

Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u vrtićkim ustanovama

Ćuk, Ingrid

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:137:312288>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2023-03-21**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

ĆUK INGRID

INKLUZIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U VRTIĆKIM USTANOVAMA

Završni rad

Pula, travanj, 2022.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

ĆUK INGRID

INKLUZIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U VRTIČKIM USTANOVAMA

Završni rad

JMBAG: 0303089309, izvanredni student
Studijski smjer: Rani i predškolski odgoj i obrazovanje
Predmet: Pedagogija djece s teškoćama u razvoju
Znanstveno područje: Društvene znanosti
Znanstveno polje: Pedagogija

Znanstvena grana: Posebne pedagogije

Mentor: doc. dr. sc. Dijana Drandić

Pula, travanj, 2022.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisani Ingrid Ćuk, kandidat za prvostupnika Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 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

U Puli, 05.07.2022. godine



IZJAVA o korištenju autorskog djela

Ja, Ingrid Ćuk dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj završni rad pod nazivom „Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u vrtičkim ustanovama“ koristi na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti 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 s Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama.

Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli, 05.07.2022.

Potpis

Sadržaj

1. UVOD	1
2. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	3
3. INKLUZIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	5
3.1 Povijesni pregled	5
3.2 Suvremena inkluzija djece s teškoćama u razvoju	7
4. ODGOJITELJ U INKLUZIVNOJ PRAKSI	10
5. INKLUZIVNE GRUPE	12
5.1 Izbor uspješne strategije i administrativnog vodstva	12
5.2 Razvoj misije i definiranje ciljeva	13
5.3 Smanjivanje nepravilnosti i strahova	14
6. DIDAKTIČKO-METODIČKI ASPEKTI RADA S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	15
7. PREPOZNAVANJE DJETETA S POSEBNIM OBRAZOVNIM POTREBAMA, PRILAGODBE PROSTORA I POSTUPAKA I STRATEGIJE POUČAVANJA	18
7.1 Djeca s oštećenjem vida	18
7.2 Djeca s oštećenjem sluha	20
7.3 Djeca s poremećajima jezično-glasovno-govorne komunikacije	21
7.4 Djeca s ADHD-om	22
7.5 Djeca s autizmom	23
7.6 Djeca s tjelesnim invaliditetom i kroničnim bolestima	25
7.7 Djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima	27
8. ZAKLJUČAK	29
LITERATURA	30
SAŽETAK	32
SUMMARY	33

1. UVOD

Odgojno-obrazovni rad u dječjim vrtićima provodi se na temelju Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN 5/2015) koji „sadrži polazišta, vrijednosti, načela i ciljeve, generirane iz višegodišnjih iskustava razvoja odgojno-obrazovne prakse i kurikulumu vrtića u Republici Hrvatskoj i dosega hrvatskih i međunarodnih znanstvenika u području teorije ranog i predškolskog odgoja“¹ i Državnoga pedagoškog standarda predškolskog odgoja i obrazovanja (NN 63/08 i 90/10), kojim se „utvrđuju uvjeti za rad dječjih vrtića i drugih pravnih osoba koje obavljaju djelatnost organiziranog oblika odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi.“² Put razvoja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse dugotrajan je i zahtjevan proces. U tom se procesu svi djelatnici svakodnevno susreću s novim izazovima i očekivanjima. Predškolske ustanove su zajednice koje uče i konstantno unaprjeđuju teorijske i praktične osnove svoga rada, to jest stalnim upoznavanjem, dograđivanjem i mijenjanjem već poznatih teorija (Slunjski, 2008). Upravo kontinuirani razvoj odgojno-obrazovne teorije i prakse osigurava kvalitetne dječje vrtiće koji su obogaćeni programima s naglaskom na veliku raznolikost karakteristika, mogućnosti i potreba djece. Činjenica je da se djeca međusobno razlikuju tjelesnom izgledu, vještinama, intelektualnim sposobnostima, ponašanjem, afinitetima, prethodnim iskustvima i mnogim drugim razlikama koje proizlaze iz iskustva različitih okolina u kojima žive. Ipak iako su različiti svako dijete ima pravo na obrazovanje, a obrazovni sustavi trebaju provoditi programe koji uzimaju u obzir veliku raznolikost svakog djeteta i poštuju njihovu individualnost.

Upravo ovakvo funkcioniranje odgojno-obrazovnog sustava osigurava učinkovito obrazovanje velikom broju djece, više obrazovnih i socijalnih iskustva, te poboljšava se učinkovitost cjelokupnog obrazovnog sustava (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007). Shvaćanje i prihvaćanje različitosti temelj je kvalitetne komunikacije i života cijele društvene zajednice. Među nama i sa nama žive djeca s različitim potrebama koje okolina ne razumije, osobito kada se radi o djeci s teškoćama u razvoju. Često se

¹ Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje - https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html

² Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe - https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html

upravo u tom nerazumijevanju skriva ne znanje i strah koji na kraju rezultiraju odbijanjem svega što je na neki način različito. Učenje o ljudskim pravima i stjecanje vještina demokratičnosti počinje od najranije dobi u obitelji, a kasnije se nastavlja u predškolskim ustanovama (Furko i Kubelka, 2014). U ovom završnom radu ističe se važnost *inkluzije* za djecu s teškoćama u razvoju, kao temelj spoznaje da sva djeca mogu učiti i da svi moraju imati određenu potporu u učenju i u savladavanju svakodnevnih potreba i želja te u ostvarivanju socijalne interakcije i društvene uključenosti. Riječ inkluzija dolazi nam iz latinske riječi *inclusio* koja općenito znači, radnja ili stanje uključivanja ili uključenosti nečega unutar određene skupine ili strukture.³ Inkluzija je najviši pedagoški stupanj uključivanja djece s teškoćama u razvoju sa redovitom populacijom, a koja podrazumijeva višu razinu uvažavanja djece s teškoćama u razvoju i tretira ih kao potpuno ravnopravne sudionike u odgojno-obrazovnom procesu (Mikas i Roudi, 2012).

Iz povijesnog pregleda načina postupanja s djecom s teškoćama u razvoju, jasno je da društvo i zajednice nisu uvijek bile spremne na prihvaćanje različitosti (Sunko, 2016). Suvremeno društvo i suvremene pedagoške paradigme podržavaju inkluziju smatrajući da u adekvatnoj i konstantnoj međusobnoj interakciji djece s teškoćama u razvoju i djece bez teškoća u razvoju, jedni drugima služe kao modeli (Zrilić, 2013). Kada se djeca s teškoćama u razvoju uključuju u redoviti program predškolskog odgoja i obrazovanja, potrebne su razne strategije, prilagodbe i promjene u radu i programu cjelokupnog odgoja i obrazovanja te ustanove (Daniels i Stafford, 2003). Odgojitelj u svom svakodnevnom radu mora mijenjati svoju uobičajenu praksu u inkluzivnu praksu, koja svakako zahtjeva dodatni napor, dodatnu edukaciju i potporu stručnih suradnika (Višnjjić Jevtić, 2015). U svakodnevnom radu s djecom važno je na vrijeme uočiti moguća razvojna odstupanja te ako do njih i dođe potrebno je znati se kvalitetno prilagođavati svakoj teškoći i mnogim situacijama koje se svakodnevno pojavljuju kao izazovi u radu s djecom (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007).

³ Hrvatska enciklopedija- <https://hr.encyclopedia-titanica.com/significado-de-inclusi-n>

2. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Prema Mikas i Roudi (2012) djeca s teškoćama u razvoju su djeca koja imaju trajno posebne potrebe, a koja se odnose na urođena i stečena stanja organizma, koja prema svojoj prirodi zahtijevaju poseban stručni pristup potreban kako bi se omogućilo izražavanje i razvoj sačuvanih sposobnosti djeteta, što uspješniji odgoj i obrazovanje i što kvalitetniji život. Ovoj je djeci potreban poseban vid pedagoške pomoći koji je prilagođen ovisno o teškoći. „Teškoće u razvoju“ imaju u svojoj definiciji različita oštećenja, vrste i stupnja. „U djecu s teškoćama u razvoju danas najčešće ubrajamo svu djecu s nekim somatopsihičkim oštećenjima pojedinih organa ili njihovih funkcija koja im otežavaju razvoj. Da bi se njihov razvoj odvijao normalno potrebni su im osim općih uvjeta, potrebnih svoj djeci, i životni uvjeti te, posebno, odgojno-obrazovni postupci od kojih se mnogi mogu ostvariti samo u posebno prilagođenim uvjetima rada.“ (Sekulić-Majurec, 1988:13). Djeca s teškoćama u razvoju su djeca s posebnim potrebama i zahtijevaju specifičan tretman i angažman od strane odgojitelja i stručnih suradnika u vrtićkim ustanovama. Termin „posebna potreba“ veže se uz sve potrebe kvalitetnog funkcioniranja u svakodnevnim životnim situacijama koje imaju djeca s teškoćama u razvoju, a odnose se prvenstveno na zadovoljavanje osnovnih životnih potreba, odgoj, obrazovanje, zdravstvenu skrb i uključivanje djeteta u društvenu zajednicu i pomoć u njegovoj socijalizaciji (Mikas i Roudi, 2012). Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015), djeca s teškoćama u razvoju smatraju se djeca tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija, te kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja. Među kojima nabrajamo:

- djeca s oštećenjem vida
- djeca s oštećenjem 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 mentalnom retardacijom)
- djeca s autizmom

- zdravstvene teškoće i neurološka oštećenja (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično)
- djeca s višestrukim teškoćama u razvoju (Mikas i Roudi, 2012).

3. INKLUZIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

3.1 Povijesni pregled

Promatrajući povijesne činjenice i zapise, odnos prema djeci s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom bio je determiniran različitim društvenim, kulturnim i prirodnim uvjetima koji su izazivali uspone i padove u odnose društvene zajednice prema djeci s teškoćama u razvoju (Sunko, 2016). „Diskursi su se mijenjali, od diskriminirajućeg preko samilosnog pristupa ali ekskluzijskog procesa, potom priznavanje prava na obrazovanje ali isključivo u posebnom, segregirajućem sustavu do aktualnijih pristupa koji promoviraju prava čovjeka i slobodu“ (Sunko, 2016:602). Prema Sunko (2016), u prvobitnim zajednicama u povijesti čovječanstva prema djeci s teškoćama vladao je netolerantan stav. Takva su djeca bila smatrana kao beskorisni teret i neproduktivni članovi zajednice, kojima je pravo na život bilo uskraćeno, osobito ako nisu bili u stanju pridonijeti zajednici na bilo kakav način. Teškoće su se u neka razdoblja smatrale božjom kaznom, opsjednutost zlim duhovima, djeca su bila prodana kao roblje, a nemalo puta i ubijena. U razdoblju nakon Antike i sve do 18. stoljeća, stav prema djeci s teškoćama postupno se mijenjao, pa su se tako stvorile prve institucije najviše bazirane na religiju kršćanstva koja je propagirala samilost prema slabima i bolesnima. Zrilić (2013) navodi da su se takve institucije brinule o njihovoj egzistenciji i osiguravale su im pomoć i njegu. Tek se u 18. stoljeću zagovara ideja o školovanju djece s teškoćama u razvoju. Od druge polovice devetnaestoga stoljeća razvijaju se dva odvojena i samostalna sustava; redoviti i specijalni obrazovni sustav u kojemu se pozornost usmjerava na dijete i njegovu poteškoću. U toj su se segregaciji djeca dodatno odvajala od svojih vršnjaka, socijalna interakcija bila je dodatno umanjena, shodno tome teškoće umjesto da se umanjuju dodatno su se pojačavale i dolazilo je do jake društvene izoliranosti i kompletnog izoliranja iz stvarnoga života. Tada se počelo pridavati važnost socijalizaciji kao važnom faktoru u općem radu s takvom djecom.

U Hrvatskoj se također pridavala važnost školovanju i socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju; otvaraju se prve škole za slijepce (Vinko Bek 1895.) i za gluhe (Adalbert Lampe 1885.). Godine 1930. u Zagrebu započinje obrazovanje djece s intelektualnim poteškoćama kao posebno odjeljenje u osnovnoj školi. Od 50-ih godina

20. stoljeća prema osobama s teškoćama u razvoju pokreću se novi principi i koncepti solidarnosti, izjednačenih mogućnosti, normalizacije, integracije i inkluzije.

Prema OECD⁴ postoje nekoliko modela odnosa prema djeci i osobama s teškoćama:

- *medicinski model* koji je prevladavao 70-ih godina 20. stoljeća i u kojemu je u središnjoj pozornici kod djece i osoba s teškoćama bio „nedostatak“, to jest teškoća, a ne dijete ili osoba. Cilj rehabilitacije bio je da se taj nedostatak promijeni, ublaži ili otkloni, kako bi se individua mogla uklopiti u društvenoj zajednici. Ako se ti željeni rezultati nisu mogli ostvariti, tada bi se osobe i djeca s teškoćama isključivale iz zajednice i društva te izdvajala u posebne ustanove bez previše socijalnih kontakata.

- *model deficita* koji se javlja između 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća koji naglašava značenje utvrđivanja i zadovoljavanja posebnih potreba osoba s teškoćama. Cijeli je proces usmjeren na dijagnosticiranje onoga što osoba ili dijete ne može i u čemu ima teškoća. Kao i u medicinskom modelu i u ovome se pokušava ukloniti nedostatak to jest teškoća, a kada je to nemoguće, takva se osoba ili dijete isključuje iz društva. Javlja se pojam „integracije“ koji je usmjeren na uključivanju djece s manjim teškoćama u razvoju u redovite odgojno-obrazovne sustave. Integracija se u većini slučajeva nije pokazala dovoljno djelotvorna obzirom da su djeca s teškoćama dijelila s djecom bez teškoća samo nekoliko prostoriya i nekoliko vremenski ograničene aktivnosti koje su bile više usmjerene samo na djecu bez teškoća.

- *socijalni model* suvremeni je pristup koji se širi razvijenijim zemljama svijeta 90-ih godina prošlog stoljeća, s ciljem uvažavanja prava svakog pojedinca i rekonstruiranje društva. U socijalnom modelu jasno je da oštećenja postoje, ne treba ih negirati, ali nije to razlog da se individue isključe iz društvene zajednice, a razlozi isključenja često su upravo bili neznanje, predrasude i strahovi. Mijenjanje stavova prema djeci i osobama s teškoćama u razvoju dugotrajan je proces, koji je svakako moguć, ako se osigura dovoljna i kontinuirana interakcija s onima bez teškoća. U toj interakciji obje strane dobivaju pozitivna iskustva i služe jedno drugome kao modeli.

U okviru socijalnog modela javlja se pojam „inkluzije“ s naglaskom da svatko ima svoje pravo pripadati socijalnoj zajednici i da svatko na neki svoj način pridonosi društvu.

⁴ OECD (akronim od engl. Organisation for Economic Cooperation and Development), Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj.

Ideje o demokraciji obrazovanja i jednaka prava na odgoj i obrazovanje za sve ljude usvojile su razne ugledne svjetske organizacije posebno Ujedinjenih Naroda i UNESCO-a, što je rezultiralo *Deklaracijom o pravima osoba s mentalnom teškoćom*, *Deklaracijom o pravima osoba s posebnim potrebama*, *Konvencijom o pravima djeteta* itd. Autorice Cvetko, Gudelj i Hrgovan (2000) ističu da je na temelju principa socijalnog modela izdan osnovni dokument UN-a „Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe s invaliditetom“ koji sadržava smjernice za politiku svih država. Ovim se dokumentom određuju prava i potrebe osoba s teškoćama u razvoju, kao što su prava na zdravstvenu zaštitu, rehabilitaciju i pomagala, pravo na odgoj i obrazovanje u maksimalnoj integriranoj zajednici, pravo na zapošljavanje osoba s teškoćama u razvoju, pravo na socijalnu sigurnost, ravnopravno sudjelovanje u donošenju odgovarajućih zakonskih propisa itd. Svi su prijedlozi i zahtjevi o integriranom školovanju djece s teškoćama u razvoju ubrzo prešli u zakone. Među prvima ih je odredila Švedska, slijedile su druge skandinavske zemlje, a kod nas u Hrvatskoj 1980. godine.

3.2 Suvremena inkluzija djece s teškoćama u razvoju

„Inkluzija ne znači da smo svi jednaki, niti da se svi slažemo, već stvara novi odnos prema svemu što je različito. To je pristup kojim se naglašava da je različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna, pa u skladu s time socijalni model ne gleda na osobe s teškoćama kroz njihova ograničenja i teškoće, nego kroz njihove sposobnosti, interese, potrebe i prava.“ (Zrilić, 2013:145).

Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite programe predškolskog odgoja i obrazovanja jedna je od temeljnih odrednica današnjeg suvremenog društva (Crnković, 2015). Prema Drandić (2017) među dokumentima koji osiguravaju pravo djeteta na obrazovanje nalazimo: „Opća deklaracija o ljudskim pravima“ (1948.), „Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju“ (1960.), „Konvencija o pravima djeteta“ (1989), „Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve“ (1990.) i „Konvencija o pravima osoba s invaliditetom“ (2006.). „Republika Hrvatska potpisnica je tih važnih dokumenata, a u svom Ustavu (2010.) jamči posebnu skrb za osobe s invaliditetom, njihovo uključivanje u društveni život (članak 58.) te osigurava dostupnost obrazovanja

svima pod jednakim uvjetima, u skladu s njihovim sposobnostima (članak 65.).“ (Drandić, 2017:440). Suvremeni način života, suvremene pedagoške paradigme i cjelokupno funkcioniranje društva svakako utječu i na odgoj i obrazovanje djece predškolskog uzrasta.

