

Predškolski odgoj djece s teškoćama u razvoju

Tomljanović, Katarina Maria

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:333177>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-18**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula](#)



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

KATARINA MARIA TOMLJANOVIĆ
PREDŠKOLSKI ODGOJ DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU
Završni rad

Pula, 2022.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

KATARINA MARIA TOMLJANOVIĆ
PREDŠKOLSKI ODGOJ DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU
ZAVRŠNI RAD

JMBAG: 0116153899, izvanredni student

Studijski smjer: Preddiplomski stručni studij predškolski odgoj

Predmet: Pedagogija djece s teškoćama u razvoju

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Pedagogija

Znanstvena grana: Posebne pedagogije

Mentor: doc. dr. sc. Dijana Drandić



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisana Katarina Maria Tomljanović, kandidatkinja za prvostupnicu Predškolskog odgoja, ovime izjavljujem da je ovaj Završni rad rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Završnog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Student

Katarina Maria Tomljanović

U Puli, listopad 2022. godine



IZJAVA
o korištenju autorskog djela

Ja, Katarina Maria Tomljanović, dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj završni rad pod nazivom Predškolski odgoj djece s teškoćama u razvoju koristi na način da navedeno autorsko djelo, kao cjelovit tekst, trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Sveučilišne knjižnice Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te kopira u javnu internetsku bazu završnih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice (stavljanje na raspolaganje javnosti), sve u skladu sa Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnog pristupa znanstvenim informacijama.

Za korištenje autorskog djela na navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli 19.10.2022.

Potpis

Katarina Maria Tomljanović

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. VRSTE TEŠKOĆA	3
2.1. Teškoće u učenju	4
2.2. Disgrafija.....	5
2.3. Disleksija	5
2.4. Diskalkulija.....	5
2.5. Motoričke teškoće.....	6
2.6. Teškoće u komunikaciji	7
2.7. ADHD	7
3. INTEGRACIJA I/ILI INKLUZIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U DJEČJI VRTIĆ	9
4. ULOGA ODGOJITELJA	15
5. PRIMJER PROVOĐENJA AKTIVNOSTI S DJETETOM S TEŠKOĆAMA U DJEČJEM VRTIĆU.....	18
6. ZAKLJUČAK	21
7. POPIS LITERATURE.....	22
8. SAŽETAK	24
9. SUMMARY	25

1. UVOD

Djeca s teškoćama u razvoju suočavaju se često s diskriminacijom u obliku negativnih stavova, nedostatka adekvatne obrazovne politike, često im je onemogućeno ostvarivanje osnovnih prava. Uskraćivanje prava na obrazovanje djeci s teškoćama u razvoju ima cjeloživotni utjecaj na učenje, postignuća, osamostaljivanje i mogućnosti zapošljavanja, čime se ometa njihov potencijalni ekonomski, društveni i ljudski razvoj. Kako bi se osiguralo da sva djeca uživaju svoja osnovna ljudska prava bez diskriminacije, obrazovni sustavi trebaju promicati inkluziju osiguravanjem pristupačnosti, sudjelovanjem i uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u redovne dječje vrtiće i škole (Bickenbach, 2011).

„U Hrvatskoj se krajem 19. stoljeća javljaju prvi sustavni oblici obrazovanja djece s teškoćama u posebnim ustanovama, gdje se podučavaju odvojeno od ostale djece. Odras je to društvenih stavova koji djecu s teškoćama vide *različitim* ili *posebnim* i traju do 70-ih godina prošlog stoljeća. Roditeljskim naporima djece s teškoćama, počinje zakonsko priznavanje prava na redovno obrazovanje i ostvarivanje mogućnosti jednakog pristupa u obrazovanju. Rezultat je to i napora Ujedinjenih naroda koji donošenjem niza međunarodnih dokumenata promoviraju prava djece s teškoćama na jednaki pristup. Usvajanjem i usklađivanjem navedenih dokumenata s nacionalnim zakonodavstvom i praksom, Vlada Republike Hrvatske donosi strategije i programe s ciljem osiguravanja prava i izjednačavanja mogućnosti za sve osobe s teškoćama. Temelj planiranja na nacionalnoj i lokalnoj razini prema djeci s teškoćama treba biti načelo *jednakih prava ili ravnopravnosti*, a edukacijskom uključivanju ove djece posvećuje se posebna pozornost radi njihove socijalne uključenosti (Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece, 2006).“ (Skočić Mihić, 2011, 8).

Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/15) obzirom na vrste i stupanj teškoća utvrđuje sljedeće skupine teškoća:

- Oštećenja vida

- Oštećenja sluha
- Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
- Oštećenja organa i organskih sustava
- Intelektualne teškoće
- Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
- Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Predškolski odgoj djece s teškoćama iz svih navedenih skupina teškoća, zahtijevaju prilagodbe odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno odgojno-obrazovnu potporu različite vrste i razine. Za odgojitelje je važno kvalitetno i profesionalno usavršavanje te suradnja među svim nositeljima odgojno-obrazovnoga procesa u radu s djecom: vanjskih stručnjaka i suradnika, međuresornih ustanova, obitelji, lokalne zajednice i udruga.

Ovaj se rad bavi pitanjima integracije i/ili inkluzije djece s teškoćama u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja, te važnost i ulogu koju odgojitelj ima u procesu.

2. VRSTE TEŠKOĆA

Teškoće čitanja i pisanja, znakovi su koje često otkrivamo u predškolskoj dobi djeteta. Može se reći da specifične teškoće učenja obuhvaćaju djecu koja usprkos svojim urednim intelektualnim sposobnostima, bez vidljivih organskih ili senzoričkih, ne uspijevaju postići odgovarajući uspjeh. Pretpostavka je da ono što se u školskoj dobi dijagnosticira kao specifična teškoća učenja (disleksija, disgrafija, diskalkulija), započinje još u predškolskoj dobi. Prema Zrilić (2011), postoji određeni niz (pred)vještina čitanja i pisanja koje dijete treba savladati prije samog polaska u školu kao preduvjet urednog razvoja čitanja i pisanja u školskoj dobi.

U predškolskoj dobi djeca počinju stvarati vezu slovo-glas, tj. razvijaju svijest da svaki glas ima svoje pripadajuće slovo, trebala bi poznavati većinu velikih i malih tiskanih slova.

Procjenjuje se da dijete u dobi od 6 godina poznaje otprilike 10 000 riječi iz različitih kategorija (životinje, odjeća, obuća, hrana, vozila, zanimanja, osjećaji, dijelovi tijela, dob, obitelj, vremenske pojave, itd). Izloženost pisanim materijalima od rane dobi (slikovnicama, pričama) preduvjet je za uredan razvoj čitalačkih sposobnosti.

