

Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovite vrtićke programe

Damjanić, Ružica

Undergraduate thesis / Završni rad

2018

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:147:861145>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-06**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Ružica Damjanić
ZAVRŠNI RAD

**Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovite
vrtičke programe**

Petrinja, rujan 2018.

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

(Petrinja)

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Ružica Damjanić

TEMA ZAVRŠNOG RADA:

Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovite vrtičke programe

MENTOR: prof. dr. sc. Siniša Opić

SUMENTOR: Tihana Kokanović, mag. preasc. educ.

Petrinja, rujan 2018.

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| Sažetak | 1 |
| Summary | 2 |
| 1. UVOD -Važnost socijalizacije | 3 |
| 2. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU | 4 |
| 2.1. Tko su djeca s teškoćama u razvoju | 4 |
| 2.2. Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju | 5 |
| 3. ODGOJ I OBRAZOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU | 7 |
| 3.1. Integracija | 8 |
| 3.2. Inkluzija | 10 |
| 4. INKLUZIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REDOVITE VRTIĆKE PROGRAME | 15 |
| Inkluzivne grupe omogućavaju: | 18 |
| 4.1. Problemi inkluzije u vrtićkim programima | 18 |
| 4.2. Prednosti inkluzije vrtićkim programima | 21 |
| 5. ODGOJITELJ U INKLUZIVNOJ GRUPI | 23 |
| 6. POBOLJŠANJE KVALITETE INKLUZIJE | 25 |
| 7. ZAKLJUČAK | 27 |
| LITERATURA | 28 |
| Izjava o autorstvu rada | 32 |

Sažetak

Djeca koja imaju teškoća u razvoju ujedno su i djeca s trajnim i doživotnim posebnim potrebama, a najviši stupanj, u pedagoškom smislu, povezivanja djece s teškoćama u razvoju i djece urednog razvoja jest upravo inkluzivno učenje tj. obrazovanje, drugim riječima-inkluzija.

Livazović, Alispahić i Terović (2015) navode da je potreba za pripadanjem društvu izuzetno izražena kod djece, a njihovom se socijalizacijom nastoji postići inkluzija u predškolske i školske ustanove kako bi na taj način prihvatili i usvojili osnovne socijalne vještine i potakli interakciju s ostalom djecom. Inkluzivni odgoj predstavlja u cijelosti jednak pristup kvalitetnom odgoju i obrazovanju za svu djecu. Takvim odgojem potiče se razvoj kompetentnosti za cjeloživotno učenje i usavršavanje te sudjelovanje u demokratskom i racionalnom društvu (Dostupno na <https://bib.irb.hr>.)

Međutim autori Livazović, Alispahić i Terović (2015) navode da bez ravnopravnog i redovitog sudjelovanja obitelji u djetetovom razvoju i njegovom obrazovanju, inkluzivno učenje ne može se u potpunosti ostvariti. Poštivanje različitosti i poticanje kvalitetne inkluzivne prakse te nastavno okruženje za učenje koje odražavaju kulturnu pripadnost djece, preduvjeti su realizacije inkluzivnog odgoja i filozofije koja ga prati, a to je kontinuirani profesionalni razvoj i cjeloživotno usavršavanje odgojitelja i učitelja kao reflektivnog praktičara. (Dostupno na <https://bib.irb.hr>.)

U vrtićkom kontekstu, kod poticanja razvoja socijalnih kompetencija djeteta bitne figure zasigurno prvo mjesto zauzimaju odgojitelji. Od stručnih osoba očekuje se uvažavanje različitosti između djece, kao i programi koji se kreiraju i provode prema potrebama djece u ranoj i predškolskoj dobi. U suradnji s ostalim stručnim timom (ponajprije edukacijskim rehabilitatorima), inkluzivni odgojitelji timski surađuju kako bi osigurali uvjete i individualno pristupili svakom djetetu.

Ključne riječi: inkluzija, djeca s teškoćama, inkluzivni odgojitelj, suradnja i timski rad

Summary

A clearly known fact, to start with, is the fact that children with developmental disabilities are in need for permanent care because of their special needs. The best educational way to connect with children with special needs is through inclusive education.

Children with developmental disabilities have the need to be socially accepted. Through inclusive education in facilities such as pre-schools, primary schools and similar, the need for socialization is being met through interaction with other students so that children with special needs could learn to accept differences and learn basic social skills. Inclusive upbringing and education means having the same approach to education and development for every child. This kind of education promotes the development of proper abilities for participating in a democratic society. On the other hand, inclusive education can't be effective without the proper commitment of the family members as well as the teachers and educational staff. Lifelong learning and perfecting is highly important for educational staff and their ability to conduct inclusive education. As a precondition for the realization of inclusive education, educational members should be able to respect the differences and promote quality inclusive learning surroundings for every child individual.

Social skills of children with special needs depend a huge deal on educators themselves. Their approach and ability to prepare and organize the arrival and stay of the child, are of big educational importance. It is expected from educators that they are considerate of the individual differences and that they create and maintain suitable programs that are various and adjusted for the needs of children. Inclusive educators, in association with other experts (educational rehabilitation experts), are trying to secure educational and healthy environments for every child, individually, so they could receive proper education.

Keywords: inclusion, inclusive educator, special needs, education

1. UVOD -Važnost socijalizacije

Prema literaturi Vaste i suradnika (1997) socijalizacija se definira kao „*proces tijekom kojega društvo oblikuje djetetova uvjerenja, očekivanja i ponašanja*“ (Vasta, Haith, Miller;1997, str. 488). Tijekom procesa socijalizacije djeca i mladi se uvode u određenu kulturu, kako bi stekli odgovarajuće stavove i vrijednosti, te razvili prihvatljivo društveno ponašanje kao i određene životne uloge.U svom radu Gudjons (1944) tvrdi da je socijalizacija slojevit i kompliciran proces,a odnosi se na ukupni razvoj osobnosti posebno za svakog pojedinca. Poznato je da osobnost pojedinca nastaje, već u prvim godinama života no društveni razvoj pojedinca ovisi o njegovoj biološkoj osobnosti.

Djeca počinju shvaćati i upoznavati svoje okruženje već u prvim godinama života. Janković (1996) smatra da se njihovo ponašanje oblikuje u prvim interakcijama s okolinom u kojoj odrastaju. Također smatra da proces socijalizacije traje cijeli život.

Raboteg i Šarić (1997) navode da se u prošlosti se proces socijalizacije promatrao kao jednosmjernan procesu kojem su vršnjaci, roditelji i škola, kao njegova bliža okolina, ali i širi društveni čimbenici imali utjecaj i oblikovali njegovo ponašanje. Danas je mišljenje drugačije, budući su djeca glavni akteri svoje socijalizacije jer vlastitim djelovanjem razvijaju mrežu interakcija, a time utječu i na ponašanja. Nadalje, autori ističu da djeca s teškoćama u razvoju imaju potrebu za pripadanjem te se inkluzijom u predškolske ustanove zadovoljava ta potreba i kroz različite interakcije sa svojim vršnjacima razvijaju socijalne vještine.

