

Inkluzija djece s teškoćama predškolske dobi i razvoj usluga podrške na području grada Velike Gorice

Baldaš, Melita

Professional thesis / Završni specijalistički

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:660825>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-06**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Poslijediplomski specijalistički studij
"Rana intervencija u edukacijskoj rehabilitaciji"

Melita Baldaš

*Inkluzija djece s teškoćama predškolske dobi i razvoj usluga podrške na području grada
Velike Gorice*

Mentorica:
Prof.dr.sc. Martina Ferić

Zagreb, listopad 2020.

Zahvaljujem se

mentorici Prof.dr.sc. Martini Ferić

na afirmativnim komentarima, profesionalnom usmjeravanju, razumijevanju i podršci koje mi je pružala tijekom izrade rada, a kako bih uspjela izraziti svoje ideje u obliku ovog Specijalističkog rada.

Velika zahvala i mojoj obitelji i svim dragim ljudima koji su mi bili podrška, vjerovali u mene i pomagali mi u izradi ovog rada.

Hvala i svim ravnateljima i stručnim suradnicima sudionicima istraživanja koji su izdvojili svoje vrijeme i doprinijeli ovom istraživanju.

Sažetak

Inkluzivan rani i predškolski odgoj i obrazovanje podrazumijeva uključenost djece s teškoćama uz različite čimbenike podrške o kojima ovisi kvaliteta inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Rudelić i sur., 2013). Kvaliteta podrške temelji se na individualnom pristupu djetetu, uključenosti svih važnih osoba za dijete, suradnji stručnjaka i odgojitelja, inkluzivnom okruženju te evaluaciji kvalitete inkluzije. Cilj ovog rada je kroz anketno istraživanje procijeniti dostupnost oblika podrške djeci s teškoćama predškolske dobi u Gradu Velika Gorica u odnosu na procijenjene potrebe te odgovoriti na pitanja koje su mogućnost za inkluziju u redovnim predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama na području grada Velika Gorica, kao i, odgovara li dostupan sustav podrške potrebama djece predškolske dobi s teškoćama u razvoju na području grada Velika Gorica. U istraživanju su prikupljeni podatci o zastupljenosti stručnih suradnika i njihovom radnom odnosu, ukupnom broju djece koji pohađaju tu ustanovu, programima koje ustanova pruža, broju djece s teškoćama uključenih u inkluzivno predškolsko obrazovanje, a u odnosu na ukupan broj djece, vrstama podrške koje djeca imaju na raspolaganju u samom vrtiću ili u zajednici, koristi li ustanova usluge vanjskih stručnih timova kao pomoć u radu s djecom s teškoćama u razvoju, dodatna stručna usavršavanja odgajatelja na području odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju te prednosti i nedostaci inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Rezultati istraživanja daju preporuke za budući razvoj sustava podrške u predškolskom odgoju i obrazovanju djece s teškoćama na području grada Velike Gorice a koje se odnose na jačanje suradnje svih dionika sustava odgoja i obrazovanja, socijalne skrbi, zdravstvene skrbi i grada, a u cilju boljeg i sveobuhvatnijeg inkluzivnog predškolskog odgoja i obrazovanja organizirajući kontinuirana zajednička predavanja, edukacije i okrugle stolove na području djelovanja djece s teškoćama predškolske dobi.

Ključni pojmovi: djeca s teškoćama predškolske dobi, inkluzivni predškolski odgoj i obrazovanje, pravo na uključivanje

Summary

Inclusive early and preschool education implies the inclusion of children with disabilities with various support factors on which the quality of inclusive education depends (Rudelić et al., 2013). The quality of support is based on an individual approach to the child, the involvement of all important persons for the child, the cooperation of professionals and educators, an inclusive environment and the evaluation of the quality of inclusion. The aim of this paper is to assess the availability of forms of support for children with disabilities in preschool age in the City of Velika Gorica in relation to the assessed needs and answer questions about the possibility of inclusion in regular preschool educational institutions in the city of Velika Gorica, as well as, whether the available support system meets the needs of preschool children with disabilities in the area of the city of Velika Gorica. The research collected data on the representation of professional associates and their employment, the total number of children attending the institution, the programs provided by the institution, the number of children with disabilities included in inclusive preschool education, and in relation to the total number of children available in the kindergarten or in the community, whether the institution uses the services of external professional teams to help work with children with disabilities, additional professional training of educators in the field of education of children with disabilities and the advantages and disadvantages of inclusive education. The results of the research provide recommendations for the future development of support systems in preschool education of children with disabilities in the city of Velika Gorica, which relate to strengthening cooperation of all stakeholders in education, social welfare, health care and the city, in order to better and more inclusive preschool education by organizing continuous joint lectures, education and round tables in the field of activities of children with disabilities of preschool age.

Key words: children with pre-school difficulties, inclusive pre-school education, right to inclusion

SADRŽAJ

1. Uvod	5
1.1. Djeca s teškoćama	6
1.1.1. Terminološko određenje pojma	6
1.1.2. Prevalencija djece s teškoćama	10
1.1.3. Prava djece s teškoćama	11
1.2. Predškolsko uključivanje djece s teškoćama	14
1.2.1. Povijesni razvoj edukacijskog uključivanja	16
1.2.2. Predškolsko uključivanje	21
1.2.3. Prednosti predškolskog uključivanja	24
1.2.4. Prepreke u predškolskom uključivanju	26
1.2.5. Što možemo reći o inkluziji?	28
1.3. Predškolski odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u gradu Velika Gorica ..	30
2. Metodologija istraživanja	33
2.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja	33
2.2. Uzorak	33
2.3. Način provođenja istraživanja	33
2.4. Metode obrade podataka	34
3. Rezultati istraživanja i rasprava	35
4. Preporuke za budući razvoj sustava podrške u predškolskom odgoju i obrazovanju djece s teškoćama na području grada Velike Gorice	45
5. Zaključak	48
6. Literatura	51
7. Prilozi	59

1. UVOD

Edukacijsko uključivanje odnosno inkluzija djece s teškoćama na svim razinama odgoja i obrazovanja zadnjih pedesetak godina zaokuplja pažnju svih njezinih dionika. Značajan doprinos razvoja sustava integracije i inkluzije, zaštite i promicanja prava djece s teškoćama dali su i Ujedinjeni narodi donošenjem niza dokumenata (UNICEF, 2011). Promjene položaja djece s teškoćama usvajanjem Konvencija o pravima djeteta (NN 12/93) i Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (2006) pridonijele su pozitivnim pomacima i promjenama u odnosu na odgoj i obrazovanje djece s teškoćama te iskazale potrebu mijenjanja politike obrazovanja i sustava zaštite djece s teškoćama na putu obrazovanja do stupanja na tržište rada. Doprinos u izmijenjenom pogledu na edukacijsko uključivanje imali su roditelji okupljeni u grupe pripadajućih teškoća ističući važnost ranog prepoznavanja teškoće i njezinu integraciju u društvo na svim razinama. Pozitivan ishod odgojno-obrazovne reforme koja se odnosi na integraciju pa naposljetku i inkluziju djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne sustave te njezina primjena u praksi, ukazuju na prihvaćanje novih pristupa i usvajanje ljudskih prava od strane države da zaštiti najranjivije skupine stanovništva, a to su upravo djeca s teškoćama. Nacionalnom strategijom jedinstvene politike za osobe s invaliditetom (2017) i Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (2008), obrazovna politika Hrvatske svoj djeci osigurava jednake mogućnosti za sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu zajedno s vršnjacima u skladu s njihovim mogućnostima. Također važan doprinos u radu i odgojno obrazovnom dijelu još uvijek imaju i posebne odgojno obrazovne institucije čija je simbolika iskazana kao segregacijski pristup, ali također je učinkovita kada je u pitanju odgoj i obrazovanje djece s teškoćama. Takve ustanove uglavnom su pod ingerencijom dvaju ministarstava te se u radu na tom području isprepliću dvije politike, obrazovna i socijalna. Radom se želi istaknuti važnost integracije i inkluzije najranjivijih skupina djece u redovne predškolske odgojno-obrazovne ustanove na području grada Velike Gorice, ukazati na pozitivne strane inkluzivnog procesa u predškolskom obrazovanju te istaknuti potrebu sveobuhvatne podrške na svim razinama ka uspješnoj odgojno obrazovnoj praksi uključivanja djece na koje imaju pravo. Dostupni i praksom dokazni izvori podataka ukazuju da Hrvatska polako prihvaća model inkluzije djece s teškoćama primjenjujući ga u lokalnim zajednicama koje za isto imaju sluha. Grad Velika Gorica kao jedan od njih, prihvatio je Konvenciju o pravima djeteta, uvrstio pravo na predškolsko obrazovanje u redovnim predškolskim ustanovama za sve koji to žele, otvorio vrata predškolskih ustanova za prijem djece s teškoćama te ponudio uključivanje djece s

teškoćama u redovne sustave odgoja i obrazovanja. Grad Velika Gorica ima potencijal educirati se i diseminirati saznanja i na svim razinama o potrebi pružanja sveobuhvatne podrške djeci s teškoćama predškolskog uzrasta, no još uvijek nema jasnu i sveobuhvatnu sliku koje se sve vrste podrške pružaju ili se mogu pružati u gradu za takovu djecu, te se ovim radom nastoji prikazati što se sve može i radi na području grada za dobrobit takve djece. Realizacija cilja istraživanja se planira kvantitativnom metodom davanja iskaza relevantnih ispitanika uz korištenje anketnog upitnika. Sudjelovat će sve predškolske ustanove na području grada Velika Gorica (četiri vrtića pod nadležnošću grada i dva privatna vrtića), udruge koje se bave djecom s teškoćama predškolskog uzrasta, gradski Centar za djecu, mlade i obitelj te Centar za odgoj i obrazovanje Velika Gorica koji se nalazi u Gradu, a pod ingerencijom je Ministarstva za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku.

1.1. DJECA S TEŠKOĆAMA

1.1.1. Terminološko određenje pojma

Položaj djece s teškoćama, a posebno djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom tijekom povijesti bio je oscilirajući. Diskursi su se mijenjali, od diskriminirajućeg preko samilosnog pristupa ali ekskluzijskog procesa, potom priznavanja prava na obrazovanje, ali isključivo u posebnom, segregirajućem sustavu do aktualnijih pristupa koji promoviraju prava čovjeka i slobodu. Prema određenim karakteristikama pojedinog vremenskog razdoblja odnos prema osobama s invaliditetom i djeci s posebnim potrebama doživljavao je dubinske promjene koje su imale čvrsti oslonac u postojećim proizvodnim snagama i vladajućim društvenim modelima. Pozitivističko - funkcionalistička koncepcija, pretpostavlja odnos prema oštećenju s jedne strane, a na drugoj strani ove koncepcije su norme, očekivanja i zahtjevi iz čega slijedi odgojno obrazovna i rehabilitacijska strategija. Razvojem proizvodnih snaga, znanosti, umjetnosti, filozofije stvara se humaniji odnos prema osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama u razvoju. Emancipacijska koncepcija polazi od slobode koja obuhvaća uvažavanje osobnosti u zadovoljavanju potreba, zadovoljavanja ljudskih prava, socijalne integracije i participacije u zajednici do inkluzije kao društvene vrijednosti, filozofske i kulturne vrijednosti (Sunko, 2016).

U hrvatskoj stručnoj i znanstvenoj literaturi, u posljednja dva desetljeća, najčešće korišten termin je djeca s posebnim potrebama. U stručnim krugovima polemizirala se opravdanost korištenja ovog termina radi neodređenosti i širokog značenja. Glavno uporište u raspravi o neadekvatnosti termina je činjenica da svako ljudsko biće, pa i svako dijete ima posebnu potrebu i da termin ne pruža jasnu distinkciju. Termin djeca s posebnim potrebama ušao u stručnu uporabu i radi činjenice da je preveden termin iz engleskog govornog područja „children with special needs“ (Skočić Mihić, 2011). Vislie (2003) navodi da je konstrukt „posebnih potreba“ dvosmislen i konceptualno povezan s kompleksnošću raspona prava. S jedne strane termin označava prava na zaštitu, odvajanje i privilegije (pozitivna diskriminacija) a s druge strane prava na sudjelovanje, inkluziju i jednakost. To upućuje na kompleksnost uporabe termina, bez jasnih kriterija koje osobe koriste dotična prava.

Nadalje, evidentno je da su se mijenjali termini za označavanje ove kategorije djece u zakonskim dokumentima u posljednja tri desetljeća.

U začetku odgojno-obrazovne integracije koristio se termin *djeca s teškoćama u razvoju* (Zakon o odgoju i obrazovanju, 1980, Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta, 1981), koji je zadržan i u gotovo dva desetljeća kasnije donesenom Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997).

U Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006) koriste se termini *djeca s posebnim potrebama* i *djeca s teškoćama*.

Recentni zakonski dokumenti s područja predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja terminološki su usklađeni (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008, Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008, Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008). U njima se koristi termin *djeca/učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*, kao zajednički termin za *djecu/učenike s teškoćama* i darovitu djecu. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, citirajući članak 65., učenici s teškoćama su učenici s teškoćama u razvoju, učenici sa specifičnim teškoćama učenja i/ili problemima u ponašanju i/ili emocionalnim problemima te učenici s teškoćama uvjetovanim obiteljskim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim činiteljima.

U zakonskim propisima izvan područja odgoja i obrazovanja, primjerice u zdravstvu i socijalnoj skrbi, koristi se termin *osoba s invaliditetom* (Zakon o hrvatskom registru o osobama s invaliditetom, 2001).

Osim različitih termina koji se koriste kao skupni termin za označavanje djece s posebnim potrebama, različiti termini koriste se i za imenovanje posebnih skupina djece s teškoćama. U gore spominjanom Zakonu o hrvatskom registru o osobama s invaliditetom (2001) koristi se termin *osoba s mentalnom retardacijom* koji je zamijenjen terminom *dijete sniženih intelektualnih sposobnosti* u drugim dokumentima (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008).

Terminološka šarolikost prisutna je, također, i u engleskom govornom području u kojem su u uporabi termini poput *children with special needs*, *children with disabilities*, *children with special educational needs*.

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) *dijete s teškoćama* je dijete s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoće po propisima iz socijalne skrbi, koje je uključeno u redovitu i/ili posebnu odgojnu skupinu u dječjem vrtiću, ili posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu. To su: djeca s oštećenjem vida, djeca s oštećenjem sluha, djeca s poremećajima glasovno-govorne komunikacije, djeca s promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom, djeca s poremećajima u ponašanju, djeca s motoričkim oštećenjima, djeca sniženih intelektualnih sposobnosti, djeca s autizmom, djeca s višestrukim teškoćama i djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima kao što su dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično.

Darovito dijete je dijete kojem je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja uključeno u jasličke i vrtičke programe predškolskog odgoja i naobrazbe.

Istim dokumentom definiraju se lakše i teže teškoće u razvoju. Lakšim teškoćama djece smatraju se slabovidnost, naglušnost, otežana glasovno-govorna komunikacija, promjene u osobnosti djeteta uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom, poremećaji u ponašanju i neurotske smetnje (agresivnost, hipermotoričnost, poremećaji hranjenja, enureza, enkompreza, respiratorne afektivne krize), motorička oštećenja (djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe) i djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima.

Teže teškoće djece su sljepoća, gluhoća, potpuni izostanak govorne komunikacije, motorička oštećenja (mogućnost kretanja uz obveznu pomoć druge osobe ili elektromotornog pomagala), djeca značajno sniženih intelektualnih sposobnosti, autizam i višestruke teškoće (bilo koja

kombinacija navedenih težih teškoća, međusobne kombinacije lakših teškoća ili bilo koja lakša teškoća u kombinaciji s lakom mentalnom retardacijom).