U Republici Hrvatskoj predškolski se odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju provodi u redovitim vrtićkim skupinama. Specifične teškoće i potrebe dijagnosticiraju se u okviru cjelovitog dijagnostičkog postupka na koji se šalje dijete koje pokazuje razvojne poteškoće. Temeljem mišljenja stručnog povjerenstva, ravnatelja, pedagoga, psihologa, logopeda, defektologa itd. individualizira se pristup po prilagođenom ili posebnom programu (Crnković, 2015). Nakon što dijete s teškoćama u razvoju dobije svu potrebnu dokumentaciju i dijagnozu, predškolske ustanove mogu uključiti pomagača ili trećeg odgojitelja u radu s djetetom. „U Republici Hrvatskoj ne postoji zanimanje pomagača za edukacijsko uključivanje u predškolskoj dobi, ali su ipak (donekle) ostvarene mogućnosti da oni kojima je to zaista potrebno dobiju dodatnu podršku. To je i utvrđeno Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (NN br. 63/08) u kojemu se navodi sljedeće: ako je u odgojno-obrazovnu skupinu uključeno dijete s težim teškoćama, prema procijeni stručnog tima u toj skupini može raditi još jedan odgojitelj ili stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Međutim, postoje situacije kad niti to nije dovoljno, već izravno djetetu treba biti dodijeljen pomagač koji može, ali i ne mora, imati pedagošku izobrazbu. Kod onih koji nemaju pedagošku izobrazbu je izuzetno važan prethodni postupak selekcije tijekom kojeg se utvrđuje senzibilitet za pružanje podrške.“ (Bužančić i Meštrović Dujić, 2015:68).

Uloga pomagača je uključivanje djeteta u grupne aktivnosti, usmjeravanje na prihvatljive socijalne odnose, pomaganje djetetu da izvrši zadatak, poticanje samostalnosti u svakodnevnim vještinama i situacijama, posredovanje kod nepoželjnog ponašanja te suradnja s odgojiteljem, stručnim timom i roditeljima. Uloga pomagača nije utjecanje na tehničke i organizacijske uvjete u vrtiću, organiziranje grupnih aktivnosti, terapija s djetetom s razvojnim poteškoćama, isključivo individualni rad s djetetom i rješavanje nesporazuma između roditelja i vrtića (Bužančić i Meštrović Dujić, 2015). Kada se djeca s posebnim potrebama uključuju u interakciji s djecom koja nemaju posebne potrebe, što se u praksi naziva *inkluzija*, pruža im se jednaka mogućnost pri spoznavanju osnovnih vrednota u razvoju svojih spoznajnih, tjelesnih,

emocionalnih i društvenih sposobnostima. Potiče se fokus na sličnosti među djecom; na prihvaćanje djece kao dio obitelji i društva; dozvoljava se da djeca uče jedno od drugoga u uvjetima koje predstavljaju uobičajene uvjete življenja, i primjenjuje se pozitivno i poticajno okruženje koje poštuje dječje potrebe i omogućuje individualni rad i individualni pristup svakom djetetu. U takvim grupama ističe se holistički pristup odgoju i obrazovanju, uvažava se razvoj dječjeg kritičkog mišljenja, pruža im se mogućnost izbora, mogućnost za ostvarenje, mogućnost za rad s različitim materijalima i različitim izvorima, osposobljavaju se za odgovornost i za međusobnu pomoć, toleranciju, uvažavanje i poštivanje (Daniels i Stafford, 2003).

4. ODGOJITELJ U INKLUZIVNOJ PRAKSI

U predškolskom odgoju i obrazovanju odgojitelj je pored djeteta glavni subjekt odgojnoga rada. Ima odgovornu i delikatnu ulogu u organiziranju i realizaciji programa odgojno-obrazovnog rada (Šumar i Tomić, 2019). Prema Šagud (2006) poželjno je da se odbace tradicionalne oblike rada u kojima je odgojitelj samo frontalnom metodom rada podučavao, demonstrirao, pripovijedao, objašnjavao i provjeravao znanje djece koje je teklo transmisivskim procesom u kojemu odgojitelj prenosi, a dijete usvaja znanje. Odgojitelj je osoba koja svakodnevno kreira poticajne uvjete za rad, kreira uvjete za (samo)učenje djece, promatra, sluša, dokumentira, istražuje, primjenjuje reflektivnu praksu u svome radu, te postaje tako refleksni praktičar. Odgojitelj svoju profesionalnost utemeljuje na istraživanje, povezuje teoriju i praksu, gradi praksu pomoću teorije, ali i gradi teoriju pomoću prakse. Autorica Miljak (2009) ističe da odgojitelj postaje glavni nosilac istraživanja odgojno-obrazovne prakse u svojoj ustanovi, te zajedno s djecom stvara nove kvalitetne teorije koje će djelovati na cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja.

Uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u redovite programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odgojitelj je svoju uobičajenu praksu morao pretvoriti i u inkluzivnu praksu. Provođenje inkluzivne prakse zahtijeva od odgojitelja stvaranje uvjeta za inkluziju, pozitivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju, vještine i znanja pomoću kojih će znati prepoznati, uvažiti i poticati individualne potrebe djece. Odgojitelj je odgovoran i za stvaranje kvalitetnog suživota između djece bez teškoća i djece s teškoćama u razvoju, ali i djece koja dolaze iz različitih kulturalnih, socijalnih, religijskih i obiteljskih okruženja. Odgojitelj ima zadatak da stvori uvjete u kojima će sva djeca biti prihvaćena, vrednovana i poštovana, uz kvalitetnu interakciju među djecom, ali i s odraslima i djecom.

„Istraživanja provedena u svijetu pomogla su u određivanju ishoda kojima bi trebalo rezultirati obrazovanje odgojitelja za inkluziju. To su:

- poštivanje različitosti i razumijevanje inkluzije
- usmjerenost na inkluzivno planiranje
- osiguravanje uvjeta učenja primjerenih inkluziji
- poticanje pozitivnog socijalnog okruženja
- suradnja s tvorcima obrazovnih politika

- usmjerenost na cjeloživotno učenje.“ (Višnjić Jevtić, 2015:14)

Od odgojitelja se očekuje također da razvija inkluzivnu i suradničku klimu, uočava, prepoznaje i ostvaruje inkluzivni kurikulum, analizira postupke koje koristi u inkluzivnoj praksi, surađuje s roditeljima i interdisciplinarnim timom stručnjaka, poštuje prava djece i osoba s invaliditetom, promiče inkluzivne vrijednosti itd. Kvalitetan odgojitelj uočava različite sposobnosti, interese i mogućnosti djece, te usmjerava ih na njihove jače strane (Višnjić Jevtić, 2015). Odgojitelj treba biti siguran u sebe i u svoje odluke i postupke, treba biti uravnotežen, imati sposobnost shvaćanja djeteta i sposobnost stavljanja sebe u ulogu djeteta. Poželjne su osobine poput vođe, kreatora, dobrog suradnika, savjetnika i roditeljima i djeci, potpora i „desna ruka“ u odgoju i obrazovanju djece s kojima svakodnevno radi (Šuvar i Tomić, 2019). Prema Bouillet (2011) odgojitelji moraju koristiti *praktičnu mudrost* ili profesionalne kapacitete za ispravnu prosudbu u korištenju teorijskih, profesionalnih i praktičkih kompetencija.

Odgojitelji se svakodnevno dovode u situacije u kojima se suočavaju s različitim izazovima, jer imaju zadatak kreirati i provoditi programe koji će odgovarati na najrazličitije potrebe djece. Istovremeno moraju osigurati dokaze učinkovitosti i kvalitete programa koji provode. Među dodatnim značajnim kompetencijama odgojitelja izdvajaju se: razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece; razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece; poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine; komunikacijske vještine u odnosu s djecom, roditeljima, kolegama i stručnim timom; poznavanje učinkovitih strategija podučavanja, koje uključuju individualne instrukcije i iskustveno značenje; poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece; sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba; poznavanje didaktičko-metodičnih metoda, sredstva i pomagala; poznavanje savjetodavnih metodika rada; spremnost na timski rad i cjeloživotno učenje.

5. INKLUZIVNE GRUPE

Daniels i Stafford (2003) ističu važnost primjenjivanja i stvaranja dobrih strategija pri stvaranju inkluzivnih grupa, te ih dijele u tri skupine: izbor uspješne strategije i administrativnog vodstva; razvoj misije i definiranje ciljeva; smanjivanje nepravilnosti i strahova.

