

Mišljenja odgojitelja o uključivanju djece s teškoćama u redoviti školski sustav odgoja i obrazovanja

Horvat, Tihana

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:147:885675>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-08**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

TIHANA HORVAT
ZAVRŠNI RAD

MIŠLJENJA ODGOJITELJA O UKLJUČIVANJU
DJECE S TEŠKOĆAMA U
REDOVITI PREDŠKOLSKI SUSTAV ODGOJA I OBRAZOVANJA

Petrinja, rujan 2018

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Petrinja

PREDMET: Inkluzivna pedagogija

ZAVRŠNI RAD

KANDIDAT: TIHANA HORVAT

**TEMA ZVRŠNOG RADA: MIŠLJENJA ODGOJITELJA O UKLJUČIVANJU
DJECE S TEŠKOĆAMA U REDOVITI PREDŠKOLSKI SUSTAV ODGOJA I
OBRAZOVANJA**

MENTOR: izv. prof. dr. sc. JASNA KUDEK MIROŠEVIĆ

Petrinja, rujan 2018

SADRŽAJ:

SAŽETAK

SUMMARY

| | |
|--|----|
| 1. UVOD..... | 1 |
| 2. DJECA S TEŠKOĆAMA..... | 2 |
| 2.1. OŠTEĆENJA VIDA..... | 2 |
| 2.2. OŠTEĆENJA SLUHA..... | 3 |
| 2.3. POREMEĆAJI GOVORNO-GLASOVNE KOMUNIKACIJE..... | 4 |
| 2.4. MOTORIČKI POREMEĆAJI I KRONIČNE BOLESTI..... | 5 |
| 2.5. SNIŽENE INTELEKTUALNE SPOSOBNOSTI..... | 6 |
| 2.6. PROMJENE U PONAŠANJU UZROKOVANE ORGANSKIM FAKTORIMA ILI PSIHOZOM..... | 7 |
| 2.7. AUTIZAM..... | 8 |
| 2.8. POSTOJANJE VIŠE VRSTA I STUPNJEVA TEŠKOĆA U PSIHIČKOM RAZVOJU..... | 9 |
| 3. INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE..... | 9 |
| 3.1. PRAVO NA OBRAZOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU..... | 10 |
| 3.2. PRAĆENJE, PROCJENA I UKLJUČIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REDOVNE ŠKOLE..... | 11 |
| 3.3. STVARANJE INKLUZIVNE KULTURE..... | 12 |
| 4. ISTRAŽIVANJE..... | 14 |
| 4.1. CILJ ISTRAŽIVANJA..... | 14 |
| 4.2. METODE ISTRAŽIVANJA..... | 14 |
| 4.2.1. ISPITANICI..... | 14 |

| | |
|---|----|
| 4.2.2. MJERNI INSTRUMENT I NAČIN PROVOĐENJA ISPITIVANJA..... | 15 |
| 4.3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA..... | 15 |
| 5. ZAKLJUČAK..... | 20 |
| 6. LITERATURA..... | 22 |

SAŽETAK

Razvojem svijesti društva o vrijednosti svakog pojedinca, u sustavu odgoja i obrazovanja javlja se inkluzija kao pokret u okviru socijalnog modela. Inkluzija sama po sebi ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi, već uvažavanje različitosti svakog pojedinca kojem pruža mogućnost odlučivanja o vlastitom životu i preuzimanja odgovornosti. Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati mišljenja odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja na osnovu njihovih iskustava o uključivanju djece s teškoćama u redoviti predškolski sustav odgoja i obrazovanja. U svrhu rada i istraživanja na ovu temu s odgojiteljima proveden je upitnik u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama. Rezultati pokazuju da je vrlo važno pružiti potrebnu i adekvatnu podršku djeci, pratiti njihove interese i mogućnosti, poticati ih i usmjeravati. Također, važno je da su u radu s djecom s teškoćama uključeni razni profesionalci. No, isto tako je jako bitno da se roditelji maksimalno uključe i posvete djetetu u suradnji i partnerstvu s odgojiteljima i predškolskom ustanovom.

Ključne riječi: djeca s teškoćama, odgojno-obrazovna inkluzija, predškolski sustav odgoja i obrazovanja, odgojitelj

SUMMARY

By developing the awareness of society about the value of every individual, in the system of education, inclusion is seen as a movement within the social model. Inclusion does not in itself mean equalizing all people, but recognizing the diversity of each individual to whom it provides the ability to decide on one's own life and assume responsibility. The aim of the research was to examine the opinions of educators on the inclusion of children with disabilities into the regular education system based on their experiences of involving children with disabilities in the regular pre-school education system. For the purpose of work and research on this topic, a questionnaire was conducted in pre-school educational institutions. The results show that it is very important to provide the necessary and appropriate support to children, to monitor their interests and abilities, to encourage and guide them. Also, it is important that various professionals are involved in dealing with children with disabilities. Moreover, it is very important for parents to fully engage with and be dedicated to their children in collaboration and partnership with educators and preschools.

Key words: children with disabilities, education and inclusion, pre-school education system, educator