Ova podjela nije u skladu s Međunarodnom klasifikacijom funkcioniranja, onesposobljenosti i zdravlja (2010), koji naglasak stavlja na funkcionalne sposobnosti osobe s teškoćom (socijalni model), nadilazeći dijagnostičke kriterije (medicinski model). Nadalje, ne temelji se na filozofiji inkluzije, tj. pravu djeteta da se školuje u redovnom sustavu, već je prisutan pristup karakterističan za proces integracije, što znači smještaj djeteta s teškoćom na odgojno obrazovnom kontinuumu u ovisnosti o njegovoj teškoći. Konstatcija da Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) i Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, onesposobljenosti i zdravlja (2010) nisu usklađene upućuju na potrebu propitivanja i osuvremenjivanja Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) i to u smjeru uvažavanja funkcionalnosti i socijalne kompetentnosti djeteta, na što ukazuje u Hrvatskoj svojim teorijskim i znanstvenim istraživanjima dugi niz godina Bouillet (2010; 2019).

Osim navedenih dokumenata, za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a isto tako i djecu u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj vrlo je važan dokument Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Međutim, u dokumentu se ne spominju djeca s teškoćama, već su dane smjernice predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama da same osmisle kurikulume prema svojim specifičnim uvjetima, kadrovskim i prostornim mogućnostima te socijalnom kontekstu u kojima djeluju.

Slijedom navedenog možemo zaključiti da su djeca s teškoćama u razvoju djeca s trajnijim posebnim potrebama, a odnose se na urođena i stečena stanja organizma, koja prema svojoj prirodi zahtijevaju poseban stručni pristup kako bi se omogućio razvoj sačuvanih sposobnosti djeteta i time što kvalitetniji daljnji odgoj i život. Stoga možemo reći da djeca s teškoćama u razvoju ulaze u krug djece s posebnim potrebama i zahtijevaju specifičan tretman i potpuni angažman svih dionika.

Obzirom na navedeno i terminološku prikladnost vezanu uz temu rada, u ovom radu koristi se termin djeca s teškoćama kojim su obuhvaćena sva predškolska djeca koja imaju odstupanja na pojedinim razvojnim područjima, neovisno o tome imaju li zdravstvenu dokumentaciju o teškoći ili ne.

1.1.2. Prevalencija djece s teškoćama

Procjene o broju djece s teškoćama u razvoju znatno variraju ovisno o definiciji i procjenama invaliditeta pa se prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (WHO, 2011) broj djece s teškoćama u razvoju u dobi od 0-14 godina kreće između 93 milijuna i 150 milijuna, dok Global Burden of Disease (WHO, 2008) procjenjuje da 5,1% djeca u dobi od 0-14 godina ima umjerenu do težu invalidnost, a 0,7% djece imaju ozbiljne poteškoće za koje je potrebno uključivanje u obrazovni sustav, okruženje koje ih prihvaća i individualna podrška s ciljem što kvalitetnijeg obrazovanja. Prevalencija djece s razvojnim teškoćama kreće se od 0,4 do 12,7%, ovisno o istraživanju, 10% djece i adolescenata u Europi pati od razvojnih poremećaja učenja, a učestalost poremećaja učenja među školskom djecom u svijetu kreće se od 2,6% do 15,7%. (Karin, 2016). Prevalencija invaliditeta i većih teškoća u razvoju kod djece u dobi od 0-19 godina u Republici Hrvatskoj je 4,8%, a invaliditet prisutan u dječjoj dobi čini 6,5% ukupnog broja osoba s invaliditetom, odnosno 8,4% udjela u ukupnom stanovništvu (Karin, 2016).

Okvirna procjena govori da svako deseto dijete ima neki oblik kognitivnih, fizičkih, komunikacijskih i emocionalnih teškoća (Killoran i sur., 2007, Šubić, 2005). Kada se govori o djeci s teškoćama uobičajeno se podrazumijeva period od rođenja do 18. godine života, koja se smatra završetkom razvojnog perioda.

U Hrvatskoj je prema podacima Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo u 2007. godini registrirano 2.922 djece s teškoćama u razvoju u dobi do četiri godine starosti (Pejić, 2009). Najmlađi čine 1% svih osoba s invaliditetom registriranih pri Hrvatskom registru osoba s invaliditetom.

U Republici Hrvatskoj u sustavu predškolskog odgoja je 146.469 djece, od čega je 2.816 djece s teškoćama prema podacima Nacionalne strategije za izjednačavanje mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. (2007, str. 23). Rudelić (2010) navodi da u 2008. godini 56,64% predškolske djece pohađa vrtić, među kojima je 3,67% djece s teškoćama.

Pitanje kriterija prema kojima se dijagnosticira određena razvojna teškoća u svakoj zemlji i pitanje usporedivosti kriterija je vrlo diskutabilno. Suprotno ranije navedenim podacima državnih statistika, odgajatelji identificiraju veći broj djece s teškoćama u vrtićima. Odgajatelji identificiraju trećinu djece s razvojnim teškoćama ili sumnjom na iste, iako je u evidenciji samo 3% ove djece uključeno u tretmane (Killoran i sur., 2007).

Rano otkrivanje i rana intervencija djece s teškoćama predstavljaju imperativ kvalitetne skrbi. Važan su društveni resurs koji je zakonski reguliran u većini razvijenih zemalja. Kod nas je prepoznata njegova vrijednost (Ljubešić, 2008), iako nije zakonski usustavljen u predpedagoškoj skrbi.

1.1.3. Prava djece s teškoćama

Djeca s teškoćama u razvoju među najugroženijim su članovima društva. Za njih će od posebne koristi biti postojanje adekvatnih mjera, koje će omogućiti da se zna njihov broj, koje će ih zaštititi od zlostavljanja i koje će garantirati adekvatan pristup pravosuđu. U društvima gdje su stigmatizirana i gdje su njihove obitelji izložene društvenoj ili ekonomskoj isključenosti, mnoga djeca s teškoćama u razvoju ne mogu čak ni dobiti osobne dokumente. Sve ovo predstavlja kršenje ljudskih prava ove djece i osnovnu prepreku njihovu sudjelovanju u društvu. Države potpisnice Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (CRPD) (Konvencija o pravima osoba s invaliditetom Ujedinjenih naroda, 2006) jasno su se obvezale na garantiranje djelotvorne pravne zaštite djece s teškoćama u razvoju. Da bi zakonodavstvo i napore u promjeni diskriminatorne socijalne norme imali osnovno značenje, potrebno je da se zakoni zaista provode i da djeca s teškoćama u razvoju budu obaviještena o svom pravu na zaštitu od diskriminacije i o tome kako ostvariti svoja prava (UNICEF, 2013).

Pravo djece na inkluzivnu edukaciju neizravno ili izravno utvrđeno je nizom međunarodnih dokumenata (Bratković, 2004). Najznačajniji su: Deklaracija o ljudskim pravima, u kojoj se naglašava pravo svih ljudi na obrazovanje i participaciju u društvu; Konvencija o pravima djeteta, Obrazovanje za sve: Svjetska konferencija o obrazovanju za sve Jomtien (Thailand), (World Declaration on Education For All, 1990) sa zaključkom o uključivanju sve djece u škole i pružanje adekvatnog obrazovanja; Jedinствена политика rehabilitacije osoba s invaliditetom, u kojoj se definiraju uvjeti potrebni za uključivanje djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja naglašavajući potrebu osiguravanja posebnih rehabilitacijskih uvjeta za djecu predškolske dobi s izrazito teškim oštećenjima; Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom i Salamanca izjava o inkluzivnoj edukaciji. U posljednjoj se navodi da je pravo svakog djeteta, uključujući i djecu s privremenim ili trajnim specifičnim potrebama u obrazovanju, pohađati redovnu školu, u inkluzivnom razredu u svojoj lokalnoj zajednici. Implementacija inkluzivnog obrazovanja pridonijet će dobrobiti i obogaćenju svih sudionika i razvoju inkluzivnog društva i postupnoj

ekonomskoj učinkovitosti. Na spomenutoj konferenciji utvrdilo se da većina zemalja želi da sva djeca polaze jednu sveobuhvatnu školu i isto tako se u većini zemalja shvaća da će neka djeca privremeno ili trajno trebati djelomično ili potpuno prilagođene školske aktivnosti, te da većina djece u većini slučajeva može biti uključena u redovne razrede. Vislie (2003) govori kako je Salamanca izjavom stvoren politički program inkluzivne edukacije i jezični preokret kojim inkluzija postaje globalni deskriptor.

Propisi na području odgoja i obrazovanja i Ustavne odrednice u Hrvatskoj naglašavaju pravo na obrazovanje pod jednakim uvjetima. Usporedba hrvatskog i zakonodavstva Europske Unije u domeni poštivanja ljudskih prava u procesu pridruživanja Republike Hrvatske Europskoj Uniji, ukazala je na potrebu pojačanog angažmana. Uvažavanje osnovnih ljudskih prava postalo je jedno od glavnih načela djelovanja u Hrvatskoj i zahtijevalo je izmjenu različitih zakonskih dokumenata. Stoga se početkom prošlog desetljeća započelo sa sustavnim promicanjem politike izjednačenih mogućnosti za osobe s invaliditetom kroz strategije razvoja, akcijske planove i promjenu zakonske regulative. Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. (2003) predstavlja prvu sustavnu politiku prema osobama s invaliditetom, temeljenu na Standardnim pravilima o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom (1999).

Istom strategijom definirani su ciljevi na području predškolskog uključivanja: (1) izrada Pedagoškog standarda za predškolski odgoj do kraja ožujka 2003. godine, (2) izrada stručne podloge za donošenje izmijenjenih i novih nastavnih planova i programa odgajatelja do kraja 2004., (3) ustroj sustava praćenja djece s teškoćama od predškolskog do srednjoškolskog obrazovanja, (4) organizacija stručnih usavršavanja odgajatelja s ciljem prihvaćanja djece s teškoćama i (5) razvoj mobilnih službi podrške edukacijskoj uključenosti.

Sljedbenik ove strategije kojom se obuhvatnije definiraju i opisuju aktivnosti djelovanja nadležnih tijela je Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. (2007). Različitim mjerama i aktivnostima iz područja odgoja i obrazovanje, kao i preostalih četrnaest različitih područja djelovanja definiranih Nacionalnom strategijom definira se sveobuhvatni domaći pravni okvir. On se temelji na međunarodnim pravnim instrumentima, koje je Republika Hrvatska ratificirala i čine dio njenog unutarnjeg pravnog poretka i po pravnoj su snazi iznad zakona. U području obrazovanja, države potpisnice Konvencije o pravima osoba s invaliditetom Ujedinjenih naroda obvezuju se osigurati sveobuhvatno obrazovanje za djecu s teškoćama na osnovi jednakih mogućnosti bez diskriminacije.

Ovom Strategijom na području predškolskog odgoja i obrazovanja planira se sustavno promicanje uključenost kroz sljedeće mjere: (1) unapređenje zakonodavnog okvira usmjerenog na odgojno-obrazovnu uključenost djece s teškoćama, koji će jamčiti prava jednakih mogućnosti s obzirom na sposobnosti, (2) izradu Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda za predškolski odgoj, (3) osiguravanje studijskih programa i trajni profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika na svim razinama za stjecanje kompetencija za rad s djecom s teškoćama i (4) podupiranje suradnje između državnih tijela i jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave radi omogućavanja jednakosti pristupa predškolskom odgoju i školovanju na svim razinama, s posebnim naglaskom na unapređenje stanja u manjim sredinama (seoska, otočna, brdsko-planinska, demografski ugrožena i ratom pogođena područja).

Nositelj provedbe navedenih mjera je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa uz različite nositelje kroz sljedeće aktivnosti na području predškolskog odgoja i obrazovanja: (1) izradu provedbenih propisa za uključivanje djece s teškoćama, (2) izradu obrazovnog standarda za predškolski odgoj i obrazovanje, (3) provedbu studije o sadržajima vezanim uz zadovoljavanje obrazovnih potreba djece s teškoćama, (4) utvrđivanje potrebne kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom s teškoćama, (5) utvrđivanje programa i razrada modula stručnog usavršavanja, (6) izradu dopusnice za stručno usavršavanje, (7) organiziranje tečajeva znakovnog jezika i Braillevog pisma te ostalih specifičnih oblika komunikacije, (8) osiguravanje mreže odgojno-obrazovnih institucija na regionalnoj razini (referentnih centara) s ciljem pružanja stručne potpore djelatnika posebnih ustanova djelatnicima u redovnom školskom sustavu i (9) osiguravanje mobilnih stručnih timova.

Do početka 2010. godine od planiranih aktivnosti u strategijama na području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja donesen je Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, izmijenjen je i donesen novi nastavni plan i program za školovanje odgajatelja i otvoren je referentni centar na regionalnoj razini s ciljem pružanja stručne potpore i objedinjavanja podataka o djeci s teškoćama. Promjene su vidljive i na području ustroja sustava praćenja djece s teškoćama od predškolskog do srednjoškolskog obrazovanja, organizaciji stručnih usavršavanja odgajatelja s ciljem prihvaćanja djece s teškoćama, te razvoju mobilnih službi podrške edukacijskoj uključenosti na osnovno pedagoškoj razini (Skočić Mihić, 2011)

1.2. PREDŠKOLSKO UKLJUČIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA

Terminološko određenje

Na području edukacijskog uključivanja vlada terminološka šarolikost i neusklađenost, te je potrebno pružiti terminološko određenje ključnih pojmova u edukacijskom uključivanju (Skočić Mihić, 2011)

U pojašnjenju termina edukacijske integracije Rosenqvist (1996, prema Kiš-Glavaš, 1999) navodi termine integracija, *mainstreaming*, inkluzija i participacija. U anglo-američkim zemljama terminologija edukacijskog uključivanja mijenjala se od pojma *mainstreaminga*, karakterističnog za 70-te godine, regularne edukacijske inicijative za 80-te, te pojma inkluzija koji se danas koristi (Hudson, Gomb, 1997, prema Kiš-Glavaš, 1999).

U hrvatskim stručnim krugovima pojam edukacijsko uključivanje usko je povezan s pojmovima integracija i inkluzija, a oba pojma odnose se na smještaj djeteta s teškoćom u redovan obrazovni sustav uz bitno drugačiji način, viziju i razumijevanje tog procesa. Stoga će se navesti definicije oba pojma i pristupa i načiniti kvalitativna analiza tih pristupa, uz spominjanje srodnih (Skočić Mihić, 2011).

Integracija dolazi od latinske riječi *integratio* što znači spajanje dijelova u cjelinu, objedinjavanje (Anić, 1999). Pojam integracija pojavljuje se u stručnim krugovima u drugoj polovici prošlog stoljeća u vremenu koje obilježava postojanje, isključivo, specijalnog sustava obrazovanja za djecu s teškoćama. To se i vidi i u obrazloženju pojma integriran a znači koji je uključen, uvršten, spojen u neku cjelinu, zajednicu. „Pojam integracije koristi se kao zajednički nazivnik za sve pokušaje izbjegavanja segregiranog, odnosno izoliranog odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju“ (Pijl, Meijer, 1991, prema Schmidt, 1999).

Postoje brojne definicije integracije, a najčešće citirana definicija u nas je istaknutog autora na području edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti. «Integracija je kreiranje takvih uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će osigurati u svakom konkretnom slučaju najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj otvarajući tako niz alternativa na odgojno-obrazovnom kontinuumu uz osiguranje protočnosti sistema, pri čemu ima prednost, kad god je to moguće i opravdano, smještaj takve djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove, uz istovremeno kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov prihvata, obrazovanje, (re)habilitaciju i njihovo psihološko povezivanje sa socijalnom sredinom u koju su smještena,

respektirajući pritom zahtjev da je odgojno-obrazovna integracija samo sredstvo šire socijalne integracije koja se ostvaruje u skladu s principom konvergencije i uklanjanjem segregacijskih mehanizama koji još uvijek djeluju i mogu djelovati u široj socijalnoj sredini. Ovako shvaćena integracija je cilj, proces i organizacijski sistem koji se stupnjevito ostvaruje.» (Stančić, 1982).