5.1 Izbor uspješne strategije i administrativnog vodstva

Za uspjeh projekta važno je administrativno i stručno vodstvo dječjeg vrtića koje mora odrediti financijska sredstva, donositi primjerene odluke, znati se nositi s pojavom nepredviđenih problema te svakako i biti velika pomoć i podrška u osposobljavanju stručnog osoblja za rad. Odgojiteljima je potrebna pomoć oko novih zadaća, roditeljima su potrebne jasne i pravovremene informacije, shodno tome u inkluzivnim grupama i vrtićima koji imaju djecu s teškoćama u razvoju dobar voditelj je podrška cijelom inkluzivnom procesu. Preporuka je i stvaranje odbora za uvođenje inkluzivnih grupa u kojemu sudjeluju vodstvo vrtića, odgojitelji, pomoćnici, roditelji i posebni stručnjaci. Nekoliko zadaća odbora je definiranje misije projekta; definiranje namjene i izvora za osposobljavanje stručnog kadra i roditelja; osiguravanje kontinuirane potpore osoblju sa stajališta timskog rad; omogućavanje odgojiteljima i roditeljima da sudjeluju u planiranju rada, u vodstvu, i upravljanju ljudima i resursima i definiranje i poboljšavanje uspješnosti rada. Članovi timova moraju izmjenjivati informacije, formalne i neformalne te međusobno biti otvoreni i iskreni, spremni na suradnju, na dijeljenju savjeta i pomaganju kako bi svi zajedno stvorili što kvalitetniju inkluzivnu praksu. Osoblje može pomagati u pripremanju didaktičkog materijala, u održavanju veza s roditeljima/skrbnicima i s drugim članovima zajednice. Poželjno je da voditelj smanji broj djece u grupama u kojima se nalaze djeca s teškoćama u razvoju, što omogućuje bolju uspješnost rada. Kao dodatna strategija je i komunikacija s raznim službama koje pomažu savjetima i određenim terapijskim postupcima, kako bi rad bio individualiziran i diferenciran te prilagođen potrebama djece i odgojitelja koji je svakodnevno s njima (Daniels i Stafford, 2003).

5.2 Razvoj misije i definiranje ciljeva

Za pedagoško osoblje i vodstvo dječjeg vrtića, te za članove šire zajednice korisno je da zajedno definiraju ciljeve odgoja i obrazovanja djece, način dostizanja tih ciljeva i pripreme plan aktivnosti za njihovo ostvarenje. Svi koji sudjeluju u programu, moraju u program i vjerovati i odrediti *misiju*. Na taj način spoznaju načine učenja djece i kako im pritom mogu biti od pomoći: organizirajući i prilagođavajući okoliš dječjeg vrtića i unutrašnjost djeci s posebnim potrebama; podržavajući pedagoške djelatnike i članove lokalne zajednice pri održavanju veza i uspostavljanju oznaka koje označuju u kolikoj je mjeri dječji vrtić dosegao postavljene ciljeve.

Realiziranje kvalitetne misije u inkluzivnom programu temelji se na sljedećem:

- praksa koja je usmjerena na dijete potiče razvoj kritičkog mišljenja kod one djece koja imaju mogućnost izbora i aktivnog učenja
- poticajno okruženje i primjerena aktivnost potiču i pomažu djeci pri otkrivanju i rješavanju pojedinih problema i stvaranju uzročno-posljedičnih veza
- smislenim sudjelovanjem u procesu učenja djeca razvijaju svoje sposobnosti i razvijaju samostalnost
- poštivanjem individualnih potreba pojedinoga djeteta dolazi se do razvoja novih kvalitetnih i učinkovitih metoda rada i učenja
- inkluzivna praksa stimulira i učvršćuje prijateljske odnose i veze među djecom, među odraslima i među članovima obitelji

Dodatni ciljevi u radu u inkluzivnoj praksi jesu potpora obitelji u dostizanju njihovih osobnih ciljeva; pobuđivanje sudjelovanja i napretka djece; pobuđivanje razvoja u najbitnijim područjima; oblikovanje i pobuđivanje društvene kompetencije; pomoć pri generaliziranju sposobnosti; poticaj i priprema za normalizaciju iskustva; sprječavanje budućih teškoća i posebnih potreba (Daniels i Stafford, 2003).

5.3 Smanjivanje nepravilnosti i strahova

U inkluzivnoj praksi mogu se dogoditi i strahovi da rad s djecom s teškoćama i rad s djecom bez teškoća, neće biti dovoljno kvalitetno odrađen. Odgojitelji su zabrinuti da će djeca učiti slabije, ili da im se oni neće uspjeti dovoljno posvetiti i jednima i drugima. Često se postavljaju pitanja poput koliko djece s teškoćama u razvoju smije biti u jednoj grupi. Takve se odluke dovode nakon razmatranja individualnih potreba djece s posebnim potrebama; značaju i potreba djece bez posebnih potreba; stupnju potpore u inkluzivnim grupama; sveukupan broj djece u grupi; omjer djece i odraslih; odnosu i sposobnostima odgojitelja u takvoj grupi itd. S druge strane postoje i strahovi roditelja/skrbnika o tome kako će se njihovo dijete snalaziti u dječjem vrtiću. Vrtićka ustanova i svi stručni suradnici moraju pomoći roditeljima/skrbnicima i djeci pri prijelazu iz roditeljskog doma u novo okruženje dječjeg vrtića.

Korisno je da dijete najprije nekoliko puta posjeti grupu u kojoj će biti uključen; vremenski period varira od djeteta do djeteta, nekome će trebati duže vremena za upoznavanje i opuštanje, dok kod nekih će početna aklimatizacija trajati kraće (Daniels i Stafford, 2003).

6. DIDAKTIČKO-METODIČKI ASPEKTI RADA S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Didaktičko-metodički aspekti rada s djecom s teškoćama u razvoju, prema Ivančić i Stančić (2002), podrazumijevaju ona stručna gledišta koja su važna za bolje razumijevanje i provođenje edukacije u inkluziji te postupci rada koji se odnose na odabir primjerenih strategija rada i postupaka prilagođavanja sadržaja u poučavanju, sukladno dječjim osobitostima. Poznavanje osobitosti je važno za što bolje i kvalitetnije prepoznavanje i razumijevanje „teškoća“ djece čime se olakšava i odabir prikladnih didaktičko-metodičkih postupaka u radu. Nadalje Bouillet (2010) prema Ivančić i Stančić (2002:142) naglašava da je osobito važno procijeniti sljedeće sposobnosti djeteta:

- *slušanje* (koncentrirano slušanje, pamćenje i razumijevanje usmenih uputa, naloga, sadržajnih podataka)
- *usmeno izražavanje* (vještine razgovaranja i usmenog izražavanja)
- *prostorno i vremensko snalaženje* (snalaženje u prostoru koji podrazumijeva snalaženje u unutarnjim i vanjskim prostorima, snalaženje na karti, planu i slici, poznavanje vremenskih relacija, sposobnost planiranja i izvođenja nekog plana i rada u određenom roku...)
- *rukovanje sredstvima za rad* (pravilno korištenje pribora, alata, aparata, instrumenta i ostalo...)
- *stjecanje radnih navika* (osnovne radne vještine i navike, urednost, preciznost, primjena mjera zaštite od opasnosti itd.)

Kada odgojitelj primijeti da su kod nekog djeteta vidljiva odstupanja u stupnju razvoja u odnosu na većinu njegovih vršnjaka, didaktičko-metodički pristup djetetu moguće je prilagoditi na: razini percepcije, razini spoznaje, na razini govora i na razini zahtjeva.

Perceptivno prilagođavanje

- prilagođavaju se sredstva za predočavanje poput: slike, crteži, karte, sheme itd. izdvajanjem bitnog i izostavljanjem suvišnih detalja
- tisak se uvećava ili pojačava, te se povećava razmak između riječi, rečenica ili redova u tekstu, ističu se važni dijelovi u tekstu markiranjem, podcrtavanjem, drugom bojom itd.

- prilagođava se i prostor za čitanje i pisanje tako da se dijete osjeća ugodno i da ima dovoljno prostora

Spoznajno prilagođavanje

- stupnjevito pružanje pomoći u rješavanju zadataka
- sažimanje teksta izdvajanjem bitnih odrednica u sadržaju i izbacivanjem manje važnih stavka, pojednostavljenje prikaza shemama i osvježavanje slijeda pomoću slika, crteža, pitanja, pomoćnim riječima itd.
- prerada sadržaja prema sposobnostima djeteta

Govorno prilagođavanje

- prilagođava se izražajnost u govoru, boja, visina i jačina glasa, upotrebljuje se mimika, primjerene geste itd.
- govor mora biti razgovijetan i razumljiv, preporučuje se približiti se djetetu kada se s njime želi razgovarati i najbolje je to činiti licem u lice, rečenice moraju biti jednostavne i kratke, lako shvatljive, pitanja se postavljaju jedno po jedno
- korištenje izričaje poput „molim vas, pazite“, „molim vas, slušajte“, „ovo je važno“... kako bi se govorom usmjerila pozornost

Prilagođavanje zahtjeva

- prilagođavaju se zahtjevi u odnosu na samostalnost, pružanjem pomoći i nadzora pri rješavanju različitih zadataka
- dopušta se duži vremenski period za rješavanje zadataka
- aktivnosti se planiraju zajedno, gdje se tijekom aktivnosti često mijenja kako bi se osigurale stanke i dovoljna koncentracija (Bouillet, 2010)

Primjeren didaktičko-metodički pristup djeci s teškoćama prema Bouillet (2010) temelji se na usklađivanju s djetetovim trenutačnim stupnjem razvoja, te njegovom postupnom napredovanju; na poštivanje individualnosti i interese djeteta te prilagodbi sadržaja i modela komunikacije. Autorica nadalje ističe da u kreiranju odgovarajućeg didaktičko-metodičkog plana odgoja i obrazovanja potrebno je započeti s pravodobnom identifikacijom posebnih odgojno-obrazovnih potreba djece s teškoćama. Takve se prilagodbe mogu ostvariti i bez službene dijagnoze i

kategorizacije djeteta, osobito jer se i u suvremene pedagoške spoznaje inicira individualizirana prilagodba sposobnostima sve djece, gdje se potiču jake strane i prate ograničenja koje djeca imaju u određenim razvojnim fazama. Individualizirani program trebao bi se odnositi na posebno određenje odgojno-obrazovne predmete i sadržaje; na posebno određenje razine usvajanja sadržaja; posebno određenje vremenskih dimenzija usvajanja sadržaja i/ili na posebno određenje nastavnih metoda, oblika i sredstva rada.