U predškolskoj dobi djeca ne trebaju znati pisati slova, međutim za nesmetan početak pisanja moraju imati razvijene sposobnosti:

- izvođenje linija svih vrsta (ravne, zakrivljene, isprekidane...),
- uočavanje detalja nekog oblika (crtice, točkice, kvačice...),
- pravilno prostorno smještanje (ne prelaženje linija, pisanje/crtanje u sredini ograđenog polja...)

Djeca s oštećenjem vida su slabovidna ili slijepa djeca (Zrilić, Košta, 2008). Ukoliko oštećenje vida ne dolazi u kombinaciji s nekom od drugih navedenih teškoća, slabovidni i slijepi učenici uključuju se u redovne odgojno – obrazovne programe i uglavnom ih uspješno savladavaju (Mijatović, 1999). Smetnje sluha odnose se na gluhoću i naglušost, a prosječno razvijena gluha i nagluha djeca, bez utjecaja dodatnih smetnji također su sposobna savladati većinu redovnih odgojno – obrazovnih programa (Mijatović, 1999).

Teškoće u jezično – govornoj komunikaciji definiraju se kao smetnje u upotrebi i razumijevanju govornih, pisanih ili ostalih simboličkih sustava, a dijele se na govorne i jezične (Vizek – Vidović i sur., 2014).

U nastavku rada opisane su najčešće teškoće s kojima se odgojitelji susreću u predškolskom odgoju i obrazovanju i radu u dječjim vrtićima, koja osim djece urednog razvoja, pohađaju i djeca s teškoćama u razvoju.

2.1. Teškoće u učenju

Teškoće u učenju mogu ometati učenje osnovnih vještina kao što su čitanje, pisanje i/ili matematika. Također, može ometati i vještine više razine kao što su organizacija, planiranje vremena, apstraktno razmišljanje, dugoročno ili kratkoročno pamćenje i pažnja. Važno je istaknuti da teškoće u učenju mogu utjecati na život djeteta, počevši od obitelji, prijatelja, pa kasnije dječjeg vrtića i škole. Budući da su teškoće s čitanjem, pisanjem i/ili matematikom prepoznatljivi problemi tijekom školskih godina, u tom se razdoblju najčešće dijagnosticiraju znakovi i simptomi teškoća u učenju.

Isto tako, teškoće u učenju mogu se prepoznati i u predškolskoj dobi, posebno kod usvajanja predčitalačkih i predmatematičkih vještina djeteta. Zbog toga se teškoće u učenju nazivaju *skrivenim teškoćama*: dijete izgleda *savršeno normalno* i čini se da je vrlo bistro i inteligentno, ali možda ne može pokazati razinu vještine koja se očekuje od nekoga slične dobi.

Specifične teškoće u učenju su poremećaji u jednom ili više temeljnih psiholoških procesa uključenih u razumijevanje ili uporabu govornog ili pisanog jezika, a mogu se očitovati u smanjenoj sposobnosti slušanja, mišljenja, govorenja, čitanja, pisanja, pravopisa ili obavljanja matematičkih radnji. Riječ je o problemima u percepciji, oštećenju mozga, minimalnoj disfunkciji mozga, disleksiji i razvojnoj afaziji (Kostelnik, 2004).

2.2. Disgrafija

Disgrafija je teškoća u učenju koja uključuje oslabljenu sposobnost čitljivog i automatskog pisanja slova i često pisanja brojeva, te upravo zbog toga može ometati djetetovo razumijevanje matematike. Disgrafija naglašava teškoće s pohranjivanjem i automatskim dohvaćanjem slova i brojeva iz memorije. Djeca s disgrafijom često imaju teškoća u izvršnim funkcijama (npr. planiranje i organiziranje). Susreću se s problemima u pisanju i drugim motoričkim vještinama vezanim za školu.

Procjenjuje se da 5% do 20% sve djece pokazuje neki oblik neoptimalnog finog motoričkog ponašanja, uključujući poremećaj pisanja (Gubbay, 1975). Zajednička značajka djece koja imaju poremećaj disgrafije je, da čak i uz odgovarajuću količinu podučavanja i prakse, ne uspijevaju postići dovoljan napredak u usvajanju finih motoričkih zadataka rukopisa.

2.3. Disleksija

Disleksiju karakteriziraju nedostaci u preciznom i tečnom prepoznavanju riječi. Djeca s disleksijom bore se s prepoznavanjem riječi, dekodiranjem i pravopisom. Razumijevanje pročitano ponekad je narušeno zbog vrlo slabih vještina čitanja riječi. Osobe s disleksijom često imaju nedostatke u fonemskoj i fonološkoj svijesti, koji se odnose na sposobnost čuti, identificirati i manipulirati zvučnom strukturom izgovor ene riječi, uključujući njene foneme, slogove, početak i rime.

Osobe s disleksijom također mogu imati poremećenu ortografsku obradu, što ometa točno i tečno povezivanje slova i slovnih kombinacija s glasovima.

2.4. Diskalkulija

Takozvani *poremećaj razumijevanja matematike* može se smatrati vrstom teškoća u učenju na koje nema utjecaja na govorni jezik, ali ima na računsku matematiku. Djeca s matematičkim poremećajem također mogu imati teškoća s motoričkim i prostornim, organizacijskim i socijalnim vještinama. Djeca s koegzistirajućim ADHD-om, ili čak samo s ADHD-om, mogu imati dodatne probleme

u matematici, kao što su kašnjenja u upisivanju matematičkih činjenica u pamćenje, stvaranje neopreznih matematičkih pogrešaka, žurba s problemima i impulzivno zapisivanje pogrešnih odgovora ili nepokazivanje svog rada, te čine pogreške jer su pogrešno poravnali stupce tijekom zbrajanja ili dugog dijeljenja. Iako su matematičke poteškoće otprilike jednako česte kao i teškoće u čitanju, nisu dobro proučene i o njima se malo zna. Nije poznato proizlaze li matematičke vještine iz urođenih sposobnosti djece da razumiju koncepte veličine ili količine i uspoređuju brojeve, ili nastaju u područjima mozga koja su odgovorna za jezik, vizualno-prostorni ili sustav pažnje i pamćenja.

Znanstvenici se općenito slažu da djeca s poteškoćama u matematici imaju neki nedostatak u prisjećanju matematičkih činjenica. Točno i tečno prisjećanje jednoznačenkastih matematičkih činjenica smatra se važnim za oslobađanje većeg područja mozga za učenje i primjenu složenijih zadataka. Djeca s teškoćama u čitanju i matematici posebno se bore i s rješavanjem matematičkih zadataka riječima.