Stančić (1985) govoreći o integraciji predviđa i njenu transformaciju. „Integracija je prijelazni pojam i prijelazni proces. Mijenjanjem društvenih odnosa, naporima znanosti i ostvarivanjem pretpostavki za odgojno-obrazovnu i širu socijalnu integraciju, ona sama sebe ukida i pojmovno i objektivno; ona postaje toliko redovan i normalan proces da nema potrebe posebno govoriti o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni proces, o njihovoj pedagoškoj i socijalnoj integraciji: to će biti nešto prirodno za svu djecu, pa i za djecu s teškoćama u razvoju. To je pojava predvidive budućnosti“ (Stančić, 1982, str. 4-5). Tako je opisana inkluzija, jedno desetljeće ranije od njene pojave.

Inkluzija se prvenstveno pojavljuje u anglo-američkim državama kao nadređeni termin i odnosi se na filozofiju prihvaćanja i stvaranja 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 u školi (Kiš-Glavaš, 1999).

Prema Aniću (1999) pojam inkluzija označava stanje uključenosti u nečem drugom (npr. posljedice u razlogu), uključenje, sadržavanje, obuhvaćanje. Dolazi od latinske riječi *inclusio*. Termin inkluzivan znači koji uključuje, obuhvaća, sadržava, koji se nalazi u nečemu.

Lorenz (2002) navodi da je riječ inkluzija neosporno najfrekventnija riječ ove dekade, koja se koristi na različite načine opisujući različite stvari, što ponekad i zbunjuje. Opće prihvaćena definicija inkluzije ne postoji, a značenje termina mijenjalo se tijekom godina (Odom, Diamond, 1998).

Distinkcija termina integracija i inkluzija najuočljivija je u slikovnom prikazu ovih termina (Kobešćak, 2000). Pojam integracija predstavljen je crtežom 14 istih simbola i jednim različitim, a inkluzija crtežom raznovrsnih simbola. Opisno razlikovanje dva pojma, prije svega treba početi od kriterija uključivanja djece s teškoćama. Integracija je označavala uključivanje djece s teškoćama u redovno obrazovanje a odnosila se na isključivo na djecu s lakšim teškoćama u razvoju. Djeca s većim ili utjecajnijim teškoćama u razvoju nisu bila u mogućnosti uključiti se u redovni sustav, već isključivo u posebni obrazovni sustav.

Navedeni termini ponekad se rabe kao sinonimi, ponekad se terminom inkluzija označava razina uključenosti koju po sadržaju opisuje integracija ili se isti model uključenosti naziva, po jednima integracija a drugima inkluzija. Razlikovanje termina integracije i inkluzije najčešće nije prisutno ni u praksi, a i stručnjaci ih koriste imenujući različite organizacijske oblike uključenosti (Skočić Mihić, 2011).

1.2.1. Povijesni razvoj edukacijskog uključivanja

Edukacijsko uključivanje označava školovanje djece s teškoćama unutar redovnog sustava odgoja i obrazovanja s vršnjacima. Pod tim terminom opisuje se period inkluzije koji traje od zadnjeg desetljeća 20. stoljeća nadalje (Vislie, 2003). Prethodio mu je period integracije koji je prema istoj autorici trajao 70 i 80-ih godina prošlog stoljeća. Period segregiranog odgoja i obrazovanja, odnosno isključenost djece s teškoćama iz redovitog sustava odgoja i obrazovanja odnosi se na vremenski period od kraja 19. do 60-tih godina prošloga stoljeća.

Povijesni razvoj edukacijskog uključivanja preslikava odnos društva prema djeci i osobama s teškoćama. Nekoliko modela karakterizira povijest invaliditeta: vjerski ili model milosrđa, medicinski, društveni model i model ljudskih prava (BRAIN.HE, 2010, prema Mihanović, 2011). Alfiev (2000) navodi tri modela koji opisuju odnos društva prema osobama s teškoćama: medicinski model, model deficita i socijalni model.

Analizirajući razvoj edukacijskog uključivanja, uglavnom tijekom prošlog stoljeća, uočava se da ono preslikava društveni stav prema ovoj populaciji. Usporedbom dominantnog modela edukacijskog uključivanja s modelom društva prema djeci i osobama s teškoćama apostrofira se važnost društvenog konteksta u oblikovanju odgojno-obrazovnog kurikulumu za ovu djecu (Skočić Mihić, 2011).

Segregirani odgoj i obrazovanje postojao je u vremenu koje se opisuje kao medicinski model. U okviru medicinskog modela zdravlje je shvaćeno kao „oštećenje“ za čije se „izlječenje“ koriste lijekovi i drugi zdravstveni postupci koje pružaju profesionalci u zdravstvenim ustanovama (Kraljević, 2011). Uz medicinski model usko je vezana institucionalna zaštita osoba s invaliditetom (Šostar i sur., 2006; prema Mihanović, 2011).

Integracija kao pristup odnosi se na ozakonjenje pokreta uključivanja djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja početkom 70-tih godina 20. stoljeća u gospodarski

najrazvijenijim zemljama, najprije, u skandinavskim zemljama, zatim Sjedinjenim Američkim Državama, a potom u ostalim Europskim zemljama (Skočić Mihić, 2011).

Najsnažniji čimbenik uključivanja djece s teškoćama u redovno obrazovanje bili su roditelji te djece. Osnaživanje roditelja u zastupanju prava djece s teškoćama na uključenost dovelo je do ozakonjivanja tog prava. Značajan doprinos u zaštiti i promicanju njihovih prava dali su i Ujedinjeni narodi donošenjem niza dokumenata.

Vrijeme početka i trajanja integracijskih procesa veže se s modelom deficita, koji obuhvaća 70-te i 80-te godine 20. stoljeća. Predstavlja kvalitetno pozitivniji pristup u odnosu na medicinski model koji karakterizira usmjerenost na poteškoću, nesposobnost, patologiju (Skočić Mihić, 2004). U modelu deficita cijeli je proces usmjeren na dijagnosticiranje onoga što osoba ne može i onoga u čemu ima teškoća (Kobešćak, 2003).

Društveno razumijevanje teškoća u razvoju ili invaliditeta vidljivo je i u Međunarodnoj klasifikaciji oštećenja, invaliditeta i hendikepa (1986). Pristup u klasifikaciji temelji se na etiološkim čimbenicima koji dovode do teškoće i prevladavaju „dijagnoze“ bolesti, oštećenja ili drugih zdravstvenih stanja.

Tijekom perioda modela deficita stvaranje različitih odgojno-obrazovnih alternativa značilo je razumijevanje «odgoja i obrazovanja kao kontinuuma na kojem svako dijete treba naći svoje mjesto u ovisnosti o njegovim potrebama, mogućnostima i interesima» (Stančić, 1977), odnosno oblikovanje modela odgoja i obrazovanja primjerenih svakom djetetu s posebnom potrebom. Prevladavajući modeli razrađeni su u Sjedinjenim Američkim Državama.

Prvi model integracije koji je na sustavan način pokrio cijeli odgojno-obrazovni i rehabilitacijski kontinuum, je «Kaskada model» autorice Deno (1970, prema Stančić, 1985). Nekoliko godina kasnije Dunn razradom ovoga modela kreira model «invertirane piramide» u kojem je razina opisana tipom djeteta s posebnom potrebom, a ne izborom programa. Vremenom, radi potreba djece u redovnim razredima čije se specifične potrebe za dodatnim radom nisu mogle zadovoljiti postojećim sustavom počinje pokret osnivanja *resource room* modela.

Integraciju karakterizira postojanje parametara koje dijete s teškoćom treba zadovoljiti da bi se uključilo u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Podrazumijeva procjenu djetetovih sposobnosti na svim razinama edukacije i ukoliko dijete ne zadovoljava postavljene kriterije ono se isključuje.

Povezan je s konceptom normalizacije i, kako navodi Kobešćak (2000) djetetu s teškoćama nastoji se „normalizirati“ njegova potreba, odnosno dijete najprije mora doseći neku određenu razinu, stupanj prosječnosti da bi se smjestilo u redovnu sredinu. Ukoliko se teškoća ne može smanjiti ili ukloniti, osoba ostaje, izvan prirodne sredine, segregirana. Rane hospitalizacije i rehabilitacije, moguće uglavnom u velikim gradovima, prema autorici također predstavljaju oblik segregacije i izolacije. Whittaker (1997) navodi da integracija predstavlja segregacijski pristup u odnosu na inkluziju.

U razvoju filozofije edukacijskog prihvaćanja sve djece s teškoćama, u pokušaju nadilaženja segregacijske filozofije integracije, izranja noviji termin-inkluzija. Cerić (2008, str. 48) navodi kako termin inkluzija originalno potječe iz građanske demokracije i pravne legislative i u širem smislu inkluzija se odnosi na „proces kojim se osigurava da svatko, bez obzira na iskustva i životne okolnosti, može ostvariti svoje potencijale u životu. Inkluzivno društvo karakteriziraju smanjenje nejednakosti, te balans između prava i obveza pojedinaca i povećanje socijalne kohezije“ (Centre for Economic and Social Inclusion, 2002, prema Cerić, 2008).

Inkluzija je proces u kojem se djeca s teškoćama, bez obzira na stupanj i vrstu teškoće, odgajaju i obrazuju u okruženju sa svojim vršnjacima. Pretpostavlja preobrazbu, promjenu cijele zajednice, a ne samo odgojno-obrazovnih institucija (Kobešćak, 2000). Ona se temelji na osnovnom principu da svatko pripada društvu i na svoj mu način pridonosi (Snow, 1991, prema Bratković, 2004), afirmira pravo na različitost i sve nas uči toleranciji prema njoj (Sekulić-Majurec, 1997).

Danas je inkluzija glavno pitanje u edukaciji i prevladava u edukacijskom zakonodavstvu većine zemalja (Van Kraayenoord, 2003, prema Nikolaraiži i sur, 2005). Njezino ishodište je filozofija inkluzije koju je Sailor (1991, prema Bratković, 2004) definirao kao prisutnost učenika s poteškoćama u istim školama u kojima su njihovi vršnjaci bez poteškoća, prirodnu zastupljenost učenika s poteškoćama u pojedinim školama, odsutnost odnosa odbacivanja, dobno formirane skupine i razredne zajednice bez posebnih razreda za učenike s teškoćama, te posebnu i obrazovnu podršku osiguranu u općem obrazovanju i ostalim integriranim okruženjima za učenje. Cilj inkluzije jest dobrobit za cjelokupno društvo (Bratković, 2004). Inkluzija nije privilegija koja se stječe, niti je pravo koje je dano pojedincima, ona je stanje uma, ona je recipročna, a u inkluzivnom okruženju svatko doprinosi dobrobiti svih (Snow, 2001, prema Brojčin, Glumbić, 2007). Guralnik (1999) govori o sporazumu u (str.81)

„maksimalnom poštovanju razlika u individualnom razvoju, osiguravanju jednakosti u pristupu, poticanju osjećaja pripadnosti u zajednici.“

Inkluzija izranja paralelno s pojavom socijalnog modela tijekom 90-tih godina, koji polazi od pretpostavke da je položaj osoba s teškoćama društveno uvjetovan, odnosno da društvene «prepreke» dovode do njihove diskriminacije. Socijalnim modelom teškoća/invaliditet se definira kao nedostatak organiziranih aktivnosti društva u uklanjanju prepreka i društvenih ograničenja (Oliver, 1996). Društvene barijere, odnosno predrasude sprječavaju uključivanje djece s teškoćama, a ne njihove teškoće.

Uključivanje djece s teškoćama u redovni sustav proizlazi iz stava da sva djeca mogu učiti, razvijati se i imati priliku participirati u obrazovanju u svojoj sredini. Taj koncept pretače se i na svakodnevni život, pružajući priliku djeci s teškoćama da razviju mrežu socijalne potpore s djecom u svom prirodnom okruženju. Socijalni model naglašava prava pojedinca, a rješenje vidi u restrukturiranju društva (Kobešćak, 2003).

Tradicionalno se na djecu s teškoćama gledalo kao djecu koja imaju individualne teškoće u funkcioniranju, dok se danas drži da probleme uzrokuju očekivanja okruženja (Flem i sur., 2004). U tom smjeru Svjetska zdravstvena organizacija (2010) izdaje novu Međunarodnu klasifikaciju funkcioniranja, onesposobljenosti i zdravlja (MKF). Ona analizira funkcioniranje osobe s teškoćom i kontekstualne čimbenike kako one u okruženju tako i osobne. Funkcioniranje osobe promatra se kroz funkcije tjelesnih sustava i strukture tijela, te se promatra njena aktivnost i mogućnost sudjelovanja u zajednici (iz perspektive pojedinca i društva) (Skočić Mihić, 2011).

Upravo kroz ovaj dokument pokazuje se novi trend u razumijevanju teškoće/invaliditeta nadilazeći Međunarodnu klasifikaciju bolesti i srodnih zdravstvenih problema MKB-10 (1994). Dvije osobe s istom bolešću mogu imati različite razine funkcioniranja, a isto tako dvije osobe s istom razinom funkcioniranja ne moraju imati isto zdravstveno stanje.

Stoga Svjetska zdravstvena organizacija predlaže usporednu primjenu MKB-10 i MKF radi postizanja veće kvalitete podataka za medicinske svrhe, te da MKF ne zaobilazi uobičajene dijagnostičke postupke.

Naglasak je na razumijevanju teškoće/invaliditeta kroz kontekstualne čimbenike okruženja, koji određuju funkcioniranje osobe s teškoćom, a ne samu teškoću po sebi. Socijalni model pretpostavlja da je poteškoća rezultat interakcije osobe i njegove/njezine društvene okoline, sugerirajući da je okolina odgovorna za poziciju koju ima osoba s teškoćom (Igrić, 2004).

Edukacijsko uključivanje u Republici Hrvatskoj

Koncept integracije legaliziran je donošenjem Zakona o odgoju i obrazovanju (1980) kojim započinje edukacijsko uključivanje djece s teškoćama u redovan odgojno-obrazovni sustav.

Njihovo školovanje nije regulirano jednim cjelovitim pravnim aktom, već je sastavni dio različitih zakonskih dokumenata koji su važeći na pojedinoj razini obrazovanja. Redovan sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj obuhvaća četiri razine obrazovanja i to predškolsko, osnovnoškolsko, srednjoškolsko, te visokoškolsko obrazovanje.

Donošenje zakonskih propisa nije značilo i ostvarenje preduvjeta za integraciju. U proteklih 25 godina promjene su najznačajnije na području osnovnoškolskog obrazovanja, u odnosu na ostale razine obrazovanja. Promjene se odnose na povećanje broja djece s teškoćama u redovnim školama, donošenje propisa i napatka koji jasnije definiraju pravila u radu, dodiplomska edukacija učitelja sadrži kolegij o odgoju djece s posebnim potrebama, organizirani su seminari i tematska predavanja u okviru stručnog usavršavanja o načinima rada s djecom s teškoćama, provedene su edukacije učitelja za prihvaćanje djece s teškoćama u okviru koje je izdan priručnik (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2002, Igrić, 2004), prevedene knjige o odgoju i obrazovanju djece s teškoćama stranih (Kostelnik, 2004) i domaćih autora (Bouillet, 2010, Bulat, Veršić, 2008, Krampač-Grljušić, 2007).