Mikas i Roudi navode iako njihova sposobnost da samostalno funkcioniraju uvelike naravno ovisi o njihovom stupnju i vrsti problema koje ih prate, ali i o društvenom statusu koji je zadužen za sveukupnu socijalizaciju(Dostupno na <http://hpps.kbsplit.hr>) .

2. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

2.1. Tko su djeca s teškoćama u razvoju

Sekulić-Majurec (1988) u svom radu navodi kako su djeca s nekom vrstom oštećenja djeca koja imaju određeno psihomatsko oštećenje nekih organa ili njihovo nefunkcioniranje koje im otežava pravilan rast i razvoj. S toga je potrebno precizirati oštećenja koja mogu izazvati određene poteškoće s jedne strane, dok s druge strane teškoće u razvoju koju to oštećenje izaziva (Dostupno na <https://zir.nsk.hr>).

Djeca koja imaju smanjene intelektualne sposobnosti, autistična djeca, gluha i nagluha, slijepa i slabovidna, djeca s komunikacijsko-govornim poteškoćama, djeca koja imaju različite motoričke poremećaje, djeca s kroničnim bolestima, problemima u ponašanju te djeca sa specifičnim teškoćama u učenju se prema autorici Zrilić (2011) smatraju djecom s teškoćama u razvoju (Dostupno na <https://vdocuments.site/predskolskiodgoj.html>).

Poremećaji u oštećenjima mentalnog zdravlja i u ponašanju su stanja za koja je utvrđeno da su uvjetovana organskim čimbenikom ili psihopatološkim stanjem na temelju medicine, psihologije, pedagoške i socijalne stručnosti, te edukacijsko-rehabilitacijske stručnosti (Dostupno na <https://narodne-novine.nn.hr>).

Važno je da na vrijeme roditelji potraže stručnu pomoć ako počnu primjećivati neke teškoće kod djeteta prije nego krene u školsku ustanovu (npr. teškoće u govoru, koordinaciji pokreta i motorici, teškoće u vidu, slab sluh itd.).

2.2. Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju

Ključni faktor prvih procesa socijalizacije je djetetova obitelj. Imširagić (2009) u postotcima iznosi doprinos djetetove socijalne sredine na njegov odgoj te tako smatra da roditelji zastupaju 70% dok vrtić kao odgojnu ulogu zastupa 30% u životu djeteta. S obzirom na navedeno može se reći da je obitelj ključna u postavljanju temelja za razvoj djeteta.

Na dijagnozu, roditelji djece, najčešće reaguju poricanjem i postavljaju nerealnih očekivanja vezana uz djetetove mogućnosti i sposobnosti (Igrić, Cvitković, Jakab, 2009).

Takvim stavom roditelji dovode djecu do manjka samopouzdanja. Oni već tada počinju stvarati negativnu sliku o sebi, što je na kraju rezultat osjećaj usamljenosti koji im onemogućava daljnje kompetentno emocionalno i socijalno razvijanje.

Nakon roditelja, sljedeću važnu ulogu imaju upravo- vršnjaci. Prihvatanjem u grupi, djeca postaju sigurnija i jačaju samopouzdanje te lakše interaktivno sudjeluju u okolini u kojoj žive.

Šezdesetih godina ovog stoljeća počinje preispitivanje etičke opravdanosti izdvajanja osoba od ostalog dijela populacije tijekom njihova života s naglaskom na period odgoja i obrazovanja. Veliki utjecaj evaluacije samog procesa imali su medicinska i psihološka saznanja, ideja o demokraciji obrazovanja te ostali dokumenti većine uglednih svjetskih organizacija (Sekulić-Majurec, 1997).

Sekulić-Majurec (1988) navodi kako se danas ulaže više truda u zajedničko školovanje sve djece. Djecu s teškoćama nastoji se uključiti u redovite vrtičke i školske programe jer je takav način obrazovanja uspješan, i da bi se zahvaljujući tome dijete uspješno razvijalo na svim područjima (posebno kognitivnom, socijalnom i emocionalnom). Djeca bolje napreduju tijekom školovanja te kao krajnji rezultat postignubolju akademsku uspješnost i uspješniju socijalizaciju (Sekulić-Majurec, 1988).

Izdvajanje djece iz redovnih programa može se smatrati određenim oblikom diskriminacije, a takav oblik uvelike narušava djetetovo samopuzdanje i mišljenje o sebi.

Djeci s teškoćama u razvoju potrebno je prvenstveno osigurati primjerenu podršku upravo zbog toga što imaju različite funkcionalne sposobnosti te im je zbog tih teškoća uvelike otežano komuniciranje i socijaliziranje sa roditeljima, odgajateljima, učiteljima i vršnjacima i okolinom u kojoj žive. Kako bi se njihove mogućnosti da ostvare svoj puni potencijal povećale i izjednačile potrebno je osigurati potporu i određene uvjete.

Roditelji, škola, vrtić i šira zajednica trebali bi biti jednako i aktivno usmjereni na prepoznavanje individualnih snaga i sposobnosti djece, njihovo razvijanje i jačanje te pronalaženje načina da kvalitetno i konstruktivno sudjeluju u svakodnevnom životu zajednice.

3. ODGOJ I OBRAZOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Svako dijete ima svoja prava, to nam i govori humanističko-razvojna koncepcija. U odgoju se treba maksimalno usmjeriti na razvoj njegovog samopoštovanja i mogućnosti.

U Španjolskoj je 1994. godine održana Unesco-va konferencija o posebnim obrazovnim potrebama gdje je usvojena *Izjava i Okvir za akciju* kojima se promiče pravo da svako dijete, bez obzira na fizičko, emocionalno, intelektualno, socijalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u redovne vrtiće i škole (prema Unesco, 1994, čl.3. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr>)

Pravo svakog djeteta na jednakost uključuje pravo na obrazovanje, obrazovne sisteme i programe, te svako dijete ima svoje interese, sposobnosti i potrebu za učenjem. Sukladno navedenom smatra se da je pravo svakog djeteta da bude uključen u redovite odgojno-obrazovne programe u kojima će se zajedno sa svojim vršnjacima razvijati na način primjeren njegovim mogućnostima, potrebama i interesima. (Dostupno na <https://vdocuments.site/documents/standardi-predskolski-dogoj.html>).

Mikas i Roudi (2012) u svom radu navode sljedeće mogućnosti uključivanja djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama– segregacija (izdvajanje), integracija (djelomična i potpuna) i inkluzija (uključivanje) (Dostupno na <http://hpps.kbsplit.hr>).

Inkluzija nadilazi pojam integracije, a kontrira samom pojmu segregacije kao nekadašnjoj jedinoj opciji obrazovanja djece s posebnim potrebama i teškoćama u razvoju.

3.1. Integracija

Biondić (1993) navodi kako je sve do 60-tih godina prošlog stoljeća prevladavao oblik segregacije, što znači da bi se određeni ljudi odvajali na temelju različitih razloga, kao što su socijalni, etični, religiozni ili neki drugi razlozi (Biondić, 1993).