Pripremajući individualizirani program za djecu s teškoćama u razvoju treba imati na umu da će djeca usporenog kognitivnog razvoja imati veće teškoće u savladavanju matematike, jezika i govora, prirodoslovnih sadržaja itd., dok će djeca sa senzoričkim i motoričkim oštećenjima biti slabija u glazbenoj i likovnoj kulturi, tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi, manipulativnim zadacima i slično. Svakako ne smije se zanemariti činjenica da djeca s teškoćama u razvoju mogu napredovati kao i njihovi vršnjaci, dio te djece napredovat će do urođenih granica, ali sva se djeca mogu odgajati i obrazovati u skladu sa svojim sposobnostima.

7. PREPOZNAVANJE DJETETA S POSEBNIM OBRAZOVNIM POTREBAMA, PRILAGODBE PROSTORA I POSTUPAKA I STRATEGIJE POUČAVANJA

Sva djeca uče kroz interakciju s ljudima – roditeljima, braćom, sestrama, vršnjacima, te kroz iskustva različitih okolina u kojima žive – dom, susjedstvo, dječji vrtić, škola itd. Neka djeca uče sporije, a neka brže, neka lakše savladavaju nova gradiva, a neka teže. Često nam je razlog nepoznat, a objašnjenja različita, od toga da kod djeteta imamo smanjene intelektualne sposobnosti do toga da ne čuje ili ne vidi dobro itd. Odgojno-obrazovni programi trebaju biti obogaćeni programima koji uzimaju u obzir veliku raznolikost karakteristika i potreba djeteta.

Inkluzivna praksa kreće od spoznaje da sva djeca moraju učiti i da svi moraju imati određenu potporu u razvijanju svojih potencijala do maksimuma. Odgojitelji, osim obitelji, najbolje poznaju djecu s kojom svakodnevno rade, te mogu biti od velike pomoći u ranom prepoznavanju određenih poteškoća u razvoju. Rano prepoznavanje, intervencija, ali i rana prilagodba u radu s djecom koja imaju neke određene teškoće, mogu biti od velike pomoći razvojnog napretku djece (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007).

7.1 Djeca s oštećenjem vida

U oštećenja vida ubrajamo sljepoću i slabovidnost. Slijepima se smatraju djeca koja na boljem oku s naočalama ili bez imaju ostatak vida do 0,05, a u obrazovnom smislu ako ne mogu čitati tisak veličine *Jaeger 8*. Slabovidna su djeca koja na boljem oku uz korekciju ili bez korekcije imaju ostatak vida od 0,05 do 0,40 i mogu čitati crni uvećani tisak. U radu s djecom s oštećenjem vida kod svakog pojedinca treba ustanoviti koliki je ostatak vida, odnosno koliki je stupanj gubitka vida (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007).

Prepoznavanje oštećenja vida

Fizički pokazatelji oštećenja vida mogu biti: često trljanje očiju, crvene oči, natečeni kapci, suzne oči, strabizam, škiljenje, neobična osjetljivost na jako ili prigušeno svjetlo itd. Kod djeteta se mogu primijetiti teškoće u pismenom radu, ili izbjegavanje nekih radnja i aktivnosti u kojima se dijete ne osjeća sigurno (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007). Autorica Zrilić (2013) dodaje u fizičke pokazatelje i razdražljivost i plač pri

upotrebi vida na blizinu i pri gledanju u udaljene predmete, napetost u držanju tijela, podizanje lica i pogleda prema gore, pogled u stranu, guranje glave naprijed i sl. Česte mogu biti i vrtoglavice, glavobolje, mučnine, teža orijentacija u prostoru, brzo umaranje i kao posljedice i smetnje pažnje i koncentracije.

Prilagodbe prostora i postupaka

Prema Krampač – Grljušić i Marinić (2007) prostor treba biti jednostavan i ne prenatrpan. Predmeti i materijali uvijek na istom mjestu tako da ih se može s lakoćom pronaći. Vrata moraju biti ili posve otvorena ili posve zatvorena. Potrebno je upoznati dijete s prostorom i svakako napomenuti ako i kada dolazi do nekih promjena i razmještanja u rasporedu sobe. Osvijetljene mora biti prikladno.

Strategije poučavanja

Poučavati dijete o kretanju prostorom i pomagati djetetu ako ima dodatnih motoričkih poteškoća. Poželjne su verbalne pohvale ili dodir za ohrabivanje djeteta. Slikovnice i knjige ne smiju biti prepune detalja, slika mora biti jedna i mora biti jasna na kontrastnoj podlozi. Autorice nadalje preporučuju u radu koristiti dodir i verbalne opise, predmete i igračke koje motiviraju dijete. Koristiti snimljene verzije knjiga koje se često mogu pronaći u knjižnicama. Potrebno je osigurati više vremena za sve aktivnosti.

Radetić-Paić (2013) napominje važnost svjesne aktivnosti koja podrazumijeva maksimalnu angažiranost djeteta s oštećenjem vida u procesu percipiranja svim ostalim osjetilima, to jest dodirom, sluhom, mirisom, okusom, kinestetskim osjetilom itd. Prema autorici djetetu je potrebno omogućiti da neposrednom i aktivnom sudjelovanju u kontaktu s okolinom, dijete stekne sva potrebna znanja o prirodi, životu, radu, ljudima itd. Igračke i didaktički materijali koji se koriste u radu s djecom s oštećenjem vida pretežno su oni koji se koriste i s drugom djecom, a nastoje se predočiti djeci putem opipa i opisa.

Zrilić (2013) navodi igru kao poticaj za uspješnu integraciju slijepog i slabovidnog djeteta, jer u igri djeca ne osjećaju nelagodu u odnosu s vršnjacima. Osobito su korisne igre koje razvijaju sluh, opip, osjetilo mirisa i okusa. Slijepa djeca uče se koristiti Brailleovim pismom, te aparatom za čitanje običnog pisma koji pretvara pismo u govor. Nažalost većina dječjih vrtića nije opremljena navedenim pomagalima, ali mogu se

nabaviti preko Saveza slijepih Hrvatske i Centra za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek“ Zagreb (Radetić-Paić, 2013).

7.2 Djeca s oštećenjem sluha

Pod oštećenjem sluha podrazumijeva se gluhoća i naglušost. Pod gluhoćom smatra se prosječan gubitak sluha iznad 91 db i kada i uz pomoć slušnih pomagala ne može se percipirati glasovni govor. Nagluha su ona djeca koja su orijentirana prvenstveno na jezik i govor. Naglušost može biti lagana, umjerena i teška. Kod nagluh osoba govor je osnovno sredstvo komunikacije, a kao pomoćno sredstvo koristi se znakovni jezik koji je gluhima primarni način komunikacije (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007).

Prepoznavanje oštećenje sluha

Među prvim indikacijama oštećenja sluha mogu se primijetiti poteškoće u govorno-jezičnoj komunikaciji. Slaba pažnja i/ili teškoće s održavanjem pažnje. Dijete koje govori ili vrlo glasno ili vrlo tiho. Okretanje ili nagnjanje glave na jednu stranu kako bi se bolje čulo. Zakašnjeli odgovori, a ponekad i ne prikladni. Dijete može djelovati stidljivo i povučeno, tvrdoglavo i neposlušno. Oklijevanje u sudjelovanju u govornim aktivnostima i izdvajanje iz društvenih aktivnosti. Dijete se može često žaliti na učestale bolove u ušima, prehlade, grlobolje i upale krajnika (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007). Prema Zrilić (2013) dijete s oštećenjem sluha teže usvaja pojam jednine i množine, kao i pojam roda. Spoznajni su procesi sporiji. U likovnome i radnome odgoju mogu biti ispred svojih vršnjaka i takve karakteristike treba maksimalno iskoristiti.