Stančić (2000) ukazuje na postojanje brojnih problema koji usporavaju razvoj edukacijskog uključivanja. Odnose se na ispunjavanje pedagoških standarda u pogledu prostora, broja učenika, osoblja i opreme, odgovarajuće identificiranje, dijagnostiku i praćenje učenika s teškoćama koji bi trebali biti uključeni u najmanje restriktivne uvjete obrazovanja, osiguravanje dobre financijske potpore za rad nastavnika s učenicima s teškoćama i njihovo dodatno stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama, kao i dodiplomske obrazovanja učitelja razredne nastave, a posebno nastavnika, koje ne nudi ni minimum znanja potrebnih za kvalitetno obrazovanje učenika s teškoćama. Autorica navodi da nedostaju i sredstva za njihovo prevladavanje. Naglašava razumijevanja ekonomskih, socijalnih i kulturnih karakteristika društvenog i osobito obrazovnog okruženja (Skočić Mihić, 2011).

Bratković (2004) navodi da se u našim uvjetima tek u novije vrijeme ozbiljnije preispituje neadekvatan sustav segregacije i neuspjele djelomične integracije kao onaj koji šteti djeci s teškoćama i onemogućava njihov jednakopravan položaj u zajednici, te kako ne bi trebalo

govoriti o pretpostavkama inkluzije, već da se mora poticati lokalno školstvo za prihvaćanje sve djece.

1.2.2. Predškolsko uključivanje

Predškolski sustav u Republici Hrvatskoj

Međunarodno i nacionalno zakonodavstvo obvezuje se na stvaranje uvjeta prema kojima svako dijete ima pravo na uključivanje u predškolski odgoj (Bouillet, 2010), što znači da je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovni sustav Republike Hrvatske i većinu ostalih zemalja zakonski regulirano kao osnovna opcija odgoja i obrazovanja (Skočić Mihić i sur., 2009). U Republici Hrvatskoj inkluzija je najduže pravno regulirana u području osnovnog školstva, dok je područje predškolskog odgoja obuhvaćeno tek sporadičnim znanstvenim istraživanjima (Skočić Mihić i sur., 2009) i nekolicinom dokumenata.

Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (NN, 90/2010) utvrđuje se, između ostalog, predškolski odgoj i naobrazba djece s posebnim potrebama i to djece s teškoćama i darovite djece. Dijete s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama jest dijete s teškoćama kod kojeg je utvrđen stupanj i vrsta teškoće prema propisima iz socijalne skrbi te darovito dijete kojem je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 90/2010). Djeca s teškoćama, u smislu ovoga Standarda (NN 90/2010), smatraju se djeca s oštećenjem vida, sluha, poremećajima govorno-glasovne komunikacije, promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom, poremećajima u ponašanju, motoričkim oštećenjima, sniženih intelektualnih sposobnosti, autizmom, višestrukim teškoćama, zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično). Prije samog uključivanja djeteta u predškolsku ustanovu, na temelju mišljenja stručnog povjerenstva, mišljenja stručnih suradnika, više medicinske sestre, ravnatelja dječjeg vrtića te na temelju medicinskih i drugih nalaza, mišljenja i rješenja nadležnih tijela, ustanova i vještaka (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 90/10) utvrđuje se vrsta i stupanj teškoće u razvoju djeteta te potreba odgovarajućih uvjeta za njegu, odgoj i zaštitu djece s teškoćama u razvoju (Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, NN 94/2013). Važno je naglasiti da djeca s teškoćama u razvoju imaju prednost pri upisu u dječji vrtić, a

način ostvarivanja prednosti utvrđuje osnivač dječjeg vrtića svojim aktom (Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, NN 94/2013).

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/2013) jasno se utvrđuje da se u dječjem vrtiću ostvaruje program za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju gdje je dječji vrtić dužan stvoriti primjerene uvjete za rast i razvoj svakog djeteta. Djeca s lakšim teškoćama koja uz osnovnu teškoću nemaju dodatne teškoće, osim lakših poremećaja glasovno-govorne komunikacije, te djeca s težim teškoćama uz osiguranje specifičnih uvjeta (ako je nedovoljan broj djece za ustroj odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom) uključuju se u odgojno-obrazovne skupine s redovitim programom. Osim redovitih programa, djeca s teškoćama mogu se uključiti i u odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom kao i u posebne ustanove (dječji vrtić osnovan za rad s djecom s teškoćama, odgojno-obrazovne ustanove, ustanove socijalne skrbi, zdravstvene ustanove) (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 90/2010). Programi predškolskog odgoja djece s teškoćama u razvoju u posebnim ustanovama provode se pod uvjetima propisanim Pravilnikom o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja (NN 133/1997).

Nadalje, Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 90/10) navodi mjerilo za broj djece u odgojno-obrazovnim skupinama. Za ustroj veličine odgojno-obrazovne skupine u obzir se uzima dob djece, vrsta i trajanje programa, sposobnosti, potrebe i interesi djece i roditelja. U odgojno-obrazovnu skupinu može biti uključeno samo jedno dijete s lakšim teškoćama i tada se broj djece u skupini smanjuje za dvoje djece te jedno dijete s većim ili kombiniranim teškoćama (ako je nedostatan broj djece za ustroj odgojne skupine s posebnim programom) i tada se broj djece smanjuje za četvero. Nadalje, tu je mjerilo i za broj stručnih suradnika s obzirom na broj odgojno-obrazovnih skupina ili ukupan broj djece te su navedena mjerila (razvojna primjerenost, trajnost, lakoća uporabe, privlačnost i slično) za didaktička sredstva i pomagala koja moraju zadovoljiti sve zadaće koje se ostvaruju u dječjem vrtiću.

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN 94/2013) odgojno-obrazovni djelatnici dječjeg vrtića su odgojitelji, stručni suradnici (pedagog, psiholog, logoped i rehabilitator) i medicinska sestra kao zdravstvena voditeljica koji su obvezni stručno se usavršavati sukladno zakonu i aktu. Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 90/10) ako je u odgojno-obrazovnu skupinu uključeno dijete s težim

teškoćama tada uz odgojitelja može raditi još jedan odgojitelj ili stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Iako je zakonom propisano uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne ustanove za predškolski odgoj, zakonske odredbe, iz različitih razloga, ne poštuju se u dovoljnoj mjeri s obzirom na broj djece kojoj je to potrebno iako se upravo njima regulira odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama. Razlozi su prema Ružić (2003) sljedeći:

1. Predškolski odgoj nije obavezan i provodi se na lokalnoj razini;
2. Svijest ljudi nije dovoljno razvijena za prihvaćanje takva djeteta;
3. Nedovoljno osposobljen kadar za rad s tom djecom pa se javlja strah od takva djeteta;
4. Nedostatan broj stručnih djelatnika za rad s tom djecom.

Osim ovih razloga nepoštivanja zakonskih odredaba, Ružić (2003) u svom daljnjem radu ističe i nedovoljna financijska sredstva, nerazumijevanje sredine za djecu i mladež s teškoćama u razvoju, zatvorenost sustava i nepoštovanje potrebe multidisciplinarnog pristupa u radu s tom populacijom.

Važno je istaknuti da su modeli edukacijskog uključivanja djece s teškoćama u ovisnosti o lokalnoj samoupravi (Skočić Mihić i sur., 2009), odnosno financiranje predškolskog odgoja u našoj državi na razini je lokalne uprave i samouprave. Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/2013) propisana je obveza sufinanciranja predškolskih programa za djecu s posebnim potrebama, ali samo u posebnim odgojnim skupinama pri redovnim dječjim vrtićima (Ružić, 2003). Koliko je financiranje predškolskih ustanova važno govore Killoran i sur. (2007). Autori ističu da je nedostatak financijskih sredstava u kauzalnom odnosu s ostalim preprekama, a to opravdavaju na ovaj način „S više novca, vrtići mogu postati dostupni (bez fizičkih prepreka), može se osigurati dodatno stručno usavršavanje te zaposliti više djelatnika kako bi se smanjio broj djece po djelatniku“ (Killoran i sur., 2007). U našoj je državi često slučaj da u manjim sredinama postoji razumijevanje za djecu s posebnim potrebama i prostor u kojem se može provoditi inkluzivna edukacija, no nedostaju sredstva za zapošljavanje potrebnih stručnjaka za rad s tom djecom (Ružić, 2003).

Vrlo je važno napomenuti da obrazovni sustav u društvu treba stvarati individualizirane programe koji su u skladu s karakteristikama djece i njihovih potreba (Krampač Grljušić, 2007, prema Rudelić i sur., 2013), koji pružaju specifične prilike za životno učenje te usvajanje šireg raspona vještina koje su potrebne za svakodnevno funkcioniranje u društvenoj zajednici (Bulat i Veršić, 2008, prema Rudelić i sur., 2013). Sukladno tome, može se reći da se u Hrvatskoj počelo raditi po tom pitanju. Upravo se Državnim pedagoškim standardom

predškolskog odgoja i obrazovanja (NN, 90/2010) u sustav predškolskog odgoja unose novine te se sve veći naglasak stavlja i na djecu s teškoćama u razvoju gdje su prošireni modaliteti njihova uključivanja u programe predškolskog odgoja i obrazovanja (Bouillet, 2010). Ovo nam daje naznake da se počeo stavljeti veći naglasak na važnost ostvarivanja primjerenijih uvjeta u inkluzivnom obrazovanju i odgoju djece s teškoćama (Mamić, 2012), odnosno da su se počeli činiti pomaci u ostvarivanju filozofije inkluzije.

Iz prethodno navedenog, vidljivo je da je uključivanje djece s teškoćama u predškolski odgoj i obrazovanje zakonski regulirano, ali provedba navedenog daleko je složenija nego što se čini.

1.2.3. Prednosti predškolskog uključivanja

Igrić i sur. (2015) navodi da je inkluzija predškolske djece s teškoćama u grupe sa svojim vršnjacima bez posebnih potreba relativno novija pojava, koja je počela u 90-im godinama 20. stoljeća. Premda znači različite stvari za različite ljude, ona je danas glavni model predškolskog odgoja i obrazovanja u Sjedinjenim Američkim Državama, što znači da je preko 50% predškolske djece s teškoćama smješteno u nekom inkluzivnom programu.

Osnovno obilježje predškolskih programa zasnovanih na modelu inkluzije je da su konceptijski i programski razvijeni po mjeri djeteta, što znači da treba potaknuti sve bitne aspekte razvoja djece s teškoćama i tipične djece, a karakteristike predškolskih ustanova koje su konceptijski i programski zasnovane na inkluzivnom modelu što znači.

Inkluzija i inkluzivna praksa vitalne su komponente bilo kojeg predškolskog programa (Killoran i sur., 2007). Inkluzivna praksa podrazumijeva da su sva djeca/učenici dobrodošli u vrtiće/škole i da su promatrani kao da su odgovornost svih prosvjetnih djelatnika (Bateman i Bateman, 2002; Turnbull i sur., 2003; prema Friend i Bursuck, 2006).

Osnovno obilježje predškolskih programa zasnovanih na modelu inkluzije je da su konceptijski i programski razvijeni po mjeri djeteta (Hrnjica, 2001), što znači da treba potaknuti sve bitne aspekte razvoja djece s teškoćama i tipične djece. On navodi karakteristike predškolskih ustanova koje su konceptijski i programski zasnovane na inkluzivnom modelu:

- Potrebe djeteta i stupanj očuvanosti njegovih funkcionalnih sposobnosti su osnovni kriterij za izbor programa namijenjenih djetetu s teškoćama;

- Princip dostupnosti predškolskog obrazovanja za svako dijete uključujući i dijete s teškoćom;
- Kriteriji za izbor odgojitelja u inkluzivnim skupinama uključuju njihovu dodatnu osposobljenost za realizaciju inkluzivnih programa, motiviranost i bilo bi poželjno prethodno iskustvo za rad s djecom s teškoćama;
- Roditelji su partneri u donošenju svih bitnih odluka od značaja za uspješan razvoj djeteta. U predškolskom periodu to obuhvaća: planiranje i izvođenje relevantnih programa za dijete, praćenje efekata predškolskog obrazovanja i sudjelovanje u donošenju odluke o nastavku obrazovanja (redovna škola, specijalna škola, dnevni boravak, ...);
- Inkluzivni program planira se tako da tipična djeca ni na koji način ne budu zanemarena u svom razvoju zbog dodatnih obveza odgojitelja prema djeci s teškoćama;
- Terminologiju treba prilagoditi vrijednosnom sustavu sredine. Termin dijete koristi se uvijek kada nema posebnog razloga voditi računa o razvojnoj teškoći djeteta. Izraz dijete s posebnom potrebom koristi se kada se dijete uključuje u posebne obrazovne, medicinske ili programe psihosocijalne podrške (i u npr. dokumentima kao što su upute, instrumenti za procjenu i slično). Izraz dijete s razvojnom teškoćom (uz oznaku dijagnoze i detaljan opis razvojne teškoće u svim aspektima razvoja djeteta) koristi se onda kada se djetetu pruža terapijski tretman medicinskog tipa.

Kvaliteta predškolskih inkluzivnih sredina u najmanju ruku, usporediva je s kvalitetom tradicionalnog specijalnog obrazovanja i predškolskih programa namijenjenih isključivo tipičnoj djeci (Odom, 2000). Najčešće navođena prednost predškolskog uključivanja je pozitivan ishod, kako za djecu s teškoćama tako i za tipičnu djecu.

Značaj predškolskog uključivanja ističe tri važna razloga: predškolska djeca nemaju predrasude o djeci s teškoćama, rane interakcije tipične djece s vršnjacima s teškoćama povećavaju njihovu spremnost za prihvaćanje u odrasloj dobi i rano uključivanje u „redovne“ ustanove djecu s teškoćama bolje priprema za uspješno sudjelovanje u „tipičnom okruženju“.

Kvalitetom socijalnih kontakata djeteta može se s velikom vjerojatnošću predvidjeti njegova obrazovna i društvena kompetentnost u školi, pa i dalje u životu. Štoviše, utvrđeno je da korist od inkluzije imaju i djeca s višestrukim teškoćama.

Tipična djeca uključena u inkluzivne skupine pokazuju bolje prihvaćanje vršnjaka s teškoćama, empatiju i prihvaćanje različitosti, postaju svjesni i više odgovaraju na potrebe ostale djece, više poznaju pojedina oštećenja. Sudjelovanje u inkluzivnim grupama pozitivno utječe na stavove koje tipična djeca imaju prema djeci s teškoćama, a tipična djeca odrastaju s pozitivnim stavovima povećanog razumijevanja i poštovanja djece s teškoćama učestvujući u inkluzivnim okruženjima. Predškolska djeca uključena u inkluzivne skupine bolje razumiju pojedine teškoće ili oštećenja, više znaju o dugoročnim posljedicama invalidnosti i imaju više ideja o načinima pomoći vršnjacima s teškoćama u skupini, u usporedbi s djecom koja nisu bila uključena u inkluzivne skupine. Nadalje, u odnosu na spol, djevojčice su sklonije prihvaćanju djece s teškoćama, u odnosu na dječake.

Roditelji su značajna snaga u inkluzivnim procesima radi svojih snažnih uvjerenja u važnost inkluzivnog odgoja i obrazovanja. U istraživanju o stavovima i vrijednosnim orijentacijama nastavnika o zajedničkom školovanju odgovori roditelja djece s teškoćama značajno su se razlikovali od ostalih ispitanika (nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja).

Čak 84% roditelja djece s teškoćama smatra veoma poželjnim zajedničko školovanje njihove djece s tipičnim vršnjacima, a 10% smatra to poželjnim pod uvjetom da je škola spremna primiti ih. Niti jedan roditelj nije izrazio mišljenje da se njegovo dijete treba školovati pod posebnim uvjetima, tj. specijalnoj školi (Hrnjica, 2001).