Integracija u odgojnom smislu označava organizaciju zajedničkog odgoja i obrazovanja za svu djecu (Defektološki leksikon, 1999).

Biondić (1993) navodi kako *potpuna integracija* ima za cilj socijalno povezivanje predviđeno za onu djecu koja imaju lakše teškoće, dok je s druge strane djelomična integracija kombinacija programa u kojem su djeca dio toga i uspješno ostvaruju interakciju sa svojim vršnjacima, a dio programa u posebnim, za to predviđenim, odgojno-obrazovnim skupinama (Biondić, 1993).

Proces integracije argumentiran je na razne sljedeće načine:

Afirmacijski argumenti za integraciju su:

- smanjivanje osjećaja izoliranosti kod djece,
- bolja opremljenost redovnih odgojnih i obrazovnih ustanova,
- smanjivanje stigme polaznja specijalnih ustanova,
- stimuliranje djece s teškoćama sudjelovanjem u redovnim aktivnostima. .

Iako je na prvi pogled integracija predstavljala napredak u društvu i neki potpuno novi i ispravni pristup, nažalost se opet pokazala poprilično segregirajućom.

Biondić (1993) navodi kako glavni problem integracije jest preduvjet da dijete može samo fizički biti prisutno u zgradi redovnog vrtića da bi se to uopće moglo nazvati integracijom. Ono čemu bi se trebalo težiti je uključivanje djece u odgojno-obrazovne ustanove, mijenjanje programa u potpunosti kako bi između ostalog i nestala stigmatizacija, u čemu bi nam uvelike trebala pomoći pravilna inkluzija (Biondić, 1993).

Inkluzija u teoriji, trebala bi zanemariti stereotipe i izaći iz okvira dosadašnjeg društvenog mentaliteta, ali to zahtjeva da se kompletan sustav prilagodi pojedincu, a ne obrnuto.

3.2. Inkluzija

Nadalje može se zaključiti kako je najviši stupanj povezivanja djece na pedagoškoj razini s redovnom populacijom inkluzija ili inkluzivno obrazovanje.

Integraciju i inkluziju razlikuje središte promatranja. Kada je riječ o integraciji ona u prvi plan postavlja dijete, dok je inkluzija promatranje obrazovnog sustava.

Prema literaturi autora Mikasa i Roudia (2012) riječ *inkluzija* podrijetlom dolazi iz latinskog jezika što znači- uključenost. Ona podrazumijeva uvažavanje djece na neku višu razinu, kako bi ih se prihvatilo ravnopravno s ostalom djecom u odgojno-obrazovne procese. Inkluzija im omogućuje da budu isti sa svim pravima, te da se razvijaju sukladno svojim razvojnim mogućnostima (Mikas, Roudi 2012).

Inkluzija je stalan proces koji ne ovisi o lokaciji ili vremenu izvođenja. Element koji je najvažniji u inkluzivnom odgoju je zasigurno zadovoljavanje osnovnih ljudskih prava, jačanje vlastitog samopouzdanja, te kvalitetni socijalni, obrazovni i ostali čimbenici (Vantić-Tanjić, Nikolić, 2010).

Kod inkluzivnog odgoja roditelji shvaćaju da je njihovo dijete prihvaćeno te da su njegove potrebe za cjelovit razvoj u potpunosti zadovoljene i u skladu s djetetovim mogućnostima. Učitelji i odgojitelji postaju kompetentniji jer inkluzija zahtijeva pronalaženje novih načina poučavanja koji su korisni jednako za svu djecu, neovisno o njima samima. Na kraju krajeva, inkluzija može biti cjelokupno društveno koristan proces na putu stvaranja tolerantnijeg društva.

Igrić (2015) u svom radu navodi kako je sukladno načelima socijalnog modela kroz godine objavljen niz regionalnih i međunarodnih dokumenata (konvencije, paktovi, povelje, deklaracije i ostali pravni akti) od strane Vijeća Europe, Ujedinjenih naroda i Europske unije. Primjerice, u osnovnim dokumentima Ujedinjenih naroda iz 1993. godine, gdje nalazimo smjernice za politike svih država i standardna pravila za iste mogućnosti za osobe koje imaju invaliditet ističu se i činjenice koje govore da je država dužna djeci osigurati kvalitetnije obrazovanje i odgoj u maksimalno integriranim uvjetima (Dostupno na <https://hrcak.srce.hr>).

Kako bi se prihvatile razlike i još bolje istaknulo suprotstavljanje diskriminaciji doneseni su dokumenti :

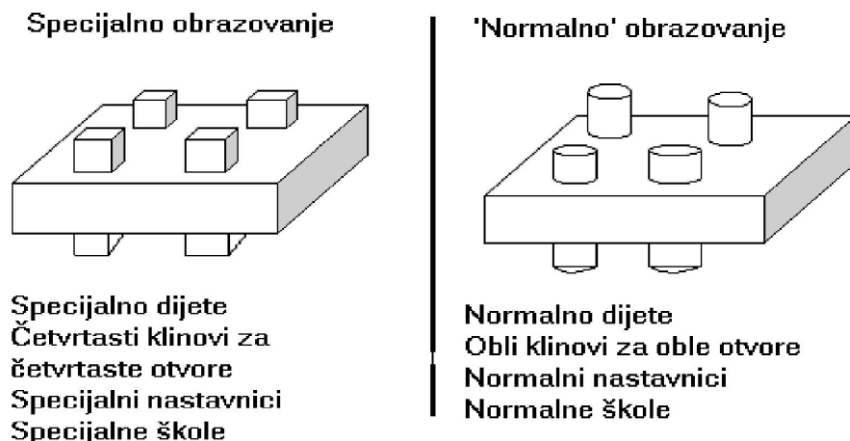
- Rezolucija o jednakim mogućnostima za učenike i studente s invaliditetom u obrazovanju i naobrazbi, Vijeće Europe, 2003.,
- Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, UN, 2006. (Dostupno na <https://esavjetovanja.>)

Autori Igrić i suradnici (2015) navode kako je Hrvatski Sabor 2002. godine donio dokumente koji su u skladu s Nacionalnom strategijom jedinstvene politike za osobe s invalidnošću od 2002. do 2006.godine. Upravo su time ispunjeni osnovni uvjeti za kreiranje inkluzivne politike i obrazovanja koja se odnosi na organizaciju podrške različitostima i između ostalog, stvaranju škole za sve (Dostupno na <https://hrcak.srce.hr>).