2.5. Motoričke teškoće

Poremećaj motoričkih vještina, također poznat kao poremećaj razvojne koordinacije, prepoznaje se kada problemi s motoričkim vještinama značajno ometaju postignuća ili aktivnosti svakodnevnog života. Često se zanemaruje kod djece s ADHD-om zbog svoje nespecifične skupine simptoma – ali može utjecati na dječje živote ometajući pisanje i druge aktivnosti ili sprečavajući djecu da sudjeluju u sportu i igri na razini svojih kolega.

Djeca s ADHD-om i drugim teškoćama u učenju često imaju i poremećaj motoričkih sposobnosti. Poremećaj motoričkih vještina uključuje zaostajanje u razvoju kretanja i držanja zbog čega djeca imaju koordinaciju znatno ispod djece njihove dobi i razine inteligencije. Ova djeca djeluju nespretno. Poremećaj motoričkih vještina može se prvi put identificirati kada dijete predškolske dobi ne može izvoditi vještine primjerene dobi, kao što je zakopčavanje gumba i hvatanje lopte, ili kada se dijete u osnovnoj školi bori s pisanjem ili sportskim aktivnostima.

Dijete s poremećajem motoričkih sposobnosti može imati teškoća s mehanikom pisanja, planiranjem motoričkih radnji ili pamćenjem motoričkih obrazaca. Dok se

mnoga mala djeca s ADHD-om, ali bez poremećaja motoričkih sposobnosti, u mlađim godinama mogu činiti nespretnima, njihova je nespretnost više povezana s nepažnjom ili impulzivnošću nego s lošom motoričkom kontrolom i često to prerastu. Međutim, dijete s ADHD-om i koegzistirajućim poremećajem motoričkih sposobnosti možda neće prerasti svoju nespretnost.

2.6. Teškoće u komunikaciji

Komunikacijski poremećaji su stanja koja ometaju komunikaciju s drugima u svakodnevnom životu – uključuju ne samo sposobnost uvažavanja govornih zvukova (fonološka svijest), već i stjecanje, prisjećanje i korištenje vokabulara (semantika) te bavljenje redosljedom riječi i odgovarajućim oblikom ili razumjeti rečenice (sintaksu). Identificirane su potkategorije ovih poremećaja, uključujući poremećaj izražajnog jezika, mješoviti receptivno-ekspresivni poremećaj, fonološki poremećaj, poremećaj artikulacije (izgovora riječi) i mucanje.

Budući da postoji tako bliska povezanost između komunikacije i društvenih odnosa, ovi jezični deficiti često su popraćeni poteškoćama u društvenim vještinama.

Djeca s ADHD-om bez jezičnog poremećaja također mogu imati poteškoća u korištenju jezika, osobito u društvenim situacijama. Odgajatelj će možda primijetiti da dijete ima problema s pretjeranim pričanjem, čestim prekidima, neslušanjem onoga što se govori, izgovaranjem odgovora prije nego što se pitanja završe i neorganiziranim razgovorima.

2.7. ADHD

ADHD je poremećaj koji uključuje teškoće u zadržavanju usredotočenosti i obraćanja pažnje, teškoće s kontroliranjem ponašanja i hiperaktivnost. Iako se ADHD ne smatra teškoćom u učenju, istraživanja pokazuju da od 30% do 50% djece s ADHD-om također ima specifičnu teškoću u učenju te da ta dva uvjeta mogu biti u interakciji kako bi učenje postalo iznimno izazovno. Poremećaj pažnje i hiperaktivnost je stanje koje postaje vidljivo kod neke djece u predškolskoj dobi. Ovoj djeci je teško kontrolirati svoje ponašanje i/ili obratiti pažnju. Procjenjuje se da između 3% i 5% djece

ima poremećaj pažnje i hiperaktivnosti (ADHD). Glavne karakteristike ADHD-a su nepažnja, hiperaktivnost i impulzivnost.

S obzirom na teškoće vezane uz rano dijagnosticiranje ove razvojne teškoće, odgojitelji u dječjim vrtićima učestalo se susreću s izazovom rada i odgoja ove skupine djece. „Pritom se od njih očekuje da, sukladno načelima odgojno-obrazovne inkluzije, pridonese stvaranju takvih uvjeta u kojima će sva djeca (bez obzira na njihovo porijeklo ili „nesposobnost“) biti vrednovana jednako, prihvaćena s poštovanjem i s jednakim prilikama za napredak (Loborec i Bouillet,2012).

Međutim, pretjerana aktivnost pojedine djece može biti njihova prirodna reakcija na neprikladnu okolinu za učenje, a ne mora nužno biti teškoća. (Kadum-Bošnjak, 2006.) Mnoga istraživanja odgojno-obrazovnog procesa upućuju na činjenicu da su, prema percepciji odgojitelja, upravo ponašanja koja vezujemo uz ADHD poremećaj, percipirana kao ona koja najviše ometaju odgojno-obrazovni proces (Loborec i Bouillet,2012).

3. INTEGRACIJA I/ILI INKLUZIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U DJEČJI VRTIĆ

Sva mala djeca rastu i uče nove stvari svaki dan. Iz tog razloga, prepoznavanje teškoće uključuje usporedbe između svakog djeteta i njegovih vršnjaka, kao i praćenje promjena u rastu i razvoju tijekom vremena. Odgajatelji bi trebali biti upoznati s očekivanim rasponom razvoja kako bi se znalo kada dijete možda pokazuje znakove teškoća ili značajnog kašnjenja u razvoju.

“..... pojmovi integracija i inkluzija koji se često shvaćaju i upotrebljavaju kao sinonimi, predstavljaju različite obrazovne koncepte, često povezane ali ne istovjetne. Miles (2000) integraciju učenika s teškoćama opisuje terminom „ići u školu“ dok inkluzija pretpostavlja svakodnevno „sudjelovati u školi.“ Inkluzija se kao proces uključivanja djece u škole rađa iz međusobne interakcije svih, socijalnog pristupa i poštivanja ljudskih prava (Hanson i sur., 2001, Armstrong i sur., 2010). Za Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014), shvaćanje inkluzivnog obrazovanja kreće od integracije djece s teškoćama među vršnjake u redovne škole do inkluzivnog obrazovanja za sve učenike.” (Drandić i Lazarić, 2018, 10)

Mnogi stručnjaci se slažu da je važna dimenzija integracije to što djeca s teškoćama u razvoju pohađaju istu grupu kao djeca u tipičnom razvoju (tj. pohađaju iste sate u istoj prostoriji), a ne biti u različitim grupama i samo dijeliti zajedničke aktivnosti za dio dana. Ako se očekuje da će djeca s teškoćama učiti u interakciji s djecom koja nemaju teškoće u razvoju i uspostaviti odnose s njima, djeca s teškoćama u razvoju moraju biti u blizini vršnjaka koji se obično razvijaju.