1.UVOD

Kroz povijest su često djeca s teškoćama bila stigmatizirana. Pitamo se zašto je to tako kad svi živimo u svijetu pravila i klasifikacija, a zaboravili smo na jedno od temeljnih ljudskih prava- prava na različitost. Razvojem društva stvarala se pozitivnija slika o djeci s teškoćama. Mnoge države svijeta prišle su ostvarenju koncepta inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Dugo vremena inkulzija i integracija su se interpretirali kao sinonimi no važno je utvrditi razlike između dva navedena pojma. Međutim, iako slični, izrazi objašnjavaju različite pristupe pri uključivanje djece s teškoćama. Žiljak (2013) navodi da integracija stavlja naglasak na mijenjanje ili poboljšanje učenika s teškoćama, dok inkluzija govori o tome da se škola mora promijeniti. Integracija se zalaže za posebno obrazovanje i terapiju što na neki način i dalje stigmatizira učenike s teškoćama i čini ih drugačijim od ostalih. S druge strane, inkluzija stavlja naglasak na dobro poučavanje za sve, bez obzira ima li učenik teškoće ili ne. Igrić i suradnici (2009) smatraju da je osnovna ideja modela inkluzije da oštećenja koja postoje ne treba negirati i da su ta oštećenja društveno nametnuta. Važno je prihvatiti djecu s teškoćama i pružiti im adekvatno obrazovanje na koje imaju pravo kao i svi drugi učenici. Provedba inkluzivnog obrazovanja utječe na razvoj svijesti o prihvaćanju i različitosti. Osim teorijske strukture, u kojoj se navodi klasifikacija teškoća te inkluzija i njezine odrednice, rad ima i empirijsku strukturu koja pokazuje rezultate provedenog istraživanja kod odgojitelja na temu mišljenje odgojitelja o uključivanju djece s teškoćama u redoviti predškolski sustav odgoja i obrazovanja. U odgojno-obrazovnom procesu glavnu bi ulogu trebali imati odgojitelji koji pripremaju djecu za daljnji život stoga Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) navode da su pozitivni stavovi svih sudionika neophodni za uspješnosti inkluzije. Karamatić-Brčić (2012) smatra kako stavovi prema djeci s teškoćama nisu urođeni, nego naučeni stoga bi svi ljudi, a osobito odgojitelji koji se svakodnevno susreću s djecom s teškoćama, trebali razvijati pozitivne stavove prema inkluziji. Problem se javlja u tome što određeni broj odgojitelja smatra kako im je inkluzija nametnuta i dodatno opterećenje, uz sve dodatne obveze. Važno je mijenjati stavove odgojitelja o inkluziji, davati im potporu u tom radu i timski djelovati, uključivati sve koji mogu pomoći, od obitelji, vršnjaka te do različitih stručnjaka. Stoga se ovaj rad bavi upravo tim pitanjima, stavovima odgojitelja o inkluziji.

2. DJECA S TEŠKOĆAMA

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i obrazovanja djeteta s teškoćama je djeteta s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoće po propisima iz socijalne skrbi, koje je uključeno u redovitu i/ili posebnu odgojnu skupinu u dječjem vrtiću, ili posebnu odgojno - obrazovnu ustanovu (NN 63/2008, čl. 2.).

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i obrazovanja u djecu s teškoćama u razvoju ubrajaju se:

- djeca oštećenog vida
- djeca oštećenog sluha
- djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije
- djeca s promjenama u ličnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom
- djeca s poremećajima u ponašanju
- djeca s motoričkim oštećenjima
- djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima
- djeca s autizmom
- djeca s višestrukim teškoćama u razvoju
- zdravstvene teškoće i neurološka oštećenja (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično)

2.1. OŠTEĆENJA VIDA

Oštećenje vida podrazumijevaju stupanj oštećenja vidnog sustava, a seže od potpune sljepoće, visoke slabovidnosti sve do približno normalnog vida (Biondić, 1993). Vid je izuzetno važan za djetetov razvoj budući da putem vida djeteta upoznaje okolinu iz koje stječe znanja, vještine i usvaja navike (Mustać i Vicić, 1996). Djeteta sa značajnim oštećenjem vida (funkcionalna sljepoća ili amuroza) okolinu upoznaje putem ostalih (očuvanih) osjetila. To su najčešće osjetila sluha i opipa (taktilni osjet). U pedagogiji prevladava mišljenje da je djeci koja su slijepa ili visoko slabovidna za savladavanje nastavnog gradiva dovoljno opisati ili prepričavanje. Upravo suprotno tomu, upoznavanje okoline moguće je, kao i kod sve druge djece, kretanjem u prostoru

i savladavanjem prostornih preprjeka. Što se tiče fizičke aktivnosti djece koja su slijepa ili visoko slabovidna, ona im se često ograničava, počevši od trenutka kada bi oni (razvojno gledajući) mogli samostalno hodati, a to je nakon prve godine života. Općenito, u radu s djecom s oštećenjem vida (posebice sljepoće i visoke slabovidnosti) važno je usmjeriti se na:

- opipavanje i razlikovanje materijala, teksture i oblika
- manipuliranje predmetima
- uočavanje odnosa dijelova i cjeline
- vježbe grube i fine motorike
- razvijanje određenih zvukova te
- zamjećivanje mirisa i okusa

S obzirom na to da kod nekih roditelja postoji strah da bi se uporabom ostatka vida on "potrošio", odnosno da bi se ostatak vida pogoršao ako se njime koristi, posebice kod nekih progresivnih bolesti, važno je razgovarati s roditeljima i djetetom o navedenim strahovima. Kada je riječ o progresivnim bolestima, liječnici daju određene preporuke, a često je u njima vidljivo upravo suprotno-vježbanjem se funkcionalnost vida produljuje. U odgoju i obrazovanju djeca koja su visoko slabovidna, imaju progresivne bolesti vidnog sustava ili su slijepa, redovita se nastava temelji na Brailleovu pismu. Brailleovo je pismo u 19. stoljeću osmislio Louis Braille, koji je i sam bio slijep. Brailleovo pismo predstavlja reljefni sustav znakova kojim se različitim kombiniranjem (ovisno o rasporedu točaka unutar šest polja) predočavaju slova, brojke, aritmetički znakovi i slično.

2.2. OŠTEĆENJA SLUHA

Oštećenje sluha ubraja se u jedno od najčešćih prirodnih oštećenja, a javlja se u prosjeku kod jednog do tri djeteta na 1000 novorođenčadi. U Hrvatskoj se od rujna 2002. godine u svim rodilištima vrši probir novorođenčadi na oštećenje sluha tako da su sva novorođena djeca pregledana prije otpusta iz rodilišta. Najjednostavnija podjela oštećenja sluha podjela je na gluhoću i naglušost. Prema Bouillet (2010) gluhe su one osobe koje imaju prosječan gubitak sluha iznad 90 decibila te ni uz pomoć slušnog

aparata ne mogu cjelovito percipirati govor. Oni vidualno čitaju govor s lica i usana sugovornika, a služe se i znakovnim jezikom. Nagluhe su osobe čiji je prosječan gubitak sluha od 20 do 90 decibila te se dijele na četiri kategorije: lako nagluhe, umjereno nagluhe, umjereno-teško nagluhe i teško nagluhe (Bouillet,2010). Pri uključivanju u redovni program dolazi do određenih problema u odgojno-obrazovnim uvjetima, a kao najčešći Bouillet (2010) navodi:

- teškoće učenja govora
- zaostajanje u usvajanju govornog i pisanog jezika
- problemi u pisanom izražavanju (diktati)
- oskudni rječnik
- gramatizmi, npr. neadekvatna konstrukcija rečenice (npr. "Učenik ide škola.")
- otežano razumijevanje pisanog teksta i teškoće u usvajanju sadržaja učenja

Zbog tih teškoća učeniku s oštećenjem sluha potrebno je olakšati pohađanje redovnog programa školovanja, a jedan od načina jest taj da učenik s oštećenjem sluha sjedi što bliže učitelju, po mogućnosti u prvoj ili drugoj klupi srednjeg reda. Jednoručna znakovna abeceda predstavlja komunikacijski kanal za djecu s oštećenjem sluha. Jednostavna je za savladavanje pa ju nerijetko nauče i djeca koja čuju. Dvoručna abeceda određena je položajima prstiju obje ruke. Ona se temelji na pokretima ruku zbog čega je potrebno da osoba koja se koristi dvoručnom znakovnom abecedom nema značajnih motoričkih teškoća.

2.3. POREMEĆAJI GOVORNO-GLASOVNE KOMUNIKACIJE

Zrilić (2011) navodi da se poremećajima glasovno - jezično – govorne komunikacije smatraju sva stanja u kojima je komunikacija govorom otežana ili ne postoji. Prema Zovko (1999) poremećaji ili smetnja govora mogu se manifestirati u različitim oblicima:

1. u obliku izostavljanja glasova, zamjenivanja glasova, iskrivljavanja glasova i dodavanja glasova
2. u obliku slabog, bezvučnog, hrapavog, promuklog i nazalnog glasa
3. u obliku brzopletog govora

4. u obliku mucanja koji se karakterizira isprekidanim i nepravilnim govorom, naročito u području tempa i ritma govora, s naglašenim spoticanjima i pauzama u govoru, osobito u nazočnosti drugih
5. u obliku zakašnjelog govora, pri čemu se manifestira oskudan rječnik, smanjena sposobnost manifestiranja misli i usporen razvoj strukture rečenice
6. u obliku govornog negativizma koji se može očitovati u prekidu komuniciranja s okolinom u trajanju od nekoliko sati, dana ili tjedana-govorna nijemost

2.4. MOTORIČKI POREMEĆAJI I KRONIČNE BOLESTI

Motoričkim oštećenjima smatraju se oštećenja i deformacije sustava za pokretanje (kostiju, mišića, zglobova), uključujući probleme u fiziologiji i funkcioniranju motorike, zbog čega je djetetu potrebna primjerena podrška. Ona obuhvaća primjenu primjerenih pomagala, arhitektonske uvjete te kontinuiranu podršku stručnjaka.

Prema Zergollernu i sur. (1994) uzroci su takvog stanja raznoliki, a najčešće se odnose na:

- oštećenja lokomotornog sustava (genetske malformacije, poremećaj hormonalnog statusa, upale, traume, neuromišićne degenerativne bolesti itd.)
- oštećenja središnjeg živčanog sustava (najčešće se radi o cerebralnoj paralizi, cerebralnim lezijama, epilepsiji i drugim konvulzivnim stanjima)
- oštećenja perifernog živčanog sustava (dječja paraliza i povrede perifernih živaca)
- oštećenja nastala kao posljedica kroničnih bolesti drugih sustava (kod dijabetesa, oštećenja krvožilnih sustava, bolesti dišnog sustava i sl.).

Psihosocijalne karakteristike djeteta s motoričkim oštećenjem također ovise o mnogo čimbenika, no teškoće u psihosocijalnom funkcioniranju najčešće obuhvaćaju depresivnost, osjećaj bespomoćnosti i ovisnosti, osjećaj niže vrijednosti te nižu toleranciju na frustraciju. Podrška koju pružamo djetetu s motoričkim oštećenjem može biti fizička ili verbalna. Fizičko vođenje odnosi se na doslovno vođenje djetetovih ekstremiteta, trupa ili glave svojom rukom kako bi dijete shvatilo kako

pravilno treba izvesti određeni pokret. Vođenje i izvođenje radnje treba biti opušteno i nježno. Verbalno vođenje odnosi se na uputu riječju kojom objašnjavamo djetetu što sljedeće treba učiniti kako bi izveo određenu aktivnost. Verbalno pojašnjavanje često je prisutno u nastavnom procesu i uključuje pojašnjavanje, prepričavanje i razdvajanje zadataka na manje korake.

2.5. SNIŽENE INTELEKTUALNE SPOSOBNOSTI

Pojedinci sa sniženom intelektualnom sposobnosti su oni koji imaju ispodprosječnu razinu funkcioniranja i koji imaju poteškoća u učenju i socijalnom prilagođavanju. Definicija snižene intelektualne sposobnosti obuhvaća:

- znatno ispodprosječno opće intelektualno funkcioniranje
- stalno prisustvo nedostataka u adaptivnom ponašanju koje se manifestiraju u ovom razvojnom razdoblju i koje nepovoljno utječe na djetetovo postignuće, uključujući i prilagođavanje svakodnevnom životu, komunikaciju, socijalne, akademske i vještine samostalnog življenja
- oštećeno opće intelektualno funkcioniranje mjerno testovima inteligencije na kojima pojedinci s mentalnom retardacijom imaju IQ 70 ili manje

Mnogi se stručnjaci slažu u mišljenju da se pojedinci sa sniženim intelektualnim sposobnostima razvijaju na isti način kao i pojedinci koji nemaju sniženu intelektualnu sposobnost, ali sporije. Drugi smatraju da osobe sa sniženim intelektualnim sposobnostima imaju problema u određenim područjima osnovnog mišljenja i učenja, kao što su pažnja, opažanje i/ili pamćenje. Ovisno o razini nesposobnosti – blaga, umjerena, teška i duboka – pojedinci sa sniženom intelektualnom sposobnosti će pokazati čitav niz individualnih varijacija u akademskim, socijalnim i vokacijskim vještinama.

Djeci i odraslima sa sniženim intelektualnim sposobnostima potrebne su iste one osnovne usluge koje su potrebne svim ljudima da bi se normalno razvijali. Ovdje se misli na edukaciju, pripremu za posao, zdravstvene usluge, prilike za rekreaciju. Osim

toga, mnogim pojedincima sa sniženim intelektualnim sposobnostima potrebne su, za specifične potrebe, specifične usluge. Takve usluge obuhvaćaju dijagnozu i evaluaciju uz ranu intervenciju, programe poticanja male djece, odgojno-obrazovne usluge tijekom djetinjstva i kompletnog školovanja (Daniels, Ellen R., 2003).