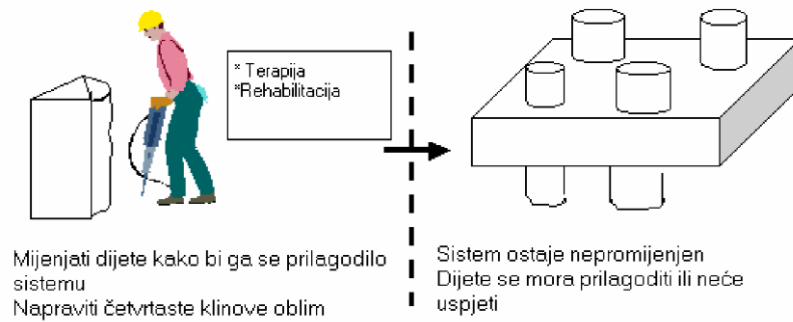
Mijenjanje odgojno- obrazovnog sustava samo je jedan dio u procesu inkluzije te sam po sebi nije dovoljan kako bi ona funkcionirala. Potrebno je nadasve educirati i društvo u kojem se dijete nalazi, jer tek kad između svih čimbenika iz bližeg djetetova okruženja postignemo dobar tim i partnerstvo možemo pomoći razvitku inkluzivnog procesa.

Miles je u svom radu (2000) radi lakšeg razumijevanja integracije i inkluzije ilustrativno prikazao razliku između ta dva pojma što je vidljivo na Slici 1.

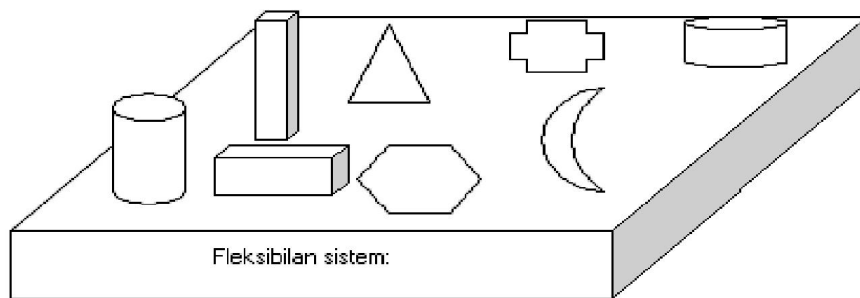
Razlika između integracije i inkluzije, prema Miles je ta što se integracija odnosi na isključivo na odlazak tj.boravak u školi ili vrtiću, a inkluzija uključuje direktno sudjelovanje u školi ili vrtiću.



Integrirano obrazovanje



Inkluzivno obrazovanje



- * Djeca se razlikuju
- * Sva djeca mogu učiti
- * Različite sposobnosti, etničke grupe, veličine, godište, porijeklo, spol
- * Promijeniti sistem kako bi se dijete prilagodilo

Slika 1. Razlika između integriranog i inkluzivnog obrazovanja (Miles,2000)
www.eenet.org.uk/resources/docs/bonn_2.docx

4. INKLUZIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REDOVITE VRTIĆKE PROGRAME

Igrić i suradnici (2015) navode kako su prvenstveno programi za predškolsku djecu dizajnirani tako da za cilj imaju uspješno zadovoljavanje osnovnih djetetovih potreba, kao i potreba za prilagođavanjem uvjeta za pravilan djetetov razvoj u skladu s njegovim posebnim razvojnim potrebama, ukoliko ih ima. Osnovno je obilježje predškolskih programa koji su programski i konceptijski razvijeni po mjeri djeteta, što znači da bi trebali potaknuti sve bitne aspekte u razvoju djece. Inkluzija djece s teškoćama u razvoju, u odgojno obrazovne skupine zajedno sa svojim vršnjacima, počela je 90-tih godina prošlog stoljeća (Igrić, i sur. 2015).

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja (2008, čl.4., NN 63/2008) utvrđuje da su djeca s teškoćama u razvoju sva djeca koja imaju neku vrstu teškoća s bilo kakvim oblikom oštećenjem sluha ili vida, poremećajima glasovnih ili govornih komunikacija, promjenama u osobnosti koja su uvjetovana organskim čimbenicima ili psihozom, raznim motoričkim oštećenjima, snižene intelektualne sposobnosti, autizmom, višestrukim teškoćama, zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima, kao što su astma, dijabetes, epilepsija, bolesti srca... (Dostupno na <https://esavjetovanja.gov.hr>).

Člankom 17. Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN 94/2013 u odgojno-obrazovnim ustanovama programi koji su organizirani za razvoj djece rane i predškolske dobi koja imaju teškoća u razvoju organiziraju se po posebnim uvjetima koje propisuje nadležni ministar obrazovanja. Liječnik primarne zdravstvene zaštite utvrđuje stupanj i vrstu teškoće djeteta, utvrđuje se stručno povjerenstvo koje je ustrojeno prema zakonu kojima su uređeni odnosi u području socijalne skrbi. (Dostupno na <https://narodne-novine.nn.hr>).

Prema Nacionalnoj strategiji izjednačavanja mogućnosti za osobe s invalidnošću od 2017. do 2020. godine (2017) djeca s teškoćama se mogu uključiti u skupine s redovitim ili posebnim programom kao i dio posebnih ustanova. (Dostupno na <https://esavjetovanja>).

Djeca koja imaju teškoće uključuju se kako je utvrđeno zakonom na području socijalne skrbi u posebne odgojno-obrazovne programe.

Djeca koja imaju teškoće uključuju se kako je utvrđeno zakonom na području socijalne skrbi u posebne odgojno-obrazovne programe. Tim stručnjaka predškolskih ustanova donosi procjenu temeljem koje se odlučuje o uključivanju djece u redovne ili posebne programe, s time da se za svako dijete donosi individualiziran program sukladno njegovim sposobnostima, mogućnostima, potrebama i posebnostima. (Dostupno na <https://eacea.ec.europa.eu>).

Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN 94/2013) pod odgojno-obrazovne djelatnike dječjeg vrtića navodi odgojitelje, stručne suradnike (pedagog, psiholog, logoped i rehabilitator) te medicinsku sestru kao zdravstvenu voditeljica čija je obaveza kontinuirano se stručno usavršavati (Dostupno na <https://vdocuments.site/documents/standardi-predskolski-odgoj.html>).

Ukoliko se u odgojnu skupinu uključi jedno dijete s težim teškoćama u razvoju državni pedagoški standard propisuje uz matičnog odgojitelja i jednu stručnu osobu koja će biti u neposrednom radu s djetetom.

Djeca s posebnim potrebama trebaju ista znanja i vještine koja trebaju i druga djeca u odgojnoj skupini, odgojitelj treba znati i moći kreirati poticajnu okolinu koja će poticati kvalitetnu odgojnu poticajnu okolinu. Poticanje razvoja, odgoja i učenja sve djece u skupini osnovni je cilj inkluzije.

Kadase djecu uključuje u odgojno-obrazovne inkluzivne programe zajedno s njihovim vršnjacima urednog razvoja, tada ona ostvaruju gotovo jednake mogućnosti u razvoju osobnih spoznaja kao i tjelesnih, društvenih i emocionalnih sposobnosti. Sve to im uvelike pomaže u razvoju socijalnih vještina općenito i razvoju odnosa s drugim pojedincima u njihovom okruženju.

