

Suvremeni pristup razvoju partnerskog odnosa roditelja djece s posebnim potrebama i vrtića kao odgojno-obrazovne institucije

Božić, Danijela

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

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:147:717693>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-26**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Danijela Božić

**SUVREMENI PRISTUP RAZVOJU PARTNERSKOG
ODNOSA RODITELJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA I
VRTIĆA KAO ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE**

Završni rad

Petrinja, rujan 2023.

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

Danijela Božić

**SUVREMENI PRISTUP RAZVOJU PARTNERSKOG
ODNOSA RODITELJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA I
VRTIĆA KAO ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE**

Završni rad

MENTOR: Doc.dr.sc.Adrijana Višnjic- Jevtić

SUMENTOR: mr. Sanja Basta

Petrinja, rujan 2023.

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici prof.dr.sc. Višnjić-Jevtić i sumentorici mr. Sanji Basti na iznimno velikom strpljenju, podršci i razumijevanju zbog produljenog pisanja Završnog rada. Razlozi koji su utjecali na produljeno pisanje rada nastali su zbog tragičnih okolnosti unutar obitelji. Nažalost, okolnosti su nepovratno utjecale na sam obiteljski život, a time i na uspjeh u pripremi Završnog rada. Izabrana tema „Suvremeni pristup razvoju partnerskog odnosa roditelja djece s posebnim potrebama i vrtića kao odgojno-obrazovne institucije“ proizašla je iz uporišta obiteljske situacije i desetogodišnjeg timskog rada sa terapeutima, psiholozima, logopedima i psihijatrima iz više medicinskih ustanova. S obzirom da sam majka dvoje djece posebnih potreba, od kojih je starije dijete uključeno u kompleksne programe rehabilitacije, i supruga koji je od 2018. godine nakon nesreće na radu, postao osoba sa 100% invaliditetom, čiji dugotrajni oporavak je prolazio kroz 76 kompleksnih operacija, organiziranih u Hrvatskoj i inozemstvu, stoga sam Vam posebno zahvalna što ste mi pružili priliku, kao i potrebno vrijeme za proučavanje stručne literature na zadanu temu. Roditeljstvo, ali i bračni život, nije nimalo lagan zadatak. Zato sam posebno zahvalna svojoj obitelji, nekolicini članova šire obitelji i prijateljima, koji su me vodili riječima i djelima ohrabrenja, posebno u teškim životnim trenucima kada su određene odluke mijenjale način života. Sve zajedno zahtijevalo je mnogo razumijevanja, strpljenja, upornosti, pozitivnog stava, podrške, ljubavi, nadanja i razmišljanje u bolje sutra, što je u našim životnim okolnostima bilo gotovo jednako nuli. No, nismo se predali. Naprotiv, moja obitelj se zauzela i za mene. Snaga se usmjerila i ka ostvarenju mojeg cilja, koji je postao zajednički, obiteljski cilj, a to je da ostvarim svoj san: postati odgojitelj djece rane i predškolske dobi. Tijekom desetogodišnjeg iskustva suradnje i prikupljanja znanja, stečenih samoinicijativno i po preporuci stručnjaka terapeuta medicinskih institucija čiji sam vanjski suradnik već deset godina, kako bih što bolje razumjela problematiku zdravstvenog stanja svojeg djeteta te kvalitetno i aktivno se mogla uključiti u rad sa djecom posebnih potreba, upisala sam 2016.-te godine Učiteljski fakultet u Zagrebu, Odsjek Rani i predškolski odgoj u Petrinji. Zbog opisane obiteljske, životne situacije prirodno mi se „nametnula“ tema o djeci posebnih potreba te inicijativa da o tome napišem Završni rad.

SADRŽAJ

Sažetak

Summery

| | |
|---|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. PARTNERSTVO I SURADNJA | 2 |
| 2.1. DEFINICIJA PARTNERSTVA I SURADNJE | 2 |
| 2.2. RAZLIKE I OBLICI SURADNJE I PARTNERSTVA | 3 |
| 2.3. PARTNERSTVO ODGOJITELJA I RODITELJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA | 4 |
| 2.4. PARTNERSTVO VRTIĆA, ODGOJITELJA I RODITELJA DJECE POSEBNIH POTREBA U INKLUZIVNOM PROGRAMU | 5 |
| 3. PREDŠKOLSKA USTANOVA | 6 |
| 3.1. KULTURA VRTIĆA | 6 |
| 3.1.1. Stvaranje istraživačke kulture vrtića | 7 |
| 3.1.2. Inkluzivna kultura odgojno-obrazovnih ustanova | 7 |
| 3.2. KURIKULUM ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE | 8 |
| 3.3. SUVREMENO SHVAĆANJE KONTEKSTA USTANOVE | 9 |
| 3.3.1. Prilagođavanje vrtića djeci s posebnim potrebama | 10 |
| 3.3.2. Poticajno i inkluzivno okruženje za igru i učenje | 10 |
| 4. ODGOJITELJ I RODITELJ DJETETA S POSEBNIM POTREBAMA | 11 |
| 4.1. DEFINICIJA ODGOJITELJA | 11 |
| 4.2. KOMPETENTAN ODGOJITELJ | 11 |
| 4.3. RODITELJI - RAVNOPRAVNI ČIMBENICI ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA | 12 |

| | |
|--|----|
| 4.4. FAKTORI PODRŠKE ODGOJITELJA ZA UKLJUČIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U PREDŠKOLSKU USTANOVU | 13 |
| 4.5. SOCIJALIZACIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU | 14 |
| 4.6. OSNAŽIVANJE RODITELJA I PRUŽANJE SOCIJALNO- STRUČNE POMOĆI | 15 |
| 5. DJECA S POSEBNIM POTREBAMA | 16 |
| 5.1. ŠTO SU POSEBNE POTREBE? | 16 |
| 5.2. TKO SU DJECA S POSEBNIM POTREBAMA? | 17 |
| 5.2.1. Djeca s razvojnim teškoćama | 17 |
| 5.2.2. Darovita djeca | 18 |
| 5.3. UČENJE O DJECI S POSEBNIM POTREBAMA | 19 |
| 5.4. DAROVITOST I OBITELJ | 19 |
| 6. INTEGRACIJA I INKLUZIJA | 20 |
| 6.1. ŠTO JE INTEGRACIJA, A ŠTO INKLUZIJA? | 20 |
| 6.2. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE | 21 |
| 6.3. OSNOVNA ZNAČENJA INKLUZIVNIH GRUPA | 22 |
| 6.4. PARTICIPACIJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA | 22 |
| 6.5. POSTOJEĆE OBRAZOVANJE ODGOJITELJA ZA INKLUZIVNU PRAKSU | 23 |
| 7. ODGOJ I UČENJE ZA BUDUĆNOST: IZAZOVI I PITANJA | 24 |
| 7.1. DJECA I ODRASLI UČE ZAJEDNO | 24 |
| 7.2. ODGOJNE METODE I VAŽNOST PROUČAVANJA CJELOŽIVOTNOG UČENJA | 24 |
| 8. ZAKLJUČAK | 26 |
| 9. LITERATURA | 27 |

| | |
|-------------------------------|----|
| Izjava o izvornosti rada..... | 33 |
|-------------------------------|----|

SAŽETAK

Razvoj suradnje i partnerstva započinje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja između odgojitelja, djece, roditelja djece i stručnog tima. Važnu ulogu u razvoju i održavanju partnerskog odnosa dijele svi sudionici u odgojno-obrazovnom procesu jednakim zalaganjem i preuzimanjem odgovornosti. Roditeljstvo je najzahtjevniji obiteljski „posao“ naročito u trenucima kada se obitelji moraju suočiti i znati nositi sa situacijama dječjih potreba, koje su dugoročno i zahtjevne i stresne. Prednosti stvaranja inkluzivnih grupa pokazale su se neminovnima za djecu sa i bez teškoća u razvoju, njihovih obitelji, odgojitelje i zajednicu jer utječu „na suživot djece koja dolaze iz različitih, kulturnih, socijalnih i religijskih obiteljskih okruženja“ (Višnjić Jevtić, 2015: str. 14) te općenito na čitav živući sustav. Inkluzivne grupe omogućuju djeci posebnih potreba razvijati određene odnose sa djecom urednog razvoja putem promatranja, oponašanja, kontaktom, kroz komunikaciju čime se razvija i primjereno - razvojno ponašanje (Daniels i Stafford, 2003: str. 9). Roditeljima djece posebnih potreba, uključivanjem njihovog djeteta u inkluzivnu grupu, pruža im još veću podršku, smanjuje brigu, povećava osjećaj pripadnosti i zajedništva, olakšava u organiziranju potraživanja pomoći od lokalnih vlasti. Definiranje ciljeva inkluzivnih grupa odnosi se na postignuća u radu. Principi rada u inkluzivnim grupama vrijede jednako za svu djecu u grupi što znači uvažavanje djece različitih sposobnosti, interesa i mogućnosti, a stavlja se usmjerenost na njihove jake strane. Odgojitelji u radu s djecom s posebnim potrebama stvaraju uvjete za inkluziju, više surađuju sa roditeljima djece s teškoćama u razvoju, opažaju stilove učenja takve djece, stječu kompetencije kroz inkluzivno obrazovanje za stvaranje pozitivnih odnosa u grupi i kvalitetnije razumijevanje potreba takve djece. Inkluzivno obrazovanje stavlja naglasak na cjelokupno okruženje (Višnjić Jevtić, 2015: str. 14). Cjeloživotno učenje ima pedagoški značaj koji obuhvaća pripremu djece za postizanje životnih ciljeva, provedbu reforme kurikuluma, stručno usavršavanje odgojitelja. Cjeloživotno učenje događa se kroz sva životna razdoblja, u svim situacijama i obrazovnim aktivnostima, bez obzira da li se radi o institucijskom obrazovanju ili ne (Babić, 2009: str. 18; Jurčević Lozančić, Šagud i Kostadinović, 2011: str. 143).

Ključne riječi: partnerstvo i suradnja, odgojitelj, roditelj, djeca s posebnim potrebama, inkluzija, odgojno-obrazovna ustanova, cjeloživotno učenje

SUMMERY

A MODERN APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PARTNERSHIP BETWEEN PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND KINDERGARTENS AS AN EDUCATIONAL INSTITUTION

The development of cooperation and partnership begins in early childhood education institutions between educators, children, parents of children and the professional team. An important role in the development and maintenance of partnership is shared by all participants in the educational process through equal commitment and taking responsibility. Parenting is the most demanding family "job" especially in moments when families have to face and know how to cope with situations of children's needs, which are long-term both demanding and stressful. The benefits of creating inclusive groups have proven to be inevitable for children with and without developmental disabilities, their families, educators and the community because it affects "the coexistence of children coming from different, cultural, social and religious family environments" (Višnjić Jevtić, 2015: p 14) and the entire living system in general. Inclusive groups enable children of special needs to develop certain relationships with children of orderly development by observing, imitating, contacting, through communication and to develop appropriate - developmental behavior (Daniels and Stafford, 2003: p 9). Parents of children of special needs, by including their child in an inclusive group, provides them with even greater support, reduces care, increases your sense of belonging and community, facilitates in organizing requests for assistance from local authorities. Defining the objectives of inclusive groups refers to achievements in work. The principles of working in inclusive groups apply equally to all children in the group, which means respecting children of different abilities, interests and opportunities, and focusing on their strengths. Educators in working with children with special needs create conditions for inclusion, cooperate more with parents of children with developmental disabilities, perceive learning styles of such children, flow competences through inclusive education to create positive relationships in a group and better understanding of the needs of such children. Inclusive education puts emphasis on the overall environment (Višnjić Jevtić, 2015: p 14). Lifelong learning has a pedagogical significance that includes preparing children for achieving life goals, implementing curriculum reform, professional training of educators. Lifelong learning occurs throughout life periods, in all situations and educational

activities, regardless of whether it is institutional education or not (Babić, 2009: p 18 ; Jurčević Lozančić, Šagud and Kostadinović, 2011: p 143).