1.2.4. Prepreke u predškolskom uključivanju

U literaturi su identificirane različite prepreke i faktori podrške u predškolskom uključivanju djece s teškoćama. Američki stručnjak Odom u svojim brojnim radovima pomno analizira američki inkluzivni i specijalni predškolski sustav i navodi različite ključne elemente kao što su birokratske i stručne prepreke prisutne u implementaciji uključivanja na predpedagoškoj razini (Odom i sur., 1990). Te prepreke uključuju filozofsku i teorijsku razliku između programa odgajatelja (eng. early childhood education) i programa edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka u predškolskom periodu (eng. early childhood special education), razlikama u profesionalnoj pripremi na ova dva područja, stavovima osoblja vrtića, pitanjima

povezanim s važećim zakonskim propisima i praćenjem, te brigom za osiguravanje stručnih tretmana (logopedski, rehabilitacijski, fizioterapijski i sl.) (Skočić Mihić, 2011).

Brotherson i suradnici (2001, prema Purcell i sur., 2007) identificirali su prepreke u predškolskim inkluzivnim programima. Prepreke uključuju: (a) povećanje broja „zahtjevne” djece, (b) osoblje koje je nedovoljno kvalificirano, (c) nekomparabilne propise među programima.

Espinoza i suradnici (1997) navode da je jedna od najvećih prepreka u predpedagoškoj inkluziji nedostatak adekvatnog osposobljavanja i usavršavanja odgajatelja.

U našoj zemlji identificirane su prepreke edukacijskog uključivanja na području osnovnoškolskog obrazovanja: problem nedostatka financijskih resursa, nedovoljnog razumijevanja društvenog i obrazovnog okruženja, izostanak međudjelovanja i suradnje s drugim vladinim sustavima, te neodgovarajuće poštivanje potrebe za multidisciplinarnim pristupom u radu s učenicima s teškoćama (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj, 2007). Financijske prepreke najčešće su navođeni razlozi koji ograničavaju uključenost djece u redovni sustav, iako praksa i istraživanja pokazuju da su ključni čimbenici senzibilitet i društveni kontekst. Whittaker (1997) navodi da usprkos mišljenjima nekih kako je uključivanje sve djece u redovni sustav preskupo, to nije tako. Sugerira da u pozadini brige o financijskim sredstvima leži strah, a ne ozbiljne studije o tom pitanju. Cijena uključivanja djeteta s teškoćom u redovni sustav može se izračunati, ali cijena koju plaća zajednica kada takvo dijete isključuje iz redovnih vršnjačkih skupina je nemjerljiva (Skočić Mihić, 2011).

Prepreke predškolskom uključivanju djece s teškoćama nedovoljno su istražene. U istom izvješću (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj, 2007) navode se prepreke: (1) stručna i pedagoška neopravdanost smještaja djece u posebne odgojno-obrazovne grupe, (2) visok trošak smještaja djece s teškoćama u posebne odgojno-obrazovne ustanove, (3) nezadovoljavajući prostori raspoloživi u školama i predškolskim ustanovama, (4) nedovoljna primjena prava na prioritet upisa u predškolsku ustanovu.

1.2.5. Što možemo reći o inkluziji?

Inkluzija u ranom djetinjstvu podrazumijeva zajedništvo: vrijednosti, postupanja (pristupa ili politika) i praksu kojom se podržava pravo svakog djeteta njegove obitelji neovisno o njegovim sposobnostima.

Poželjni ishodi ili rezultati inkluzivnih iskustava djece s i bez teškoća uključuju osjećaj pripadanja, članstva, pozitivne socijalne odnose i prijateljstva te razvoj i učenje do optimalnog iskorištavanja potencijala (Pintarić Mlinar, 2014.)

Filozofija inkluzije generirala je socijalni model u sklopu kojega se na osobe s teškoćama gleda kroz njihove sposobnosti, potencijale, interese i prava (Mason i Rieser, 1990, 1994, prema Bratković i Teodorović, 2003), a fokus se premješta s posebnih potreba i medicinskih dijagnoza na djetetovo okruženje koje treba biti oblikovano po mjeri svakog djeteta jer se jedino tako može ostvariti ideja inkluzivne pedagogije (Bratković, 2004, Kobeščak, 2000, prema Skočić Mihić i sur., 2009). U polazištu inkluzivne edukacije je holistički pogled na svijet koji promatra učenika kao cjelovitu osobu, sa svim njegovim potrebama. Holistički pogled jednaku važnost pridaje kako obrazovnom tako socijalnom i emocionalnom razvoju djeteta. Osim toga, ovaj pogled naglašava važnost osobne i kolektivne odgovornosti, koordinirani rad te partnerski i suradnički odnos svih sudionika procesa inkluzije (Bratković i Teodorović, 2003). Prema tome, proces inkluzije veže se uz praksu uključivanja sve djece u odgojno-obrazovne skupine s ciljem zadovoljavanja njihovih temeljnih potreba te gledanja na njih kao potpuno ravnopravnih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu koji zahtijeva potpuni angažman svih sudionika i unutar kojeg je osigurana permanentna individualna pomoć (Wesley, Dennis i Tyndall, 2007, Hermman n.d., prema Mikas i Roudi, 2012).

Navode se mnoge pozitivne vrijednosti koje inkluzija nosi sa sobom. Inkluzija podrazumijeva aktivno sudjelovanje i učenje djeteta, a doprinosi djetetovom razvijanju potencijala na području govorno jezičnog, kognitivnog, motoričkog i soci emocionalnog razvoja. Prema tome, inkluzija se ne odnosi samo na boravak djece s teškoćama u razvoju u istom prostoru s djecom bez teškoća. Takvo okruženje djeci s teškoćama nudi priliku za rast, razvoj i socijalizaciju kroz neposredan kontakt s vršnjacima (Mamić, 2012), a ne samo prevladavanje diskriminacije i segregacije djece s teškoćama (Flego, 2000, prema Mamić, 2012). Uz to što inkluzija pomaže djetetu s teškoćama da se socijalizira, kompenzira nedostatke u psihofizičkom funkcioniranju, ona uvodi dijete u svijet komunikacije, pomaže da dijete

razvije samopouzdanje i povjerenje u druge. Nadalje, inkluzija potiče empatiju i humano reagiranje djece bez poteškoća (Arsenijević, Puhalo i Matošević, 2007, prema Sindik, 2013). Inkluzija sama po sebi sadrži bitno drugačiji vrijednosni sustav te zahtjeva značajne promjene u odnosu na programe odgojno-obrazovnog rada, obrazovanje nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti, suvremene metode rada, različite načine evaluacije učinaka vlastitog rada (Sebba i Sachdev, 1997, Booth i Ainscow, 1998, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014), okolinu i aktivnosti s ciljem zadovoljavanja potreba svih članova što zahtjeva kreativnost, fleksibilnost i empatiju (Bratković i Teodorović, 2003). Drugim riječima, potrebno je planirati i osigurati uvjete i podršku za kvalitetno uključivanje djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne ustanove što će ujedno doprinijeti razvoju djetetovih potencijala (Kiš Glavaš i Fulgosi-Masnjak, 2002, prema Rudelić i sur., 2013), ali i objektivnije sagledavanje kontinuiteta ili diskontinuiteta u primjeni adekvatnih sadržaja, metoda rada, oblika, sredstava i pomagala te uvida u kompetentnost, a time i kvalitetu rada odgojitelja i učitelja (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Prema tome, promjene u pogledu inkluzije nisu moguće ako nositelji odgojno-obrazovnog rada nemaju razvijen pozitivan i odgojno stimulativan stav prema djetetu s teškoćama u razvoju (Kubelka i Sindik, 2009, prema Sindik, 2013), vještine, znanja, motivaciju i podršku okoline (Vizek Vidović, 2005, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić 2014).

Kada je riječ o inkluziji djece s teškoćama u razvoju, važno je imati što kvalitetnije inkluzivne programe koji ovise o dodatnim čimbenicima koji trebaju zadovoljiti razvojne potrebe svakog djeteta i ostvariti individualizirane odgojno-obrazovne ciljeve kroz potpuno sudjelovanje djeteta (Mamić, 2012).

1.3. PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U GRADU VELIKA GORICA

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju jedinice lokalne samouprave imaju pravo i obvezu odlučivati o potrebama i interesima građana na svom području za organiziranjem i ostvarivanjem programa predškolskog odgoja te radi zadovoljavanja tih potreba osnivati dječje vrtiće.

Program predškolskog odgoja i obrazovanja na području Grada Velike Gorice ostvaruje se u četiri ustanove predškolskog odgoja kojima je osnivač Grad Velika Gorica koje djeluju na 19 lokacija. To su Dječji vrtić „Ciciban“ (3 lokacije), Dječji vrtić „Žirek“ (5 lokacija), Dječji vrtić „Velika Gorica“ (5 lokacija) i Dječji vrtić „Lojtrica“ (8 lokacija). Dječji vrtići obavljaju djelatnost sukladno Mreži dječjih vrtića Grada Velike Gorice od 1. travnja 2011. g. Plan mreže dječjih vrtića usklađen je s Državnim pedagoškim standardom i prilagođen teritorijalnom kriteriju. Uz gradske predškolske ustanove djelatnost predškolskog odgoja u Velikoj Gorici obavlja i privatni Dječji vrtić „Koraci“. Osim toga, djeca s prebivalištem na području Grada Velike Gorice mogu ostvarivati program predškolskog odgoja u gradskim i privatnim vrtićima u Gradu Zagrebu te Poliklinici SUVAG. Za djecu s prebivalištem na području Grada Velike Gorice, Grad Velika Gorica sufinancira program sukladno potpisanim sporazumima i utvrđenim kriterijima o prebivalištu i zaposlenosti roditelja.

U vrtićima kojima je osnivač Grad Velika Gorica program predškolskog odgoja u redovnom programu ostvaruje oko 2200 djece, a u programu „predškole“ oko 300 djece. U privatnom vrtiću Koraci program ostvaruje oko 150-ero djece, a u zagrebačkim gradskim i privatnim vrtićima te SUVAG-u oko 70-ero djece. Iz toga proizlazi da je programom predškolskog odgoja obuhvaćeno oko 2720 djece predškolske dobi s prebivalištem na području Grada Velike Gorice.

Programe za djecu predškolske dobi provode i Centar za djecu, mlade i obitelj Velika Gorica i udruga „Sunčica“. Centar za djecu, mlade i obitelj Velika Gorica vodi tri igraonice za predškolce i druge aktivnosti za roditelje i djecu koja ne ostvaruju program predškolskog odgoja u gradskim dječjim vrtićima. Udruga „Sunčica“ provodi program predškolskog odgoja, obrazovanja i rehabilitacije u mješovitoj grupi u koju su integrirana djeca s teškoćama u razvoju.

Prema podacima Državnog zavoda za statistiku i podacima o broju novorođene djece može se zaključiti da je okviran broj djece u dobi od godinu dana do polaska u osnovnu školu oko 4200 što bi značilo da je oko 65 % djece obuhvaćeno predškolskim sustavom.

Već godinama osnovni problem u djelatnosti predškolskog odgoja je nedostatak prostornih kapaciteta. Mogućnosti proširenja kapaciteta su iskorištene, a zbog ograničenja broja djece u dječjem vrtiću (Državni pedagoški standard) u tri dječja vrtića nije moguće povećavati broj djece.

U gradskim predškolskim ustanovama provode se sljedeći programi:

1. Redoviti programi njege, odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi djece. Desetosatni program u petodnevnom radnom tjednu temeljni je program predškolskih ustanova.
2. Posebni programi u sklopu redovitog programa koji se provode u vrtićima su programi na stranom jeziku (njemački i engleski), program za djecu s teškoćama u razvoju, program prema sustavu Montessori i dramsko scenski program.
3. Programi predškole koji se organizira ovisno o potrebama za svu zainteresiranu djecu koja nisu uključena u redoviti program u godini prije polaska u osnovnu školu.
4. Kraći programi koji se organiziraju prema potrebama i interesima roditelja i djece. Najčešće su to igraonice učenja stranih jezika, ritmike, glazbene igraonice, likovne i sportske igraonice koje financiraju roditelji.

Redoviti cjelodnevni 10-satni program u petodnevnom radnom tjednu temeljni je program predškolskih ustanova jer je usklađen s potrebama zaposlenih roditelja koji čine većinu korisnika usluga. Djetetu se osigurava stručna provedba odgojno-obrazovnih sadržaja, kvalitetna prehrana i odgovarajući higijenski uvjeti boravka.

Prednost pri upisu u redoviti program imaju djeca roditelja invalida Domovinskog rata i djeca osoba s invaliditetom, djeca samohranih zaposlenih roditelja, djeca zaposlenih roditelja, djeca u udomiteljskoj obitelji, bez roditelja ili bez odgovarajuće roditeljske skrbi, djeca iz obitelji s troje i više djece, djeca roditelja koji primaju dječji doplatak. Djeca s teškoćama u razvoju i djeca koja žive u iznimno teškim socijalnim i zdravstvenim prilikama ne podliježu postupku bodovanja. O njihovom upisu odlučuje povjerenstvo za upis djece dječjeg vrtića na temelju dokumentacije i procjene stručnog tima o psihofizičkom statusu i potrebama djeteta za odgovarajućim programima i uvjetima koje dječji vrtić može ponuditi, odnosno na temelju

preporuke centra za socijalnu skrb i procjene stručnog tima o psihofizičkom statusu i potrebama djeteta za odgovarajućim programima i uvjetima koje dječji vrtić može ponuditi.

Obveza dječjih vrtića je organizacija programa predškole za svu zainteresiranu djecu koja nisu uključena u redoviti program u godini prije polaska u osnovnu školu. Program se organizira ovisno o potrebama. Svaki dječji vrtić obavezan je ispitati potrebe i organizirati program na onom području koje mu prema dogovoru pripada. Program predškole organizira se u prostorima dječjih vrtića i osnovnih škola. Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/13) definira obvezu polaska programa predškole za svu djecu u godini dana prije polaska u osnovnu školu. U tijeku je izrada Pravilnika kojim će se regulirati uvjeti i način izvedbe programa predškole.

Djelatnost predškolskog odgoja financira se pretežito sredstvima proračuna lokalne samouprave te sudjelovanjem roditelja u cijeni programa predškolskog odgoja u koje su uključena njihova djeca. Iz državnog proračuna osiguravaju se dodatna sredstva za programe predškole, programe za djecu s teškoćama u razvoju, darovitu djecu, programe za djecu pripadnika etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina i druge programe državnog značenja, a u skladu s propisanim mjerilima za sufinanciranje tih programa sredstvima državnog proračuna. Financiranje proračunskih korisnika (ustanova) odvija se putem sustava gradske riznice. Mjesečna ekonomska cijena boravka djeteta u vrtiću iznosi 2.000,00 kuna, a sudjelovanje roditelja iznosi oko 1/3 cijene. Osnovna mjesečna uplata za redoviti 10-satni program iznosi 650,00 kuna. Odlukom o načinu ostvarivanja prednosti pri upisu djece i mjerilima za određivanje visine roditeljskih uplata za ostvarivanje programa predškolskog odgoja i naobrazbe u dječjim vrtićima kojima je osnivač Grad Velika Gorica (Službeni glasnik Grada Velike Gorice br. 9/11) definirani su i načini ostvarivanja prednosti pri upisu u dječje vrtiće kao i način upisa te olakšice za plaćanje vrtića (Strategija razvoja grada Velike Gorice 2014.-2020

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

2.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj ovog istraživanja je procijeniti dostupnost oblika podrške djeci s teškoćama u Gradu Velika Gorica u odnosu na procijenjene potrebe.