Inkluzivne grupe omogućuju:

- osobno poučavanje koje omogućuje razvoj sposobnosti svakog pojedinog djeteta
- djeci daje mogućnost izbora i potiče ih na razvoj i učenje
- stvara poveznicu s obiteljima djece i neposredno uključivanje obitelji u inkluzivni

Predškolske institucije inkluzivnim učenjem djeci omogućuju da promatranjem imitiraju viđeno i da uvijek budu u doticaju i blizini djece urednog razvoja. Na taj način djeca će

učinkovitije razvijati međusobne odnose koristeći individualan način pokušaja. Uključivanje djece u redovite predškolske programe imaju pozitivan utjecaj na cijelo njihovo okruženje uključujući djecu urednog razvoja, njihove obitelji, odgojitelje i ostale sudionike odgojno-obrazovnog procesa.

Edukacijsko-rehabilitacijski program za djecu usmjeren je pomoći djetetu shvatiti vlastite teškoće i načine nošenja s istima. Nadalje, definira i otkriva djetetove sposobnosti te kreira okruženje u kojem će ono uspjeti smanjiti teškoće ili negativan utjecaj na razvoj njegovih ostalih sposobnosti i potencijala.

Edukacijsko-rehabilitacijski programi za djecu u društvenom i zakonodavnom smislu, dolaze kao odgovor na potrebu da se ostvare jednaka prava svakom pojedinom članu društva, posebno se koncentrirajući na djecu i njihovu potrebu da imaju odgovarajuću društvenu skrb i zaštitu, odnosno da mogu kvalitetno odrastati i razvijati se.

4.1. Problemi inkluzije u vrtićkim programima

Iako je uključivanje djece u redovne predškolske ustanove zakonski definirano upravo te odredbe, iz nekih različitih razloga, ne uvažavaju sustav u kojemu postoji velik broj djece kojoj je to potrebno.

Opće je poznato da se već prilikom upisa djeteta u vrtić definiraju osnovni kriteriji koje dijete mora zadovoljiti kako bi se moglo upisati i postati sudionik redovitog vrtićkog programa. U pravilu, djeca s lakšim problemima se rado uključuju, zbog uporišta koje se nalazi u važećim propisanim standardima. Miloš (2015) ukazuje da su propisi uključivanja djece s lakšim problemima i bez pridruženih teškoća kao i upisivanje djece s većim teškoćama u vrtić ukoliko u istom nema dovoljno djece i uvjeta za ustroj posebne skupine (kako stoji u navedenom dokumentu) u potpunoj suprotnosti s filozofijom inkluzije.

Ružić (2003) kao probleme navodi činjenicu kako predškolski odgoj i obrazovanje još uvijek nije obavezan. Svijest ljudi još uvijek nije dovoljno razvijena kako bi se prihvatila djeca s nekim teškoćama u razvoju, te nedostatak stručno osposobljenih ljudi za rad s djecom s teškoćama u razvoju. U skladu s navedenim ključno je napomenuti da je prijeko potrebno

osvijestiti potrebe odgojno-obrazovnih djelatnika za daljnjim stručnim usavršavanjem kako bi ojačali svoje stručne kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Kako bi se osigurao kontinuitet profesionalnog razvoja u tom smjeru potrebno je osigurati uvjete i sredstva za njihov daljnji napredak.

Osim primarnih razloga nepoštivanja zakona, Ružić (2003) također ističe kako uz navedene primarne razloge postoji i manjak financijskih sredstava, sredina u kojoj djeca i mladi s teškoćama nisu prihvaćeni, kao i zatvorenost samog sustava u pristupu rada s djecom.

Skočić Mihić i sur. (2009) napominju kako modeli edukacijskog uključivanja djece uvelike ovise o lokalnoj samoupravi to jest da financiranje predškolskog odgoja i obrazovanja ovise o lokalnoj i regionalnoj upravi i samoupravi.

Ružić (2003) nadalje, navodi problem nepostojanja ili nedostatka sredstava za zapošljavanje dovoljnog broja stručnjaka unatoč razumijevanju zajednice za djecu s teškoćama u razvoju. Iz tog razloga se ne može provoditi potrebna inkluzivna edukacija niti samo uključivanje djece s teškoćama u razvoju u vrtiće.

Kako trenutno stoje službeni podaci u Hrvatskom sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja zabilježeno je 6 280 djece s teškoćama u razvoju, koji su uključeni u redoviti sustav obrazovanja (Dostupno na <https://www.unicef.hr>).

Osnovni ciljevi i neki očekivani ishodi prema Nacionalnoj strategiji izjednačavanja mogućnosti osoba s invaliditetom u području odgoja i obrazovanja od 2017. do 2020. su osiguravanje uvjeta inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju, razvoj centra za pružanje podrške uz uključenost stručnih mobilnih timova te uključivanje što većeg broja djece s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno obrazovni sustav na svim razinama (Dostupno na <https://www.unicef.hr>).

Sukladno tome Vlada Republike Hrvatske donijela je mjere kojima se unapređuje provedba inkluzivnog obrazovanja na sve razine obrazovnog sustava.

Prva mjera je prikazana u Tablici 1., a opisuje osiguravanje inkluzivnog obrazovanje za učenike s teškoćama u razvoju(Dostupno na <https://www.unicef.hr>).

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

| Mjera 1. Osigurati inkluzivno obrazovanje za učenike s teškoćama u razvoju | | | | | |
|---|---|--|--|---------------|---|
| Aktivnosti | Pokazatelji | Odgovorne/provedbene institucije i organizacije | Planirana financijska sredstva | Rokovi/Godina | Polazni podaci (u odnosu na koje će se mjeriti postignuće) |
| 1. Povećati broj djece s teškoćama u razvoju upisanih u predškolske, osnovnoškolske i srednjoškolske ustanove u mjestu ili najbližem mjestu njihovog stanovanja | – broj djece s teškoćama u razvoju upisanih u predškolske, osnovnoškolske i srednjoškolske ustanove | Nositelj: MZO Sunositelji: predškolske ustanove, osnovne i srednje škole u RH | za provedbu aktivnosti nisu potrebna sredstva u državnom proračunu | kontinuirano | U 2015./2016. školskoj godini upisano je: – u predškolske programe 6 280 djece s teškoćama, – u osnovnoškolske programe 18 492 učenika s teškoćama u razvoju, – u srednjoškolske programe 1 575 učenika s teškoćama u razvoju u pomoćne i TES programe, a preko 6 000 učenika s teškoćama u razvoju svladava redovite programe uz individualizirane postupke ili prilagođene programe. |

Sukladno karakteristikama djece potrebno je stvarati programe koji će na individualan način pružiti djeci priliku za učenje te usvajanje različitih vještina potrebne za svakodnevno funkcioniranje u zajednici (Bulat i Veršić, 2008, prema Rudelić i sur., 2013).

U Hrvatskoj se tek počelo aktivno raditi po tom pitanju. Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i obrazovanja u sustav predškolskog odgoja i obrazovanja uvode se novine te se sve veći naglasak stavlja na prošireni modaliteti djeteta kao i njihova uključenost u predškolske programe (Dostupno na <https://esavjetovanja.gov.hr>).