Prilagodbe prostora i postupaka

Prema Krampač – Grljušić i Marinić (2013) poželjno je da dijete sjedne uvijek što bliže odgojitelju tako da što bolje čuje i da što lakše može pratiti njegovo lice i usne, a odgojitelj mora biti okrenut prema djetetu. Potrebno je da odgojitelj provjeri slušni aparat ako ga dijete ima. Autorice Šuvar i Tomić (2019) ističu da govor odgojitelja mora biti prilagođene brzine, jačine, ritma i intonacije, jasan, zasnovan na poznatim riječima kao nositeljima razumijevanja. Pitanja se moraju jasno formulirati. Osigurati što više auditivnih i vizualnih sredstava (slika, predmeta, modela, videozapisa...). Radetić-Paić (2013) navodi da bi odgojno-obrazovna institucija u koju je dijete s oštećenjem sluha

integrirano trebala osigurati edukaciju znakovnog jezika za odgojitelje i stručne suradnike.

Strategije poučavanja

Govoriti jasno i glasno, bez vikanja. Praktično pokazati što se od djeteta očekuje, te provjeravati često ako je dijete razumjelo upute. Poželjno je da odgojitelj pomaže djetetu u govornom izražavanju, potičući ga i hrabreći, te pohvaljujući njegov trud u govoru (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007). Prema Radetić-Paić (2013) dijete s oštećenjem sluha ima poteškoća u grupnom radu zato što više ljudi govori u isto vrijeme, odgojitelj može u takvim trenucima davati upute licem u licem, ako ima više govornika u diskusiji poželjno je imenovati dijete kojemu se daje riječ, te govoriti jedno po jedno. Zrilić (2013) navodi da odgojitelj treba ponoviti više puta istu poruku, korištenjem manualnih oblika komunikacije i vizualnih didaktičkih sredstava; stalno pratiti emocionalni i socijalni razvoj djeteta kako se ne bi izdvojilo od ostale djece; koristiti pokret kao nositelj radnje; koristiti crtanje slobodno ili tematski za lakše razumijevanje itd.

7.3 Djeca s poremećajima jezično-glasovno-govorne komunikacije

Pod poremećaj glasovno-govorne komunikacije podrazumijevamo poremećaj glasa karakteriziran neprimjerenom visinom glasa, kvalitetom glasa, glasnoćom, rezonancijom i trajanjem te poremećaj govora s poremećajima u artikulaciji karakterizirano ispuštanjem, iskrivljivanjem, zamjenjivanjem i dodavanjem glasova pri čemu je često narušena općeshvatljivost govora (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007).

Prepoznavanje djeteta s poremećajem glasovno-govorne komunikacije

Izostavljanje glasova u riječi; zamjenjivanje glasova u riječi; iskrivljeno izgovaranje nekog glasa; mucanje; suviše visok ili nizak glas; nazalan govor; govor bez promjena (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007). Autorice Šuvar i Tomić (2019) navode još ove osobine u poremećaju govora: nerazgovijetan, nerazumljiv, neugodan, sadrži nespecifične i nestandardne znakovne pogreške, naporan, bez normalnog tijeka i ritma, lingvistički nedostatan, nije u skladu s dobi, spolom i fizičkim karakteristikama govornika itd.

Strategije poučavanja

Prema Krampač – Grljušić i Marinić (2007) strategije poučavanja djece s poremećajem jezično-glasovno-govorne komunikacije jesu usmjeravanje na sadržaj onoga što dijete govori, a ne na izgovor; zaintrigirati dijete za razgovor; smanjiti naporne i napete situacije; dati djetetu dovoljno vremena za izražavanje svojih misli i ideja; surađivati s roditeljima i uputiti dijete na vježbe kod logopeda; ojačati samopouzdanje djeteta. Prema Sekulić-Majurec (1988) izrazito je važno ne tepati djetetu jer se tepanjem ne pomaže u pravilnom jezično-govornom razvoju.

7.4 Djeca s ADHD-om

Prema Krampač – Grljušić i Marinić (2007) djeca s ADHD-om imaju razvojno neprimjereni stupanj nepažnje i/ili nemira i impulzivnosti koji se manifestira prije 7. godine života djeteta. Taj se poremećaj dijagnosticira kao deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj. Za postavljanje ove dijagnoze potreban je timski pristup stručnjaka, odgojitelja i roditelja koji moraju potvrditi prisustvo minimalno šest simptoma nepažnje ili hiperaktivnosti i impulzivnosti. Ovisno o broju simptoma i njihovoj težini dijete s ADHD-om imat će više ili manje izražene teškoće u razvoju.

Nekoliko indikatora za postavljanje dijagnoze ADHD-a:

- „simptomi nepažnje, hiperaktivnosti ili impulzivnosti trebaju trajati najmanje šest mjeseci i u skladu su s razvojnim stupnjem
- neki simptomi postojali su prije 7. godine života
- neka oštećenja, kao posljedica simptoma, očituju se u dvije ili više sredina (npr. kućna, školska, radna)
- moraju postojati jasni dokazi značajnog oštećenja socijalnog, akademskog ili radnog funkcioniranja kako bi se postavila ova dijagnoza.“ (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007:36).

Prepoznavanje djece s ADHD-om

Bouillet (2010) izdvaja ove prepoznatljive simptome u ponašanju hiperaktivne djece: učestale pokrete ruku i nogu i vrpoljenje i dizanje sa stolice, pretjerano trčanje, skakanje i penjanje koje nije prikladno za određene situacije, teškoće u obavljanju aktivnosti koje zahtijevaju mirnoću i statičnost, te često previše pričaju, nemirni su,

razdražljivi i impulzivni. Autorica označuje i nekoliko simptoma deficita pažnje kod djece, među kojima nalazimo: ne obaziru se na detalje, prave pogreške zbog nepažnje, djeluju da ne slušaju razgovor iako im se netko izravno obraća, često ne prate upute i ne završavaju zadane zadatke, odbijaju zadatke koje odmah na početku smatraju mentalno zahtjevnima, gube stvari i ne mare za pribor, ometaju ih vanjski podražaji, zaboravljaju zadatke koje moraju ispunjavati itd.

Prilagodbe prostora

Prema Krampač – Grljušić i Marinić (2007) bilo bi dobro da dijete sjedi pored odgojitelja za što bolje i lakše praćenje tijekom neke određene aktivnosti, ali udaljeno od panoa, prozora, oglasnih kutaka i sl. koji mu odvrćaju pozornost; izbjegavati fizičko premještanje djeteta; smanjiti vizualne podražaje; zatvoriti vrata i prozore sobe kako buka iz okoline ne bi ometala dijete itd.

Strategije poučavanja

Bouillet (2010) uz uobičajena odgojna načela i sredstva ističe da je važno inzistirati na rutinu, strukturu i predvidivost u radu s djecom s ADHD-om. Komunikacija mora biti jasna, upute sažete i precizne, preporuča se da raspored aktivnosti bude jasan i bez čestih promjena. Autorica navodi također da uz odgojno-obrazovne aktivnosti potrebno je uključiti što više fizičkog kretanja i praktičkih aktivnosti koje će pozitivno utjecati na raspoloženje djeteta. Didaktičko-metodičke strategije rada potrebno je prilagoditi svakom djetetu na individualan način i pružati odgojno-obrazovni sadržaj u više manjih cjelina. Prema Krampač – Grljušić i Marinić (2007) gradivo se vizualizira pričama, filmovima, slikama, audio-materijalima. Poželjno je tijekom aktivnosti uključiti različite igre poput dopunjavanje riječi, igra vješala, igre pamćenja, društvene igre, igre u krug, igre spretnosti itd.

7.5 Djeca s autizmom

Autizam je razvojni poremećaj neurobiološkoga podrijetla, koji zahvaća sve aspekte dječje ličnosti: govor, motoriku, ponašanje i učenje. Javlja se u ranom djetinjstvu i traje cijeli život. Autistična djeca su nekomunikativna, ne uspostavljaju socijalne odnose, skloni su povlačenju u sebe i osamljivanju, djeluju nezainteresirano,

te ne ostvaruju kontakt očima. Među djecom s autističnim poremećajem razlike i odstupanja mogu biti velika, pa tako dijelimo autizam na „bolje funkcionirajući autizam“ i na autizam s izrazitim teškoćama funkcioniranja gdje su poremećaji na svim razinama razvoja jače izraženi. Autistična djeca mogu biti i „nadareni autisti“ koji imaju više izraženu neku određenu sposobnost poput crtanja, glazbene sposobnosti, sposobnosti pamćenja ili računanja itd. Kod takve djece mogu se uočiti i ponavljajući i stereotipni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti (Bouillet, 2010).