Ranim uključivanjem djece s teškoćama u kvalitetno osmišljen sustav odgoja i obrazovanja u dječjem vrtiću postiže se najveće poticanje razvoja, prevenira razvoj sekundarnih smetnji i obrazovne zapuštenosti te omogućava rana socijalizacija djece s teškoćama među vršnjake urednog razvoja.

Odgajatelj ugrađuje priliku za učenje u tekuće aktivnosti u vrtiću, nadovezuje se na dječji interes i pruža potrebnu podršku za uspjeh djeteta. Djeca s teškoćama u razvoju trebala bi postići razinu socijalne uspješnosti usporedive s drugom djecom bez teškoća u razvoju. Ovaj normativni standard zasigurno je vrijedan cilj prema kojem bi programi trebali težiti.

Kada se dijete upiše u vrtić, odgojitelj u suradnji s drugim članovima tima za podršku djetetu (pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator...) treba odrediti razinu djetetovih sposobnosti i mogućnosti. Na temelju tih podataka postavili bi se realni ciljevi za dijete, koji bi doveli do uspješnog savladavanja planiranih aktivnosti i usvajanja sadržaja primjereno djetetovim mogućnostima. Za pojedino dijete s teškoćama u razvoju normativni standardi mogu biti realan cilj. Za drugu djecu, jednostavno aktivno sudjelovanje u dramskim igrama s vršnjacima mogu biti realniji cilj. Postizanje tih ciljeva bio bi standard uspjeha te djece. Pozitivan ishod aktivnosti u dječjem vrtiću može se potvrditi promatranja dječjih interakcija sa vršnjacima.

Drugim riječima, taj je proces inkluzije podrazumijevao fizičko, no ne i socijalno uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav. Nadalje, obrazovna inkluzija, za razliku od integracije, podrazumijeva da djeca sa i bez teškoća u razvoju borave u istom okruženju za učenje, ali i da zajednički uče, igraju se i družu (Sindik, 2013). „Inkluzija se može definirati kao praksa koja osigurava da sva djeca s teškoćama sudjeluju s drugom djecom u svim aspektima programa dječjeg vrtića“ (Sindik, 2013, 310).

Iz svega navedenog može se zaključiti da u unapređivanju dobrobiti djece s teškoćama naglasak ne smije biti na naglašavanju djetetovih teškoća nego na određivanju onih individualnih čimbenika koji utječu na lakše savladavanje planiranih aktivnosti (Igrić i sur., 2009). Možemo reći da djeca s teškoćama imaju jednake mogućnosti u razvoju svojih tjelesnih, emocionalnih, društvenih i drugih sposobnosti. Inkluzija djece s teškoćama u razvoju, koji pohađaju dječje vrtiće zajedno sa svojim vršnjacima koji nemaju teškoća, daje mogućnost svoj djeci da uče, igraju se i žive zajedno, te da se razviju u osobe koje se razumiju i međusobno poštuju.

3.1. Rana intervencija

Pojam rana intervencija označava proces informiranja, savjetovanja, edukacije i podrške obiteljima i djeci koja imaju teškoće u razvoju ili kod kojih postoji faktor rizika za razvojno odstupanje, uslijed bioloških ili čimbenika iz okoline. (Repalust, 2017) Rana intervencija jest ključ potpune prilagodbe roditelja i prihvaćanja novonastale situacije kao pozitivne.

U istraživanju provedenom u Hrvatskoj pokazali su da roditelji koji su bolje informirani bolje i razumiju svoje dijete, te smirenije i realnije gledaju na djetetovu budućnost. Ipak, problem se javlja kada roditelji smatraju kako razvoj njihovog djeteta ovisi isključivo o njima te svaki slobodni trenutak pretvaraju u terapijsku seansu. Poželjni ishodi programa rane intervencije trebali bi biti sljedeći: obitelj može prepoznati i shvatiti djetetovu snagu, sposobnosti i potrebe; obitelj poznaje svoja prava i prava djeteta te učinkovito zagovara ta prava; obitelji imaju dostupan sustav formalne i neformalne podrške što uključuje podršku stručnjaka u jačanju socijalne mreže obitelji djece s teškoćama u razvoju; obitelj ima pristup željenim uslugama i aktivnostima dostupnim u zajednici. Istraživanja pokazuju da se roditelji koji su bili uključeni u programe rane intervencije lakše prilagođavaju djetetovoj dijagnozi nego li roditelji koji nisu pohađali programe rane intervencije. Ti roditelji izvještavali su o manjoj razini stresa povezanog s roditeljstvom, imali su pozitivniju percepciju i stavove koji se tiču djetetove teškoće te su imali više povjerenja u vlastite resurse, kao i u pomoć koju im mogu pružiti drugi. (Milić Babić, Franc, Leutar, 2013)

Navodi se također kako je od izuzetne važnosti i dijete od rane dobi uključiti u programe rehabilitacije kako bi ostvarilo najbolji mogući razvojni ishod. Djeca s teškoćama u razvoju, koje su vidljive odmah nakon rođenja, će podršku dobiti već u prvih 6 mjeseci života. Činjenica je da je dijete ovisno o svojim roditeljima, rana intervencija stoga nije samo fokusirana na dijete, nego također i na njegovu obitelj, što je prihvaćeno kao "obiteljski usmjereni pristup". Konvencija o pravima osoba s invaliditetom naglašava nužnost uključivanja obitelji u sustav podrške. Iako stručnjaci možda nikada neće u potpunosti razumjeti roditeljsku perspektivu, oni mogu pokazati želju za razumijevanjem njihovih potreba i brigu, što je važno u iskazivanju poštovanja i izgradnji povjerenja. Istraživanja pokazuju kako je najveća kvaliteta koju stručnjaci

mogu imati, iskrena briga za dijete. Nedvojbeno je da programi rane intervencije daju isključivo pozitivne rezultate, a provodi se sve veći broj istraživanja u svrhu zaključivanja koji su programi rane intervencije najefikasniji. Uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u edukacijsko-rehabilitacijske programe tijekom osjetljivih razdoblja, mozak se potiče na reorganizaciju što doprinosi učenju novih vještina. Ukoliko je sustav rane intervencije dobro organiziran, on može prevenirati ili smanjiti zaostajanje u razvoju koje se obično pojavljuje u odsutnosti intervencija tijekom prvih 5 godina djetetovog života. Kroz ranu intervenciju isprepliću se usluge i resursi različitih resora kao što su zdravstvo, socijalna skrb, odgoj i obrazovanje, i državne uprave koje i postoje kako bi služili korisnicima usluga te je neophodna dobra suradnja i povezanost navedenih, no treba naglasiti da u Hrvatskoj ona još uvijek nije na zadovoljavajućoj razini. (Repalust, 2017)