Prema Zrilić (2011) stupnjevi snižene intelektualne sposobnosti su:

1. sniženo intelektualno funkcioniranje lakog stupnja (IQ 55-70)
2. sniženo intelektualno funkcioniranje umjerenog stupnja (IQ 40-55)
3. sniženo intelektualno funkcioniranje težeg stupnja (IQ 20-40)
4. sniženo intelektualno funkcioniranje teškog stupnja (IQ ispod 20)

2.6. PROMJENE U PONAŠANJU UZROKOVANE ORGANSKIM FAKTORIMA ILI PSIHOZOM

Poremećajima u ponašanju smatramo sve one pojave u ponašanju koje u odnosu na dob odstupaju od uobičajenog i društveno prihvaćenog ponašanja. Koller-Trbović, Žižel, Bašić (2001) navode kriterije za određenje poremećaja u ponašanju: poremećaj traje 3-6 mjeseci, poremećaj se primjećuje kod kuće, u školi, udruženo je više oblika odstupanja (bježanje, laganje, loš uspjeh u školi i drugi), postoji odudaranje od društvenih normi, poduzete su ili treba poduzeti višekratne intervencije. Uzelac i Bouillet (2007) navode dvije skupine poremećaja u ponašanju: aktivni poremećaji u ponašanju (impluzivnost, hiperaktivnost, nepažnja, neposlušnost, nametljivost, prkos, svađanje, laganje, varanje, neopravdano izostajanje s nastave, verbalna i fizička agresivnost i delinkvencija) i pasivni poremećaji u ponašanju (plašljivost, povučenoš, potištenost, plačljivost, sram, depresija, nisko samopouzdanje, lijenost, dosada, razmaženost i neurotske smetnje).

Prema Ivančić (2010) kod učenika se često pojavljuju ponašanja kao što su grickanje noktiju, čupanje kose, obrva, njihanje glave, tikovi i slično koja se mogu pripisati psihogeno uvjetovanim oblicima poremećaja u ponašanju.

2.7. AUTIZAM

Autizam i pervazivni razvojni poremećaj koji se ne može drukčije specificirati su razvojni nedostaci koji imaju mnoge zajedničke karakteristike. Obično se evidentiraju do dobi od tri godine i oba, autizam i nespecifični sveprožimajući razvojni poremećaj, jesu neurološki poremećaji koji utječu na djetetovu sposobnost komunikacije, razumijevanja govora, igranja i kontakta s drugima. Dijagnoza autizma postavlja se kada se kod pojedinca pojavi osam do šesnaest simptoma koji se odnose na tri važna područja: socijalna interakcija, komunikacija i repetoar aktivnosti i interesa. Kad dijete pokaže slična ponašanja, ali je prisutno manje od osam simptoma s liste, stručnjaci to dijagnosticiraju kao nespecifičan sveprožimajući razvojni poremećaj (NSRP). Uzroci autizma i NSRP nisu poznati. Trenutno znanstvenici ispituju neurološka oštećenja i biokemijske neravnoteže u mozgu. Poremećaji autizma ne izazivaju psihološki čimbenici. U blagim i teškim oblicima ovih poremećaja mogu se zapaziti neke ili sve dalje navedene značajke:

- problemi u komunikaciji: u upotrebi i razumijevanju jezika
- poteškoće u odnosima s ljudima, predmetima i događajima
- neobična igra igračkama i drugim predmetima
- poteškoće u vezi s promjenama koje nastaju u rutinama ili poznatim okruženjima
- repetitivni (ponavljani) pokreti tijela ili obrasci ponašanja

Djeca s autizmom ili NSRP međusobno se jako razlikuju po sposobnostima, inteligenciji i ponašanju. Neka od njih ne govore; druga imaju ograničeni rječnik koji se obično sastoji od ponavljanja određenih fraza ili razgovora. Uključivanje djece s autizmom u redovne odgojno-obrazovne programe pokazalo se uspješnim. Taj uspjeh može se, u osnovi, pripisati tome što su, prvo, u suradnji s obiteljima djece vrtići razvili individualizirane planove kojima se izlazilo ususret jedinstvenim potrebama ove djece i, drugo, time što je djeci s autizmom program osigurao dodatnu podršku i pomoć odraslih (Daniels, Ellen R., 2003).

2.8. POSTOJANJE VIŠE VRSTA I STUPNJEVA TEŠKOĆA U PSIHIČKOM RAZVOJU

Prema Pravilniku o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju uključuje dvije ili više njih predviđenih navedenom orijentacijskom listom.

3. INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje naglašena je orijentacija odgojno-obrazovne politike prema aktivnom učenju u kojemu je učenik izravno uključen u svaku školsku aktivnost u skladu sa svojim sposobnostima i mogućnostima. Unatoč zakonima, pravilnicima i preporukama i dalje postoje brojni izazovi u uključivanju djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, Prema autoricama Ivančić i Stančić (2013) inkluzivnim obrazovanjem izjednačavaju se prava svih članova društvene zajednice na obrazovanje bez obzira na bilo koji identitet različitosti (nacionaln, vjerski, kulturni, dobni, spolni, jezični i socijalni) i bez obzira na različitost u sposobnostima za učenje, poučavanje i socijalizaciju. Danas mnogi izjednačavaju sintagme "djeca s posebnim potrebama" i "djeca s teškoćama". Međutim to nisu sinonimi. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 152/14, čl.62.) učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama daroviti su učenici s teškoćama. To znači da istoznačna uporaba navedenih sintagmi nije odgovarajuća budući da sve posebne potrebe djece nisu uzrokovane teškoćama.

U prethodno navedenom Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjoj školi (NN 152/14) u čl. 65, detaljnije se navodi kategorizacija učenika s teškoćama:

- učenici s teškoćama u razvoju
- učenici s teškoćama u učenju
- učenici s problemima u ponašanju i emocionalnim problemima
- učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i jezičnim čimbenicima

Novi Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenik s teškoćama (NN 24/15, čl. 2., st. 2.) također navodi definiciju učenika s teškoćama u kojoj se kaže da je riječ o učeniku čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz: tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacija više vrsta prethodno navedenih stavaka.