Keywords: partnership and cooperation, educator, parent, children with special needs, inclusion, educational institution, lifelong learning

1. UVOD

Ova radnja na izabranu temu „Suvremeni pristup razvoju partnerskog odnosa roditelja djece s posebnim potrebama i vrtića kao odgojno-obrazovne ustanove“ odabrala sam s ciljem da objasnim pojmove suradnja i partnerstvo, navedem razlike između suradnje i partnerstva, te oblike suradnje s roditeljima u vrtiću. Svaka suradnja započinje upoznavanjem roditelja i odgojitelja te njihovim susretanjem prilikom dovođenja djeteta u vrtić (Gluščić i Pustaj, 2008; Milanović i sur., 2014). Razmjenom informacija između roditelja i odgojitelja stvara se povezanost koja rezultira povjerenjem, razumijevanjem, obostranim uvažavanjem, odgojiteljevim aktivnim slušanjem i prihvaćanjem roditeljske brige za dijete (Gluščić i Pustaj, 2008; Milanović, 2014). Takav odnos između roditelja i odgojitelja naziva se partnerstvo. Obzirom na temu ove radnje, moj dodatni cilj je objasniti i pojam tko su djeca posebnih potreba i važnost njihova uključivanja u redovite vrtićke programe, zatim objasniti pojmove integracija i inkluzija, participacija te važnost participacije osjetljivih skupina djece te utjecaj okruženja, metoda rada i važnost cjeloživotnog obrazovanja. Posebne potrebe uključuju teškoće u razvoju, ali i darovitost kod djece. U suvremenom društvu današnjice velika pažnja usmjerava se na djecu posebnih potreba i njihovu integraciju odnosno inkluziju u odgojno-obrazovne institucije (Daniels i Stafford, 2003). Prema najnovijim istraživanjima u praksi, provode se određeni, prilagođeni programi, gdje su ponuđeni različiti stilovi učenja, uz poštivanje djetetovih potreba i interesa. Participacija za djecu iz najranjivijih skupina neophodna je za kvalitetan suživot u institucionalnom okruženju. To potvrđuje činjenica kako su takva djeca aktivni sudionici u našim životima i da su to djeca koja čine posebnost i bogatstvo našeg društva te da ih je potrebno prihvatiti, razumjeti i podržati (Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu, u nastavku HURID, 2015). Stručni tim odgojno-obrazovne institucije i odgojitelji trebaju izgrađivati svoja znanja, unaprijediti razmjenu znanja, iskustva, izgrađivati kvalitetu osobnosti, graditi odnose međusobno te odnose između djece, roditelja, edukatora, terapeuta i ravnatelja odgojno-obrazovnih institucija. Odgovorno ponašanje i pristupanje radu, cjeloživotno učenje i razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa kao kompleksnog važan je segment svih sudionika u odgoju.

2. PARTNERSTVO I SURADNJA

2.1. DEFINICIJA PARTNERSTVA I SURADNJE

Pojam partner ima značenje (prema Klaiću, 1979., str. 1014) sudionik, suučesnik, suigrač, suvlasnik, suradnik.

Ljubetić pojam partnerstva određuje:

kao najvišu razinu suradničkih odnosa pojedinaca iz obiteljske zajednice (najčešće roditelji i /ili staratelji) i vrtića/škole (najčešće odgojitelji/učitelji i stručni suradnici) usmjerenih na postizanje zajedničkog cilja (dobrobit djeteta), a koji se odvijaju u određenom kontekstu (vrtić/škola koju dijete pohađa) i imaju određeno vrijeme trajanja (najčešće za boravka djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi). (Ljubetić, 2014: str. 4)

Partnerstvo neke odgojno-obrazovne ustanove je kvalitetan i neprekidan odnos koji se ogleda kroz kvalitetnu, otvorenu i iskrenu komunikaciju, poštivanje i razumijevanje roditelja i njihovih potreba, a čiji odnos se odvija između stručnog osoblja i roditelja gdje je fokus stavljen na dijete i njegovu dobrobit. Suradnja između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova ima naglasak i na roditeljima i odgojiteljima te njihovim međusobnim suradničkim odnosima (Bogatić, 2018: str. 70, prema Ward, 2013.) gdje su uključene tri strane suradničkog odnosa: roditelj, odgojitelj i dijete. U tome odnosu, roditelji i odgojitelji su opisani kao aktivni sudionici tog procesa (Bogatić, 2018: str. 70; prema Višnjić Jevtić, 2017.) dok su djeca u tom odnosu samo sporedni „primatelji“ donesenih odluka i njihovi izvršitelji u praksi. U suvremenim istraživanjima pokazalo se da je važno prihvatiti i razumjeti dječju participaciju. Na taj način će dijete u suradničkom odnosu postati neovisno u odlučivanju i donošenju vlastitih izbora (Bogatić, 2018; str. 72 - 73). Gluščić i Pustaj (2008., str. 62) definiraju pojam suradnje kao „složen proces koja ima određene faze razvoja“. Početak svake suradnje odvija se nakon svakog susreta. Važan preduvjet za razvoj i kvalitetan uspjeh suradnje između odgojitelja i roditelja su stvaranje prilika za upoznavanje, izgradnja i produblivanje povjerenja u odnosu odgojitelj - roditelj. Zatim razvijanje međusobnog uvažavanja, podržavanje otvorenosti svih sudionika u odgojnom procesu, objektivnost i sposobnost razmjene informacija, a dijete je pritom stavljeno u centar razmišljanja i planiranja, čija dobrobit je cilj odgojno-obrazovnog rada (Milanović i sur., 2014; str. 70).

2.2. RAZLIKE I OBLICI IZMEĐU SURADNJE I PARTNERSTVA

Partnerstvo je dubinski odnos izgrađen na povjerenju, međusobnom poštovanju, toleranciji, razumijevanju problemskih situacija i razvoju podrške između odgojitelja i roditelja. Suradnja se uglavnom odnosi na povremene, međusobne kontakte između institucije, roditelja i djece. Iz navedenog zaključuje se kako suradnja nema dubinsko uporište u odgoju djeteta i pomaganju roditeljima već je više usmjerena na informiranje roditelja o djetetovim postignućima (Ljubetić, 2014: str. 6; Milanović i sur., 2014: str. 70). Pedagoška znanost navodi oblike suradnje između obitelji i predškolske institucije, a to su: informativna, programska i stvaralačka. Informativna suradnja zahtijeva redovitu dvosmjernu komunikaciju radi izmjene informacija između odgojitelja i roditelja o djetetovim individualnim potrebama i njegovom razvojnom napredovanju. Roditelji dobivaju korisne informacije od odgojitelja o sadržajima aktivnosti i o programima koji se provode, mijenjaju ili prelaze na više razine unutar odgojnih skupina. Djeci je omogućen izbor raznolikih aktivnosti, materijala i opreme te vrijeme za istraživanje i aktivno sudjelovanje u istima. U odgoju djece veći uspjeh ostvaruje se programsko-funkcionalnom suradnjom vrtića i obitelji. Razmjenom mišljenja, znanjima o djeci, zajedničkim planiranjem stvara se temelj za pouzdano i podržavajuće okruženje svakog djeteta. Zajedničkom izradom projekata razvoja i napredovanja, posebno za svako dijete, osnova su buduće suradnje obitelji i vrtića (Stevanović, 2003: str. 357, 358 i 359). U odgojnoj praksi, odgojitelji koriste slijedeće oblike suradnje radi ostvarenja što bolje komunikacije i povezanosti sa roditeljima i djecom:

1. **Individualni razgovor** - Radi što uspješnijeg razgovora, naročito ako kod djeteta postoje određene potrebe (npr. razvojne teškoće) ili stanja (npr. likovna nadarenost) ili neki problem (npr. agresivnost), tada odgojitelj ako je potrebno, zajedno s stručnim timom vrtića i roditeljem planira prilagođene aktivnosti s individualnim pristupom prema djetetu (Gluščić i Pustaj, 2008.; str. 10 - 11). Takav konstruktivan razgovor važan je za dobrobit djeteta, ali uvelike pomaže i roditelju kako se nositi s djetetovim potrebama u budućnosti. S druge strane, pomaže odgojitelju pronaći različite načine i planove različitih aktivnosti koje su prilagođene djetetovim individualnim potrebama
2. **Kutić za roditelje** - Jedan od oblika suradnje odgojitelja s roditeljima je prostor koji se nalazi ispred svake sobe odgojne grupe, naziva se kutić za roditelje. U kutiću za roditelje nalaze se u pisanom obliku razne obavijesti o

dostignućima i osobitostima skupine, zatim obavijesti o životu i radu skupine ili vrtića (Milanović i sur., 2014: str. 142 - 143).

- 3. Roditeljski sastanci** - roditeljski sastanci su oblici suradnje i rada odgojitelja i stručnog tima sa roditeljima djece uključenima u predškolsku ustanovu. Roditeljski sastanci se organiziraju i provode radi određenih tematskih ciljeva (Milanović i sur., 2014: str. 157). Vrste roditeljskih sastanaka mogu biti: predavačkog tipa, oglednog tipa, sastanci organizirani radi druženja djece i odraslih, te sastanci komunikacijskog tipa (Milanović i sur., 2014: str. 158). Najčešći oblik suradnje roditelja i odgojitelja je komunikacijski roditeljski sastanak gdje se razgovara o aktualnim temama u skupini, ponašanjima djece, sukobima i načinima njihova rješavanja (Gluščić i Pustaj, 2008, str. 36).

2.3. PARTNERSTVO ODGOJITELJA I RODITELJA DJETETA S POSEBNIM POTREBAMA

Da bi se izgradilo partnerstvo između odgojitelja i roditelja djece posebnih potreba u odgojno-obrazovnom procesu, potrebni su kompetentan odgojitelj, ali i kompetentan roditelj. Njihovim zajedničkim djelovanjem razvit će se potencijalno partnerstvo kroz dozu povjerenja, otvorenosti, tolerancije, objektivnosti i sposobnosti razmjene informacija o djetetovu životu (Milanović i sur., 2014: str. 70). Važno je iz razgovora s roditeljem saznati takve informacije koje će pridonijeti razumijevanju prvo obiteljske situacije, roditeljskog stava i mišljenja prema teškoćama djeteta, ali i njihovog očekivanja od odgojno-obrazovnog rada odgojitelja i pedagoške ustanove. Stvaranje prijateljskog okruženja u koji su svi dobrodošli, gdje se cijene roditelji i djeca sa svim svojim karakteristikama i posebnostima, u kojem se gradi i izražava poštovanje prema svim sudionicima odgojnog procesa, gdje se promiče razmjena informacija i ideja, stvara se okruženje u kojem svi profitiraju (Bezuk - Jakovina, 2003: str. 181; Milanović i sur., 2014: str. 118). Međutim, postoji nekoliko situacija kada odgojitelj može otežati suradnju s roditeljem djeteta sa posebnom potrebom:

- kada odgojitelj ne odvaja profesionalnost od privatnosti,
- kada odgojitelj opravdava djetetovo ponašanje što nije korisno za dijete,
- kada je odgojitelj uporan u pronalaženju uzroka djetetova ponašanja, a s druge strane tako opravdava svoje nedjelovanje te ne čini ništa u smjeru promjene,
- kada odgojitelj smatra da nije dovoljno kompetentan zbog zvanja roditelja koje mu predstavlja autoritet (Milanović, 2014: str. 119).

Za uspješnu komunikaciju s roditeljem djeteta s posebnom potrebom, odgojitelj se posebno pripremi. Odgojitelj razmjenjuje sa roditeljem prikupljene podatke o interesima djeteta i stečena iskustva u radu sa djetetom posebnih potreba. Roditelj iz komunikacije s odgojiteljem dobiva informacije o djetetovom svijetu u kojem boravi i živi. Na osnovi zajedničkog promišljanja odgojitelja, roditelja i stručnog tima, kreira se smisleni plan i program za određeno dijete (Kostelnik i sur, 2004: str. 22; Milanović i sur., 2014: str. 118 i 120). Zajednički cilj suradnje roditelja djece posebnih potreba i odgojitelja jest dobrobit djeteta. Dobrobiti za djecu su: zaštita njihovih prava, poticajna sredina, razvoj i unapređenje kvalitete života u predškolskoj ustanovi, kontinuitet u odgoju radi cjelokupnog djetetovog razvoja, stvaranje sigurne sredine gdje će se ono osjećati prihvaćeno, voljeno, sigurno, zadovoljno i sretno. Takvim pristupom promišljaju se potrebne aktivnosti koje će pružiti djetetu izbor mogućnosti između različitih rješenja. Kvalitetan odnos između roditelja i odgojitelja stvara uzajamno povjerenje, a provođenje ovakvog odnosa imat će utjecaj na razvoj svakog pojedinog djeteta (Bouillet, 2019: str. 66 ; Gluščić i Pustaj, 2008: str. 61 i 62).