4.2. Prednosti inkluzije vrtićkim programima

Osim što inkluzivni vrtićki programi omogućuju djeci da pomoću promatranja, imitiranja i doticaja s ostalom djecom, lakše razvijaju određene odnose, na način kako ih razvija većina ostale djece načinom individualnih pokušaja. (Dostupno na <http://www.carobni-pianino.hr>).

Daniels i Stafford (2003) navode kako je djeci s teškoćama pripadanje grupi vršnjaka vrlo važno, iz razloga što im oni predstavljaju model u komuniciranju te primjer za razvojno-primjereno ponašanje.

Daniels i Stafford (2003) ističu kako inkluzija nije samo pozitivna za djecu s problemima već pozitivno djeluje na djecu urednog razvoja. Inkluzijom i oni sami razvijaju razumijevanje za teškoće u razvoju te razvijaju empatiju. Postaju osjetljiviji i svjesniji prema potrebama drugih i bolje razumiju i prihvaćaju različitost. Djeca spoznaju da svaki pojedinac može i mora prevladati svoje probleme i da to ne umanjuje vrijednost pojedinca te da jednako lako mogu postići uspjeh (Daniels i Stafford, 2003).

Sudjelovanje u inkluzivnim grupama svakako ima pozitivan utjecaj na stavove i mišljenja koje djeca bez teškoćama imaju prema djeci sa teškoćama, tako se djeca bez teškoća razvijaju i odrastaju sa stavom koji je pun razumijevanja i poštivanja, a sve se to razvija kroz njihovu interakciju i druženje.

Daniel i Stafford (2003) navode kako je roditeljstvo već samo po sebi izuzetno zahtjevna uloga, a roditeljstvo i odgoj djece sa teškoćama u razvoju pred njih stavlja brojne izazove i pitanja. Kada se takva djeca stave u odgoj u inkluzivnoj grupi, njigove obitelji i djeca postaju manje izolirana postaju dio zajednice.

Hrnjica (2001) opisuje istraživanje provedeno 2001. godine u kojem čak 84% roditelja djece s teškoćama u razvoju smatra da je zajedničko školovanje s njihovim vršnjacima pozitivno i korisno, njih 10% smatra to poželjnim, ali da je postavljen uvjet škole da je spremna primiti takvu djecu i da za to postoje prilagođeni uvjeti. Niti jedan roditelj nije izrazio mišljenje da se njegovo dijete treba školovati po posebnim uvjetima, tj. specijalnoj školi (Hrnjica, 2001).

Roditelji djece s teškoćama shvaćaju da to što su njihova djeca dio tima, imaju veliku korist jer se ne osjećaju izolirano, usamljeno, nego prihvaćeno i voljeno. Pozitivan učinak inkluzivnog učenja ima i na obitelji djece koja su zdrava. Takve obitelji inkluzivnim učenjem, imaju mogućnost razviti nove važne odnose. Otkrivajući nove putove i načine kako si međusobno pomoći, a isto tako podržavati pripadnost zajednici (Daniels i Stafford, 2003).

Osim toga, time je omogućeno da već u najranijoj dobi, dobivaju primjerenu stručnu i ostalu pomoć, te im je otvoren put daljnjeg školovanja na višim razinama i put da postanu uspješni i sretni pojedinci.

Rast i razvoj u inkluzivnim grupama omogućuje djeci da postanu kompetentniji, neovisni ljudi koji su sposobni za rad, kada odrastu tada mogu s drugim ljudima u društvu izmjenjivati svoje sposobnosti i znanja. Tim načinom profitira i lokalna zajednica u kojoj žive (Daniels i Stafford, 2003).

5. ODGAJATELJ U INKLUZIVNOJ GRUPI

Najbolje ostvarivanje inkluzije ovisi u prvom redu o stavovima osoba uključenih u taj proces. Bouillet (2010) u svom radu navodi kako su glavni nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti, a samim time i sudionici inkluzivnog procesa odgojitelji/učitelji koji se moraju u potpunosti kompetentno i stručno osposobiti kako bi mogli individualno raditi s djecom, a posebno ako žele ostvariti praktične aspekte. (Bouillet, 2010).

Daniels i Stafford navode kako učitelji i odgajatelji moraju imati široka znanja o rastu i razvoju djece kako bi mogli raditi s njima. Iskustvo je najveća pomoć koju odgajatelj može imati u radu u inkluzivnoj grupi tako da sigurnije opaža različite stilove učenja kod djece. Odgojiteljima u radu s djecom i njihovim vršnjacima pomaže definirati različite mane, različitim stilovima učenja, individualiziranim mogućnostima i specifičnim potrebama svakog pojedinog djeteta. Samo takvim načinom rada odgajatelji razvijaju sposobnost za kvalitetan i prijateljski pristup djeci koja imaju teškoća (Daniels i Stafford, 2003).

Miloš (2015) navodi kako odgojitelji u objektivno sličnim okolnostima osiguravaju različitu kvalitetu odgoja i obrazovanja. U tom smislu može se reći da sama uspješnost inkluzije ovisi o samim odgojiteljima, a ne samo o materijalnim i prostornim uvjetima. U inkluzivnim skupinama uloga odgojitelja postaje zahtjevnija, a olakšat će je dodatno njihov senzibilitet za djecu.

Autori Mikas i Roudi (2012) navode kako bi odgovorne osobe unutar grupe (učitelji, odgojitelji) trebali biti osposobljeni kao stručnjaci u svom području, kompetentni za analiziranje dosadašnjeg načina rada. Nadalje, autori naglašavaju njihovu spremnost na mijenjanje mogućnosti radnih uvjeta, posebno ako bi to moglo djelovati kao smetnja njihovim inkluzivnim namjerama (Mikas i Roudi, 2012).

Može se reći kako odgojitelji svoje kvalifikacije za kvalitetan rad s djecom s teškoćama u razvoju manjim dijelom mogu steći tijekom inicijalnog obrazovanja, dok je najviše korisno samo iskustvo u neposrednom radu s djecom, te uz stalno učenje i usavršavanje tijekom radnog vijeka kroz različite oblike stručnog usavršavanja (Trnka i Skočić Mihić, 2012).

Profesionalne kompetencije i obrazovanje koje učitelji i odgajatelji stječu tijekom školovanja, raznim stručnim usavršavanjima imaju mogućnost za visoku kreativnost i potpuni didaktičko-metodički pristup u radu s djecom (Bouillet, 2010).