3.1. PRAVO NA OBRAZOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA

Pravo na obrazovanje djece s teškoćama utvrđeno je nizom međunarodnih dokumenata. Najznačajniji dokument je Deklaracija o ljudskim pravima u kojoj se naglašava pravo svih ljudi na obrazovanje i participaciju u društvu. Konvencija o pravima djeteta, Obrazovanje za sve: Svjetska konferencija o obrazovanju za sve sa zaključkom o uključivanju sve djece u škole i pružanje adekvatnog obrazovanja; Jedinstvena politika rehabilitacije osoba s invaliditetom, u kojoj se definiraju uvjeti potrebni za uključivanje djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja naglašavajući potrebu osiguravanja posebnih rehabilitacijskih uvjeta za djecu predškolske dobi s izrazito teškim oštećenjima. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom nalaže da svaka država potpisnica mora osigurati da djeca s teškoćama ne budu isključena iz besplatnog i obaveznog osnovnog ili iz srednjeg obrazovanja na osnovi teškoća u razvoju te im mora olakšati obrazovanje na osnovi njihovih teškoća putem zapošljavanja stručnog kadra i zadovoljavanjem individualiziranih potreba djece s teškoćama u razvoju. Prema Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom koju je donio Hrvatski Sabor navodi se da će se radi osiguranja adekvatnog obrazovanja Republika Hrvatska prilagoditi svoj obrazovni sustav potrebama osoba s invaliditetom, inzistirajući na prilagođavanju postojećih redovitih programa i sustava obrazovanja (predškolskom, osnovnom, srednjoškolskom, visokom i sustavu obrazovanja odraslih), te promicati korištenje novih tehnologija, obrazovanja na udaljenosti i e-obrazovanja. Sukladno Ustavu Republike Hrvatske osnovno školovanje je obvezno i besplatno. Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog

sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006.-2015. navodi sljedeće ciljeve za ostvarenje inkluzivnog obrazovanja: osigurati da sve osobe, bez obzira na narav i stupanj oštećenja, imaju jednak pristup obrazovanju i razvijaju svoju osobnost, talente, stvaralaštvo te intelektualne i tjelesne sposobnosti do punog potencijala, osigurati da osobe s invaliditetom pronađu svoje mjesto u redovnom obrazovanju poticanjem relevantnih tijela na razvoj obrazovnih resursa usmjerenih ka zadovoljavanju potreba osoba s invaliditetom, podržavati i promicati cjeloživotno učenje osoba s invaliditetom svih dobi i olakšati učinkovit i djelotvoran prijelaz između faza obrazovanja te između obrazovanja i zaposlenja, poticati na svim razinama obrazovnog sustava, uključujući djecu od najranije dobi, poštivanje prava osoba s invaliditetom.

3.2. PRAĆENJE, PROCJENA I UKLJUČIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U REDOVITI SUSTAV ODGOJA I OBRAZOVANJA

Prije upisa u osnovnu školu obavezno je utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta koje utvrđuje povjerenstvo škole koju čine liječnik, pedagog ili psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila i učitelj. Ukoliko se utvrdi da psihofizičko stanje djeteta nije u skladu s njegovom dobi, dijete se upućuje na postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja. Utvrđivanje psihofizičkog stanja je postupak pri utvrđivanju teškoća. Provodi se u školi koja je najbliža prebivalištu djeteta i može trajati najduže tri mjeseca. Škola u kojoj se provodi postupak mora imati pedagoga ili psihologa, osiguranu suradnju stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila i liječnika, potreban prostor, opremu i specifična sredstva i pomagala te osiguran prijevoz i pratnju ukoliko to zahtijeva teškoća djeteta. Program utvrđivanja psihofizičkog stanja obuhvaća praćenje uspješnosti djeteta u svladavanju programskih sadržaja, izbor specifičnih metoda i oblika rada s djetetom, praćenje psihičkih i fizičkih osobina djeteta, emocionalnih i socijalnih osobina djeteta, suradnju roditelja odnos roditelja i odgajatelja te vrijeme trajanja utvrđivanja psihofizičkog profila. Treba naglasiti kako rana intervencija u našim dječjim vrtićima ne ovisi o postupku dijagnostike koji je često dugotrajan već počinje odmah ulaskom djeteta u skupinu. Stručni suradnici vrtića

timski promišljaju o obogaćivanju materijalno-organizacijskih uvjeta i unose promjene. Podrška su odgojiteljima te u okviru ustanove organiziraju predavanja, radionice i stručne aktive. Primarna zadaća u radu s djecom s teškoćama nam je uspostavljanje pozitivnih vršnjačkih odnosa u skupini, a rehabilitacija se najčešće ostvaruje izvan vrtića. Da bismo uspješno ostvarili tu zadaću, u svakoj skupini u kojoj je uključeno dijete s teškoćama nastoji se osigurati dodatni odgojitelj ("treći odgojitelj"). Za taj oblik podrške zalažu se ravnatelji vrtića kod Osnivača. Kod djece s teškoćama treba vrednovati njegov odnos prema radu i postavljenim zadacima te odgojnim vrijednostima. Vrednovanje treba usmjeriti na poticanje djeteta na aktivno sudjelovanje u predškolskim aktivnostima, razvijati njegovo samopouzdanje i osjećaj napredovanja kako bi kvalitetno očuvao sposobnosti i razvio nove. Osmišljavanje sigurnog i poticajnog okruženja te unošenje promjena u njemu, izazovi su koji zahtijevaju timski pristup i angažiranost svih sudionika.