2.4. PARTNERSTVO VRTIĆA, ODGOJITELJA I RODITELJA DJECE POSEBNIH POTREBA U INKLUZIVNOM PROGRAMU

Uloga ravnatelja usmjerava se na izgradnju partnerskih odnosa sa djetetovim roditeljima i članovima obitelji tako da se fokusira na dijete i njegove potrebe. Stavljanjem u centar kvalitetu djetetovog života u vrtiću i odnos s njegovim roditeljima, ravnatelj će potaknuti i kod drugih sudionika odgojno-obrazovnog procesa takav pristup u postizanju ciljeva za djetetovu dobrobit i izgradnju partnerstva sa njegovom obitelji (Milanović i sur., 2014: str. 90). Da bi se ostvarilo kvalitetno partnerstvo između vrtića i roditelja djece s posebnim potrebama u inkluzivnom programu, potrebno je za uspješnu pripremu djece s posebnim potrebama za inkluzivni program uključiti roditelje, odgojni tim i stručni tim vrtića. Roditelji se prema preporukama specijalista ili stručnih službi odlučuju za uključivanje djece u inkluzivni program. Odgojitelj mora biti profesionalac koji će znati umiriti roditelje davanjem korisnih informacija o mogućnostima koje vrtić nudi djeci za njihov razvoj i napredak. U predškolskom programu gdje su uključene obitelji djece s posebnim potrebama važno je da odgojitelj uspostavi odnos pun povjerenja, podrške, otvorene i iskrene komunikacije, pružajući pomoć roditeljima pri obogaćivanju njihove sposobnosti za rad s djecom posebnih potreba, a istovremeno prihvaćajući pomoć od obitelji kao prvog i primarnog odgojitelja (Daniels, 2003: str. 19; Milanović i sur., 2014: str. 69, 89 i 107). Prema Daniels i Stafford (2003: str. 20) temelji

za učinkovite odnose s roditeljima su: poštovanje, ne osuđujuće ponašanje i mogućnost uživanja u druge. Odgojitelj treba poštovati roditeljsko mišljenje o aktivnostima koje su povezane sa procjenom, pregledom i uspostavljenom dijagnozom, uvažavati djetetove sposobnosti koje zahtijevaju posebnu stručnu pomoć i koju bi roditelji željeli ostvariti. Isto tako, treba uključiti roditelje u donošenje odluka o provedbi jednogodišnjeg pregleda i vrednovanja uspjeha njihova djeteta. Kako bi se smanjile stresne situacije za djecu posebnih potreba, odgojitelj mora pažljivo planirati rad i smislene aktivnosti za takvu djecu u suradnji sa timom stručne potpore, ovisno o stanju i potrebama djeteta (Dainels i Stafford, 2003: str. 28).

3. PREDŠKOLSKA USTANOVA

3.1. KULTURA VRTIĆA

Kultura je „opći obrazac mišljenja i ponašanja koje se temelji na vrijednostima i uvjerenjima koja razlikuju pojedince i grupe od drugih pojedinaca i grupa“ (Bedecković, 2014: str. 104; prema Bouillet, 2019: str. 43). Kulturom se smatraju pravila ponašanja i načini komuniciranja. Važni povijesni, arheološki nalazi dio su obilježja neke društvene zajednice i aktualni su u životima pojedinaca. Predstavljaju njihove običaje, stavove, razmišljanja i uvjerenja što označava kulturu te zajednice. Mnogi autori govore o kulturi odgojno-obrazovne institucije kao mjestu gdje se očituje njezina „unutarnja stvarnost“ (Peterson, 2002: 1; prema Vujičić, 2011: str. 215). Osobnost jednog vrtića kao odgojno-obrazovne institucije ogleda se kao skup normi, vjerovanja, rituala, simbola i priča gdje su svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa u međusobnoj, jedinstvenoj interakciji koji stvaraju i određuju kulturu vrtića. Vujičić (2011: str. 216) navodi da je kultura „jedan samo obnavljajući ciklus“. Radi se o recipročnom, uzročno-posljedičnom odnosu gdje je naglasak na ulaganje u ljude, u njihova znanja, u procese učenja i usavršavanja znanja odgojitelja i djece, a samim time se ulaže u kulturu vrtića (Bouillet, 2019: str. 46; prema Vujičić, 2011: str. 216). Kontekst ustanove ovisan je o kulturi naročito „pedagoškoj kulturi odgojitelja“ (Ljubetić, 2009; Vujičić, 2011; Petrović Sočo, 2019: str. 293). Odgojitelj svojim ponašanjem i postupcima u interakciji sa djecom, odraslima i djelatnicima unutar ustanove, gradi životno ozračje unutar odgojne skupine, ali takva se atmosfera odražava i na razinu cijele ustanove te na širu zajednicu.

Obilježja kulture vrtića kao profesionalne zajednice koja uči su: zajednički cilj djelatnika i njihove vrijednosti, sklonost učenju i usavršavanju znanja, odgovornost prema razvoju sve djece, podržavanje suradničkih odnosa, refleksivni pristup praksi, zajedničko istraživanje i razmjena iskustva o osobnoj praksi (Peterson, 2002., prema Vujičić, 2011: str. 216; Petrović Sočo, 2019: str. 293). „Takvi vrtići često imaju zajednički profesionalni jezik, priliku za kvalitetni profesionalni razvoj, običaje pa i rituale kojima slave unaprjeđivanje, suradnju i učenje“ (Peterson, 2002: 2; Petrović Sočo, 2011: str. 292; prema Stokes - Szanton 2002.). Može se zaključiti prema spomenutim autoricama da se kultura vrtića prepoznaje po međusobnim odnosima ljudi u ustanovi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, okruženju te sklonostima za učenje i istraživanje.

3.1.1. Stvaranje istraživačke kulture vrtića

Stvaranje istraživačke kulture vrtića i procesa mijenjanja kulture vrtića imaju svoje uporište u profesionalnim odnosima svih sudionika ustanove, u poticajnim okruženjima te učenju i istraživanju odgojitelja. Vujičić (2011: str. 218) promišlja „o kulturi vrtića kao o živom i dinamičnom sustavu koji se promatra holistički“. Iz toga stava, kultura vrtića je izražena u praksi, gdje ljudi stalno razvijaju i istražuju svoje sposobnosti, u zajedničkom radu i razmjeni iskustava. Prema stručnoj literaturi, mijenjanje kulture nekog vrtića veoma je kompleksni zadatak. Kada se mijenja kultura vrtića, tada se mijenja organizacija koju je potrebno znati razumjeti. Kreiranje istraživačke kulture vrtića odvija se kroz profesionalni razvoj odgojitelja koji unaprjeđuju svoje sposobnosti kontinuiranim učenjem i istraživanjem vlastite prakse te u suradnji sa stručnim timom ustanove razmjenjuju ideje, iskustva i znanja kako bi razumjeli, obogatili i unaprijedili odgojno-obrazovnu praksu (Vujičić, 2011: str. 218).

3.1.2. Inkluzivna kultura odgojno-obrazovnih ustanova

Inkluzivna kultura prema Bouillet (2019: str. 51) je organizacijsko okruženje koje odraslima i djeci pruža zajedničko, ravnopravno sudjelovanje i djelovanje u smjeru razvoja osobnih mogućnosti, ali i zajednice. Inkluzivna kultura uključuje ravnopravne odnose, razgovorne vještine između djece i odraslih, načine ponašanja djece i odraslih, kvalitetan rad odgojno-obrazovne ustanove te odgovorna odgojna praksa. Da bi se razvila inkluzivna kultura, smatra se da treba promijeniti postojeće navike, stavove i odgojnu praksu (Livazović, Alispahić i Terović, 2015; prema Bouillet, 2019: str. 52 i 59).

Te promjene su opisane indeksom inkluzivnosti (Booth i Ainscow, 2002; Bouillet, 2019: str. 52) koji uključuje:

1. **Stvaranje inkluzivne kulture** - koja uključuje izgradnju zajednice i inkluzivne vrijednosti
2. **Kreiranje inkluzivne politike** - uključuje razvoj okruženja za sve i potporu različitostima
3. **Promicanje inkluzivne prakse** - uključuje odgoj i obrazovanje te iskorištavanje kapaciteta

Društvene promjene ne provode se jednostavno. One su najkompleksnije zato što je potrebno mijenjati čovjeka i njegovu kulturu. No, da bi se mijenjala kultura, najprije se mora mijenjati čovjek. Kako? Ljudi vole navike i sve što je novo i nepoznato stvara sumnju i određeni strah. Da bi se postigao učinkovit obrazac ponašanja kod ljudi, potrebno je dosljedno ponašanje zaposlenika odgojno-obrazovne ustanove. Dosljedno ponašanje treba biti u iskazivanju dobrodošlice, pružanju adekvatne brige odraslih i pomoći od strane dječjih vršnjaka, preuzimanjem odgovornosti i prakticiranjem ravnopravnih odnosa te stvaranje ugodnog, sigurnog i motivirajućeg prostora za življenje djece i odraslih (HURID; Višnjić Jevtić, 2015: str. 14 - 15).

3.2. *KURIKULUM ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE*

Kurikulum objašnjen u „užem smislu“ jest „Kurikulum, kao teorijska koncepcija koja se razvija iz prakse određene odgojno-obrazovne ustanove, u svakoj ustanovi drukčiji, jedinstven i neponovljiv“ (Slunjski, 2011: str. 193). Kurikulum objašnjen u „širem smislu“ jest „Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece i Koncepcija razvoja predškolskog odgoja iz 1991., koji apostrofiraju načela slobode, otvorenosti i raznolikosti cjelokupne organizacije i provođenja odgojno-obrazovnog procesa u predškolskim ustanovama“ (Slunjski, 2011: str. 193). Kurikulum se gradi na temelju zajedničkog rada odgojitelja i djece na način da se kroz aktivnosti prate interesi djece (Hansen i sur., 1999: str. 17). Mijenjanje kurikuluma ustanove moguće je na razini „zajednice koja uči“ (Slunjski, 2011: str. 199) u kojoj su odgojitelji istraživači svoje prakse, misleći, reflektivni praktičari koji promišljaju o interesima odgojne skupine i svakog djeteta pojedinačno. Odgojitelji takvim pristupom radu dobivaju nove spoznaje i donose nove zaključke iz provedenih aktivnosti. Na tim osnovama, odgojitelji mijenjaju svoju odgojnu praksu, što znači da razumiju svoju praksu, svoj rad i kontekst koji određuje smisao aktivnosti.

Refleksivnim načinom razmišljanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, provjerava se, mijenja i unaprjeđuje odgojna praksa, ali se time mijenja i unaprjeđuje kurikulum na razini odgojno-obrazovne ustanove (Slunjski, 2011: str. 204; Šagud, 2009: str. 48). Da bi se kurikulum prilagodio roditeljima djece s posebnim potrebama nužno je uključiti promatranje djeteta i njegovu procjenu. Da bi se procjena djeteta posebnih potreba kvalitetno odredila, potrebne su informacije o djetetovom razvojnom području kako bi se za takvo dijete osigurala primjerena odgojno-obrazovna praksa (Daniels i Stafford, 2003: str. 35; prema Bagnato & Neisworth, 1991). Promatranjem djeteta tijekom igre, dobivaju se neposredni podaci o djetetu, koji stručnom i odgojnom timu pomažu u organizaciji grupe i konteksta, prema interesima i potrebama takvog djeteta (Bredenkamp, S., 1996.; prema Stevanović, 2003: str. 375). „Kad dijete potpuno razvije neku sposobnost, treba mu prilagoditi kurikulum i postupke za usmjeravanje razvoja“ (Daniels i Stafford, 2003: str. 34.; Vigotsky, 1978).

3.3. SUVREMENO SHVAĆANJE KONTEKSTA USTANOVE

Provedena istraživanja odgojno-obrazovne prakse u ustanovama ranog odgoja pokazala su veliku potrebu za stvaranjem okruženja i takvih uvjeta koji će u svakoj ustanovi i odgojnoj grupi pružiti mogućnost da se „što bolje vidi i čuje svako dijete“ (Miljak i Vujičić, 2000; Šagud, 2006; Slunjski, 2006; Petrović - Sočo, 2007. i dr.; prema Vujičić, 2011: str. 218). Suvremeno shvaćanje okruženja ustanove ranog i predškolskog odgoja predstavlja važan i nezamjenjiv konstrukt življenja djece i odraslih. Suvremeno okruženje treba sadržavati takve poticaje koji su raznovrsni, bogati, maštoviti, usmjeravajući ka zajedničkom istraživanju i učenju u osmišljenim situacijama, u kojima će djeca prepoznati i usvojiti vlastiti stil učenja te bolje razumjeti sebe. Reggio pedagogija smatra okruženje trećim odgajateljem. To je prostor koji omogućuje razvoj stotine jezika (Malaguzzi, 1998.; prema Vujičić, 2011: str. 220).