Istraživačka pitanja rada su:

Pitanje 1. Koje su mogućnosti za inkluziju u redovnim predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama na području grada Velika Gorica?

Pitanje 2. Odgovara li dostupan sustav podrške potrebama djece predškolske dobi s teškoćama u razvoju na području grada Velika Gorica?

2.2. Uzorak

Istraživanje je provedeno na području grada Velike Gorice u 6 redovnih predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova, jednoj gradskoj udruzi koja se bavi djecom s teškoćama u razvoju predškolskog uzrasta, Centru za djecu, mlade i obitelj te Centru za odgoj i obrazovanje Velika Gorica koji se nalazi u nadležnosti Ministarstva za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku tijekom ožujka/travnja 2021. godine. Uzorak je sačinjavao 9 sudionika, koji svojim radom obuhvaćaju djecu predškolske dobi od 0 do 8 godina.

2.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje se provodilo Upitnicima 1. i 2. izrađenih za potrebe ovog rada. Podaci su se prikupili u suradnji s Upravnim odjelom za predškolski odgoj, školstvo i sport grada Velike Gorice. Ponajprije je zatražena suglasnost Upravnog odjela za predškolski odgoj, i školstvo i sport grada Velike Gorice. Nakon dobivene suglasnosti krajem ožujka 2021.g. sudionicima su elektronskim putem proslijeđeni Upitnici 1. i 2.. Uz dostavljene Upitnike ukratko im je obrazložena svrha i način popunjavanja. Stručni suradnici i ravnatelji su zamoljeni da kroz 2 tjedna ispune anketne upitnike, koje su isti vratili elektronskom poštom tijekom travnja. Prikupljeno je 3 Upitnika 1. i 2 Upitnika 2., a u obradu je uključeno 5 popunjenih upitnika.

Iz navedenog broja prikupljenih Upitnika vidljivo je da su se na sudjelovanje u istraživanju od ukupnog broja sudionika u najvećemu broju (55,5%) odazvale redovne predškolske odgojno-obrazovne ustanove, dok je odaziv organizacija civilnog društva i COO Velika Gorica bio 22,2%. U interpretaciji rezultata ovog istraživanja, bez obzira na niži odaziv sudionika ne smanjuje se nužno kvaliteta istraživanja i dobivenih podataka. Dobiveni podatci, iako možda neće prikazati pravo stanje uključenosti djece s teškoćama predškolske dobi u redovne predškolske odgojno-obrazovne ustanove, ukazat će na nedostatke i dati smjernice za boljim razvojem sustava podrške na području grada Velika Gorica.

Upitnikom 1. (Prilog 1.) namijenjenom za redovite predškolske odgojno obrazovne ustanove prikupili su se podatci o zastupljenosti stručnih suradnika i njihovom radnom odnosu, ukupnom broju djece koji pohađaju tu ustanovu, programima koje ustanova pruža, broju djece s teškoćama uključenih u inkluzivno predškolsko obrazovanje, a u odnosu na ukupan broj djece, vrstama podrške koje djeca imaju na raspolaganju u samom vrtiću ili u zajednici, koristi li ustanova usluge vanjskih stručnih timova kao pomoć u radu s djecom s teškoćama u razvoju, dodatna stručna usavršavanja odgajatelja na području odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju te prednosti i nedostaci inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

Upitnikom 2. (Prilog 2) namijenjenom za organizacije civilnog društva, grada Velike Gorice i COO Velika Gorica a koje se bave (re)habilitacijom djece s teškoćama predškolske dobi dobiti dobio se uvid i prikupili podaci o zastupljenosti stručnih suradnika i njihovom radnom odnosu, broju djece s teškoćama u razvoju uključenih u programe koje pružaju, a u odnosu na ukupan broj djece, programima/uslugama koje ustanova pruža djeci s teškoćama, broju djece s teškoćama u razvoju po kronološkoj dobi, način realiziranja programa/usluga, koristi li ustanova usluge vanjskih stručnih timova kao pomoć u radu s djecom s teškoćama u razvoju, imaju li educirane stručnjake za rad s djecom s teškoćama u razvoju predškolske dobi te prednosti i nedostaci inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

2.4. Metode obrade podataka

Primijenjena metoda u ovom istraživanju je anketiranje putem anketnog upitnika. Prikupljeni podatci obrađeni su postupkom statističke analize. Isti su grupirani i prikazani u zajedničkoj tablici, a radi bolje preglednosti. Brojčani rezultati su iskazani u postocima, tekstualni rezultati su obrazloženi kroz sadržaj rada.

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Stručni suradnici u redovnim predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama čiji je osnivač grad Velika Gorica prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Pregled stručnih suradnika u redovnim predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama

Dječji vrtić	Stručni suradnici						
	Pedagog	Psiholog	Socijalni pedagog	Edukacijski rehabilitator	Logoped	Fizioterapeut	Socijalni radnik
Ciciban	x	x	-	x	x	-	-
Lojtrica	x	x	-	x	x	-	-
Žirek	x	x	-	x	x (2)	x	-

Kao što je vidljivo u Tablici 1. podaci dobiveni Upitnikom 1. ukazuju na dostupnost različitih profila stručnjaka, a koji su potrebni za pomoć i podršku djeci s teškoćama u razvoju tijekom predškolskog odgoja i obrazovanja. Stručni suradnici u vrtićima zaposleni su na puno radno vrijeme, izuzev stručnog suradnika psihologa u DV Ciciban i fizioterapeuta u DV Žirek zaposlenih na pola radnog vremena. Ovako velik broj različitih stručnih suradnika i slijedom toga mogućnost multidisciplinarnog pristupa, ukazuje na pozitivan stav osnivača prema organizacijskoj strukturi u kojoj se pristupa i radi s djecom s teškoćama u razvoju. Ipak, svakako bi u daljnjem razvoju cjelokupnog širenja potpunog predškolskog inkluzivnog odgoja trebalo razmotriti mogućnosti uključivanja i drugih profila stručnih suradnika na primjer socijalnog pedagoga, fizioterapeuta kao i socijalnog radnika. Takvim multidisciplinarnim pristupom mogli bi na svim razinama objediniti rad i s djecom s teškoćama u razvoju kao i s njihovim roditeljima.

U Tablici 2. može se vidjeti kako izgleda presjek programa po predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama grada Velika Gorica u pedagoškoj godini 2020/21.

Tablica 2. Pregled programa u redovnim predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama

Predškolska odgojno obrazovna ustanova	Program		
	redoviti program	redoviti posebni program	poseban program za djecu s teškoćama u razvoju
Ciciban	x	x	-
Lojtrica	x	x	-
Žirek	x	x	x

Tablica 2. ukazuje na provođenje programa djece bez i s teškoćama u razvoju koja su obuhvaćena predškolskim odgojem i obrazovanjem na području grada Velika Gorica u tri redovne predškolske odgojno-obrazovne ustanove. Iste provode predškolski program odgoja i obrazovanja kao redovni, redovni posebni program (program ranog učenja engleski jezika, program s dramsko-scenskim programom, program ranog učenja njemačkog jezika, montessori program, program predškole, kraći program engleskog jezika, sportski program) te poseban program za djecu s teškoćama u razvoju. Iz tablice je vidljiva raznolikost programa u koje se djeca predškolske dobi mogu uključiti ali je također vidljivo da samo jedna redovna predškolska odgojno-obrazovna ustanova (DV Žirek) provodi poseban program za djecu s teškoćama u razvoju u posebnim skupinama po posebnom programu. Obzirom da je ta ustanova jedinstvena na području grada po svojoj strukturi, ne čudi da u sastavu stručnih suradnika ima pojačan broj logopeda (dva) i stručnog suradnika fizioterapeuta za rad s djecom s teškoćama u razvoju, a što je vidljivo iz Tablice 1. postojanje odvojenih posebnih odgojno-obrazovnih skupina ukazuju nam na djelomičnu inkluziju odnosno integraciju osnivača u odnosu na djecu s teškoćama, jer se djeca s teškoćama u razvoju nalaze u ustanovi ali u posebnim odgojnim skupinama. Iz svega navedenog možemo zaključiti kako je grad kao osnivač na dobrom putu ka inkluzivnoj praksi predškolskih odgojno obrazovnih programa ali da potencijala za razvoj potpune inkluzije još uvijek ima.

Tablica 3. Broj i udio djece s teškoćama u razvoju u ukupnom broju djece redovnih programa na području grada Velika Gorica za pedagošku godinu 2020/21.

Odgojna skupina	Broj djece u skupini			Djeca s teškoćama u razvoju	Djeca s teškoćama u razvoju								
	ukupno	M	Ž		tjelesne	intelektualne	vid	sluh	autizam	govorno-jezične	poremećaj u ponašanju	višestruke	
60	1313	51,6%	48,4%	9,1%	14,2%	7,5%	2,5%	0,8%	10%	40%	5%	20%	

Tablica 4. Broj i udio djece s teškoćama u razvoju u ukupnom broju djece posebnog programa za djecu s teškoćama na području grada Velika Gorica za pedagošku godinu 2020/21.

Odgojna skupina	Broj djece u skupini			Djeca s teškoćama u razvoju	Djeca s teškoćama u razvoju				
	ukupno	M	Ž		tjelesne	intelektualne	vid	sluh	autizam i višestruke
2	14	64,3 %	35,7 %	9,1 %	14,3 %	7,2 %	0%	0%	78,5%

Iz Tablice 3. vidljivo je kako se u pedagoškoj godini 2020/21 u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja nalazi 1313 djece od čega je odnos muške i ženske djece gotovo izjednačen. Od toga djecu bez teškoća čine 90,9%, a djecu s teškoćama 9,1%. Prosjek djece po skupinama je 22 djeteta po skupini, a svaka skupina bilježi u prosjeku 1 dijete s teškoćama. Ovdje je važno naglasiti, a Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/2008) to i zahtjeva, u čl. 7. se ističe kako predškolski odgoj djece s teškoćama, koji se provodi u redovnom predškolskom odgoju i obrazovanju u posebnim skupinama, ovisi o vrsti i stupnju teškoće u razvoju, interesima i specifičnim potrebama djeteta utvrđenog od strane tima stručnjaka predškolske ustanove (stručni suradnici, viša medicinska sestra i ravnatelj). Za djecu s teškoćama predškolskog uzrasta, ukoliko nemaju pridruženih teškoća koje bi ih svrstale u lakše ili teže teškoće, čl. 4. Držanog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) omogućava se potpuna inkluzija u redovnim programima odgojno-obrazovnih skupina (čl. 5.). Čl. 28. navedenog gore dokumenta, ističe da ako je u odgojno-obrazovnu skupinu uključeno dijete s težim teškoćama, prema procjeni stručnog tima može raditi još jedan odgojitelj ili stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Obzirom na

istaknuti dokument u planiranju odgojnih skupina u koju su uključena djeca s teškoćama potrebno bi bilo osigurati dodatnog odgajatelja tzv. „treći odgajatelj”. Za taj oblik podrške kod osnivača ustanove trebali bi se zalagati ravnatelji predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova. „Treći odgajatelj” na taj način bi pridonio ostvarivanju individualiziranog pristupa i stvorio mogućnost za realizaciju odgojno-obrazovnog rada u manjim skupinama. Ne bi bio asistent odnosno pomoćnik vezan za dijete s teškoćama u razvoju kao što ih nalazimo u redovitim osnovnim i srednjim odgojno obrazovnim ustanovama.

Od ukupno 120 djece s teškoćama na tjelesne teškoće odlazi 14,2%, na intelektualne odlazi 7,5%, na teškoće vida odlazi 2,5%, na teškoće sluha odlazi 0,8% na autizam odlazi 10%, na govorno-jezične teškoće odlazi 40%, poremećaj u ponašanju odlazi 5%, na višestruke teškoće odlazi 20%.

Poseban program za djecu s teškoćama u razvoju čine dvije skupine dječjeg vrtića Žirek s ukupno 14 djece od čega 64,3% muških i 35,7% ženskih (Tablica 4.). Od ukupnih teškoća u navedenom posebnom programu čine: tjelesne teškoće čine 14,3%, intelektualne 7,2%, vid 0%, sluh 0% i autizam 78,5%.

Iz navedenog proizlazi da je najveća zastupljenost govorno-jezičnih poteškoća, a što nam ukazuje da uključenost logopeda kao stručnog suradnika ima opravdanost u radu stručnog tima ustanove. Postavlja se pitanje da li jedan stručni suradnik logoped može osigurati adekvatnu sustavnu pomoć i podršku za navedene teškoće te bi bilo uputno razmisliti o odnosu potreba i stanja na terenu te eventualnog zapošljavanja dodatnog stručnjaka.

Ono što je vidljivo da je visok postotak djece s teškoćom - autizam u ukupnom broju djece s teškoćama što ukazuje na pristupačnost predškolskih odgojno obrazovnih ustanova za navedenu teškoću koja je poprilično kompleksna. Uključivanje djece iz spektra autizma iziskuje dodatan rad specijaliziranih profila stručnjaka, posebnu dinamiku rada te didaktički materijal. Obzirom na navedeno trebalo bi razmisliti o dodatnim specijalizacijama stručnjaka edukacijsko rehabilitacijskog profila i sličnih struka kao što su terapeut senzorne integracije, radni terapeut, glazboterapeut i sl.

Putem Upitnika 1. pokušao se dobiti uvid i u aktualna pitanja vezana uz prednosti i nedostatke inkluzivnog predškolskog odgoja i obrazovanja, a kako ih vide stručni suradnici koji rade u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama. Oni govore kako o dobrobiti tako i manjkavosti trenutne prakse na području grada Velika Gorica vezano uz uključenost djece s teškoćama u razvoju. Ključne dobrobiti koje iznose u Upitniku 1. odnose se na prisustvo

cjelokupnog stručnog tima kao pružatelja podrške u cjelokupnom procesu, poticanje razvoja i osnaživanje razvojnih potencijala djece s teškoćama u razvoju, osnaživanje roditeljskih kompetencija roditelja djece s teškoćama u razvoju, osjećaj jednakih mogućnosti, pozitivne promjene u stavovima odgajatelja spram djece s teškoćama, prilike za razvijanje vršnjačkih odnosa, razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina, učenje o različitostima te razvoj tolerancije. Primjerice, ističu:

Prednost je definitivno prisustvo cjelokupnog stručnog tima (koji uključuje edukacijskog rehabilitatora i logopeda) u svrhu pružanja podrške djetetu, odgojiteljima i roditeljima kao i rad s djecom s teškoćama u razvoju/posebnim potrebama. (stručni suradnik edukacijski rehabilitator, DV Ciciban)

Za djecu s teškoćama u razvoju svakako najveća prednost je prilika za razvijanje vršnjačkih odnosa, razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina i druženje s djecom iz susjedstva.