Stručnjaci upozoravaju da rana negativna iskustva roditelja imaju značajnu ulogu u formiranju negativnih stavova o stručnjacima, ranoj intervenciji, te su povezana s negativnim ishodima kao što su roditeljski stres i osjećaj nekompetentnosti u roditeljskoj ulozi. Roditelji također iz vlastitog iskustva navode kako im način pružanja usluga može biti vrlo stresan. Teškoće s kojima su se još susretali su oprez stručnjaka u raspravama o mogućim teškoćama koje proizlaze iz dijagnoze djeteta, vjerujući da je zbog djetetove rane dobi moguće kako će se iste u budućnosti riješiti „same od sebe“. Ipak, istraživanja ukazuju na to da su pozitivne roditeljske percepcije programa rane intervencije vezane uz dobivanje jasnih i korisnih informacija od stručnjaka te rad s roditeljima na samopouzdanju u vlastite sposobnosti za nošenje s izazovima roditeljstva. (Milić Babić, Franc, Leutar, 2013)

3.2. Obrazovanje djece s posebnim odgojno – obrazovnim potrebama u ranoj dobi

Od velike je važnosti dijete od rane dobi uključiti u programe rehabilitacije kako bi ostvarilo najbolji mogući razvojni ishod. Djeca s teškoćama u razvoju koje su vidljive odmah nakon rođenja će podršku dobiti već u prvih 6 mjeseci života. Činjenica je da je dijete ovisno o svojim roditeljima, rana intervencija stoga nije samo fokusirana na dijete, nego također i na njegovu obitelj, što je prihvaćeno kao "obiteljski usmjereni pristup". Konvencija o pravima osoba s invaliditetom naglašava nužnost uključivanja

obitelji u sustav podrške. Iako stručnjaci možda nikada neće u potpunosti razumjeti roditeljsku perspektivu, oni mogu pokazati želju za razumijevanjem njihovih potreba i brigu, što je važno u iskazivanju poštovanja i izgradnji povjerenja. Istraživanja pokazuju kako je najveća kvaliteta koju stručnjaci mogu imati, iskrena briga za dijete. Nedvojbeno je da programi rane intervencije daju isključivo pozitivne rezultate, a provodi se sve veći broj istraživanja u svrhu zaključivanja koji programi rane intervencije su najefikasniji. Uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u edukacijsko-rehabilitacijske programe tijekom osjetljivih razdoblja, mozak se potiče na reorganizaciju što doprinosi učenju novih vještina. Ukoliko je sustav rane intervencije dobro organiziran, on može prevenirati ili smanjiti zaostajanje u razvoju koje se obično pojavljuje u odsutnosti intervencija tijekom prvih 5 godina djetetovog života te pozitivno utjecati na napredak djeteta u osnovnoj školi. Kroz ranu intervenciju isprepliću se usluge i resursi različitih resora kao što su zdravstvo, socijalna skrb, odgoj i obrazovanje, i državne uprave koje i postoje kako bi služili korisnicima usluga te je neophodna dobra suradnja i povezanost navedenih, no treba naglasiti da u Hrvatskoj ona još uvijek nije na zadovoljavajućoj razini. (Repalust, 2017).

Stručnjaci upozoravaju da rana negativna iskustva roditelja imaju značajnu ulogu u formiranju negativnih stavova o stručnjacima, ranoj intervenciji, te su povezana s negativnim ishodom kao što su roditeljski stres i osjećaj nekompetentnosti u roditeljskoj ulozi. Roditelji također iz vlastitog iskustva navode kako im način pružanja usluga može biti vrlo stresan. Teškoće s kojima su se još susretali su oprez stručnjaka u raspravama o mogućim teškoćama koje proizlaze iz dijagnoze djeteta, vjerujući da je zbog djetetove rane dobi moguće kako će se iste u budućnosti riješiti „same od sebe“. Ipak, istraživanja ukazuju na to da su pozitivne roditeljske percepcije programa rane intervencije vezane uz dobivanje jasnih i korisnih informacija od stručnjaka te rad s roditeljima na samopouzdanju u vlastite sposobnosti za nošenje s izazovima roditeljstva (Milić Babić, Franc, Leutar, 2013).

Suradnja roditelja i obrazovnih ustanova počinje već na predškolskoj razini obrazovanja, stoga je važno da roditelji budu od samog početka uključeni u proces obrazovanja vlastitog djeteta. Djeca s teškoćama u razvoju u vrtičke programe mogu biti uključena u posebne skupine ili u redovite skupine u okviru redovnih i posebnih programa. U okviru redovnih programa ostvaruje se integracijski program za djecu s teškoćama u razvoju unutar kojeg se smanjuje broj djece u skupini s obzirom na broj

djece s teškoćama, dok se u okviru posebnih programa organiziraju posebne odgojne skupine u redovnim vrtićima. Iako Republika Hrvatska u određenoj mjeri potiče uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne dječje vrtiće, vrtići nisu obvezni na prijam djece s teškoćama, a i država je propustila standardizirati procese i mehanizme za uključivanje djece s poteškoćama u razvoju u vrtiće u svim lokalnim jedinicama. Odgajatelji smatraju kako je izazov imati dijete s teškoćama u razvoju u vlastitoj odgojnoj skupini, s obzirom da se radi o djeci koja su u izrazito ranoj životnoj dobi te je svakom djetetu imalo ono teškoće u razvoju ili ne potreba sveukupna odgajateljeva pažnja. Osim toga „straha“ koji se javlja kod odgajatelja, javlja se i drugi ključni problem uključivanja djece s posebnim potrebama u redovne vrtićke programe, a to su financije. Vrtići nisu u mogućnosti osigurati potrebne pedagoške standarde za uključivanje djece s poteškoćama u razvoju (Koščak, 2017).

Inkluzivni predškolski programi omogućuju djeci s poteškoćama u razvoju promatranje, oponašanje i česte kontakte sa zdravom djecom. Na taj način djeca s posebnim potrebama oponašaju drugu djecu te razvijaju, poput druge djece, odnose s vršnjacima. Kroz zajedničku igru i aktivnosti razvijaju socijalne i komunikacijske vještine te se osamostaljuju. Važno je uključiti roditelje u suradnju s vrtićem i roditeljima ostale djece, kako bi se i između njih razvijali prijateljski odnosi. Osobito je važno iskustvo prihvaćenosti od ostalih koje je neophodno za razvoj samopouzdanja. Inkluzija, osim na djecu s posebnim potrebama, ima značajan utjecaj i na živote ostale djece uključene u takav program. Ona razvijaju prihvaćanje, toleranciju i osjetljivost prema potrebama drugih ljudi općenito (Karamatić Brčić, 2013).

4. ULOGA ODGOJITELJA

Biti odgojitelj u dječjem vrtiću znači osmišljavati aktivnosti, obrazovati i odgajati mlađu djecu koja su prvi put u novom okruženju izvan svoje obitelji. Odgojitelji u vrtiću jedni su od najvažnijih prvih djetetovih učitelja. Važno je da okruženje u vrtiću bude dobrodošlo za svu djecu.