Zadatak poticajnog suvremenog okruženja jest stvaranje slike djeteta koje je u stvarnim situacijama samostalno u izborima aktivnosti, koje samo istražuje i primjenjuje vlastiti način učenja činjenjem i surađuje sa drugom djecom i odraslima. Stimulativna okolina potiče dijete rane dobi na učenje i istraživanje na cjelovit način, a takvo učenje je prirodnije, brže, lakše, zanimljivije djetetu (Petrović-Sočo, 2009: str. 61). Proces osmišljavanja zanimljivog okruženja djeci rane dobi, zahtijeva od odgojitelja brižno i pažljivo promatranje djece, slušanje, uočavanje njihovog interesa, vidjeti što djeca već znaju i gledati unaprijed što bi još mogla učiti. Promatranje i slušanje djece, drugih odgojitelja i roditelja u odgojno-obrazovnom procesu, najbolji je pokazatelj za razumijevanje, spremnost za unaprjeđivanje i mijenjanje odgojno-

obrazovne prakse te kontinuiranog zajedničkog učenja djece i odraslih (Petrović - Sočo, 2009: str. 62-63).

3.3.1. Prilagođavanje vrtića djeci s posebnim potrebama

Da bi se neki vrtić prilagodio djeci s posebnim potrebama nužno je da ravnatelj vrtića, stručni tim i odgojitelji imaju profesionalni i podržavajući pristup obiteljima sa takvom djecom. Da bi roditelj djeteta s posebnim potrebama stekao osjećaj prilagodbe od strane odgojno-obrazovne ustanove, ta ustanova mora ponuditi odgovarajuće programe i metode rada, podražavajućeg stručnog i empatičnog osoblja te prilagođenog okruženja i bogatstvo materijala. Za sve navedeno zahtijeva se kvalitetan razgovor između roditelja djece posebnih potreba, ravnatelja vrtića, stručnog tima i odgojitelja koji će međusobno razmijeniti korisne informacije vezane za boravak djeteta posebnih potreba (Daniels, Stafford, 2003: str. 77). Na temelju medicinskih podataka i iz razgovora sa roditeljem djeteta posebnih potreba, stručni tim i odgojitelji moći će što kvalitetnije razumjeti i upoznati sve specifične potrebe, teškoće, ali i darovitosti djeteta. Vrtić mora osigurati interakciju sa raznovrsnim materijalima, vršnjacima i odraslima pri čemu se mogu procijeniti osnovne sposobnosti i interesi djece, planirati i primijeniti odgovarajuće aktivnosti u kojima će djeca razvijati divergentno mišljenje, sposobnost rješavanja problema, razvijati razne vještine i usvajati pojmove te razvijati jezičnu sposobnost (Daniels i Stafford, 2003: str. 77). Prema navedenim stručnim mišljenjima, zaključujem da su kvalitetne metode rada uz primjenu individualiziranog pristupa te uz stručnu podršku educiranog osoblja posebno važne za rast i razvoj djece posebnih potreba. Primjena kvalitetne i podržavajuće prakse daje i roditeljima odgovarajuću podršku, preporuke za daljnji napredak djeteta, čini roditelje smirenijima i aktivnijim sudionicima u odgojno-obrazovnom procesu.

3.3.2. Poticajno i inkluzivno okruženje za igru i učenje

Okruženje za igru i učenje je izuzetno važno kao poticajna i podržavajuća okolina za svu djecu i odrasle koji u njoj borave (Sočo, 2011: str. 259). Zahtijeva se stručan pristup njegovom kvalitetnom osmišljavanju i kreiranju naročito za centre aktivnosti, strukturiranih aktivnosti te tematsko poučavanje. Kontekst ili okruženje je mjesto gdje dijete boravi, igra se i živi život. Takvo mjesto treba biti konstruirano na način da pruža sigurnost, razvija maštu, potiče na istraživanje i socijalne interakcije između druge djece.

Na osnovi promatranja djece otkrivaju se određeni uzroci njihova ponašanja, područja učenja koja su djeci zanimljiva, razvoj određenih sposobnosti, te uvid u djetetov cjelovit razvoj i napredak što ima za posljedicu osmišljavanja takvog prostora i aktivnosti koje će poduprijeti interes i učenje djece. Za djecu sa posebnim potrebama mora se osigurati dobro organizirani prostor na razini poticajnog i inkluzivnog okruženja. Kontekst postaje nova paradigma suvremenog institucijskog odgoja djece rane dobi. Na taj način kontekst postaje novi pedagoški fenomen na temelju kojeg se mijenja i istraživačka paradigma (Sočo, 2011: str. 259).

4. ODGOJITELJ I RODITELJ DJETETA S POSEBNIM POTREBAMA

4.1. DEFINICIJA ODGOJITELJA

Suvremeni odgojitelj je osoba profesionalac koji neprekidno uči o djeci i zajedno s djecom u njihovoj međusobnoj interakciji. Suvremeni odgojitelj aktivno sudjeluje u samoj odgojnoj praksi, na način da koristi potrebne organizacijske vještine, problemsko-stvaralačke i kreativne ideje, promatra i usmjerava svako dijete pojedinačno u njegovim izborima aktivnosti te prati reakcije djece i na osnovu toga unaprjeđuje odgojno-obrazovni rad osiguravajući pri tom poticajnu okolinu (Stevanović, M. i Stevanović, D., 2004: str. 161).

Osnovne kvalitete odgojitelja potrebne za uspješne odnose s roditeljima djece su: poštovanje, neosuđujuće ponašanje te mogućnost uživanja u drugoga. Da bi se ostvario kvalitetan odnos odgojitelj - roditelj potrebno je razumijevanje odgojitelja za obitelj i njihovo dijete (Daniels i Stafford, 2003: str. 20; prema Beckman, Frank & Newcomb, 1996).

4.2. KOMPETENTAN ODGOJITELJ

Kada se govori o kompetentnom odgojitelju novost je koncepcija učenja i način stjecanja potrebnih kompetencija za rad. Razvija se nova kultura učenja, gdje svi koji uče ostvaruju dobrobit. Odgojitelji su istraživači svoje prakse gdje dobivaju ulogu praktičara kao učenika koji se kontinuirano mijenja, gradi, oblikuje i razvija te na taj način postaje tzv. reflektivni praktičar (Šagud, 2011: str. 288). Uloga reflektivnog praktičara temeljena je na zajedničkim spoznajama odgojitelja, stručnog tima i voditelja, koji svojim znanjima kontinuirano i kvalitetno unaprjeđuju i mijenjaju uvjete i načine svojega rada odnosno odgojnu praksu (Šagud, 2011: str. 289). Kompetentan odgojitelj će razvijati i održavati poveznicu sa stručnim timom vrtića, roditeljima i sa svom djecom kako bi se provodio podržavajući i

kvalitetan suradnički odnosno partnerski odnos (Hansen i sur., 1999: str. 15; Glavina, 2018: str. 150; Gluščić i Pustaj, 2008: str. 8; Milanović i sur., 2014: str. 53; Skočić - Mihić, 2011: str. 48 - 49; Zrilić, 2013: str. 27). Odgojitelj koji posjeduje određena znanja te posjeduje sklonost prema stalnom usavršavanju znanja za odgojnu praksu odnosno inkluzivnu praksu, moći će djelotvornije i odgovornije pristupiti problemskim situacijama. Takav odgojitelj će imati:

- holistički pristup svakom djetetu,
- prema potrebama djeteta napraviti individualizirani program,
- uvidjeti koje aktivnosti dijete samo započinje i cijeniti djetetovu igru kao način učenja,
- stvarati poticajno okruženje,
- provoditi kurikulum,
- promicati učenje i ostvarena iskustva djece,
- poticati djecu u samostalnom odabiru načina učenja,
- razvijati partnerski odnos s roditeljima (Kostelnik, Whiren i Soderman, 1999: str. 194-195; Kostelnik i sur., 2002 (2003-2004): str. 194-195; Skočić - Mihić, 2011: str. 50; Zrilić, 2013: str. 28).

4.3. RODITELJI - RAVNOPRAVNI ČIMBENICI ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA

U suvremenom odgojnom procesu, roditelji su ravnopravni sudionici odgojnog procesa u kojemu se gradi povjerenje, pozitivan stav prema roditeljskim namjerama, razvija se objektivnost, spontanost i bliskost između roditelja i odgojitelja (Milanović i sur., 2014: str. 73). U odgojnom procesu najvažnija je dvosmjerna komunikacija koja treba biti u ravnoteži. To znači da se potiče obostrano aktivno slušanje i konstruktivna razmjena podataka, misli i stavova (Milanović i sur., 2014: str. 76, 116). Roditelj djeteta s posebnom potrebom razmjenjivati će one informacije o svojem djetetu, za koje će smatrati da su korisne i potrebne, u svrhu potpunijeg praćenja djetetova razvoja (Milanović i sur, 2014: str. 116).

„Srž obitelji jest roditeljstvo - odnos roditelj - dijete“ (Westman, 1998; Ljubetić, 2007: str. 63).

Roditeljstvo podrazumijeva kompleksan proces koji od roditelja zahtijeva prilagođavanje novim zaduženjima, odgovornostima u novoj ulozi, umješnosti nošenja u stresnim situacijama i unaprjeđivanje kvalitete obiteljske zajednice (Ljubetić, 2007: str. 47).

Za suvremene roditelje, roditeljska uloga jako je zahtjevna. Od roditelja se očekuje funkcioniranje na više razina i to od poslovnog, obiteljskog do zadovoljavanja individualnih potreba djece, pa i potreba samih roditelja (Arendell, 1997; Ljubetić, 2007: str. 58). Razlike u roditeljskim stilovima odgoja pod utjecajem su više čimbenika koji su vezani: za roditelje i djecu, za uži i širi socijalni, kulturološki i vjerski kontekst (Ljubetić, 2007: str. 60, 61; Milanović, 2014: str. 36).

„Odgovor djeteta odnosno rezultat određenog stila odgoja (Lacković - Grgin, 1977) jest ponašanje djeteta“ (Ljubetić, 2007: str. 63). Ponašanje djece očituje se kroz stilove roditeljstva, a to su: autoritativni, popustljivi, autoritarni i zanemarujući (Ljubetić, 2007: str. 60, 61; Milanović, 2014: str. 36). Da bi se roditelj ostvario kao kompetentan pojedinac, potrebno je da razumije sebe u novoj ulozi roditelja, a najviše da razumije dijete kojemu je potrebna roditeljska ljubav, pažnja, i skrb (Stevanović, M. i Stevanović, D., 2004: str. 159). Roditeljstvo je zahtjevan zadatak, ali i svrhovit kada mu se posveti pažnja na pravi način i uz dostatnu stručnu podršku. Stručna podrška ima zadatak da potiče i promiče znanja i vještine za jačanje odnosa roditelj - dijete. Cilj je roditelje osposobiti kako bi sa stručnjacima vrtića kooperativno djelovali na pripremanju djece za cjeloživotno učenje (Stevanović, M. i Stevanović, D., 2004: str. 159; Debijađi i Lovreković, 2009: str. 349).

4.4. FAKTORI PODRŠKE ODGOJITELJA ZA UKLJUČIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U PREDŠKOLSKU USTANOVU

Mnogi roditelji, u čijim obiteljima su djeca s teškoćama u razvoju, osjećaju se zbunjeno, šokirano, okrivjavajuće, stigmatizirano, bespomoćno, obeshrabreno, pasivno, nesigurno, suzdržano ili izbjegavaju komunikaciju s odgojiteljem (Milanović, 2014: str. 108; Vlah, Ferić i Raguz, 2019: str. 77 (čl.). Pred takvim obiteljima postavljaju se mnogi životni izazovi koji od roditelja očekuju prilagodbu novonastaloj situaciji. Prema istraživanjima, roditeljski stres i briga za djetetovo zdravlje u takvim okolnostima su vrlo visoki, što dovodi roditelje do granica izdržljivosti (Martinac Dorčić i Ljubešić, 2008; Milić Babić, 2012.; Vlah, Ferić i Raguz, 2019.: čl str. 78). Pred društvenom zajednicom roditelji/roditelj djece ili djeteta s posebnom potrebom može osjećati nelagodu, sram i stid. Zato takvi roditelji izbjegavaju roditeljska okupljanja. Međutim, ako postoji društvena potpora, njezino prihvaćanje, pružanje pomoći, pozitivno reagiranje na potrebe djece s teškoćama, daje se znatna podrška roditeljima i djeci u rješavanju njihovih životnih problema, te važna podrška roditeljima u suočavanju sa stresom (Aronson, Wilson i Akert, *Socijalna psihologija*, MATE, Zagreb, 2005, str. 524; Zuckerman, 2016: str.

244.). Odgojitelji i stručni tim odgojne ustanove su koristan i nužan faktor u razumijevanju i pristupu prema roditeljima i njihovoj djeci sa posebnim potrebama, ali i roditeljima djece urednog razvoja. (Milanović, 2014: str. 11). Važna je podržavajuća komunikacija, poticanje razvoja empatičnosti kod roditelja djece urednog razvoja za što bolju suradnju i pozitivan stav odgojitelja u izgradnji odnosa sviju u odgojnoj skupini (Milanović, 2014: str. 112).