3.3. STVARANJE INKLUZIVNE KULTURE

Suvremena pedagogija stavlja naglasak na razvoj inkluzivne kulture škole koja će biti usmjerena na sve učenike bez obzira na postojanje teškoća. Ivančić i Stančić (2013) navode da se time izjednačavaju prava svih članova zajednice bez obzira na različitosti. Stvara se škola koja primjerenim rukovođenjem primjenjuje strategije koje omogućavaju učinkovito uključivanje učenika s teškoćama u redovni sustav obrazovanja. Takvim načinom rada razvija se inkluzivni etos koji podrazumijeva promicanje kulture škole koja se odražava na sve sudionike i sastavnice rada škole. Inkluzivna kultura predstavlja temelj izgradnje inkluzivne škole gdje se razvija prihvaćenost i podržavajuća okolina te podržavajući međusobni odnosi. Za provedbu kvalitetne inkluzije potrebno je stvoriti toleranciju na različitosti koja pridonosi stvaranju podržavajuće okoline koja učeniku pruža duhovnu i emocionalnu skrb, osobni i društveni razvoj, kurikularno i strukovno vodstvo, motrenje napretka i postignuća čime se stvaraju uvjeti za aktiviranje socijalnih i kognitivnih potencijala učenika. Autorice smatraju da podržavajući odnos postaje presudan činitelj kada je u razredu učenik s teškoćama. Baker (2006; prema Ivančić i Stančić, 2013) navodi da je istraživanjem ustanovljena važnost bliskog i pozitivnog odnosa između učitelja i

učenika za bolje prilagođavanje učenika i ostvarivanje školskog uspjeha. Suvremena pedagogija zahtijeva od učitelja fleksibilnost i prilagodbu pri korištenju nastavnih materijala, tehnika i strategija kojima se zadovoljavaju obrazovne potrebe učenika sukladno njegovim sposobnostima i teškoćama. Važno je da učitelj koristi razlikovno poučavanje koje se provodi unutar kurikulumu usmjerenog na učenika koji treba zadovoljiti različite odgojno-obrazovne potrebe učenika. Uloga učitelja je da razlikovnim poučavanjem uz primjerenu interakciju uspostavi sklad između učenikovih sposobnosti i smjernica kurikulumu. Također, vrednovanje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju potrebno je provoditi sukladno njegovim sposobnostima i teškoćama. Osim toga, autorice navode i ključnu ulogu pomoćnika u nastavi, mobilnih stručnih timova dobru materijalnu organizaciju i stručne resurse za ostvarivanje kvalitete rada škole. Pomoćnik u nastavi sastavni je dio rada škole u mnogim zemljama koji daje individualiziranu podršku učenicima, ali i učiteljima. U Hrvatskoj se također provodi zapošljavanje pomoćnika u nastavi, a istraživanja od Krampač-Grljušić(2010; prema Ivančić i Stančić, 2013) pokazala su da djeca s teškoćama prihvaćaju potporu pomoćnika u nastavi te ga doživljavaju kao prijatelja koji im pomaže u savladavanju školskog sadržaja, obavljanju školskih zadataka, doprinosi njihovom većem uspjehu i utječe na bolje druženje s vršnjacima. Pomoćnici u nastavi u velikoj mjeri pomažu učiteljima koji se često žale na nedostatak materijalnih resursa i nedovoljnu razinu vlastitog obrazovanja za rad s djecom s teškoćama. Inkluzivna kultura škole je proces zajedničkog odrastanja, školovanja, života i rada učenika s teškoćama s njihovim vršnjacima i ostalim članovima zajednice. Potrebno je stalno mijenjanje i usavršavanje kako bi se stvorili uvjeti za provođenje inkluzije. Stvaranjem odgoja i obrazovanja za sve učenike, prihvaćanjem različitosti i sustavima podrške stvaraju se temelji za provedbu kvalitetne inkluzivne škole.

4. ISTRAŽIVANJE

4.1. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj provedenoga istraživanja bio je ispitati mišljenje odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja na osnovu njihovih iskustava o uključivanju djece s teškoćama u redoviti predškolski sustav odgoja i obrazovanja.

4.2. METODE ISTRAŽIVANJA

4.2.1. ISPITANICI

U istraživanju je sudjelovalo 50 odgojitelja iz 3 redovite predškolske ustanove na području Koprivničko-križevačke županije.

U tablici 1 prikazani su postoci ispitanika po spolu, kao i prema stručnoj spremi i godinama radnog iskustva.

Tablica 1. *Ispitanici*

| Ispitanici | % | Stručna sprema | % | Godine radnog iskustva | % |
|------------|-----|----------------|-----|------------------------|-----|
| Muški | 0 | Visoka | 40 | 1-5 | 64 |
| Ženski | 100 | Viša | 56 | 6-10 | 20 |
| | | Srednja | 4 | 11-15 | 0 |
| | | | | 16-20 | 16 |
| | | | | 21-25 | 0 |
| | | | | 26-30 | 0 |
| | | | | više od 31 | 0 |
| Ukupuno | 100 | | 100 | | 100 |

4.2.2. MJERNI INSTRUMENT I NAČIN PROVEDBE ISPITIVANJA

Za potrebe istraživanja korišten je *Upitnik inkluzivne odgojno-obrazovne prakse u predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja djece s teškoćama*. Odgojitelji su anonimno popunjavali Upitnik u svojim predškolskim ustanovama. Upitnik je koncipiran na osnovu 21 ponuđenih tvrdnji te su se na svaku tvrdnju ispitanici izjašnjavali slaganjem u rasponu od 1 do 5 gdje su mogući odgovori: 1- uopće se ne slažem, 2- uglavnom se ne slažem, 3 ne mogu se odlučiti, 4- uglavnom se slažem, 5- potpuno se slažem.

4.3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Na osnovu izračunatih postotaka, analizirani su upitnici koji su pokazali sljedeće rezultate. Putem anketnog upitnika ispitano je 50 odgojitelja na području Križevaca. Provedena je anketa koja je koncipirana na osnovu sljedećih tvrdnji:

1. Rado bih radio/la s djetetom s teškoćama u razvoju
2. Djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redoviti sustav odgoja i obrazovanja
3. Za kvalitetan rad u predškolskoj ustanovi djeca s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju
4. Djeca s teškoćama u razvoju u predškolskoj ustanovi mogu negativno utjecati na postignuća cijele vrtićke skupine
5. Priprema za rad s djecom s teškoćama u razvoju loše bi utjecala na ostvarivanje zadanih ciljeva predškolskog programa
6. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redoviti predškolski sustav korisno je za njihovo napredovanje na:
 - a) kognitivnom (spoznajnom)
 - b) afektivnom (doživljajnom) i
 - c) psihomotičkom (djelatnom) području razvoja
7. Druženje s ostalom djecom u redovitoj predškolskoj ustanovi korisnije je za djecu s teškoćama u razvoju nego druženje s djecom u posebnim predškolskim odjeljenjima u vrtiću s posebnim uvjetima