„S obzirom na specifičnosti autistične djece i uvjete hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, nameće se dvojba je li za tu skupinu djece primjereno obrazovanje u integriranim uvjetima. Dakako važno je istaknuti da je za takvu integraciju nužno postojanje odgojno-obrazovnih ustanova čije osoblje razumije taj poremećaj, ali i dovoljan broj stručnjaka koji će djetetu moći pružiti primjerenu pozornost i tretman. U protivnom, integracija djetetu ne će pomoći, odmoći će mu.“ (Bouillet, 2010:164).

Nadalje Bouillet (2010) predlaže da se za autističnu djecu brinu regionalni centri koji bi bili nositelji svih programa potpore za djecu s autizmom, sa stručnim timovima i mobilnim službama koje bi se uključivale u odgojno-obrazovni rad dječjeg vrtića i škole. U takvoj inkluziji i integraciji koristi mogu imati i zdrava djeca koja se druže s autističnom djecom jer na taj način razvijaju vlastitu svijest i razumijevanje posebnih potreba djece s autizmom.

Prilagodbe prostora

Poželjno je osigurati stalno mjesto za rad u dijelu sobe u kojemu su smetnje iz okoline najmanje. Autistično dijete mora imati dovoljno mjesta za individualan rad i rad u skupini, ali i mjesto za osamu kada mu je to potrebno. Potrebno je prilagoditi namještaj potrebama djeteta osobito ako ima motoričkih poteškoća. Pomoću polica, tepiha, oznaka na tlu i pregrada, ograničiti područje za rad od područja za igru. To pomaže djetetu u razumijevanju pravila (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007).

Strategije poučavanja

Kod rada s djecom s poremećajima autističnog spektra primjenjuju se opće poznate i prihvatljive metode kao i s djecom bez teškoća (metoda razgovora, metoda demonstracija, metoda usmenog izlaganja, metoda praktičkih radova, crtanja...) uz

individualnu prilagodbu. Poželjno je napraviti jasan slikovni niz za svaki dio radne aktivnosti, tako da dijete prati slikovno svoje zadatke i slijedi ih točnim redosljedom; posljednja slika treba biti aktivnost ili igra koju dijete voli. Tijekom rada pored autističnog djeteta postavlja se samo onaj pribor koji mu je u tom trenutku potreban i to na načini s lijeva na desno i odozgo prema dolje, što povećava uspješnost jer smanjuje zbunjenost i potiče samostalnost.

U organizaciji rada i aktivnosti dobro je imati na umu da kod autistične djece najviše se podražaja postiže vizualnim putem, a manje auditivnim. Poželjno je pronaći alternativne metode komunikacije putem elektroničkih uređaja, gesta, mimika, komunikacijskih ploča, slika, simbola i drugo te omogućiti rješavanje praktičkih zadataka i situacijsko učenje. Dijete mora imati na raspolaganju dovoljno vremena za izvršavanje svojih zadataka, bez požurivanja te dobro dođu i nagrade za uspješan rad i trud kao poticaj za dalje usavršavanje (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007).

7.6 Djeca s tjelesnim invaliditetom i kroničnim bolestima

Djeca koja imaju neki tjelesni invaliditet mogu imati različitu težinu i oblik motoričkog poremećaja, koji kao posljedicu može imati smanjenu ili onemogućenu funkciju pojedinih dijelova tijela (ruku/nogu), a često uz motoričke poremećaje djeca mogu imati i oštećenja središnjeg živčanog sustava koji kao posljedice donosi i/ili oštećenje vida, oštećenje sluha, teškoće u glasovno-govorno-jezičnoj komunikaciji, poremećaje u ponašanju te sniženo intelektualno funkcioniranje (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007). Radetić-Paić (2013) prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (1991), navodi da tjelesni invaliditet kao funkcionalni invaliditet nastaje kao posljedica oštećenja lokomotornog aparata, oštećenja središnjega živčanog sustava (cerebralna paraliza), oštećenja perifernog živčanog sustava te oštećenja koja su nastala uslijed neke kronične bolesti.

Prepoznavanje djece s motoričkim poremećajima

Motorička oštećenja kod neke djece su očita (koriste invalidska kolica, imaju fizičke nedostatke ili nesposobnost kontroliranja šake i ruke, poremećaji pokreta i položaja tijela, oštećenje vida, oštećenje sluha, niže intelektualne sposobnosti...), dok neke od kroničnih bolesti ne moraju biti fizički vidljive. Djeca s kroničnim bolestima

promjenjivog su zdravstvenog stanja, te često izostaju iz vrtića zbog potrebe liječenja. Potrebno je biti uvijek u kontaktu s roditeljima i medicinskim stručnjacima dječjeg vrtića kako bi se na ispravan način moglo pomoći djeci s kroničnim bolestima te prilagodio rad njihovim ograničenjima i mogućnostima.

Prilagodbe prostora

Prilagodbe u prostoru svakako ovisi o vrsti i težini motoričkih oštećenja. Za manja tjelesna i fizička oštećenja nisu potrebne velike promjene u prostoru, dok djeci s težim teškoćama trebaju brojne prilagodbe i pomagala. Poželjno je da je vrtićka soba u prizemlju. Prema Radetić-Paić (2013) ulaz u zgradu mora biti u razini s okolinom, rampa za ulaz odgovarajuće površine i nagiba, vrata i prolazi odgovarajuće širine. Stolovi i centri aktivnosti moraju biti organizirani za nesputano kretanje. Po potrebi mogu se osigurati posebni stol i posebne stolice. Pristup toaletu također treba biti olakšan te prilagođen motoričkoj smetnji djeteta. Djetetu može biti potrebna i pomoć pri oblačenju i svlačenju, hranjenju, obavljanje fizioloških potreba i drugo (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007).

Strategije poučavanja

Rad s djecom s motoričkim i kroničnim teškoćama zahtjeva bogatu raznovrsnu opremljenost didaktičkim materijalima i pomagalima, te poseban angažman svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Važni su svi stručnjaci koji se nalaze u direktnom radu s djetetom; od fizioterapeuta koji kroz igru i aktivnosti potiče dijete na kretanje; logopeda koji pomaže djetetu u što kvalitetnije razvijanje govora i jezika, te ostalih stručnjaka poput edukacijskog rehabilitatora, pedagoga, medicinske sestre, odgojitelja, asistenta ili osobnog pomagača i druge osobe koje dolaze u kontakt s djetetom. Kroz razne svakodnevne aktivnosti važno je poticati motoričke vještine i razvijati što veću samostalnost kod djeteta. Prilikom čitanja knjiga koriste se različiti metode za što bolji doživljaj, mogu se koristiti igre s prstima, glazba i pjevanje, lutke, igrokazi, ilustrirane knjige i slično.

Od ostalih pomagala u svakodnevnom radu i funkcioniranju nude se pomagala za postavljanje u pravilan položaj (sjedalice, multifunkcionalni stolac, podno sjedalo, terapijski stolac itd.); pomagala za kretanje (štake, kolica, tricikl, hodalice i sl.); komunikacijska pomagala (komunikacijske ploče, računala i sl.), te ostala pomagala

poput kacige, lopte, klupe, prilagođeni prekidači i vrećice sa pijeskom za potporu (Radetić-Paić, 2013).

7.7 Djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima

Djeca sniženih intelektualnih sposobnosti manifestiraju smanjenje mogućnosti intelektualnog funkcioniranja koji se očituju u svim poljima svakodnevnog funkcioniranja. Takva djeca mogu imati teškoće u razvoju kreativnog mišljenja, apstraktnih pojmova, socijalnim vještinama, u održavanju pažnje, učenju, i u svakodnevnim životnim zadacima. Rječnik im je siromašan, imaju teškoće u čitanju, zamjenjuju mjesta slogovima te vrlo često slova i brojke pišu zrcalno (Šuvar i Tomić, 2019).

Prepoznavanje djece s sniženim intelektualnim sposobnostima

U usporedbi s vršnjacima djecu sa sniženim intelektualnim sposobnostima prepoznavamo po višestrukim znakovima, a to su:

- neispravan izgovor glasova, siromašan rječnik, slab govor i slaba komunikacija
- poteškoće s razumijevanjem jezika
- igranje poput djece niže kronološke dobi
- slaba motorička koordinacija, ponavljajući stereotipni pokreti, neuobičajeni hod
- slaba koncentracija, slabo pamćenje i učenje, hiperaktivnost, impulzivnost
- poteškoće u precrtavanju raznih geometrijskih i drugih oblika, problemi pri rješavanu slagalica, nemogućnost brojanja i ponavljanja više od pet elemenata u nizu odmah nakon izgovora istih

Najbolje je mjerilo dob djeteta, znanje i vještine koje se usvajaju u toj kronološkoj dobi, pri tome treba biti oprezan jer se neka djeca jednostavno kasnije razvijaju od vršnjaka, ali to ne znači da imaju intelektualnih teškoća, stoga je važno konzultirati se s psihologom, logopedom i defektologom koji mogu potvrditi ili odbaciti sumnje na neku od navedenih teškoća u razvoju (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007).