4.5. SOCIJALIZACIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Prema stručnoj literaturi inkluzija je prvi izbor za djecu s teškoćama u razvoju. Killoran i suradnici (2007) navode da mnogi vrtići još uvijek nisu inkluzivni. Smatraju da u njima djeca s teškoćama i njihove obitelji nisu dobrodošli, te „prevladava tendencija da se na potrebu/teškoću djeteta gleda kao na problem, umjesto na priliku da zajednica pruži podršku obiteljima“ (Pense, Benner 2000; prema Killoran i sur., 2007.). Begović i Krstulović (HURID, 2015: str. 72) navode „optimalno razdoblje za razvoj vršnjačkih socijalnih ponašanja je predškolska dob“. U predškolskoj dobi djeca stječu identitet i sliku o sebi u međusobnim interakcijama. Djeca koja su urednog razvoja, u predškolskoj dobi stječu „svijest o vlastitim i tuđim osjećajima, shvaćanje i poštivanje razlika, sposobnost dijeljenja, preuzimanja odgovornosti, pomaganja drugima te pregovaranje kao način rješavanja problema“ (Begović i Krstulović, HURID, 2015: str. 72). Dječje shvaćanje nedostataka kod druge djece je sasvim drugačije od odraslih. Ona bolje razumiju nedostatke putem konkretnih, osobnih iskustava ili jednostavnih objašnjenja. Zato je potrebno da odgojitelj u razgovoru sa djecom urednog razvoja, ponudi jednostavno objašnjenje o nekom nedostatku drugog djeteta, te pojasni kako takva djeca uče (Begović i Krstulović, HURID, 2015: str. 72; Heekin i Mengel, 1997: str. 128). Važno je kod djece potaknuti empatiju, poštivanje razlika, osigurati situacijske odnose u kojima djeca urednog razvoja zajedno uče s djecom sa teškoćama. Kada se planira integracija odnosno uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne odgojne grupe, treba razumjeti da su roditelji djece posebnih potreba zabrinuti za svoju djecu (Heekin i Mengel, 1997: str. 114). Roditelji se boje rizika da se njihovo dijete neće dobro snaći u novoj sredini, da će ih druga djeca, vršnjaci odbaciti i stigmatizirati i/ili da neće postići rezultate kao djeca urednog razvoja. U redovnom programu djetetovi nedostaci biti će manje uočljivi, a u centar pozornosti biti će stavljen holistički pristup djetetu i njegove potrebe. S druge strane, roditelji čija su djeca urednog razvoja također mogu biti suzdržani i imati određene strahove. Mogu brinuti o tome kako će njihovo dijete u takvoj sredini profitirati vremenski i u aktivnostima sa djecom posebnih potreba.

Odgojitelj profesionalac posjeduje znanje kako umanjiti takve stavove roditelja. Na roditeljskom sastanku, odgojitelj profesionalac dati će obavijesti o predviđenom programu i ciljevima rada te potaknuti roditelje na razmjenu mišljenja o tome što bi oni željeli da njihova djeca dožive s obzirom na različitosti i prihvaćanja među ljudima (Heekin i Mengel, 1997: str. 116). Uz stručni pristup odgojitelja, poticajan odgojno-obrazovni rad i uključenost zajednice te ispunjavanje djetetovih potreba, moguće je dijete s posebnim potrebama učiniti aktivnim i ravnopravnim članom u svakodnevnim aktivnostima (Begović i Krstulović, HURID, 2015: str. 73).

4.6. OSNAŽIVANJE RODITELJA I PRUŽANJE SOCIJALNO-STRUČNE POMOĆI

Podrška roditeljstvu jedan je od oblika suradnje s roditeljima. Da bi se roditelje razumjelo kao djetetove skrbnike i probleme s kojima se oni suočavaju, potrebno im je dodatno uloženo vrijeme, snaga, ohrabrenje i strpljenje da zadrže pozitivan stav. Roditelji su naročito zabrinuti za svoje dijete kod kojega postoje određene teškoće, te i sami prolaze kroz period krize i stresa, koji dodatno opterećuju obiteljsku situaciju (Buljan Flander i Karlović, 2004: str. 161). Takvim roditeljima potrebna je pomoć i podrška od strane društva, a ona se očituje u obliku stručne pomoći i savjetovanja koju nudi odgojno-obrazovna ustanova (Ljubešić, 2003: str. 263). Pristup odgojno-obrazovne ustanove mora biti: otvoren, jasan u komunikaciji s roditeljima i stručan. Mora odražavati sve karakteristike sigurnog mjesta za djecu i odrasle. Da bi se postiglo odgovarajuće djelovanje, s obzirom na potrebe i probleme roditelja i roditeljstva, odgojitelj mora imati jasan stav o tome što može ponuditi u rješavanju određenog problema ili postavljenog cilja, ali u okviru mogućnosti koje odgojitelj može učiniti ili dokaznim činjenicama odbiti (Glavina, 2018. str. 150; Milanović, 2014: str. 71). Prema rezultatima istraživanja (Grusec i Kuczynski, 1997; Sigel McGillicuddy-DeLisi, Goodnow 1992; prema Older – Shaw 2002) roditelji posjeduju svoja uvjerenja i stav prema razumijevanju dječjeg razvoja koji je proizašao iz svakodnevnih interakcija roditelj – dijete. Prema najnovijim istraživanjima uključivanjem roditelja u grupni, tematski program odgojne ustanove kao akcijske istraživače svojih postupaka, kroz međusobne interakcije sa svojom djecom ostvarilo se bolje razumijevanje dječjih interesa, dobile su se nove spoznaje o dječjem napretku i načinu njihova učenja što je imalo za cilj osnažiti roditelje u poticanju ranog dječjeg razvoja i učenja u obiteljskom okruženju (Camović, 2018; čl. str. 77). Stoga se smatra da će roditelji „informirani i svjesni svoje uloge u ranom odgoju djece“ (Camović, 2018) reagirati na odgovarajući način prema intelektualnim i socio – emocionalnim potrebama djece.

Stvaranjem i provođenjem tematskog programa u kojemu su roditelji akcijski istraživači, u kontekstu gdje se roditelji osjećaju opušteno, u „sigurnoj zoni“ za razmjenu informacija i iskustava, dokazano je da će takvi roditelji dobivati podršku, biti zadovoljniji u svojoj roditeljskoj ulozi i uspostavljati kvalitetniji odnos sa djecom, te će razviti veći osjećaj pripadnosti zajednici (Camović, 2018).

Prema stručnim činjenicama može se zaključiti da je roditeljima potrebna emocionalna podrška, dodatne informacije i pomoć u vidu razumijevanja djetetovih potreba kako bi se u potpunosti razvili potencijali djeteta. Uočilo se da je roditeljski stres smanjen ukoliko postoji podrška iz okoline. Stoga je preporučeno upoznati roditelje sa službama i udrugama u zajednici (Buljan Flander i Karlović, 2004: str. 169).

5. DJECA S POSEBNIM POTREBAMA

5.1. ŠTO SU POSEBNE POTREBE?

Posebne potrebe/invaliditet označavaju pojedinca tj. osobu sa posebnim potrebama kojoj profesionalac postavi dijagnozu. Dijagnoza može uključivati tjelesni ili mentalni nedostatak koji znatno ograničava jednu ili više važnih životnih aktivnosti (hod, sluh, vid, govor, disanje, briga o sebi, obavljanje manualnih zadataka, učenje i rad) (Daniels i Stafford, 2003, str. 164). Istraživanjima se pokazalo da je stimulacija tijekom prve godine djetetova života ključna za kasniji jezični i kognitivni razvoj (Flower i sur, 1995; Ljubešić, 2003: str. 17). Djeca koja pristižu u vrtić uglavnom su bez dijagnoze. Tek s vremenom, tijekom boravka u predškolskoj ustanovi, teškoće se kod djece počinju uočavati kroz ponašanje, u govoru, i putem drugih obilježja koja upućuju na prisustvo posebnih potreba (Kostelnik i sur., 2004: str. 14). Novijim istraživanjima pokazalo se da je okruženje, način odgoja i poticanje djeteta te podrška roditeljstvu od velike važnosti za konačni djetetov razvoj. Roditelji su prvo djetetovo okruženje i odgovor na temeljne potrebe čiji su uvjet zdravog djetinjstva (Brazelton i Greenspan, 2000; Ljubešić, 2003: str. 23). Današnji način života oblikuje sustav odnosa roditelj - dijete. Taj sustav odnosa postaje izoliran i zapostavljen zbog mnogo obaveza od strane roditelja, gdje dijete nakon boravka u vrtiću, dobiva malo pažnje i vremena od svojih roditelja. Zato dolazi do promjena u obiteljskom načinu života, gdje se javljaju i problemi u odgoju djece „zdrave, neurorizične i djece s teškoćama u razvoju“ (Ljubešić, 2003: str. 35). Roditelji su u prvoj godini djetetova rasta i razvoja zbunjeni zbog perioda naglog pa usporenog razvoja.

Stoga roditelji imaju potrebu za savjetovanjem (Brazelton, 1992; Ljubešić, 2003: str. 18), a istraživanje (McCollum i Chen, 2003.) je pokazalo da pružanje informacija roditeljima osvještava njihovo razumijevanje djetetovih sposobnosti, kao i njihov međuodnos (Ljubešić, 2003: str. 28). Rana intervencija uključuje podršku obitelji, rad s obitelji i usmjerena je na smanjivanje teškoća na najmanju moguću mjeru. Rana intervencija uvelike pruža mogućnost utjecaja na djetetov razvoj s dugoročnim, pozitivnim učinkom (Ljubešić, 2003: str. 18). Pokazao se veliki interes roditelja djece s teškoćama u razvoju, roditelja zdrave djece i roditelja djece rođenih sa različitim čimbenicima rizika za „Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom“. Procjenom razvoja smanjuje se roditeljska zabrinutost i neizvjesnost, a otkrivaju se do tada neuočene djetetove mogućnosti (Ljubešić, 2003: str. 35).

5.2. TKO SU DJECA S POSEBNIM POTREBAMA?

Djeca sa posebnim potrebama su ona djeca koja posjeduju određene teškoće, ali uključuju i darovitu i talentiranu djecu (Zrilić, 2013: str. 9). Djeci s teškoćama potrebna je posebna odgojno-obrazovna podrška. U nedavnoj prošlosti djeca sa posebnim potrebama su bila stigmatizirana od strane druge djece i zajednice u kojoj su živjela. Smještalo ih se u specijalne škole gdje su metode rada bile neprilagođene. Takva djeca od strane društva bila su ne uvažavana i izdvajana zbog nerazumijevanja njihovih potreba, ali i posebnih potencijala u područjima gdje su mogla pokazati veću uspješnost (Zrilić, 2013: str. 9). U suvremenom demokratskom društvu, ideja o demokratizaciji obrazovanja, dala je snažno uporište uključivanju takve djece u redovne programe vrtića i škole. Ideja se pokazala više nego korisnom za svu djecu, ali i društvo u cjelini. Djeca urednog razvoja na taj način stječu znanja o prihvaćanju različitosti, razvijaju empatiju i osjećaj za druge (Zrilić, 2013: str. 10).

5.2.1. Djeca s razvojnim teškoćama

Djeca koja imaju određene razvojne teškoće su djeca s oštećenjem vida, sluha, djeca s poremećajem jezično-glasovno-govornom izražavanju, sa teškoćama u učenju, djeca s tjelesnim invaliditetom i kroničnim bolestima, sniženih intelektualnih sposobnosti, s poremećajima u ponašanju, djeca s poremećajem iz autističnog spektra. Da bi se povećala mogućnost uključivanja, pružanje ravnopravnog odgoja i obrazovanja djece s teškoćama, u ustanove ranog i predškolskog odgoja, potrebno je prema Međunarodnoj klasifikaciji bolesti

Svjetske zdravstvene organizacije, MKB - 10, 2012, koja pridonosi klasifikaciji i definiciji teškoća, razumjeti takvo dijete i njegove potrebe. Invaliditet/teškoća se pojašnjava „kvalitativnim pristupom“ (Kiš - Glavaš, 2012) koji uvažava sve potrebe djece s teškoćama u razvoju. „Temelji se na strukturnom, biološkom i psiho-socijalnom pristupu“ (Bouillet, 2019: str. 130; prema Kiš - Glavaš, 2012). Biološko-psihosocijalni pristup usmjeren je na sve osobine djeteta. Zato će učinkovito i ravnopravno sudjelovanje takvog djeteta u socijalom okruženju s vršnjacima, na osnovi sličnosti biološko-psihosocijalnog pristupa, uz dodatnu potporu za učenje i razvoj, takvo dijete razviti određene sposobnosti (Bouillet, 2019: str. 130).