8. Odgojitelji trebaju biti blaži prema djeci s teškoćama u razvoju koji pohađaju redoviti predškolski sustav
9. Razina mog obrazovanja nije dovoljna za rad s djecom s teškoćama u razvoju
10. Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s djecom s teškoćama u razvoju
11. Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u skupini kako bi i druga djeca prihvatili djecu s teškoćama u razvoju
12. Inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja je primjeren kako za djecu s teškoćama tako i za djecu bez teškoća
13. Dijete s teškoćama u razvoju predstavlja izazov u mojem radu
14. Smatram da ustanova u kojoj radim ima dovoljno potrebnih didaktičkih sredstava i pomagala za rad s djecom s teškoćama
15. Ustanova u kojoj radim ima stručne suradnike s kojima ostvarujem uspješnu suradnju vezanu uz djecu s teškoćama
16. Do sada sam bio/la u neposrednom radu djeteta s teškoćama

15

17. Djeca bez teškoća nisu tolerantna prema djeci s teškoćama
18. Većina roditelja djece s teškoćama ima realan stav prema teškoćama djeteta
19. Zadovoljan/na sam podrškom koju mi pružaju kolege/kolegice u mojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, kada je inkluzija u pitanju
20. Izrađujem individualizirane odgojno-obrazovne programe za djecu s teškoćama
21. Smatram se kompetentnom/im za praćenje individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za djecu s teškoćama

Analizirani upitnici pokazali su sljedeće rezultate. Većina odgojitelja (52%) se ne može odlučiti bi li radili sa djetetom s teškoćama, dok se također većina njih (52%) uglavnom slaže da bi djeca s teškoćama trebala pohađati redoviti predškolski sustav odgoja i obrazovanja.

16

Na pitanje bi li djeca s teškoćama u razvoju predstavljala smetnju za kvalitetan rad u predškolskoj ustanovi odgojitelji su se podijelili i to 50% je bilo za odgovor sa se uopće ne slažu a ostalih 50% je odgovorilo da se uglavnom ne slažu.

Većina odgojitelja (40%) smatra da djeca s teškoćama ne mogu negativno utjecati na postignuća cijele vrtićke skupine dok 2% smatra da mogu utjecati na postignuća ostale djece.

56% odgojitelja ne smatra da bi preiprema za rads s djecom s teškoćama loše utjecalo na ostvarivanje zadanih ciljeva predškolskog programa. Dok njih 44% odgovara da se ne mogu odlučiti.

Većina odgojitelja (74%) smatra da uključivanje djece s teškoćama u redoviti predškolski sustav odgoja i obrazovanja korisno je za njihovo napredovanje na kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području razvoja, a njih 26% se ne može odlučiti.

20% odgojitelja se u potpunosti slažu da je druženje s ostalom djecom u redovitoj predškolskoj ustanovi korisnije za djecu s teškoćama nego druženje s djecom u posebnim predškolskim odjeljenjima u vrtiću s posebnim uvjetima. Dok se njih 50% uglavnom slažu, 28% se ne može odlučiti, a 2% se uopće ne slaže.

Većina odgojitelja (70%) se ne može odlučiti bi li odgojitelj trebao biti blaži prema djeci s teškoćama koji pohađaju redoviti predškolski sustav te se samo 4% njih uopće ne slaže sa anketnim pitanjem.

Njih 68% se ne može odlučiti je li njihova razina obrazovanja dovoljna za rad s djecom s teškoćama, a samo 2% njih smatra da su u potpunosti spremni za rad s djecom s teškoćama. Dok se njih 84% slaže da su spremni ići na dodatna usavršavanja kako bi usavršila tehnike za rad s djecom s teškoćama.

97% odgojitelja smatra da je sposobno stvoriti pozitivno ozračje u skupini kako bi i druga djeca prihvatila djecu s teškoćama, a njih 3% se ne mogu odlučiti.

Većina odgojitelja (87%) se ne mogu odlučiti je li inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja primjeren za djecu s teškoćama kao i za djecu bez teškoća, a njih 13% se u potpunosti slažu.

Skoro pa svi odgojitelji (98%) smatraju djecu s teškoćama kao izazov u njihovom radu.

58% odgojitelja se uglavnom ne slaže da ustanova u kojoj rade ima dovoljno potrebnih didaktičkih sredstava i pomagala za rad s djecom. Dok se također njih 61% ne slaže sa tim da ustanova gdje rade ima stručne suradnike s kojima ostvaruju uspješnu suradnju vezanu uz djecu s teškoćama.

Većina odgojitelja (50%) se slaže sa činjenicom da je bilo u neposrednom radu s djecom s teškoćama, a njih 4% se ne slažu uopće.

Odgojitelji se uglavnom ne slažu (i to njih 84%) da djeca bez teškoća nisu tolerantna prema djeci s teškoćama, dok se njih 2% u potpunosti slažu.

82% odgojitelja smatra da većina roditelja djece s teškoćama ima realan stav prema teškoćama djeteta.

Njih 45% se ne može odlučiti jesu li su zadovoljni podrškom koju im pružaju kolege i kolegice u njihovoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, kada je inkluzija u pitanju te se ne mogu odlučiti izrađuju li individualizirane odgojno-obrazovne programe za djecu s teškoćama.

62% odgojitelja se ne može odlučiti jesu li kompeteni za praćenje individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za djecu s teškoćama dok se njih 38% uopće ne slaže sa činjenicom.

Analiza opisanih rezultata pokazuje da odgojitelji smatraju kako cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja nije dovoljno pripremljen i primjeren za svu djecu podjednako. Djeca s teškoćama i njihovi roditelji su nekim načinom zakinuti jer nemaju mogućnosti uključiti svoju djecu u redovite odgojno-obrazovne ustanove. To je prvenstveno zbog toga što je nedovoljno zaposlenih odgojitelja i stručnih suradnika, kao i prevelike odgojne skupine. Odgojitelji smatraju da se ne mogu posvetiti svakom djetetu koliko bi oni to trebali i željeli. Većina odgojitelji u svom radu kreiraju ozračja koja se temelje na međusobnom razumijevanju, poštivanju i poticanju zajedničkih aktivnosti djece.