„ Među odraslima čiji su stavovi prema djetetu s teškoćama u razvoju te stavovima prema inkluziji posebno važni, izdvajaju se djetetovi roditelji i odgojitelji. Pozitivni stavovi roditelja prema djetetu pomažu formiranju kooperativnog, ljubaznog, emocionalno stabilnog, iskrenog i pouzdanog djeteta“ (Sindik, 2013,312). Različita istraživanja su pokazala da odgojitelji vjeruju da je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne odgojne grupe pozitivno iskustvo, koje je korisno za razvoj ostale djece (Rose i Smith, 1993).

Neka istraživanja pokazuju da su odgojitelji koji su bolje educirani o određenoj vrsti teškoća u razvoju i koji su iskusniji u radu u uvjetima inkluzije, imaju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju i uključivanjem djece s teškoćama u redovne vrtiće (Drandić i Lazarić, 2018). Osim toga, odgojitelji su ukazali na potrebu za povećanjem praktičnih vještina, i na razini znanja i na razini primjene u praksi kako bi bili osposobljeni za izradu aktivnosti primjerenu teškoći koju ima pojedino dijete u vrtićkoj skupini.

Prema autorici Bouillet (2011) rezultati istraživanja provedenog na uzorku 93 odgojitelja dječjih vrtića u Hrvatskoj, pokazali da se uz višu razinu manifestiranja profesionalnih kompetencija odgojitelja značajnih za inkluzivnu praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vezuje uspješnije socijalno funkcioniranje djece s posebnim potrebama. U ovom navedenom istraživanju, kao ključni elementi profesionalnih kompetencija odgojitelja za inkluzivnu praksu posebno su naglašeni: suradnja s obiteljima i stručnjacima, usklađivanje kurikuluma s individualnim potrebama djece, promicanje inkluzivne kulture u vrtiću i aktivno sudjelovanje odgojitelja u procjenama posebnih potreba djece.

U radu s djecom predškolske dobi s teškoćama u razvoju, odgojiteljima su dostupni posebno osmišljeni didaktički materijali i igre prikladne za rad koje osiguravaju primjereno učenje, potiču znatiželju i omogućuju korištenje više osjetila.

Didaktički materijali primjereni mogućnostima djece s teškoćama pospješuju pamćenje i snalaženje u prostoru i vremenu, naglašavaju važnost izražavanja emocija na socijalno prihvatljiv način te potiču logičko i apstraktno mišljenje i zaključivanje, koje će im trebati i u školskoj dobi. (Kljaić, 2007).

Ne postoji jedan jedinstveni individualizirani materijal kojeg može koristiti više djece s teškoćama, stoga bi odgojitelji trebali osmišljavati aktivnosti i prilagoditi igru i učenje sposobnostima i teškoći koju dijete ima.

Ivančić i Stančić (2002) predstavljaju četiri vrste postupka prilagođavanja u radu s djecom s teškoćama u razvoju: perceptivno prilagođavanje, spoznajno prilagođavanje, govorno prilagođavanje i prilagođavanje zahtjeva:

- *Perceptivno prilagođavanje*: odnosi se na prilagođavanje sredstava predočavanja djetetu koristeći boje slova, boje listova bez sjaja, veličinu slova, oblik slova, koristiti poticaje ovisno o preferiranom stilu učenja kao što su vizualni, taktilni, auditivni.
- *Spoznajno prilagođavanje*: postepeno pružanje pomoći prilikom rješavanja zadatka, jednostavno pisanu uputu zadatka i korištenje djetetu poznate terminologije.
- *Govorno prilagođavanje*: jasno artikulirano govorenje, korištenje kraćih rečenica za objašnjavanje, davanje sažetih i jasnih verbalnih uputa, provjera razumijevanja upute.
- *Prilagođavanje zahtjeva*: pružanje podrške u rješavanju zadataka, izradi praktičnih radova i aktivnosti, omogućavanje više vremena potrebnog za izvršavanje aktivnosti, pojedinačno zadavanje aktivnosti.

Kako bi odgojitelji mogli implementirati različite strategije i postupke u svom radu s djecom s teškoćama, važno je da usko surađuju s roditeljima djece i stručnim timom koji mu je dostupan u dječjem vrtiću. Odgojitelji bi trebali razvijati pozitivno ozračje, pokazivati razumijevanje za dijete i njegove potrebe, poticati ga u pokušajima uključivanja u aktivnosti i hvaliti ga i za najmanje uspjehe, odabirati zanimljive sadržaje za učenje i vježbanje, poticati učenje putem igre, naglašavati njegove mogućnosti i snage, poticati ga na donošenje vlastitih zaključaka i odluka, omogućiti mu vrijeme za odmor i biti tu za njega kada mu je to potrebno.

„Tako bismo se približili krajnjem cilju odgojno-obrazovne inkluzije, a to je puna realizacija prava djeteta na primjereni oblik odgoja i obrazovanja.“ (Loborec i D. Bouillet, 2012, 35).

Odgajatelji imaju veliku ulogu u procesu inkluzije. Uspješnost procesa inkluzije ovisi velikim dijelom o njihovoj spremnosti da prihvate djecu s teškoćama učenja i da nađu primjerene metode odgoja i obrazovanja. Osim toga, važno je da odgajatelji rade na porastu suradničkih odnosa roditelja djece s posebnim potrebama i dječjeg vrtića, a kasnije škole. Istraživanjima je utvrđeno da uspjeh inkluzije ovisi najviše o promjeni odgajateljske uloge i odgovornosti, ali to se ne može postići bez motivacije za napuštanjem ograničenja postojećeg sustava. (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009)

Danas, u suvremenom odgojno – obrazovnom sustavu koji zagovara inkluziju djece s teškoćama u razvoju, odgajateljima koji imaju dijete s teškoćama u svojoj odgojno – obrazovnoj skupini, pomažu asistenti. Često je riječ o studentima učiteljskih fakulteta ili pedagogije koji su završna godina diplomskog studija ili apsolvanti. Međutim mogući problem se javlja ukoliko se u nastavi pojavi neadekvatan asistent. Stoga je važno da odgajatelji na vrijeme reagiraju te sudjeluju u izbori asistenata u nastavi, posebice onoj koja se tiče njihove odgojno – obrazovne skupine. Na takav način mogu se izbjeći potencijalni sukobi u suradničkom odnosu roditelja i dječjeg vrtića. Više čimbenika utječe na postignuće, prikladno ponašanje i zadovoljstvo djece, a naročito ističu uključenost obitelji u zbivanja u vrtiću te partnerstvo između odgajatelja i roditelja. Također, u suvremenoj pedagoškoj literaturi sve češći je pojam partnerstva između odgojne ustanove i roditelja djeteta s posebnim potrebama. Time se želi istaknuti važnost ravnopravne komunikacije, dogovaranja i međusobnog uvažavanja u obavljanju zajedničke, složene zadaće odgajanja (Klepec, 2016).