U inkluzivnim uvjetima važno je spomenuti i dobrobiti za djecu bez teškoća u razvoju - učenje o različitostima, razvoj tolerancije, a također razvoj socijalnih vještina (suradnja, pomaganje...). (stručni suradnik edukacijski rehabilitator, DV Lojtrica)

Prednosti su brojne i višestruke:

- *poticanje razvoja i osnaživanje razvojnih potencijala djece s teškoćama u razvoju, pružanje svima jednakih prilika za učenje i socijalizaciju*
- *osnaživanje roditeljskih kompetencija roditelja djece s teškoćama u razvoju, mogućnost roditelju za rad ili slobodno vrijeme, osjećaj jednakih mogućnosti za dijete*
- *odgojitelji s iskustvom rada u inkluzivnim skupinama pokazuju pozitivne promjene u stavovima, kompetencijama i samopouzdanju*
- *djeca tipičnog razvoja imaju priliku učiti o različitostima i razvijati toleranciju od najranije dobi*
- *roditelji djece tipičnog razvoja imaju priliku susresti djecu s različitim teškoćama u razvoju i njihove roditelje, razvijati pozitivne stavove prema djeci s teškoćama u razvoju i senzibilizirati se na probleme roditelja djece s teškoćama u razvoju*
- *kroz „inkluzivni vrtić“ veći broj ljudi iz uže i šire zajednice uviđa kako djeca s teškoćama u razvoju imaju i pravo i mogućnost sudjelovanja – npr. Tehničko i administrativno osoblje u ustanovi, ali i druge ustanove s kojima dječji vrtić surađuje*

(npr. Kazališta, knjižnice, organizatori sportskih programa, izleta itd.). (stručni suradnik edukacijski rehabilitator, DV Žirek)

Istaknuti nedostaci inkluzivnog predškolskog odgoja i obrazovanja za djecu s teškoćama na području grada Velike Gorice koje ističu stručni suradnici odnose se na poštivanje Državnog pedagoškog standarda, veći pristup stručnim usavršavanjima vezanim uz djecu s teškoćama, nemogućnost prilagodbe okoline djetetu s teškoćama, nerealna očekivanja roditelja neusklađena s mogućnostima sustava, formalno-pravne nedoumice koje se pojavljuju u praksi oko pojedinih tehničkih pitanja, odgoda školovanja djece s teškoćama Primjerice, ističu:

Voljela bih kada bi se češće ispoštovao Državni pedagoški standard prilikom upisa djece (dakle manje djece u skupini gdje je dijete s teškoćama u razvoju) te bi također bilo bolje kada bi imali veći pristup stručnim usavršavanjima izvan i unutar vrtića (od strane vanjskih suradnika – npr. Razni gost predavači na određene teme). (stručni suradnik edukacijski rehabilitator, DV Ciciban)

Najveći nedostatak je nemogućnost prilagodbe okoline u onom opsegu u kojem je to nekad djetetu s teškoćama u razvoju potrebno (npr. Razina buke u grupi s 25 ili više djece, previše poticaja-stimulusa...). (stručni suradnik edukacijski rehabilitator, DV Lojtrica)

Očekivanja roditelja djece s teškoćama u razvoju ponekad mogu biti nerealna i/ili neusklađena sa mogućnostima sustava - vezano uz moguću duljinu boravka djeteta u vrtiću, zadovoljavanje svih potreba za rehabilitacijskim postupcima.

Iskustvo sa upisa u vrtiće pokazuje da nemaju svi vrtići jednak senzibilitet ili spremnost (što se ponajviše odnosi na stavove, a ne na materijalne i kadrovske uvjete) za uključivanje djece s tur). Također, postoje razlike vezane uz ekipiranost ustanova stručnim suradnicima koji sudjeluju u procesu inkluzije. Ove činjenice dovode do upućivanja i usmjeravanja roditelja u pojedinu ustanovu te nemogućnost rješavanja svih zahtjeva za upis.

Poteškoću predstavlja činjenica da je često potrebno napraviti izbor: uključiti dijete s teškoćama u razvoju u uvjete koji nisu optimalni (najčešće se radi o prekobrojnom broju djece u skupini) ili u suprotnom dijete neće biti uključeno u kolektiv (u tom slučaju će najčešće ostati na listi čekanja godinu dana, ponekad bez ikakve intervencije).

Formalno-pravne nedoumice/poteškoće pojavljuju se u praksi oko pojedinih „tehničkih“ pitanja - npr. Je li dijete s teškoćama u razvoju ono koje odstupa u razvoju i treba podršku ili ono koje ima nalaze razvojne procjene ili nalaz i mišljenje jedinstvenog tijela vještačenja.

Kao poteškoću prepoznajem i odgađanje školovanja djeci s teškoćama u razvoju (ponekad i više puta) u situacijama kada to ne utječe na odabir oblika školovanja djeteta. To otežava upis mlađe djece i ostvarivanje pravovremene rane intervencije. (stručni suradnik edukacijski rehabilitator, DV Žirek)

Kao što je vidljivo iz iskustva struke o primjeni inkluzivnog predškolskog odgoja i obrazovanja za djecu s teškoćama u razvoju, uočavamo kako je razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina najvažniji te koliko isti pridonosi osjećaju djeteta s razvojnim teškoćama da ima jednaku priliku za učenje i ponašanje kao i njegovi vršnjaci. Ono što se može uvidjeti iz trenutnog sustava i organizacija predškolskih odgojnom obrazovnih ustanova dobivenog upitnikom, za bolju inkluzivnu sredinu potrebno je osigurati ljudske resurse u vidu stručnih radnika socijalnih pedagoga, smanjiti broj djece u grupama te smanjiti razlike među predškolskim ustanovama vezano uz provođenje inkluzije.

Nova zakonska regulativa kao i ostale nacionalne i lokalne strategije postale su čvrsta uporišta za razvoj inkluzije odnosno uključivanja većeg broja djece s teškoćama u sve domene odgojno-obrazovnog rada i njegove podrške. U gradu Velika Gorica program podrške za djecu s teškoćama, korisnicima predškolskog odgoja i obrazovanja pružaju Centar za odgoj i obrazovanje Velika Gorica kao javna ustanova socijalne skrbi čiji je osnivač Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku, Centar za djecu, mlade i obitelj čiji je osnivač grad Velika Gorica te organizacije civilnog društva - Udruga Sunčica Velika Gorica. Za potrebe ovog rada u navedene ustanove i organizacije civilnog društva upućen je Upitnik 2. kojem je cilj bio ispitati ukupne resurse i programska usmjerenja, a kako bi ukazali na postojanje inkluzivnog djelovanja i pored predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova te ukazali na razinu osviještenosti grada po pitanju inkluzivnog predškolskog odgoja i obrazovanja. Centar za odgoj i obrazovanje Velika Gorica i Centar za djecu, mlade i obitelj ispunili su Upitnik 2. te iskazali potrebu dodatnog širenja programa vezano uz djecu s teškoćama predškolskog uzrasta, dok je Udruga Sunčica Velika Gorica odbila suradnju za popunjavanjem upitnika iz nepoznatih razloga.

Usporedi li se u Tablici 5. broj stručnjaka koji rade s djecom s teškoćama predškolske dobi i dostupnost programa podrške koji se nude na području grada Velika Gorica možemo vidjeti kako je najveći broj ljudskih resursa s kojima raspolažu i programa za djecu s teškoćama predškolske dobi prisutno u Centru za odgoj i obrazovanje Velika Gorica.

Tablica 5. Pregled stručnih suradnika Centra za odgoj i obrazovanje Velika Gorica i Centra za djecu, mlade i obitelj Velika Gorica

Ustanova /udruga	Stručni suradnici								
	Psiholog	Pedagog	Montessori pedagog	Terapeut senzorne integracije	Edukacijski rehabilitator	Socijalni pedagog	Logoped	Socijalni radnik	Kineziterapeut
Centar za odgoj i obrazovanje Velika Gorica	1	1	1	2	3	1	4	1	1
Centar za djecu, mlade i obitelj Velika Gorica	1	0	0	0	0	1	1	1	0

Reformom socijalne skrbi koja je započela 2011. godine Planom deinstitucionalizacije i transformacije domova socijalne skrbi i drugih pravnih osoba koje obavljaju djelatnost socijalne skrbi u Republici Hrvatskoj Centar za odgoj i obrazovanje Velika Gorica usmjerio se na pružanje podrške u lokalnoj zajednici djeci s teškoćama u razvoju. Zakon o socijalnoj skrbi (NN 157/2013, 152/2014, 99/2015, 52/2016 i 16/2017) usmjerio je svoje programe temeljem čl. 73. i 74. u smjeru socijalnih usluga koje podržavaju deinstitucionalizaciju i inkluzivno obrazovanje. Stoga i ne čudi da Centar koji je opremljen najvećim brojem stručnjaka u gradu daje i najveću lepezu usluga za djecu s teškoćama u razvoju (iskazani broj stručnjaka odnosi se na područje djelatnosti vezanu uz socijalnu uslugu Psihosocijalna podrška).

Centar za djecu, mlade i obitelj svojim programima ispunjava potrebe djece grada Velika Gorica, ali u iskazanom Upitniku 2. o njima govore kao o programima bazično vezanima za redovnu populaciju djece predškolske dobi. Iz navedenog bi se moglo zaključiti kako u gradu Velika Gorica ima afiniteta za rad s djecom s teškoćama predškolske dobi te kako je veliki broj djece kroz zastupljene programe uključen u dodatnu podršku izvan odgojno-obrazovnog rada.

Tablica 6. Pregled programa/usluga i broj korisnika za djecu s teškoćama u razvoju predškolske dobi Centra za odgoj i obrazovanje Velika Gorica

Usluge/programi za djecu s teškoćama predškolske dobi	Usluga psihosocijalna podrška kod pružatelja usluga
Ukupan broj korisnika	169
Ukupan broj djece s teškoćama u razvoju predškolske dobi	20

Od ukupno 169 djece u Centru za odgoj i obrazovanje Velika Gorica ispod 18. godina života 12% djece s teškoćama predškolske je dobi. Predškolska dob obuhvaća 40% djece s teškoćama u dobi 4-6 godina i 60% u dobi od 7-8 godina.

Centar za odgoj i obrazovanje Velika Gorica pruža stručnu pomoć kroz socijalnu uslugu psihosocijalna podrška od 2011. godine. Usluga se sustavno razvijala i danas djeci s teškoćama predškolske dobi nudi različite aktivnosti iz domene stručnjaka: logopeda, terapeuta senzorne integracije, edukacijskog rehabilitatora, socijalnog pedagoga i kineziterapeuta.

Programi koji obuhvaćaju djecu s teškoćama predškolske dobi usmjereni su ponajviše na logopedsku terapiju i senzornu integraciju, od čega je u aktivnost senzorne integracije uključeno 59%, a u logopedsku terapiju 41% djece s teškoćama predškolske dobi.

Tablica 7. Pregled programa/usluga i broj korisnika za djecu s teškoćama u razvoju predškolske dobi Centra za djecu, mlade i obitelj Velika Gorica

Usluge/programi za djecu s teškoćama predškolske dobi	Logopedski tretman, grupni programi (Slovkići, Kutići za igru, Savjetodavni rad)
Ukupan broj djece uključenih u programe	150
Ukupan broj djece s teškoćama predškolske dobi uključenih u programe	12

Od ukupno 150 djece u Centru za mlade djecu i obitelj, djecu s teškoćama predškolske dobi čini 8% djece. Kronološka dob djece je između 4-6 godine života.

Centar pruža stručnu pomoć djeci s teškoćama predškolske dobi kroz programe: Slovkić, Kutići za igru i Logopedski tretman. Program Slovkić namijenjen je za djecu s teškoćama predškolske dobi kroz grupni rad, Kutići za igru kroz inkluzivni pristup u koji su uključena

djeca bez teškoća zajedno s djecom s teškoćama, dok je logopedski tretman namijenjen djeci s teškoćama kroz individualni pristup.

Roditeljima djece s teškoćama predškolske dobi ovaj Centar individualno pruža savjetodavni rad i psihološko savjetovanje.

Centar za odgoj i obrazovanje Velika Gorica ističe potrebu uvođenja pravovremene podrške obiteljima djece s teškoćama predškolske dobi i njihovim roditeljima kod kojih je uočeno razvojno odstupanje ili koja su rođena s razvojnim rizikom, a kroz uvođenje socijalne usluge rane intervencije. Na taj način prevenirali bi dodatne komplikacije i educirali roditelje u gradu Velika Gorica za poticajnu inkluzivnu praksu u samome gradu (Upitnik 2). Programi pružanja podrške djeci s teškoćama predškolske dobi svakako su dobrodošli te ukazuju na potrebu umrežavanja i praćenja djece s teškoćama od svih dionika u gradu, a radi uspješnijeg daljnjeg provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnim odgojno-obrazovnim ustanovama na području grada Velika Gorica. Savjetodavnom pomoći svih navedenih dionika, pružanjem materijalnih resursa od strane nadležnog centra za socijalnu skrb i grada do uslužnih pomoći možemo aktivno pridonijeti stvaranju inkluzivne zajednice za svu djecu s teškoćama.

Upitnikom 2. pokušao se dobiti uvid i u aktualna pitanja vezana uz prednosti i nedostatke inkluzivnog pristupa u radu, a iz perspektive stručnjaka/volontera koji rade u ustanovama/udrugama te sami svjedoče o dobrobitima i manjkavostima za uključenu djecu s teškoćama. Dobrobiti koje iznose u Upitniku odnose se na: uključivanje u odgojno-obrazovne procese, podrška prema individualnim potrebama djece, socio-emocionalni razvoj, senzibilizacija djece i roditelja.

Istaknuti nedostaci inkluzivnog pristupa u radu na području grada za djecu s teškoćama predškolske dobi su: neadekvatan prostor, potreba zapošljavanja većeg broja stručnih suradnika, povećanje prostornih kapaciteta. Zadovoljenjem ovih preduvjeta bilo bi moguće osmišljavanje novih programa za djecu s teškoćama predškolske dobi.

4. PREPORUKE ZA BUDUĆI RAZVOJ SUSTAVA PODRŠKE U PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE S TEŠKOĆAMA NA PODRUČJU GRADA VELIKE GORICE

Kada govorimo o Hrvatskoj, zakonski okvir na razne načine prepoznaje ravnopravnost i jednakost djece s teškoćama i uključenost u predškolske odgojno obrazovne programe zasnovanih na modelu inkluzije. Grad Velika Gorica također slijedi smjernice suvremenog društva prepoznajući vrijednost socijalne i obrazovne inkluzije za djecu s teškoćama. Roditelji i predškolske odgojno-obrazovne ustanove još uvijek ističu potrebu bolje informiranosti, potrebe za snažnijom podrškom i edukacijom na području djece s teškoćama predškolske dobi, kao i razvoj sustava dodatne podrške izvan predškolskog odgojno-obrazovnog sustava, a u lokalnim zajednicama. Ponajprije se misli na socijalne usluge i sadržaje/usluge civilnog društva koje u ovom trenutku mogu ponuditi ustanova i Centar za odgoj i obrazovanje Velika Gorica te organizacije civilnog društva koje se bave djecom s teškoćama predškolske dobi.

UNICEF-ovo istraživanje (Bouillet, 2014) ističe činjenice koje destimuliraju inkluzivno obrazovanje, a one se mogu preslikati i na grad Velika Gorica. Nedorečenost zakonskog okvira i nepoštovanje pedagoških standarda odgoja i obrazovanja dovode do nedovoljnog broja stručnih suradnika što je vidljivo u Tablici 1. koje jasno prikazuju omjer stručnih suradnika u postotku djece s teškoćama predškolske dobi na području grada Velika Gorica za školsku godinu 2020/21. Također u Tablici 2., ukoliko pogledamo programsku potporu djece s teškoćama predškolske dobi, možemo se pitati koliko je ona usklađena sa stvarnim potrebama i sposobnostima djeteta poznajući da sve predškolske odgojno-obrazovne ustanove u gradu Velika Gorica izuzev Centra za odgoj i obrazovanje Velika Gorica provode isključivo redovne programe.

Također, Upitnicima 1. i 2. dobiveni su podaci koji iskazuju nepokrivenost djece s teškoćama u dobi od 0-3 godine života stručnom pomoći ili bilo kakvim oblikom stručnog rada. To ukazuje na mogućnost/potrebu širenja programa vezanih uz uslugu rana intervencija od strane svih ustanova obuhvaćenih ovim istraživanjem.

Prema iskazanim podacima iz Upitnika 1. izrađenog za potrebe ovog rada iskazan je i nedostatak podrške odgojiteljima u inkluzivnom procesu, kao i neprimjereno obrazovanje odgojitelja za rad s djecom s teškoćama predškolske dobi.

