgoj djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Školske novine.
2. Bognar, L. (2001). *Metodika odgoja*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
3. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integralnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
4. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagojska istraživanja*, Vol. 8, No. 2, str. 323-338. <https://hrcak.srce.hr/116665>
5. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
6. Bowen, B., Cansler, D., Heekin, S., Mangel, P., Schults, J., Templeton, J., prevela Turundić-Čuljak, T. (1997). *Novi prijatelj - priručnik za odgojitelje i učitelje*. Zagreb: Mali profesor.
7. Brajša, P., Stakić, Đ. (1991). *Timski rad*. Zagreb: Zavod grada Zagreba za socijalni rad.
8. Daniells, E., Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju*. http://www.korakpokorak.hr/upload/kurikulum_za_inkluziju.pdf
9. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Narodne novine, NN, 63/2008. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html
10. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. Narodne novine, NN, 63/2008. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
11. Hansen Kirsten, A., Kaufmann Roxane, K., Burke Walsh, K. (2006). *Kurikulum za vrtiće. Razvojno – primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak. Zagreb
12. Igrić, Lj., Rioux, M., Ivančić, Đ., Stančić, Z., Sekušak Galašev, S., Johnsen, B., Cimperman, R., Skelac, M., Johnson, K., Clark, S.(2015). *Osnove edukacijskog uključivanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
13. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2002). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U: Kiš-Glavaš, L. i Fulgosi-Masnjak, R. (ur.) *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama-priručnik za učitelje*. Zagreb, Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama-IDEM, str. 132-180.

14. Karamatić Brčić, M. (2011). *Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja*, Vol. 8 No. 1.
15. Konvencija o pravima djeteta. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
16. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom: Fakultativni protokol uz Konvenciju (2006). Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti Republike Hrvatske, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom. <http://www.uza.hr/wp-content/uploads/2017/01/konvencija-un-a.pdf>
17. Livazović, G. (2012). Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi. *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 9 No. 1/2, str. 59-79. <https://hrcak.srce.hr/113446>
18. Mikas, D., Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja, *Paediatr Croat.*, 56 (Supl 1), str. 207-214.
19. Miljak, A. i Vujičić, L. (2002). *Vrtić u skladu s dječjom prirodom, "Dječja kuća"*. Rovinj: Neven.
20. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2005). *Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu*, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH. <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/vodic-kroz-hnos.pdf>
21. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2006_09_102_2319.html
22. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
23. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
24. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2016). *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH. https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/nacionalni_dokument-okvir_za_poticanje_i_prilagodbu_iskustava_ucenja-vrednovanje_postignuca_djece-i-ucenika_s_teskocama.pdf

25. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2017). *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama*, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20poticanje%20iskustava%20u%C4%8Denja%20i%20vrednovanje%20postignu%C4%87a%20darovite%20djece%20i%20u%C4%8Denika.pdf>
26. Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
27. Relja, J. (2017). *Individualni rad s učenicima. Prilozi metodici rada pedagoga i razrednika*. Naklada Ljevak. Zagreb.
28. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive, Napredak: *Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, Vol. 154. No. 1-2, str. 131-148.
29. Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* Vol. 12, No. 3., str. 309-334
30. Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Doktorska disertacija). https://bib.irb.hr/537386.sve_doktorak_fin.doc
31. Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, Vol. 65 No. 4
32. Sunko, E. (2018). Pravni okvir odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u Republici Hrvatskoj. U: Tomaš. S., Blažević, I. i Ivana, R. (ur.) *Od znanosti do učionice*. Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, str. 7-26.
33. Teodorović, B. (1997). Suvremeno poimanje društvenog položaja osoba s mentalnom retardacijom. *Naš prijatelj : časopis za pitanja mentalne retardacije*. Vol. 24 No.1/2., str. 4-9.
34. Višnjić Jevtić, A. (2015). Postojeće obrazovanje odgojitelja za inkluzivnu praksu. U: M. Ljubešić, S. Šimleša, M. Bučar (ur.) *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima*. Zagreb: HURID, str. 14-15.
35. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine (87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17).
36. Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta, 1981. Narodne novine (28/81)
37. Zakon o hrvatskom registru o osobama s invaliditetom, 2001. Narodne novine (64/01)

38. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008. Narodne novine (87/08).
39. Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, 1997. Narodne novine (10/97, 107/07. 80).
40. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 1980. Narodne novine (10/97, 107/07, 94/13).
41. Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*, Zadar: Sveučilište u Zadru.
42. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, Vol. 8. No. 1., str. 141-153.

IZJAVA O IZVORNOSTI DIPLOMSKOG RADA

Izjavljujem da je moj diplomski rad *Strategije podrške odgojitelja u radu s djecom s teškoćama* izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

ZAHVALA

Zahvaljujem izv. prof. dr. sc. Jasni Kudek Mirošević na pomoći i stručnom vođenju tijekom pisanja mog diplomskog rada.

Veliko hvala mojoj obitelji i prijateljima na pomoći i podršci kroz cijeli moj život i tijekom školovanja. Također, zahvaljujem i svom Matiji koji mi je bio velika podrška i oslonac te je uz mene bio tijekom svih pet godina studiranja.

Hvala i svim sudionicima istraživanja koji su izdvojili svoje vrijeme i time doprinijeli ovom istraživanju.