Prilagodbe prostora

Potrebno je ukloniti sve što ometa pažnju tijekom neke aktivnosti. Djecu koja imaju elemente hiperaktivnosti poželjno je smjestiti pored zida ili pored nekog starijeg djeteta

koji će mu služiti kao model. Ometajući faktori moraju biti maksimalno smanjeni. Tijekom rada najbolje je djetetu omogućiti neko mirno mjesto gdje će na miru moći izvršiti zadatak uz dovoljno vremena.

8. ZAKLJUČAK

Sukladno svega navedenog može se zaključiti da je inkluzija najviši pedagoški i socijalni stupanj uključenosti djece s teškoćama u razvoju s ostatkom populacije, koja holističkim pristupom uzima u obzir sve potrebe djeteta. Može se definirati i kao pokušaj i želja poštivanja svačijih potreba ili zahtjeva, osmišljavanjem i organizacijom okoline, okruženja i svakodnevnih aktivnosti kako bi se svima omogućilo jednako pravo na odgoj i obrazovanje prema individualnom pristupu. Djeca s teškoćama u razvoju imaju jednaka prava kao i djeca bez teškoća; pravo na igru, druženje, socijalizaciju, učenje i zadovoljavanje svih potreba, ali i vlastitih želja.

Tijekom inkluzivnog rada s djecom s teškoćama u razvoju najviše se ističe važnost na postizanje što veće samostalnosti kod djece koja imaju neke od raznih teškoća u razvoju te njihova priprema za aktivno sudjelovanje u društvu koji ih okružuje. Izazovi su veliki, osobito za roditelje, obitelji i odgojitelje koji se svakodnevno nose s raznim životnim situacijama, ali koji daju sve od sebe kako bi što kvalitetnije poticali djecu na postizanje maksimalni potencijal u svojim razvojnim fazama.

Dobra suradnja i komunikacija s roditeljima i stručnim suradnicima ključ su uspjeha za bolje upoznavanje djeteta i za što bolje prilagođavanje njemu i njegovim potrebama. Poželjno je da se roditelji smatraju kao ravnopravni sudionici u odgojno-obrazovnom procesu djeteta te sustvaratelji inkluzivne prakse.

Inkluzivna praksa u dječjim vrtićima, pored redovite prakse, zahtjeva svakako više napora; odgojitelj je taj koji svakodnevno mora organizirati uvjete za kvalitetnu inkluziju, prilagođavajući se djetetu s teškoćama, djeci bez teškoća, stručnim suradnicima, roditeljima itd., jer inkluzija nisu samo oni sati koje dijete provede u vrtićkoj skupini sa svojim prijateljima, inkluzija je i pristup društvu i priprema za život koji slijedi nakon dječjeg vrtića.

LITERATURA

BOUILLET, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

BOUILLET, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu, *Pedagogijska istraživanja*. [online] 8(2),323-338. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/116665> [Pristupljeno:24.3.2022.]

BUŽANČIĆ, M. i MEŠTROVIĆ DUJIĆ, J. (2015). Uloga pomagača. U: LJUBEŠIĆ, M., ŠIMLEŠA, S., BUČAR, M. (ur) *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima*. (str.68-71). Zagreb: Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu.

CRNKOVIĆ, D. (2015). Modaliteti uključivanja djece s teškoćama u razvoju. U: LJUBEŠIĆ, M., ŠIMLEŠA, S., BUČAR, M. (ur) *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima*. (str.11-13). Zagreb: Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu.

CVETKO, J., GUDELJ, M. i HRGOVAN, L. (2000). *Inkluzija, Diskrepancija*, [online] 1(1), 24-28. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/20562> [Pristupljeno:05.3.2022.]

DANIELS, E. 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.

DRANDIĆ, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnoga obrazovanja, *Napredak*, 158(4), 439-459. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/188294> [Pristupljeno:11.04.2022.]

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja (NN 63/08 i 90/10). Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html [Pristupljeno:23.04.2022.]

FURKO, M., KUBELKA, R. (2014). Razvoj djeteta s teškoćama u uvjetima inkluzije. *Dijete, vrtić, obitelj*, [online] 20(76),28-29. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/159121> [Pristupljeno:18.04.2022.]

Hrvatska enciklopedija, *mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Dostupno na <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=27473> [Pristupljeno:18.4.2022.]

IVANČIĆ, Đ., STANČIĆ, Z. (2002). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U: KIŠ – GLAVAŠ, L., FULGOSI – MASNJAK, R. (ur) *Do prihvatanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama* (str. 132-180). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama „IDEM“.

KRAMPAČ – GRLJUŠIĆ, A. i MARINIĆ, I. (2007). *Posebno dijete*. Osijek: Grafika Osijek.

MIKAS, D. i ROUDI, B. (2012) .Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica*. [online] 56 (1), 207-214. Dostupno na https://www.hpps.com.hr/sites/default/files/Dokumenti/2012/pdf/dok_41.pdf [Pristupljeno:02. ožujka 2022.]

MILJAK, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada d. o. o.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN 5/2015)
Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html
[Pristupljeno:23.travnja 2022.]

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju NN 24/2015. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta [online] Dostupno na
https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
[Pristupljeno:02.3.2022.]

RADETIĆ-PAIĆ, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

SEKULIĆ-MAJUREC, A. (1988). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Zagreb: Školska knjiga.

SLUNJSKI, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Zagreb: Spektr medija.

SUNKO, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, *Školski vjesnik*. [online] 65(4),601-620. Dostupno na
<https://hrcak.srce.hr/178259> [Pristupljeno:05.3.2022.]

ŠAGUD, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.

ŠUVAR, V. i TOMIĆ, R. (2019). *Metodika odgojnoga rada s djecom s teškoćama u razvoju*. Split: Naklada Protuđer.

VIŠNJIĆ JEVTIĆ, A. (2015). Postojeće obrazovanje odgojitelja za inkluzivnu praksu. U: LJUBEŠIĆ, M., ŠIMLEŠA, S., BUČAR, M. (ur) *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima* (str.14-15). Zagreb: Nacionalna zaklada za razvoj civilnoga društva.

ZRILIĆ, S. i BRZOJA, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, *Magistra ladertina*, [online] 8(1),141-153. Dostupno na
<https://hrcak.srce.hr/122647> [Pristupljeno:05.3.2022.]

ZRILIĆ, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

SAŽETAK

Djeca s teškoćama u razvoju su djeca koja imaju posebne potrebe i zahtijevaju specifičan tretman i angažman sa strane roditelja, obitelji, odgojno-obrazovnih ustanova i kompletne društvene zajednice. To su djeca koja prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju (2015), imaju tjelesna, mentalna, intelektualna, osjetilna oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacija više vrsta gore navedena oštećenja i poremećaja među kojima nabrajamo: oštećenja vida, oštećenja sluha, poremećaje glasovno-govorne komunikacije, poremećaje ličnosti uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom, poremećaje u ponašanju, motorička oštećenja i smanjene intelektualne sposobnosti.

Iz povijesnog pregleda odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, uočava se činjenica da su djeca često bila neprihvaćena, izolirana od svojih obitelji, zajednice ali i društva u cjelini. Razvojem društva, odnos prema djeci s teškoćama u razvoju usmjeren je prema inkluziji koja naglašava pravo sve djece na prihvaćanje i pripadanje zajednici, na povezivanje s vršnjacima i na prilagođavanje metoda i sadržaja njihovim mogućnostima i sposobnostima, bez obzira na teškoću koju imaju. Odgojitelji imaju veliku ulogu u poticanju djece s teškoćama na sudjelovanje u aktivnostima u dječjem vrtiću, na socijalizaciju s vrtićkom skupinom, ali i biti spremni na suradnju sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu, kao i na dodatnu edukaciju i prilagodbu, kako bi uspješno osigurali poticajno okruženje i inkluziju djece s teškoćama u redovne dječje vrtiće.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, inkluzija, odgojitelj u inkluziji

SUMMARY

Children with disabilities have special needs and require special treatment and care of their parents and families, educational institutions and the entire community. According to the Ordinance on Elementary and Secondary Education (2015), children with disabilities have physical, mental, intellectual and sensory damage and dysfunction, or a combination of such damage or dysfunction, among which visual impairment, hearing impairment, voice and speech disorders, personality disorders caused by organic factors or psychosis, behavioural disorders, motor impairment and reduced intellectual abilities.

A historical review of education of children with disabilities reveals the fact that these children were often avoided, isolated from their families, the community and the society as a whole. As the society develops, the attitude towards children with disabilities is directed towards inclusion, which emphasises the right of all children to be accepted and to belong to the community, to connect with their peers and adapting methods and content to their capabilities and abilities, regardless of their disability. Educators play a major role in encouraging children with disabilities to participate in kindergarten activities, socialize with their kindergarten group, and be ready to collaborate with all the participants in the inclusion process, and ready for additionally education and adjustment in order to successfully provide a stimulating environment and inclusion of children with disabilities in regular kindergartens.

Keywords: children with disabilities, inclusion, educator in inclusion