5.2.2. Darovita djeca

Pojam darovitost se tumači kao urođene osobine i sposobnosti pojedinca koja se očituju u jednom ili više područja. Doseg izvanrednih mogućnosti koje određeni pojedinac posjeduje u nekom području ili područjima. Takvi pojedinci se određuju identifikacijom. Zrilić (2013: str. 212) definira darovitu djecu: „Darovita su djeca ona kod kojih se zbog njihovih iznimnih sposobnosti mogu očekivati visoka postignuća, a identificirali su ih stručnjaci. Zahtijevaju posebne obrazovne programe“. Za darovitu djecu potrebna je „edukativna podrška razvoju“ tih sposobnosti i osobina, uz prisutnost stručnog, kompetentnog i pedagoškog osoblja, opreme, te uključenost drugih institucija za promicanje i razvoj darovitosti, uz sudjelovanje roditelja (Koren, 1989.: str. 7 - 8; Von Krafft i Semke, 2008, str. 8 - 9). Darovitost se svrstava u šest kategorija prema područjima sposobnosti (Koren, 1989: str. 10):

- 1. Opće intelektualne sposobnosti**
- 2. Specifične školske sposobnosti**
- 3. Kreativne sposobnosti**
- 4. Sposobnosti vođenja i rukovođenja**
- 5. Umjetničke sposobnosti i**
- 6. Psihomotorne sposobnosti**

Darovita djeca su obično izložena previsokim ili preniskim očekivanjima okoline što može kod takve djece stvoriti osjećaj bespomoćnosti, izoliranosti od strane vršnjaka. Odgojitelji/nastavnici trebali bi prepoznati osobine darovite djece na kognitivnom i socio-emotivnom planu. Sukladno interesu, motiviranosti, sklonostima i sposobnostima darovitog djeteta, odgojitelji trebaju ponuditi sadržaje, metode i oblike rada, koji će poticati znatiželju, a umanjiti dosadu (Zrilić, 2013: str. 214).

5.3. UČENJE O DJECI S POSEBNIM POTREBAMA

Da bi se što kvalitetnije upoznalo dijete posebnih potreba važni su koraci prema ostvarenju tog cilja, a to su (Kostelnik i sur., 2004: str. 16): promatranje djece, slušanje djece, razgovor s djecom, okruženje i informiranje od strane članova obitelji. Kako promatrati dijete i na što treba obratiti pozornost? Svako dijete je pojedinac sa svim svojim karakteristikama koje su jedinstvene i koje se promatraju holistički. Da bi se dijete posebnih potreba upoznalo, prvo se promatra njegov fizički izgled, ukupne proporcije tijela, držanje djeteta prilikom kretanja, da li je ono brzo ili sporo prilikom kretanja, ako dijete nije pokretno, na koje načine pokreće dijelove tijela, zatim kakav je djetetov jezični, socijalni i kognitivni razvoj (Kostelnik, 2004: str. 20). Na osnovi samostalnog djetetovog izbora aktivnosti, uočavaju se djetetove mogućnosti i interesi, način na koji se igra i koliko dugo zadržava pažnju, da li uspostavlja socijalne kontakte i na koji način te kako se igra s drugom djecom. Prikupljene informacije su važni podaci koji pridonose ukupnoj slici o svakom djetetu. Slušanje djece je jedan od načina upoznavanja djece, gdje se odgojitelji posvete zahtjevima i obrate pažnju na djetetov iskaz. Iz pažljivog slušanja, dobivaju se potrebne informacije prema kojima će neko dijete biti prepoznatljivo u odnosu na ostalu djecu. Kroz razgovor sa djecom uočava se da li je dijete raspoloženo za davanje odgovora ili ne, sudjeluje li u razgovoru i kakve su djetetove jezične mogućnosti. Kontekst u kojem dijete posebnih potreba boravi, ono uči kroz razne situacije gdje se mogu različito ponašati i reagirati te se nesmetano razvijati i napredovati u okviru svojih mogućnosti (Kostelnik, 2004: str. 19). Pažljivim promatranjem, slušanjem i proučavanjem djeteta preko obitelji, prijatelja i drugih ljudi koji imaju značajno mjesto u životu djeteta te kulturni činitelji, uvelike doprinose kvalitetnijem upoznavanju djeteta i njegovih navika (Kostelnik i sur., 2004: str. 20). Poznavanje djetetovih posebnih potreba, njihovo razumijevanje, empatija, znanje i učenje o metodama rada s takvom djecom, te primjena istih, ostvaruje se kvaliteta odnosa i povjerenja između odgojitelja, djeteta i roditelja. S druge strane dijete dobiva potrebnu podršku, razumijevanje, empatiju, socijalnu uključenost što na kraju rezultira uspješnom napredovanju.

5.4. DAROVITOST I OBITELJ

Prema stručnoj literaturi darovita djeca imaju posebno mjesto u obitelji. Smatra se da prvorodena djeca i jedinci dobivaju više prednosti od obitelji. Takva djeca nalaze se u društvu odraslih osoba i od njih primaju više poticaja. Istraženo je da obrazovani roditelji vode snažnu

ulogu u razvoju darovitosti kod djece. Takve obitelji nude djeci u već obogaćenoj okolini tijekom vremena još više poticajne sadržaje, ulažu više svojeg vremena i energije posvećene za područje djetetova interesa i njegov napredak (Winner, 2005: str. 150). Bez obzira na ekonomski status neke obitelji, smatra se važnim da obitelj cijeni obrazovanje i osigura djetetu mogućnost za čitanje, sviranje i razgovaranje. Prema pojedinim psiholozima postoje djeca koja zbog nestimulativne okoline nikada nisu otkrivena i potvrđena kao darovita. Da bi djeca ostvarila značajna postignuća, smatra se važnim da i sam roditelj uz vlastita visoka očekivanja, također ostvaruje značajne uspjehe. Na taj način se dijete motivira jer dobiva podršku i uzor od roditelja, a s druge strane prima poruku da radi ono što mu se sviđa i to odradi na najbolji mogući način (Winner, 2005: str. 154). Obitelji koje su usmjerene na darovitu djecu, u našoj kulturi, ulažu mnogo osobnog napora i usredotočuju se na njihov razvoj i potrebe.

6. INTEGRACIJA I INKLUZIJA

6.1. ŠTO JE INTEGRACIJA, A ŠTO INKLUZIJA?

Pojam integracije (lat. *integrer* - netaknut, sav, čitav) označava prihvaćanje i uvažavanje djece sa i bez posebnih potreba te njihov suživot u odgojno – obrazovnoj ustanovi. Integracija ne prati promjene u razvoju potencijala i mogućnosti djece posebnih potreba. Temeljna ideja integracije je uključivanje djece posebnih potreba u redoviti vrtić/školu. Prilagodba djece s teškoćama u razvoju na novi prostor, djecu - vršnjake urednog razvoja, njihovo zajedničko dijeljenje istog prostora i određenih aktivnosti pod nadzorom su stručnog osoblja (Heekin i Mengel, 1997: str. 114; Zuckerman, 2016: str. 16, 17).

Inkluzija se odnosi na uključivanje djece sa i bez teškoća u razvoju, u ustanovu ranog i predškolskog odgoja, ali i na suživot djece koja dolaze iz različitih kulturnih, socijalnih i religijskih okruženja (Višnjić Jevtić, 2015: str. 14). Rana inkluzija omogućava djeci s teškoćama u razvoju socijalnu integraciju za čitav život. Obitelji takve djece više se ne osjećaju izolirano i stigmatizirano, već prihvaćeno, i dobivaju osjećaj da ih se razumije i podržava (Zuckerman, 2016: str. 16; Romstein i Balić, 2009: str. 194). Za razvoj individualnih sposobnosti, inkluzijom je djeci osigurana primjerena metoda aktivnog učenja (Zuckerman, 2016: str. 16 i 17). Prema rezultatima istraživanja (Romstein i Balić, 2009: str. 194; prema Frederickson i sur., 2007.) djeca posebnih potreba, uključena u posebne sustave, nisu se razlikovala od postignuća djece koja su bila uključena u redoviti sustav. Razlika se očitovala u

prihvatanju odnosno stigmatizaciji takve djece koja su pohađala posebnu instituciju. Većina autora smatra da su važne tri dimenzije inkluzije u predškolskom programu, a to su:

1. **kreiranje inkluzivne kulture** - podržavajuće okruženje, jednake šanse za svu djecu, podržavajuće dijeljenje osjećaja odgojitelja, djece i roditelja prema inkluziji
2. **stvaranje inkluzivne politike** - odgojitelji svoja znanja dodatno usavršavaju, stvaraju se svi oblici podrške koji su koordinirani, sprječavaju se prepreke uključivanju djece
3. **razvijanje inkluzivne prakse** - ponuda materijala, vremena, prostora (Romstein i Balić, 2009: str. 195; prema Booth, Ainscow i Kingston, 2006).

6.2. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Inkluzivno obrazovanje je obrazovanje usmjereno na djecu. Djeca uče zajedno, uz odgovarajuću potporu koja će osigurati individualne potrebe i osnažiti njihovo puno sudjelovanje u učenju i kulturi neke zajednice. Inkluzivno obrazovanje potvrđuje svojim metodama i sadržajima temeljno uvjerenje prema kojem obrazovanje doprinosi razvoju urođenih potencijala djece kako bi se doprinjelo kvaliteti života i u odrasloj dobi te da bi se mogli cjeloživotno usavršavati (Bouillet, 2019: str. 11; UNESCO, 2009.). Inkluzivno obrazovanje sve djece obuhvaća ravnopravnost, podupiranje djece u učenju i poučavanju, pružanju potpore djeci s različitim teškoćama, ne stigmatizira, radi na razvoju zajednica koje uvažavaju različitosti, smanjuje rizike činitelja socijalnog isključivanja djece (Bouillet, 2019: str. 13; Riester, 2013.). Bouillet (2019: str. 19) navodi „Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (1997) upućuje na potrebu ostvarivanja ranog i predškolskog odgoja u skladu s razvojnim osobinama i potrebama djece te socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji“. Predškolska ustanova kao mjesto odgoja i obrazovanja, usvajanjem Zakona stavlja razvojne potrebe djece i potrebe njihove obitelji na prvo mjesto. Svako dijete i roditelj dobiva priznanje i podršku svojeg načina razmišljanja, životnih iskustava, poštovanje i toleranciju na različitosti te jačanje ljudskih prava i temeljnih sloboda (Bouillet, 2019: str. 18). Bouillet (2019: str. 19) navodi da „obrazovanje djece s teškoćama u razvoju dodatno je definirano Konvencijom UN-a o pravima osoba s invaliditetom (2006) koja naglašava pravo osoba s invaliditetom na obrazovanje bez diskriminacije i na osnovi jednakih mogućnosti (članak 24)“. Odgojno-obrazovna ustanova osigurava usvajanjem Konvencije pravo na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, pruža jednaku šansu svima i usmjerava se na pozitivne strane djetetovih mogućnosti. Odgojno-obrazovne ustanove koje njeguju inkluzivno obrazovanje pružaju sve

one modele i programe rada gdje se svako dijete, pojedinac, osjeća, ali i živi život dostojan čovjeka. U takvome okruženju širi se svjetonazor uspjeha, snage i volje za napretkom, pozitivnog stava i ostvarenje realnih ciljeva, ali i motivacije za obitelji djece s teškoćama u razvoju i za društvene zajednice (Bouillet, 2019; Višnjić Jevtić, 2015: str. 14).

6.3. OSNOVNA ZNAČENJA INKLUZIVNIH GRUPA

Inkluzivne grupe predstavljaju program koji se zasniva na zajedničkom odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama i djece koja su redovnog razvoja. Inkluzivna grupa omogućuje neposredan uvid u djetetov razvoj. Osnovno značenje inkluzivne grupe jest uključenje djece s teškoćama u sustav redovnog programa odgojno-obrazovne ustanove (Romstein i Balić, 2009: str. 196; prema Hamilton, 2005). U poticajnom okruženju tj. u inkluzivnoj grupi djeca posebnih potreba mogu razvijati svoje sposobnosti putem individualiziranog pristupa, izbora aktivnosti, razvijati kritičko razmišljanje, učiti od druge djece u uvjetima uobičajenog življenja (Daniels i Stafford, 2003: str. 1; Višnjić Jevtić, 2015: str. 15). Odgojitelji, stručni timovi vrtića i roditelji trebaju razvijati pozitivan pristup prema uključivanju djece s teškoćama u redovite vrtićke programe, gdje se nudi ravnopravnost, jednake šanse, jednak odgoj i obrazovanje za svu djecu. Sve navedeno javlja se kao demokratizacija obrazovanja (Višnjić Jevtić, 2015: str. 14). U praktičnom smislu, inkluzija uključuje djecu s posebnim potrebama u društvenu zajednicu gdje uče i žive zajedno s drugom djecom. Polazište za razvoj programa inkluzivnih grupa ima uporište u vjerovanju da će razvoj individualnih potreba svakog pojedinog djeteta biti potpuno ostvaren. Za kvalitetnu provedbu takvog programa bitni su odgojitelji koji imaju znanja i sposobnosti za rad u grupi sa djecom posebnih potreba (Daniels i Stafford, 2003: str. 7; Višnjić Jevtić, 2015: str. 14).