5. PRIMJER PROVOĐENJA AKTIVNOSTI S DJETETOM S TEŠKOĆAMA U DJEČJEM VRTIĆU

U ovom poglavlju prikazat će se slučaj djevojčice M.M koja pohađa mješovitu vrtićku skupinu te ima poremećaj iz autističnog spektra, kao i teškoće socijalne komunikacije. Djevojčica ima 6 godina, živi s roditeljima i jedinica je. U vrtićkoj skupini djevojčica boravi četiri sata svaki dan, a uz odgojiteljicu u skupini je prisutna i radnica za njegu i skrb koja vrijeme provodi s djevojčicom M.M. Uz njih s djevojčicom radi i pedagog u vrtiću, dok s roditeljima odlazi k logopedu.

U odgojnoj skupini djevojčicu se potiče na socijalizaciju i komunikaciju. Djevojčica je svjesna sebe i svijeta oko sebe, ali rijetki su trenutci u kojima želi komunicirati s ostatkom ljudi u vlastitoj okolini. Najčešće se u skupini igra sama ili u pratnji radnice za skrb i njegu. Ona ne pokazuje stereotipne oblike ponašanja klasične za poremećaje iz autističnog spektra poput lupkanja rukama ili agresije prema samoj sebi, već pokazuje oblike ponašanja poput kretnji koje nemaju smisla (poput vrtenja u krug), također odbija da je se prekine u nekoj radnji. Djevojčica se obično pridržava rituala koji predstavljaju izvođenje dnevnih aktivnosti uvijek istim redom. Odgojiteljice nailaze na problem jer djevojčica odbija jesti svu hranu osim slatkiša, rijetki su dani kada pojede neki od predviđenih obroka za taj dan. S obzirom na to da djevojčica M.M. najčešće za svaki obrok jede kekse ili čokoladu, ostala djeca se znaju „buniti“ jer oni ne smiju isto. Odgojiteljica je izabrala način da ostaloj djeci u skupini objasni kako je Marta nešto drugačija od njih i uputila ih je u dotičnu situaciju. Djeca koja su trenutno predškolci najviše razumiju o čemu je riječ te često potiču djevojčicu na igre s njima.

Kada je riječ o organiziranim aktivnostima u odgojnoj skupini, djevojčica odbija skupni rad, dok s druge strane prilikom samostalnih aktivnosti poput crtanja ili izrade različitih čestitki (npr. povodom Uskrsa ili majčinog dana) aktivno sudjeluje, štoviše ima poprilično dobro razvijene kognitivne sposobnosti i vrlo je samostalna prilikom istih. Odgojiteljica djevojčici M.M. prepušta slobodu izbora oko vremena i aktivnosti prilikom kojih se želi uključiti s ostalom djecom u odgojnoj skupini, što se pokazalo kao dobar način jer ju upravo iz tog razloga djeca sama potiču, a ona sve češće pristaje provoditi vrijeme s vršnjacima. Iako rijetko razgovara s njima, svojim pokretima i gestama kao i izrazima lica im daje do znanja što joj se sviđa, a što ne. U ovom slučaju

neverbalna komunikacija između djece u skupini vrlo dobro funkcionira, a također na takav način razvija se i empatija kod ostale djece u skupini.

U dječjem vrtiću postoji i senzorna soba u kojoj djevojčica M.M. boravi sat vremena dnevno s radnicom za njegu i skrb, a i pedagog često provodi to vrijeme s njima. U senzornoj sobi dostupan joj je bazen s lopticama, trampolin kao i različite igračke. Boravak u senzornoj sobi pokazao se odličnim za njen napredak. Razvija vlastitu maštu te uvijek sama smišlja nove načine za igru. Tijekom vremena provedenog u senzornoj sobi djevojčica komunicira s radnicom za njegu i skrb i pedagogom bez ikakvih teškoća, štoviše često ih poziva i potiče na zajedničku igru te im objašnjava pravila iste. Nakon boravka u senzornoj sobi i po povratku u odgojnu skupinu djevojčica je raspoložena za druženje s vršnjacima.

Iako se radi o relativno malom dječjem vrtiću, zajedničkim snagama stručne službe i djelatnika dječjeg vrtića vidljiv je napredak u socijalnoj komunikaciji kod djevojčice M.M. kojoj je ove godine odgođen polazak u osnovnu školu, ali se vjeruje kako će do iduće godine napredovati i krenuti u školu.

5.1. Poremećaji iz spektra autizma kod djece u dječjem vrtiću

Proces uključivanja djeteta s autizmom u dječji vrtić zahtjeva različite pripreme i prilagodbe od strane vrtića, odnosno vrtićke skupine, i od strane samog djeteta s autizmom. Također je potrebna priprema odgojitelja koji će voditi skupinu u koju se dijete uključuje. On se treba educirati, ali mu također treba dati mogućnost izražavanja vlastitog mišljenja, strahova i stavova. Strah od nepoznatog, novog i drugačijeg je prirodan, pogotovo kada se radi o uključivanju autističnog djeteta u vrtićku skupinu. Da bi došlo do ublažavanja i potpunog nestanka straha, odgojitelju je potrebno dati odgovore na sva njegova pitanja i pružiti mu kontinuiranu stručnu podršku (Daniels, Stafford, 2003). Poremećaji iz spektra autizma najčešći su poremećaji čiji se znakovi javljaju već u ranom djetinjstvu, a traju tijekom cijelog života. Osnovni simptomi poremećaja su nedostatak socijalne interakcije, nedostatak verbalne i neverbalne komunikacije, osobito poremećaj u razvoju govora, odstupanja u ponašanju i stereotipije. Autistični poremećaj teški je razvojni poremećaj, a prvi ga je opisao Leo Kanner 1943. godine (Bujas – Petković, 2010). Bujas – Petković (2010) ističe da se

autizam najčešće dijagnosticira na temelju Creakove nine-point skale. Na skali je ponuđeno 14 simptoma te je potrebno barem 9 za postavljanje dijagnoze autizma.