Odgojitelji isto tako smatraju da se u odgojnim ustanovama nedovoljno organiziraju tečajevi, edukacije i razne radionice. Kažu da bi se svi trebali dodatno educirati te bi im na taj način bilo lakše razumjeti dijete i pristupiti s odgovarajućom individualiziranom podrškom. Isto tako smatraju da je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite odgojno-obrazovne skupine pozitivno iskustvo te je korisno za razvoj samog djeteta s teškoćom u razvoju, ali isto tako i za razvoj tolerancije i prihvaćanja kod druge djece. Stoga inkluzija na predškolskoj razini uvodi dijete s teškoćom u svijet komunikacije i socijalizacije s drugom djecom, pomaže kod razvoja samopouzdanja, povjerenja i izražavanja emocija. Smatraju da bi svako dijete koje ima određenu teškoću trebalo imati vlastitog asistenta. Zbog toga što takvo dijete zahtjeva više pažnje.

Polovina odgojitelja s susrelo u svom radu s djecom s teškoćama u razvoju te se ne smatraju dovoljno kompetentnim za rad s djecom s teškoćama u razvoju, no smatraju da bi takvo dijete u njihovoj odgojnoj skupini predstavljalo veliki izazov te da bi se maksimalno potrudili oko uključivanja djeteta s teškoćama u razvoju.

5. ZAKLJUČAK

Osobe s teškoćama često su stigmatizirani u društvu. Veliki broj ljudi odbacuje osobe s teškoćama i ne zna kako bi se ponašali prema njima. Trebali bismo pružiti ruku osobama s teškoćama, osobito djeci s teškoćama i uključiti ih u zajednicu u koju oni prije svega i pripadaju. Zovko (1993) je naveo da u budućnosti neće biti potrebno djecu s teškoćama posebno označavati niti izdvajati iz opće populacije, nego će ona općenito pa tako i u području odgoja i obrazovanja ostvarivati sva svoja prava kao i ostali građani. To je bilo predviđanje budućnosti za djecu s teškoćama i slobodno se može reći da smo na korak do toga. Iako polako koračamo tim stopama, vjerujem da ćemo na kraju doći do cilja i da će sva djeca s teškoćama osjetiti na svojoj koži važnost inkluzije. Igrić i suradnici (2012) smatraju da unatoč zakonskim promjenama i usvajanjem međunarodnih konvencija koje zahtijevaju jednako pravo sve djece za obrazovanje, proces integracije djece s teškoćama u Hrvatskoj još uvijek ide jako sporo. Nikako da osvijestimo činjenicu koliko je inkluzija važna za djecu s teškoćama, ali i za djecu koja nemaju teškoće u razvoju. Prije svega prilika je za druženje s vršnjacima gdje djeca u drugim vršnjacima vide uzore za vještine i ponašanja. Razvija se veće samopoštovanje zbog boravka u redovnoj grupi, osim toga koristi i za ostalu djecu u programu. Djeca uče nove socijalne vještine, priznaju vlastite sposobnosti i spoznaju da pojedinac može prevladati svoje teškoće i tako postići uspjeh.

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati mišljenja odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama u redoviti sustav predškolskog odgoja i obrazovanja na osnovu njihovih iskustava o uključivanju djece s teškoćama u redoviti predškolski sustav odgoja i obrazovanja. Tako je utvrđena visoka procjena odgojitelja o vlastitoj kompetentnosti za rad s tom djecom, uz istodobnu visoku razinu svijesti o specifičnostima teškoće koje podrazumijevaju suradnju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa te prilagodbu metodičko-didaktičkog pristupa na način koji će olakšati socijalizaciju te djece. Anketa provedena u dječjim vrtićima u Križevcima dala je smjernice upravama vrtića, a koje upućuju na činjenicu da su odgojitelji spremni u svoje grupe prihvatiti djecu s poteškoćama, da su dobro upoznati sa zahtjevima i potrebama takve djece, ali da žele

dalje proširiti svoja znanja i iskustva za svoj kvalitetniji rad. Iz same ankete je vidljivo da prosječni radni staž od 2,6 godine ukazuje na mlade i perspektivne odgojitelje koji u potpunosti žele biti pripremljeni za rad u inkluzivnim grupama kao i izvan njih. Sukladno postavljenom cilju ovoga istraživanja i opisanim rezultatima vidljivo je da su samoprocjene kompetencija za inkluziju prisutne kod odgojitelja u predškolskim ustanovama koja je obuhvaćena ovim istraživanjem, a odgojitelji su se spremni dalje educirati kako bi uspješnije primjenjivali primjerene metode odgoja i obrazovanja u inkluzivnom okruženju.

6. LITERATURA

1. Biondić, I. 1993. *Integrativna pedagogija: odgoj djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Školske novine
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integralnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
3. Daniels Ellen, R., Stafford, K., 2003. *Kurikulum za inkluziju: razvojno primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji
4. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja, NN, 63/2008
5. Guberina – Abramović, D. 2008. 3.izd. *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga
6. Igrić, LJ., Cvitković, D., Wagner-Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama u učenju u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, vol 45, 1, 31-38
7. Ivančić, Đ., 2010. *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb, Alka script
8. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, vol 49, 2, 139-157
9. Karamatić-Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina*, 7 (7), 101-109
10. Konvencija o pravima djeteta – Unicef Hrvatska
11. Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, vol 39,2, 129-136
12. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje
13. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, NN, 87/08, 86/09, 92/10 i 105/10.-ispr

14. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (NN 24/15, čl. 2., st.2.)
15. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Zadar: Sveučilište u Zadru
16. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 152/14) u čl. 65
17. Zrilić, S. 2011. *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*
18. Zovko, G. 1999. *Učenici s osobitim potrebama*, u: *Osnove suvremene pedagogije*, 1999. ur. Antun Mijatović, HKPZ, Zagreb (369-397. str.)
19. Žiljak, O., (2013). Ishodi učenja i inkluzivna edukacija učenika s intelektualnim teškoćama. *Revija socijalne politike*, 20, 3, 275-291
20. www.istrazime.com/djecja-psihologija7koja-je-razlika-izmedu-djece-s-posebnim-potrebama-i-djece-s-teskocama-u-razvoju/
21. www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Djeca-s-teskocama-HR-6-13-w.pdf

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, _____, izjavljuem da sam svoj završni rad pod
naslovom _____

izradila samostalno, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Nijedan dio ovog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan bez citiranja i ne krši bilo čija autorska prava.

Studentica: _____