6.4. PARTICIPACIJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA

Prema većini autora stavlja se naglasak na djecu iz tzv. ranjivih skupina koja su zbog svojih osobitosti u većem riziku od nesudjelovanja ili manjeg sudjelovanja u obiteljskom okruženju i društvenoj zajednici. U suvremenoj današnjici izraz participacija djece postaje glavna tema koja označava uključivanje odnosno inkluziju djece iz osjetljivih skupina (Jeđud Borić, 2017). Participacija djece podrazumijeva mogućnost djece u donošenju odluka, važnost slušanja što djeca govore, poštivanje njihovog prava na izražavanje mišljenja te sudjelovanje takve djece u svim životnim okolnostima. Ključan doprinos participaciji su odrasli koji trebaju

osigurati okruženje za razvoj dječjeg izražavanja i sudjelovanja. Na taj način stavljen je fokus na odnos između djece i odraslih gdje uloga odraslih prelazi iz pozicije zaštitnika i zastupnika djece u poziciju uvažavajućih partnera (Jeđud Borić, 2017: str. 10).

6.5. POSTOJEĆE OBRAZOVANJE ODGOJITELJA ZA INKLUZIVNU PRAKSU

Programi obrazovanja odgojitelja podržavaju i izgrađuju pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju stoga je važno da odgojitelj i sam posjeduje pozitivan stav prema inkluziji (Višnjic Jevtić, 2015: str. 14; Nelović, 2009: str. 191; Romstein i Balić, 2009: str. 200). Odgojitelj je profesionalac koji smišlja i osigurava uvjete u kojima će sva djeca biti jednako prihvaćena, vrednovana i poštovana, a čiji će međudnosi biti povezani stavovima i vrijednostima pojedinaca (Kubelka i Sindik, 2009: str. 179, 187). Ciljevi inkluzivnog obrazovanja za odgojitelje su (Višnjic Jevtić, 2015: str. 14):

- Poštivanje različitosti i razumijevanje same inkluzije,
- Inkluzivno planiranje,
- Osiguravanje uvjeta učenja primjerenih inkluziji;
- Poticanje pozitivnog socijalnog ozračja,
- Suradnja s tvorcima obrazovnih politika,
- Usmjerenost na cjeloživotno učenje.

Do danas su se dogodile značajne promjene u obrazovanju odgojitelja čime se unaprijedila odgojiteljska profesija i odrazila na kvalitetu ranog i predškolskog odgoja. Inkluzivno obrazovanje postalo je pokazatelj kvalitete ranog i predškolskog odgoja. Stoga se „obrazovanje za uključivanje“ smatra sastavnim dijelom inicijalnog obrazovanja odgojitelja. Ova vrsta obrazovanja direktno doprinosi razvoju odgojiteljskih kompetencija u području (Višnjic Jevtić, 2015: str. 15):

- Razvijanja inkluzivne i suradničke klime,
- Uočavanja, prepoznavanja i ostvarivanja inkluzivnih kurikuluma,
- Postupaka odgojitelja u inkluziji,
- Suradnja s roditeljima i interdisciplinarnim timom stručnjaka,
- Prava djece i prava osoba s invaliditetom,
- Promicanje inkluzivnih vrijednosti.

Smatra se važnim povezivati sadržaje i postizanje poboljšanih pozitivnih stavova prema inkluziji. Odgojitelj profesionalac promicatelj je inkluzivnog obrazovanja u prilagođenom okruženju, koji uvažava djecu različitih sposobnosti, interesa i mogućnosti. Usmjeren je na njihove jake strane (Višnjić Jevtić, 2015: str. 15).

7. ODGOJ I UČENJE ZA BUDUĆNOST: IZAZOVI I PITANJA

7.1. DJECA I ODRASLI UČE ZAJEDNO

Mjesto učenja djece i odraslih smatra se ustanova ranog i predškolskog odgoja. Kontekst takve ustanove presudan je za susrete djece i odraslih, za učenje i istraživanje, stvaranje ugone svima koji žive u njemu. Na takvom mjestu dolazi do međusobnih interakcija djece i odraslih, učenje jezika, razmjene znanja, iskustva i stvaranje novih uvjeta i situacija koje pridonose kontinuiranom razvoju i učenju (Babić, 2009: str. 18; Jurčević Lozančić, Šagud i Kostadinović, 201: str. 143). U predškolskoj dobi djeca stječu znanja i navike na organiziran način koje će ih pripremiti za aktivno učenje tijekom cijeloga života. Doživotno učenje je neprekidni proces u kojem svaki čovjek odnosno dijete usvaja, prilagođava svoja znanja, sposobnosti prosudbe i djelovanja (Stevanović i Stevanović, 2004: str. 34, 36; Delors, J. 1998: str.112 - 113). „Odgojitelji moraju znati što i kako poučavati, a djeca zašto učiti“ (Stevanović i Stevanović, 2004: str. 37). Cjeloživotno obrazovanje djeci predškolske dobi omogućuje razvoj stvaralaštva, razvoj upornosti, spretnosti, otvorenosti, koncentracije, razvoj divergentnog mišljenja. Na taj način, djetetu učenje postaje izazov. Osnovni zadaci koji se trebaju ostvariti kod djece su znanja kako se služiti metodama i tehnikama intelektualnog rada, kako koristiti različite izvore znanja, razvijati kritičko promatranje, mjerenje i eksperimentiranje te razvijati stvaralaštvo (Stevanović i Stevanović, 2004: str. 39).

7.2. ODGOJNE METODE I VAŽNOST PROUČAVANJA CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Cjeloživotno učenje važan je element za ukupnost razvoja dječjih sposobnosti, vještina, potvrđivanje i izgradnja znanja, radoznalosti, rješavanje istraživačkih zadataka i problemskih situacija, razvrstavanje činjenica po važnosti, uočavanje dobivenih rezultata i donošenje zaključaka na osnovi istih i odlasci u kulturne ustanove (Stevanović i Stevanović, 2004: str. 42).

„Metode imaju spoznajni karakter.“ (Stevanović i Stevanović, 2004., str. 56). Kod djece će se razvijati osobnost gdje će najprije razumjeti sebe i svoje stavove, rješavanja nekog problema na inovativan način, razumjeti će kako se nositi sa životnim situacijama i donositi odluke na odgovoran način. Da bi se djeca osposobila za cjeloživotno učenje važno je razumjeti kako se radi o procesu gdje je najvažnije da dijete nauči razmišljati, razvija emocionalne i društvene vještine, usvaja određene navike, znanja koja će stvarati vlastitim naporom i zalaganjem (Stevanović i Stevanović, 2004, str. 47).

Odgojne metode koje se koriste za cjeloživotno učenje su:

- **Metoda razgovora** - kroz razgovor saznajemo informacije o djetetu i njegovim interesima te informacije o djetetovoj obitelji.
- **Metoda uvjeravanja** - pomaže djeci potaknuti njihovu unutarnju motivaciju kroz savjete, objašnjenja, davanjem uputa. Na taj način dijete shvati kako se razvijati i postići vlastiti uspjeh.
- **Metoda navikavanja** - razvoj navika važno je za permanentno obrazovanje, za ustaljeno izvršavanje aktivnosti, za izgradnju volje i karaktera kod djece. Kod djece je potrebno stvarati higijensko-zdravstvene navike, navika vremena i navika mjesta.
- **Metoda motiviranja i stimuliranja (poticanja)** - koriste se upute koje će potaknuti u djetetu potrebu za otkrivanjem i usvajanjem novih iskustva i znanja.
- **Metoda praćenja** - usmjerava i potiče djecu na učenje. Praćenjem se uočavaju novi načini učenja.
- **Edukativne metode**
- **Metoda recepcije** - dijete kroz istraživanja u aktivnostima stječe iskustva, propituje usvojena znanja i promišlja na nov način čime razvija upornost i ustrajnost (Stevanović i Stevanović, 2004, str. 53).

8. ZAKLJUČAK

Za kvalitetan pristup, pružanje podrške i razumijevanje obitelji gdje su prisutna djeca s posebnim potrebama, posebno su ravnateljima vrtića, stručnim timovima i odgojiteljima potrebna znanja i iskustva, poznavanje obitelji i dječjih posebnih potreba koja su glavna obilježja djetetovog života. Na taj poseban način gradi se održivi suživot sviju kroz suradnju i napokon partnerstvo. Razvoj partnerstva između odgojno-obrazovne institucije i roditelja djece bez i sa posebnim potrebama je dugotrajan, specifičan i posebno važan proces. Od odgojitelja se zahtijeva profesionalni pristup u radu koji će roditelja staviti u ravnopravan položaj i dati mu potvrdu kao važnog člana zajednice. Osjetljiva skupina su djeca s posebnim potrebama. To su djeca čije životne navike, potrebe, mogućnosti treba ukomponirati u poticajno okruženje kako bi se iskoristili svi kapaciteti za njihov rast, razvoj i napredak, poglavito nadarenost. Okruženje kao treći odgajatelj važan je za razvoj stotine jezika kod djece koja će na kreativan, nov način istraživati i učiti (Malaguzzi, 1998.; prema Vujičić, 2011: str. 220). Stvaranjem slike sposobnog djeteta sa neograničenim potencijalom za razmišljanje, razumijevanje i usvajanje znanja, koje vjeruje u sebe i svoje sposobnosti formirati će se kompetentno dijete budućnosti (Miljak i Vujičić, 2000; Šagud, 2006; Slunjski, 2006; Petrović - Sočo, 2007. i dr.; prema Vujičić, 2011: str. 218).

„Izuzetno je važno da se čuje glas djece iz ranjivih skupina te da se potakne njihovo ravnopravno uključivanje i sudjelovanje u društvu“ (Jeđud Borić i sur., 2017: str. 103). Djeca posebnih potreba usmjeravaju nov pogled na odgojnu praksu, međuljudske odnose, zajedništvo i skrbi jedni za druge, stvarajući neprekidnu povezanost između odgojitelja – roditelja, djece i stručnog osoblja te okruženja odgojno – obrazovne ustanove na razini zajednice.

Prema većini provedenih znanstvenih istraživanja od strane autora koje sam navela u ovoj radnji, može se još zaključiti kako su teorijski pristupi roditeljstvu, kompetencije odgojitelja, razvoj suradnje odnosno partnerstva, potvrđeni konkretnim iskustvima iz prakse. Praktične metode rada s djecom posebnih potreba i njihovim roditeljima veoma su napredovale u posljednje vrijeme svojim pristupom i metodama rada koje imaju znanstveno uporište. Prema brojnim istraživanjima provedenim u kliničko-dijagnostičkim i savjetodavnim intervencijama u izravnom radu s roditeljima i njihovom djecom posebnih potreba od najranije dobi, još se može zaključiti kako je presudno potrebna osposobljenost i trajna izobrazba djelatnika te posebna edukacija za rad u području rane intervencije, ne samo u Zagrebu, nego da se model rada provodi i na razini cijele Hrvatske (Ljubešić, 2003: str. 37 - 38).