Simptomi su sljedeći:

- Velike teškoće u druženju i igranju s drugom djecom
- Dijete se ponaša kao da je gluho,
- Dijete ima velik otpor prema učenju
- Dijete nema straha od stvarnih opasnosti
- Dijete ima jak otpor promjenama u rutini
- Dijete se radije koristi gestom ako nešto želi
- Dijete se smije bez vidljiva razloga
- Dijete se ne voli maziti, ni da ga se nosi
- Pretjerana fizička aktivnost (hiperaktivnost)
- Dijete izbjegava pogled u oči
- Neuobičajena vezanost za objekte ili dijelove objekta
- Dijete okreće predmete i potreseno je ako je u tome prekinuto
- Dijete se neprestano igra čudnih igara koje ponavlja
- Dijete se drži po strani

Činjenica je da djeca s autizmom vide, čuju i osjećaju, kao i sva druga djeca, ali te utiske teško sklapaju u smislenu cjelinu, pa se stoga povlače u vlastiti svijet u kojem nalaze sigurnost. Iako simptomi autizma ostaju za cijeli život, važno je rano uključivanje i sudjelovanje djeteta u aktivnostima dječjeg vrtića, sukladno njihovim sposobnostima, kako bi na taj način poboljšali njihov razvoj i socijalizaciju s vršnjacima i kako bi se osjećali sigurno, sretno i zadovoljno u svojoj okolini.

6. ZAKLJUČAK

Cilj ovog završnog rada bio je objasniti i prikazati važnost integracije i/ili inkluzije djece s teškoćama u sustav predškolskog odgoja i obrazovanja, te važnost i ulogu koju odgojitelj ima u procesu. U radu su objašnjene različite vrste teškoća koje može imati određeno dijete u odgojnoj skupini.

Različiti stručnjaci se slažu da dimenzija integracije koja pogoduje cjelovitom razvoju djece s teškoćama je upravo boravak i socijalizacija s ostalom djecom u skupini koja nemaju teškoće u razvoju. Ranim uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postiže se najveće poticanje razvoja, a prevenira se i razvoj obrazovne zapuštenosti te im se omogućava socijalizacija s vršnjacima urednog razvoja.

Uloga odgojitelja je također velika, njegova je zadaća vidjeti koje aktivnosti odgovaraju djeci s teškoćama, ali i djeci urednog razvoja te što bolje osmisliti kako provesti aktivnosti u kojima će njihova međusobna komunikacija i interakcija dosegnuti maksimum.

7. POPIS LITERATURE

- Bickenbach, J. (2011). The World Report on Disability. *Taylor&Francis Online*, 26 (1).
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2011), 2; 323-340.
- Bujas-Petković, Z. (2010). *Poremećaji autističnog spektra*. Zagreb: Školska knjiga
- Daniels, E., 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 obitelj
- Drandić, D. i Lazarić, L. (2018). *Pomoćnik u nastavi u inkluzivnom obrazovanju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Gubbay, S.S. (1975) *The Clumsy Children in normal schools*. Wiley online library.
- Igrić, L.J.; Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1).
- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2002.): Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (ur.), *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama, priručnik za učitelje* (133-179). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
- Kadum-Bošnjak, S. (2006). Dijete s ADHD poremećajem i škola. *Metodički obzori*, (2), 113-121.
- Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, LIX (30), 67-77.
- Klepec, I. (2016). *Autizam u predškolskoj dobi* (Završni rad). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Kljaić, I. (2007). Kako poboljšati razumijevanje, dogovaranje i suradnju djece s teškoćama u učenju?. *Metodički oglеди: časopis za filozofiju odgoja*, 13(2), 95-118.
- Košćak A. (2017). *Stavovi o djeci s invaliditetom*. (Završni rad) Preuzeto s: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unin:1559/preview>
- Kostelnik, M. J. (2004). *Djeca s posebnim potrebama: Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: EDUCA.
- Loborec, M. i Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153(1), 21-38.

Mijatović, A. (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Milić Babić, M., Franc, I. i Leutar Z. (2013). Iskustva s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju. *Ljetopis socijalnog rada* 2013., 20(3). 453 – 480.

Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/15).

Repalust, M. (2017). *Iskustva roditelja djece s teškoćama u razvoju te razvojnim i socijalnim rizicima vezana uz ranu intervenciju u Međimurskoj županiji*. (Diplomski rad)

Preuzeto s: <https://repositorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf:224/preview>

Rose, D.F., i Smith, B.J. (1993). Preschool mainstreaming: Attitude barriers and strategies for addressing them. *Young Child*, 48(4), 59-62.

Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12 (3), 309-334.

Skočić Mihić, S. (2011). Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu.

Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M., Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154 (3), 303-322.

Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, V. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: Vern.

Zrilić, S. (2011). *Djeca posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Čakovec: Zrinski d.d.

Zrilić, S., Košta, T. (2008). Specifičnost rada sa slijepim djetetom u vrtiću i školi s posebnim naglaskom na slušnu percepciju. *Zbornik radova Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja*, 4(4), 171-187.

8. SAŽETAK

Odnos društva prema djeci s teškoćama u razvoju mijenjao se kroz povijest, a predškolski odgoj djece s teškoćama u razvoju postaje sve atraktivnija tema različitih istraživanja u 21. stoljeću. Djeca s teškoćama u razvoju tijekom vlastitog života često su suočena s diskriminacijom, a ponekad su im oduzeta i osnovna ljudska prava. Zadaća odgojno-obrazovnog sustava je omogućiti takvoj djeci od najranije dobi adekvatno uključivanje u odgojno-obrazovni proces. Kroz inkluziju se nastoji stvoriti okruženje u kojemu će djeca s teškoćama u razvoju boraviti zajedno s djecom bez teškoća u razvoju te provoditi vrijeme u zajedničkom igranju i učenju. Također, takav pristup podrazumijeva praksu u kojoj će sva djeca u vrtićkim odgojnim skupinama jednako sudjelovati u aktivnostima bez obzira na postojanje teškoće u razvoju. Glavnu ulogu u provedbi inkluzije u dječjim vrtićima imaju odgojitelji. Upravo oni provode najviše vremena s djecom tijekom njihova boravka u dječjem vrtiću. Cilj ovog završnog rada jest prikazati vrste teškoća u razvoju te objasniti koja je uloga odgojitelja u procesu inkluzije.

Ključne riječi: inkluzija, odgojitelj, odgojno-obrazovni proces, predškolski odgoj, teškoće u razvoju

9. SUMMARY

Society's attitude towards children with disabilities has changed throughout history, and pre-school education of children with disabilities is becoming an increasingly attractive topic of various studies in the 21st century. Children with disabilities in their own lives are often discriminated against and sometimes deprived of basic human rights. The task of the educational system is to enable such children from an early age to be adequately involved in the educational process. Through inclusion, the aim is to create an environment in which children with disabilities will stay together with children without disabilities and spend time playing and learning together. Also, such an approach implies a practice in which all children in kindergarten educational groups will equally participate in activities regardless of the existence of developmental difficulties. Educators play a major role in implementing inclusion in kindergartens. It is they who spend the most time with children during their stay in kindergarten. The aim of this final paper is to show the types of developmental difficulties and explain the role of educators in the process of inclusion.

Key words: inclusion, educator, educational process, preschool education, developmental difficulties