Od strane Skočić Mihić (2011) u Republici Hrvatskoj provedeno je istraživanje, čiji rezultati ukazuju na neodlučnost odgojitelja po pitanju njihove spremnosti za rad u inkluzivnim grupama, ali s pozitivnim stavom prema uključivanju djece u redovite programe no iskazuju niže procjene razine kompetencije za rad. (Skočić Mihić, 2011)

Prema anketi koja je provedena 2015. godine u RH rezultati govore kako odgojitelji, iako su pozitivno nastrojeni prema inkluziji, sumnjaju u svoje kompetencije za primjenjivanje inkluzije u praksi. Smatraju da nisu dovoljno kompetentni za kvalitetno zadovoljavanje potreba djece. Dakle, zaključak je da su odgojitelji za i da podržavaju koncept uključivanja djece iako ga sami nisu spremni provoditi. U praksi im je potrebna veća podrška od one koja im je omogućena i koja im je na raspolaganju. Rudelić i sur. (2013) smatraju da odgojitelji imaju potrebu za većom razinom znanja i vještina o samom programu rada i njegovoj izvedbi upravo zbog činjenice što su imali prilike osjetiti potrebnu širinu znanja i vještina.

Taj stav dolazi kao posljedica nerealnih ciljeva i prevelikih očekivanja kako od sebe samih tako i od same djece.

Uočeno je kako postoje razne prepreke u organizacijskom i materijalnom kontekstu (prevelik broj djece u skupinama i neadekvatni prostori u kojima djeca borave), na što se treba ukazati osnivačima, ali to nikako ne smije biti izgovor za isključivanje djece s teškoćama iz redovnih vrtićkih programa (Miloš, 2015).

Prema svemu navedenom možemo zaključiti da za rad u inkluzivnim grupama odgajateljima je potrebno dodatno usavršavanje u raznim oblicima znanja i vještina, koji će im naravno omogućiti kvalitetan rad s djecom. Što se više usavršavaju to su samopouzdaniji u radu s djecom te zadovoljavaju njihove osnovne potrebe, što nas na kraju dovodi do kvalitetnije inkluzivne prakse (Mamić, 2012).

6. POBOLJŠANJE KVALITETE INKLUZIJE

Kvalitetna odgojna inkluzija djece postavlja postojanje i osiguravanje potrebne stručne podrške koja će omogućiti svakom djetetu aktivno i potpuno sudjelovanje u odgojnoj skupini vršnjaka u kojoj se nalazi. Inkluzija znači da bez obzira na različitosti svako dijete ima pravo i treba rasti i razvijati se u svojoj sredini, a odgojno-obrazovna ustanova je jedno od prirodnih okruženja za djecu. Kada mnogo različite djece zajedno raste, uči i razvija se tada se ona međusobno upoznaju, prihvaćaju jedni druge, a to sve prelazi s njih na njihove roditelje i okolinu u kojoj žive što na kraju dovodi do kvalitetnijeg razvoja društva i društvene zajednice.

U Republici Hrvatskoj je 2014. godine provedeno istraživanje u 120 dječjih vrtića s obuhvatom oko 45000 djece i oko 1900 djece s teškoćama. Rezultati, kako navodi pravobraniteljica za osobe s invalidnošću, pokazuju kako se sva djeca s teškoćama bez iznimke primaju i upisuju u odgojno-obrazovne ustanove. Njih 10% boravi u ustanovi manje od četiri sata dnevno, 5% boravi u posebnim skupinama, dok je 95 djece u potpunosti integrirano u odgojne skupine s redovitim programima (Slonjšak, Mužina, 2014.)

Unatoč tome, pravobraniteljica se slaže kako odgojno-obrazovne ustanove trebaju podršku u dodatnom zapošljavanju stručnjaka i odgajatelja. Ministarstvo znanosti i obrazovanja potvrđuje kako 50% odgojno-obrazovnih ustanova na državnoj razini nema kompletan stručni tim. Država je ta koja propisuje normative, ali osnivači odgojno-obrazovnih ustanova su ti koji bi trebali osigurati kvalitetnu opremu, dovoljno sredstava za zapošljavanje stručnjaka i dr. Osnivači su općine i gradovi, svaki od njih određenu količinu novaca s kojima prema tim financijskim mogućnostima ulaže u sektore (Slonjšak, Mužina, 2014.).

Autorice Romstein i Sekulić navode da je potrebno i poželjno raditi promjene u području usavršavanja odgojitelja za rad u inkluzivnim grupama vidljivo je u Nacionalnoj strategiji za izjednačavanje mogućnosti osoba s invaliditetom 2017.-2020. Tamo se navodi mjera osiguravanja studijskih programa svih djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova na svim razinama kako bi stekli stručne kompetencije za rad s djecom i osobama s invaliditetom (Dostupno na <https://bib.irb.hr>).

Ružić (2003) također navodi kako bi bilo poželjno kada bi se zaposlio veći broj stručnjaka, ali napominje da je potrebno urediti neke oblike županijskih centara u kojima bi se zaposlili stručnjaci svih zanimanja koji su sposobni i kompetentni skrbiti o djeci.

Slošnjak i Mužina (2014) navode kako odgojno-obrazovne ustanove koje nemaju svoj vlastiti stručni tim edukacije provode u suradnji sa stručnjacima iz drugih ustanova. Ključno bi bilo predškolskim ustanovama osigurati stručne suradnike. Veličina grupe u kojoj boravi dijete također je važna podrška inkluziji, jer u manjoj grupi, educirani odgojitelj koji još uz sebe ima i stručnog suradnika, može s djetetom daleko kvalitetnije raditi (Dostupno na <http://www.in-portal.hr>).

ZAKLJUČAK

Sukladno navedenom može se zaključiti da je svakom djetetu potrebno osigurati uključivanje u redovite odgojno-obrazovne skupine s ciljem da se zadovolje njegove osnovne potrebe. Dijete s teškoćama u razvoju potrebno je gledati kao potpuno ravnopravnog sudionika u odgojno-obrazovnom procesu, koji zahtjeva angažman svih stručnih i kompetentnih osoba i od kojih mu može biti osigurana individualizirana pomoć.

Odgovitelji svakako svojim primjerom stvaraju povoljno okruženje za prihvaćanje djece s teškoćama, sudjelujući u izradi prilagođenih individualnih programa rada, realizirajući dijelove programa te kontinuirano pratiti napredak djeteta s teškoćama.

Inkluzija djece s teškoćama u redoviti program odgojno-obrazovne ustanove ima višestruke prednosti, ali to sa sobom povlači i određene nedostatke. Može se postaviti pitanje koliko su odgojitelji, učitelji te ostali stručni suradnici spremni na rad u inkluzivnim okruženjima.

Odgovitelji svakako svojim primjerom stvaraju povoljno okruženje za prihvaćanje djece s teškoćama u razvoju, sudjelujući u izradi prilagođenih individualnih programa rada, realizirajući dijelove programa te kontinuirano prate napredak djeteta s teškoćama u razvoju. Pritom ih potiču da razvijaju svoje vještine i znanja u skladu s njihovim mogućnostima, razvijaju samostalnost, inicijativu i dr. (Dostupno na <https://www.unicef.hr>).

Najveći problem u programima obrazovanja za odgojitelje djece s teškoćama spominju kao dio koji je izdvojen, tada odgojitelji očekuju da će djecu s teškoćama ponajprije odgajati stručnjaci koji su za to educirani (Dostupno na <https://www.unicef.hr>).