9. LITERATURA

- 1) Bašić, J., Koller - Trbović, N., Žižak, A. (2005). *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima, teorijski pristup*. 2. izdanje, Alinea, Zagreb, 2005. Tisak: Grafocentar.
- 2) Benc - Štuka, N. (2009). *Dječji vrtić - mjesto učenja djece i odraslih*. Čl: *Senzorna integracija kao neurološka podloga za učenje*.(173 – 178). 4. Stručni i znanstveni skup, 2009. Zbornik radova. Nakladnik: Centar za predškolski odgoj Osijek. Tisak: Grafika, d.o.o. Osijek.
- 3) Bezuk - Jakovina, J. (2003). *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama*. Čl: *Roditeljstvo i suradnja*.(181 – 188). Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama - IDEM. Tisak: Offset tisak NPGTO d.o.o.
- 4) Bokulić, Z., Cipek, S., Šimunović - Škunca, M. (2003). *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama*. Čl: *Potrebe, motivacija, ponašanje* (31-37). Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama -IDEM. Priručnik za učitelje, II. izdanje. Tisak: Offset tisak NPGTO d.o.o.
- 5) Bokulić, Z., Cipek, S., Šimunović - Škunca, M. (2003). *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama*. Čl: *Krizne situacije i stres* (101 – 109).
- 6) Bokulić, Z., Cipek, S., Šimunović - Škunca, M. (2003). *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama*. Čl.: *Rad u grupi i s grupom* (199 – 205). Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama -IDEM. Priručnik za učitelje, II. izdanje. Tisak: Offset tisak NPGTO d.o.o.
- 7) Bouillet, D. (2011). *Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu*. Pedagogijska istraživanja, Vol. 8, No 2, 2011. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. (323 - 338), <https://hrcak.srce.hr/116665>
- 8) Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet Zagreb.
- 9) Buljan Flander, G. i Karlović, A. (2004). *Odgajam li dobro svoje dijete*. Savjeti za roditelje. Marko M. usluge d.o.o. Zagreb, 2004.
- 10) Camović, Dž. (2018). *Osnaživanje roditelja za poticanje ranog dječjeg razvoja i učenja - primjena akcijskog istraživanja u programu roditeljstva*. Odsjek za pedagogiju Filozofski fakultet u Sarajevu, Sarajevo, Bosna i Hercegovina, <https://hrcak.srce.hr/file/312476>

- 11) Centar za poticanje darovitosti djeteta Bistrić (2006). *Darovita djeca s posebnim potrebama*. Uključivanje u izvanškolski obogaćeni program. Ilustrator: Krešimir Prijatelj.
- 12) Daniels, E.R. i Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju*. Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama. Priručnik broj 4, Zagreb, 2003. Tisak: Matica, Zagreb.
- 13) Debijađi, V. i Lovreković, V. (2009). *Dječji vrtić - mjesto učenja djece i odraslih*. Čl: *Dječji vrtić - zajednica koja uči: jačanje roditeljske kompetencije u poticanju razvoja i odgoja djece (349 – 351)*. 4. Stručni i znanstveni skup, 2009. Zbornik radova. Nakladnik: Centar za predškolski odgoj Osijek. Tisak: Grafika, d.o.o. Osijek.
- 14) Glascoe, P. F. (2002). *Suradnja s roditeljima*. Upotreba roditeljske procjene dječjeg razvojnog statusa - PEDS u otkrivanju razvojnih problema i problema ponašanja te bavljenju tim problemima. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2002. Tisak: „Naklada Slap“.
- 15) Gluščić, J. i Pustaj, M. (2008). *Roditelj, dijete, odgojitelj*. Priručnik za roditelje i odgojitelje. Jastrebarsko: Tiskara Pečarić i Radočaj.
- 16) Greenspan, S.I., Wieder, S. i Simons, R. (2003): *Dijete s posebnim potrebama*. Poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja. Lekenik: Ostvarenje d.o.o. Biblioteka: Razvoj djeteta. Tisak: Alfej d.o.o.
- 17) Hansen, K.A., Kaufmann, R.K. i Saifer, S., (1999). *Odgoj za demokratsko društvo*. Priručnik za odgojitelje i roditelje. Zagreb: Mali profesor.
- 18) Heekin, S. i Mengel, P. (1997). *Novi prijatelji. Kako pomoći djeci predškolske i mlađe školske dobi u razumijevanju i prihvaćanju individualnih razlika*. Priručnik za odgajatelje i učitelje. Zagreb, 1997. Mali profesor.
- 19) Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu (HURID, 2015). *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima*. Podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće. Nacionalna zaklada za razvoj civilnoga društva. Zagreb.
- 20) Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama -IDEM. Priručnik za učitelje, II. izdanje. Tisak: Offset tisak NPGTO d.o.o.
- 21) Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2003). *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama*. Čl: *Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama.(133 – 148)*. Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama - IDEM. Tisak: Offset tisak NPGTO d.o.o.

- 22) Jeđud Borić, I., Miroslavljević, A., Koller - Trbović, N., Širanović, A., Car, S., Kušević, B. (2017): *Poštujmo, uključimo, uvažimo. Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj*. UNICEF za svako dijete. Tiskano u Hrvatskoj. Zagreb, svibanj 2017.
- 23) Jurčević Lozančić, A. (2011). ECNSI -2011, čl: Redefining the educational role of the family. Redefiniranje odgojne uloge obitelji (23 – 33). *School, Education and Learning for the future. Škola, odgoj i učenje za budućnost*. 5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima. Sveučilište u Zagrebu.
- 24) Jurčević Lozančić, A., Šagud, M., Kostadinović, D. (2011). ECNSI – 2011, čl.: *Education and learning for the future: Challenges and questions. Odgoj i učenje za budućnost: izazovi i pitanja*.(str.137-143). *School, Education and Learning for the future. Škola, odgoj i učenje za budućnost*. 5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima. Sveučilište u Zagrebu.
- 25) Kiš - Glavaš, L., Pantić, Z. (2003). *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama*. Čl: *Različitost* (45 – 53). Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM. Priručnik za učitelje, II. izdanje. Tisak: Offset tisak NPGTO d.o.o.
- 26) Koren, I. (1989): *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Školske novine. Zagreb, 1989. Tisak: NIŠRO „Prosvjeta“ Bjelovar.
- 27) Kostelnik, M.J., Onaga, E., Rohde, B, Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama*. Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje. Educa, Zagreb. Tisak: Tipotisak, Zagreb.
- 28) Krafft, T. von i dr. Semke, E. (2008). *Kako otkriti i potaknuti darovitost*. Kako otkriti sposobnosti koje se kriju u djetetu, testovi za prepoznavanje svake od 10 vrsta darovitosti. Profili pojedinih darovitosti i savjeti za njihovo poticanje. Mozaik knjiga d.o.o. Priprema za tisak: ABACA studio d.o.o.
- 29) Krampač - Grljušić, A. i Marinić, I. (2007). *Posebno dijete*. Priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim potrebama. Osijek: Grafika.
- 30) Kubelka, R. i Sindik J. (2009). *Dječji vrtić - mjesto učenja djece i odraslih*. Čl: *Utjecaj edukacije o inkluziji na promjenu stavova prema inkluziji* (179 – 187). 4. Stručni i znanstveni skup, 2009. Zbornik radova. Nakladnik: Centar za predškolski odgoj Osijek. Tisak: Grafika, d.o.o. Osijek.

- 31) Lešić, K. (2009). *Dječji vrtić - mjesto učenja djece i odraslih*. Čl.: *Suradnja s roditeljima u dječjem vrtiću* (361-366). 4. Stručni i znanstveni skup, 2009. Zbornik radova. Nakladnik: Centar za predškolski odgoj Osijek. Tisak: Grafika, d.o.o. Osijek.
- 32) Ljubešić, M. (2003). *Biti roditelj. Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom*. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži. Zagreb, 2003. Priprema za tisak & tisak: A.G. Matoš, Samobor.
- 33) Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. "Mali profesor". Zagreb, 2007.
- 34) Ljubetić, M. (2011). *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- 35) Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice* 1.izdanje, Zagreb: Element.
- 36) Maleš, D. (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju. Zagreb: Orka promet.
- 37) Maleš, D. (2015). *Odgoj u školi (znanstvena monografija)*. Čl.: *Partnerstvom obitelji i škole do uspješnog odgojno-obrazovnog rada* (str 45 – 72). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Tiskara Dikopa.
- 38) Mikas, D. i Roudi, B. (2012). *Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja*, http://hpps.kbsplit.hr/hpps-2012/pdf/dok_41.pdf
- 39) Milanović, M. i suradnice (2014). *Pomozimo im rasti*. Priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
- 40) Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja*. Mali profesor.
- 41) Matijević, M. (2011). ECNSI – 2011, čl.: *School and learning for the future. Škola i učenje za budućnost (9-19)*. *School, Education and Learning for the future. Škola, odgoj i učenje za budućnost*. 5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima. Sveučilište u Zagrebu.
- 42) Nelović, V. (2009). *Dječji vrtić - mjesto učenja djece i odraslih*. Čl.: *Znanjem protiv predrasuda (189 – 191)*. 4. Stručni i znanstveni skup, 2009. Zbornik radova. Nakladnik: Centar za predškolski odgoj Osijek. Tisak: Grafika, d.o.o. Osijek.
- 43) Petrović - Sočo, B. (2011). ECNSI – 2011, čl.: *Organisational culture of educational institutions and children's life and learning. Organizacijska kultura odgojno-obrazovne ustanove i življenje i učenje djece*. (291-297) Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

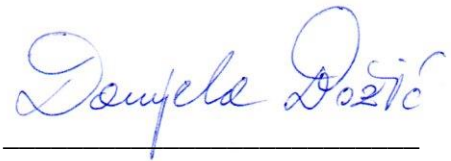
- 44) Petrović Sočo, B. (2009). *Dječji vrtić - mjesto učenja djece i odraslih*. Čl: *Poticajno okruženje - uvjet učenja djece rane dobi*.(59-63) 4. Stručni i znanstveni skup, 2009. Zbornik radova. Nakladnik: Centar za predškolski odgoj Osijek. Tisak: Grafika, d.o.o. Osijek.
- 45) Romstein, K. i Balić, T. (2009). *Inkluzivna praksa u institucionalnom predškolskom odgoju*.
- 46) Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani predškolski odgoj i obrazovanje*. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet, <https://w738ww.bib.irb.hr/536>
- 47) Stevanović, M. (2003.). *Predškolska pedagogija*. Rijeka: Andromeda.
- 48) Stevanović, M. i Stevanović, D. (2007). *Predškolsko dijete za budućnost*. Drugo izdanje. Znanstvena biblioteka, Knjiga 26. Varaždinske Toplice, 2007.
- 49) Slunjski, E. (2009). *Dječji vrtić - mjesto učenja djece i odraslih*. Čl.: *Zajedničko učenje djece i odraslih u vrtiću (39 – 41)*. 4. Stručni i znanstveni skup, 2009 (2009). Zbornik radova. Nakladnik: Centar za predškolski odgoj Osijek. Tisak: Grafika, d.o.o. Osijek.
- 50) Višnjić Jevtić, A. (2009). *Dječji vrtić - mjesto učenja djece i odraslih*. Čl. *Socijalna kompetencija - razvojna kompetencija djece i odraslih (139 -144)*. 4. Stručni i znanstveni skup, 2009. Zbornik radova. Nakladnik: Centar za predškolski odgoj Osijek. Tisak: Grafika, d.o.o. Osijek.
- 51) Višnjić Jevtić, A. (2011). ECNSI – 2011, čl: *The preschool teacher ethic code – a step towards the professionalization of the preschool teacher profession. Etički kodeks odgojitelja – korak ka profesionalizaciji odgojiteljskog zvanja (443 – 451)*. *School, Education and Learning for the future. Škola, odgoj i učenje za budućnost*. 5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima. Sveučilište u Zagrebu.
- 52) Višnjić Jevtić, A., Visković, I., Rogulj, E., Bogatić, K., Glavina, E. (2018). *Izazovi suradnje*. Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima. 1. izdanje, Zagreb: Alfa.
- 53) Vlah, N., Ferić, M., Raguz, A. (2019). *Nepovjerenje, spremnost i nelagoda roditelja djece s teškoćama u razvoju prilikom traženja socijalno-stručne pomoć*, <https://hrcak.srce.hr/file/325875>
- 54) Winner, E. (2005): *Darovita djeca*. Mitovi i stvarnost. Biblioteka: Drugačiji razvoj. Lekenik: Ostvarenje, 2005.)

- 55) Yahnke Walker, S. (2002, 2007.): *Darovita djeca vodič za roditelje i odgajatelje*. Kako razumjeti, podržati i potaknuti vaše darovito dijete. Veble commerce. Zagreb, 2007. Priprema za tisak: D.SM.-grafika, Zagreb.
- 56) Zrilić, S. (2013): *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Kako se igrati i učiti s djecom s posebnim potrebama, kako uspješno integrirati u vrtićki i školski socijalni kontekst, kako učiti od njih?, 2. neizmjenjeno izdanje. Zadar: Sveučilište, 2013. Tisak: Zrinski d.d.
- 57) Zrilić, S. (2015). *Odgoj u školi (znanstvena monografija)*. Čl: *Suvremene paradigme inkluzivnog odgoja i obrazovanja*(253 – 269). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Tiskara Dikopa.
- 58) Zuckerman, Z. (2016). *Summa pedagogica*. Inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama. Naklada Benedikta, Velika Gorica. Tisak: Grafički zavod Hrvatske.

Izjava o izvornosti rada

Izjavljujem da sam samostalno izradila svoj završni rad pod naslovom: *Suvremeni pristup razvoju partnerskog odnosa roditelja djece s posebnim potrebama i vrtića kao odgojno-obrazovne ustanove*, koristeći se literaturom i uz konzultacije sa mentoricom prof. dr.sc.Višnjić-Jevtić i sumentoricom mr. Sanjom Basta.

U Petrinji,



Danijela Božić