Kako bi se u potpunosti zadovoljile potrebe djece odgojitelji i edukacijski rehabilitatori trebaju međusobno surađivati, zajedno rješavati probleme i za njih nalaziti konkretna rješenja, voditi, te najvažnije od svega dijeliti sve izvore podrške te se povezivati i surađivati s ostalim stručnim osobama u tom području.

Od osobitog značaja je aktivno sudjelovanje, u svim dijelovima uključenosti djece s teškoćama u razvoju, svih njegovih sudionika. Roditelji kao primarni djetetovi skrbnici

trebaju sudjelovati u izradi individualnih programa djece zajedno s odgojiteljima i stručnim suradnicima vrtića. Ključno je slijediti potrebe, mogućnosti, interese i posebnosti svakog djeteta te pružati prijeko potrebnu podršku roditeljima u svim segmentima uključenosti djeteta u program. Tek na taj način moguć je razvoj partnerstva na relaciji obitelj-vrtić, a sve s jednim ciljem, a to je dobrobit djeteta.

S druge strane podršku je potrebno dati i odgojiteljima, a u tom dijelu veliku ulogu imaju stručni suradnici vrtića, ravnatelji i ostali sudionici odgovorni za kreiranje i provođenje odgojno-obrazovnog procesa. Uključivanje u neke oblike stručnih usavršavanja s ciljem jačanja stručnih kompetencija odgojitelja također trebaju postati dobra praksa predškolskih ustanova. Na taj način, može se zaključiti da bi ustanove povećale svoju kvalitetu i omogućile boravak u vrtiću dostojan svakog djeteta.

LITERATURA

1. Biondić, I. (1993). *Integrativna pedagogija: odgoj djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Školske novine.
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*, 2004., 29, 87-95.
4. Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori*, 3(1), 49-62.
5. Gudjons, H. (1995). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
6. Hrnjica, S. (2001). *Program integracije djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe predškolskih ustanova u Crnoj Gori – inkluzivni model*. Crna Gora.
7. Daniels, E.R., Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju. Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*, Zagreb: Korak po korak.
8. Igrić, Lj. i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/file/166614> Preuzeto 20.08.2018.
9. Igrić, Lj., Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2009). *Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol 45, br.1, 31-38. Dostupno na https://bib.irb.hr/datoteka/756708.INKLUZIVNI_ODGOJ_I_OBRAZOVANJE_DUGA_2015.pdf Preuzeto 20.08.2018.
10. Imširagić, A. (2009). Roditelji-odgajatelji djece s teškoćama u razvoju. *Metodički obzori* 9, vol. 5 .
11. Janković, J. (1996). *Zločesti Đaci genijalci*. Zagreb: Alineja.
12. Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Sarajevo: Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“. Dostupno na https://bib.irb.hr/datoteka/756708.INKLUZIVNI_ODGOJ_I_OBRAZOVANJE_DUGA_2015.pdf Preuzeto 20.08.2018.
13. Lovreković, E. (2017). *Odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama*, Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu. Dostupno na <https://vdocuments.site/documents/standardi-predskolski-odgoj.html> Preuzeto 20.08.2018.
14. Mamić, N. (2012). *Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću*. Specijalistički rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

15. Miles, S. (2000). Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas. *Enabling Education Network (EENET)*. Dostupno na www.eenet.org.uk/theory_practice/bonn_2.shtml, (27.6.2018.) Preuzeto 20.08.2018.
16. Miloš, I., (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj* 60, broj 77/78.
17. Mikas, D., Roudi, B., (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatr Croat.* 56(1): 207-214 Dostupno na http://hpps.kbsplit.hr/hpps-2012/pdf/dok_41.pdf Preuzeto 20.08.2018.
18. Raboteg- Šarić, Z. (1997). Socijalizacija djece i mladeži. *Društvena istraživanja*. Vol.6 No. 4-5 (30-31) str. 423-425.
19. Ružić, E. (2003). Provedba zakonskih odredaba o odgoju i obrazovanju djece i mladeži s posebnim potrebama. U: A. Dulčić, M. Pospiš (Ur.). *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 9-26). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
20. Romstein, K., Sekulić-Majurec, A. (2015). Obrnuta inkluzija-pedagoške vrijednosti i potencijali. Dostupno na https://bib.irb.hr/datoteka/869883.Sekulic_i_Romstein.pdf Preuzeto 20.08.2018.
21. Sekulić-Majurec, A. (1988). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Zagreb: Školska knjiga. Dostupno na <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffos:1476/datastream/PDF/view>. Preuzeto 20.08.2018.
22. Skočić-Mihić, S., Lončarić, D., Pinoza Kukurin, Z. (2009). Mišljenja studenata predškolskog odgoja o edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama. U: D. Boulliet, M. Matijević (Ur.). *Curiculums of early and compulsory education* (str. 507-515). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
23. Trnka, V., Skočić Mihić, S. (2012). Odgajatelj u radu s djetetom s poremećajima iz autističnog spektra – prikaz slučaja iz perspektive studenta, *Magistra Iadertina*, 7,1,189-202.
24. Vantić – Tanjić, M., Nikolić, M. (2010). *Inkluzivna praksa – od segregacije do inkluzije*, Tuzla: Off-set.
25. Vasta, R., Haith, M.M. i Miller, S.A. (1997). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
26. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje, Zadar: Sveučilište u Zadru, 235-239.

Mrežne stranice

1. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe URL:https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html (27.6.2018.)
2. In portal za osobe s invaliditetom URL:<http://www.in-portal.hr/in-portal-news/sport/5281/anka-slonjsak-i-vesna-muzina-problemi-djece-s-teskocama-u-razvoju-u-sustavu-predskolskog-odgoja> (29.6.2018.)
3. Inkluzija djece s teškoćama u razvoju URL:<http://www.carobni-pianino.hr/sadrzaj-za-roditelje/inkluzija-djece-s-teskocama-u-razvoju/> (28.06.2018)
4. Karamatić-Brčić, Matilda, (2011) Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja URL:<https://hrcak.srce.hr/file/280119> (23.09.2018)
5. Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa URL:https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (28.06.2018)
6. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine. Vlada Republike Hrvatske, NN, 42/2017 URL:<https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/EconReport?entityId=3448&SortBy=ResponseStatusId> (23.09.2018.)
7. Odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju URL:https://www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2015/09/Djeca_s_teskocama_HR_6_13_w.pdf (23.09.2018)
8. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (23.09.2018)
9. Središnji državni portal URL:<https://gov.hr/moja-uprava/obrazovanje/djeca-s-posebnim-potrebama/djeca-s-teskocama-u-razvoju/302> (13.6.2018.)
10. UNESCO (1994). The Salamanka Statement and Framework on Special Needs Education, Paris: UNESCO URL:http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (14.6.2018.)
11. Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi URL:https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_01_10_152.html (27.06.2018)

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovite vrtičke programe* i da sam njegova autorica. Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Mjesto i datum: Petrinja, 24. rujna 2018.

Ime i prezime: Ružica Damjanić