Strategijom izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom grada Velike Gorice u razdoblju od 2014. - 2020. godine planirana je podrška i pomoć kroz mjeru 9. - edukacije djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova koji rade s djecom s teškoćama, a s ciljem boljeg informiranja o teškoćama te mogućnosti primjerenijih odgojno-obrazovnih sadržaja za bolju iskoristivost pojedinih sposobnosti i mogućnosti djeteta u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu. Međutim, podaci prikupljeni Upitnikom 1. pokazuju kako i nadalje edukacije uglavnom pohađaju većinom stručni suradnici, a ne i odgajatelji za koje bi to bilo iznimno bitno te bi doprinijelo kvalitetnijoj odgojno obrazovnoj inkluziji i dobrobiti djece u istoj.

S obzirom na postojanje inkluzivnog „duha“ u gradu Velika Gorica, odnosno želje da se kada je god to moguće podrži uključivanje djece s teškoćama u redovne predškolske odgojno obrazovne ustanove, potrebno bi bilo uvesti i registar grada koji bi roditelje djece s teškoćama poticao na uključenost te im osigurao bolju informiranost i dostupnost svih raspoloživih sadržajnih, programskih i ljudskih potencijala u svrhu bolje iskoristivosti dječjih potencijala i razvoja djece s teškoćama predškolske dobi.

Kao što je već ranije rečeno, za sustav razvoja podrške u radu vrlo je važno razvijati i poticati mehanizme i instrumente koji će poticati suradnju između redovnih predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova, Centra za odgoj i obrazovanje Velika Gorica, Centra za djecu, mlade i obitelj te organizacija civilnog društva. Poticanjem suradnje stručni suradnici, s naglaskom na edukacijske rehabilitatore Centra za odgoj i obrazovanje Velika Gorica, trebali bi pružati podršku redovnim predškolskim odgojno obrazovnim ustanovama u inkluzivnim aktivnostima. Također je potrebno osigurati od strane grada Velika Gorica dobru mrežu sustava podrške od svih dionika koji rade s djecom s teškoćama predškolske dobi na području grada Velika Gorica u vidu dostupnosti usluga/programa, njihovog kapaciteta i slobodnih mjesta.

Grad Velika Gorica bi trebao u suradnji sa svim dionicima iz sustava odgoja i obrazovanja, socijalne skrbi, zdravstvene skrbi i lokalne sredine zajednički jačati ljudske resurse na području djelovanja djece s teškoćama predškolske dobi u cilju boljeg i sveobuhvatnijeg inkluzivnog obrazovanja organizirajući kontinuirana zajednička predavanja, edukacije i okrugle stolove te prava djece s intelektualnim teškoćama.

Zaključno, radi bolje sustavne podrške dostupne svoj djeci grada Velika Gorica i njihovim roditeljima potrebno je napraviti mrežu usluga te Informator za roditelje djece s teškoćama u

kojem bi bili upoznati sa svojim pravima i pravima svoje djece s naglaskom na inkluzivno obrazovanje, kao i s procedurama i mehanizmima kako da ostvare svoja prava putem formalnih / neformalnih organizacija.

5. ZAKLJUČAK

Hrvatska je kroz povijest bitno promijenila pristup prema djeci s teškoćama. Uloga društva u nastojanju prilagodbe i pružanja podrške odmaknula je težište s pojedinca te prepoznala potrebu da je za uključivanje osoba s invaliditetom potrebno otkloniti subjektivne i objektivne prepreke u okruženju i okolini, s ciljem što kvalitetnijeg uključivanja i funkcioniranja u zajednici. Promjenom gledanja na osobe s invaliditetom i nastojanja da postanu ravnopravni članovi društva u devedesetim godinama prošlog stoljeća počela se javljati filozofija inkluzije, a kao reakcija na dotad prevladavajući institucionalni sustav »zbrinjavanja« i »zaštite« (Brajša-Žganec i dr., 2015). Konvencijom o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006) čija je provedba obvezujuća i za Republiku Hrvatsku djeci s teškoćama zajamčeno je potpuno uživanje svih ljudskih prava i temeljnih sloboda te ravnopravno ne diskriminirajuće postupanje i jednake mogućnosti. U pozadini inkluzije nalazi se ideja da se djeca s teškoćama ne promatraju kroz njihova ograničenja, nego kroz sposobnosti, interese, potrebe i prava.

Unatoč činjenici da se unazad petnaestak godina u Hrvatskoj razvio sveobuhvatan strateški i zakonski okvir usmjeren odgojno-obrazovnoj inkluziji, implementacija je i dalje problematična. Tako Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom u svojem godišnjem izvješću (2017) daje preporuku da se poduzmu sve mjere prilagodbe potrebama djece s teškoćama, posebno korištenje prava na inkluziju, stvaranja mreža podrške, stručnu edukaciju nastavnog osoblja i uspostavu konstruktivne suradnje s roditeljima. Regulativa koja je u službi prava djeteta s teškoćama, a proizlazi iz načela pravičnosti, slobode izbora i dostupnosti, individualizacije, uključivanja korisnika u zajednicu, pravodobnosti, poštivanja ljudskih prava i integriteta korisnika i zabrane diskriminacije regulirana je i Zakonom o socijalnoj skrbi (NN, 157/2013, 152/2014, 99/2015, 52/2016, 16/2017). Navedeni Zakon u zaštiti i dobrobiti djeteta i obitelji regulirao je kroz lepezu socijalnih usluga usluge podrške u funkciji i interesu inkluzije djece s teškoćama. Sustav socijalne skrbi kroz svoju reformu također je naglasak stavio na proces transformacije ustanova socijalne skrbi, a se kako bi unaprijedio dostupnost stečenih znanja i vještina za pružanje podrške djeci s teškoćama u zajednici kako bi im se time omogućilo ravnopravno uključivanje u zajednicu.

Da je ulaganje u inkluzivan odgoj i obrazovanje prioritet razvijenih zajednica prepoznao je i grad Velika Gorica. Prateći formalno-pravne akte i smjernice Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. – 2015. godine, grad Velika

Gorica je za razdoblje od 2009.-2013. godine te kasnije i za razdoblje od 2014.-2018. donio svoje zasebne strategije izjednačavanja mogućnosti i prava za osobe s invaliditetom s nizom mjera za ravnopravniji položaj djece s teškoćama i djece s teškoćama predškolske dobi. Aktualiziranjem prava djece s teškoćama, grad je prepoznao potrebu: (1) integracije djece s teškoćama u razvoju u redovite odgojne skupine, (2) poticanja edukacije djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova koji rade s djecom s teškoćama (ovdje je važno istaknuti podatke dobivene Upitnikom 1 kako stručna usavršavanja za djecu s teškoćama uglavnom pohađaju stručni suradnici te edukacije treba preusmjeravati na odgajatelje), (3) potpora mobilnim službama edukacijsko-rehabilitacijske integracije, (4) provođenja programa predškolskog odgoja i naobrazbe za djecu s teškoćama kojeg provodi Dječji vrtić Žirek te participiranje Grada Velike Gorice u troškovima provedbe programa predškolskog odgoja i naobrazbe za djecu s teškoćama kojeg provode zdravstvene ustanove po specijaliziranom programu, (5) odgovarajuću ranu procjenu posebnih potreba djece (važno je istaknuti kako ne postoji usluga na nivou grada koja se bavi ranom intervencijom), (6) aktivno partnerstvo roditelja u postupku razvoja individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za njihovu djecu (Strategija izjednačavanja mogućnosti i prava za osobe s invaliditetom grada Velike Gorice u razdoblju od 2014.-2018. godine, 2013). Tako postavljeni ciljevi trebali bi osigurati: (1) dostupnost i jednaki pristup redovnom odgojno-obrazovnom sustavu djeci s teškoćama bez obzira na narav i stupanj oštećenja, (2) podršku djeci integriranim u redovno obrazovanje uz zajedničko djelovanje specijaliziranih ustanova i njihovih mobilnih stručnih timova, (3) predškolsko obrazovanje temeljeno na individualiziranom odgojno-obrazovnom planiranju i fleksibilnim organizacijskim modelima, (4) trajni profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika na svim razinama za stjecanje kompetencija za rad s djecom s teškoćama predškolske dobi, (5) poticanje sadržaja u studijskim programima koji pridonose kompetencijama odgajateljskih zanimanja za rad s djecom s teškoćama, (6) odgovarajuću ranu procjenu posebnih potreba djece, (7) aktivno partnerstvo roditelja u postupku razvoja individualiziranih obrazovnih programa za njihovu djecu (Strategija izjednačavanja mogućnosti i prava za osobe s invaliditetom grada Velike Gorice u razdoblju od 2014.-2018. godine, 2013).

Podaci prikupljeni za potrebe izrade ovog rada (Upitnik 1.) ukazuju na postojanje i mogućnost jačanja inkluzivnog prostora u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama na području grada, međutim uviđa se i postojanje posebne skupine. Navedeno ukazuje na malu ali značajnu segregaciju djece predškolske dobi u gradu Velika Gorica jer još uvijek nalazimo da

djeca koja mogu biti uključena nisu u redovnim skupinama predškolskih ustanova. Navedeni napori i mjere te dosadašnje zalaganje na promijene u predškolskom odgoju i obrazovanju ukazuju na spremnost grada na provođenje inkluzivnog predškolskog odgoja i obrazovanja.

Upitnikom 2. nastojalo se od organizacija civilnog društva i drugih ustanova koje se bave programima i podrškom djece s teškoćama predškolske dobi dobiti uvid u vrstu usluga, resurse, programske i druge mogućnosti za uključivanje djece s teškoćama predškolske dobi na području grada Velika Gorica. Prikazani rezultati upućuju da Centar za odgoj i obrazovanje nudi najveću lepezu usluga i programa u službi inkluzije djece s teškoćama predškolske dobi te ima najveći broj stručnih radnika za rad s djecom s teškoćama. Reformom socijalne skrbi koja je započela 2011. godine, Centar za odgoj i obrazovanje Velika Gorica usmjerio se na pružanje podrške u lokalnoj zajednici djeci s teškoćama te se na taj način opredijelio za podršku djece s teškoćama u inkluziji. Centar za odgoj i obrazovanje Velika Gorica ima i najveći broj stručnjaka u gradu na jednom mjestu i najveću lepezu usluga za djecu s teškoćama. Nedvojbeno je da i Centar za djecu, mlade i obitelj ima što za ponuditi vezano uz programe, ali je primjetan nedostatak stručnog osoblja.

Iz navedenog bi se moglo zaključiti kako u gradu Velika Gorica ima afiniteta za rad s djecom s teškoćama predškolske dobi te kako je veliki broj djece kroz zastupljene programe uključeno u dodatnu podršku izvan odgojno-obrazovnog rada.

Valja napomenuti da postoje i nedostaci u procesima pružanja podrške djeci s teškoćama koji bi sveobuhvatno i sustavno pratili programe podrške te umrežavali sve dionike na području grada s ciljem razvijanja mogućnosti za poticajnu inkluziju. Razvoj mreže usluga dostupnih na području grada roditeljima bi olakšalo put prema ostvarivanju dodatne pomoći i podrške za dijete te bi se izbjeglo dupliranje pružanja podrške od različitih dionika. Također valjalo bi razmisliti o uvođenju socijalne usluge rana intervencija s obzirom da u gradu ne postoji rano prepoznavanje teškoća i sveobuhvatno usmjeravanje i ciljani rad s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima.

Uzmu li se u obzir prednosti i nedostaci inkluzije u gradu Velika Gorica u odnosu na djecu s teškoćama predškolske dobi zaključno se može reći da se put k jednakim mogućnostima sve više otvara, ali da za potpunu inkluziju još uvijek u potpunosti nisu raspoloživi prostorni uvjeti, programi zastupljeni u redovnim predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama, nedovoljno je iskustva i znanja za rad s djecom s teškoćama predškolske dobi te bi u budućnosti trebalo raditi na organizacijskim, prostornim i ljudskim resursima.

6. LITERATURA

1. Alfirev, M. (2000). Socijalni model u rehabilitaciji osoba s mentalnom retardacijom. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 36 (1), 9-16.
Posjećeno 19.2.2021. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/100741>
2. Anić, V. (1999). Rječnik stranih riječi. Zagreb: Novi Liber.
3. Bouillet, D. (2010). Izazovi integralnog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga d.d.
4. Bouillet, D. (2014). Nevidljiva djeca-od prepoznavanja do inkluzije.(Monografija). Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
Posjećeno 7.3.2021. na mrežnoj stranici: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Nevidljiva_djeca_publicacija.pdf
5. Brajša Žganec, A., Brkljačić, T., Franc, R., Merkaš, M., Radačić, I., Sučić, I., Šikić-Mićanović, L. i dr. (2015). Analiza stanja prava djece u Hrvatskoj, 2014. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
Posjećeno 6.3.2021. na mrežnoj stranici: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Sitan-Prava-djece-10_14-FIN-1.pdf
6. Bratković, D. (2004). Inkluzija, Dijete, Škola, Obitelj, 14, 2-6.
Posjećeno 27.2.2021. na mrežnoj stranici: <https://library.foi.hr/dbook/cas.php?B=1&item=S02113&godina=2004&broj=00014>
7. Bratković, D., Teodorović, B. (2003): Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U Dulčić, A., Pospiš, M. (ur.): Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama (str. 83-98). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
8. Brojčin, B., Glumbić, N. (2007). Uključivanje dece sa intelektualnom ometenošću u redovne vaspitne grupe. Pedagogija, 62(4), 610-619.
9. Bulat, R., Veršić D. (2008). Moj posebni prijatelj. Rijeka: Centar za ranu intervenciju.
10. Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. Sarajevo: Metodčki obzori, 3(1), 49-62.
Posjećeno 26.2.2021. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/25800>
11. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN, 63/2008.
Posjećeno 4.2.2021. na mrežnoj stranici: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
12. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Narodne novine, br. 63/2008., 90/2010.
Posjećeno 4.2.2021. na mrežnoj stranici: <https://narodne-novine.nn.hr/>

clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html

13. Flem, A., Moen, T., Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special needs Education*, 19(1), 85-97.
Posjećeno 20.2.2021. na mrežnoj stranici: https://www.researchgate.net/publication/249006892_Towards_inclusive_schools_A_study_of_inclusive_education_in_practice
14. Guralnick, M. (1999). The nature and meaning social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70-86.
Posjećeno 27.2.2021. na mrežnoj stranici: https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/nature_meaning_ajmr_97.pdf
15. Hrnjica, S. (2007). Djeca s razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji: trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju: istraživačka studija. Beograd: Save the Children UK, Program za Srbiju.
16. Igrić, L.J. (2007). Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) i djeca s posebnim obrazovnim potrebama. *Dijete i društvo*, 9(1), 113-122
17. Igrić, Lj. (2004). Društveni kontekst, posebne potrebe/invaliditet/teškoće u razvoju i edukacijsko uključivanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 1(40), 151-162.
Posjećeno 6.3.2021. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/11523>
18. Igrić, Lj., Rioux, M., Ivančić, Đ., Stančić, Z., Sekušak Galašev, S., Johnsen, B., Cimperman, R., Skelac, M., Johnson, K., Clark, S.(2015). Osnove edukacijskog uključivanja. Zagreb: Školska knjiga d.d.
19. Karin, Ž. (2016.). Školovanje djece s teškoćama. Split: Nastavni zavod za javno zdravstvo SDŽ, *Med Fam Croat*, Vol 24, No2, 2016.
Posjećeno 12.2.2021. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/170443>
20. Killoran, I. Tymon D., Frempong, G. (2007). Disabilities and inclusive practices withn Toronto preschools. *International Journal of Inclusive Education*, 1(11), 81-95.
Posjećeno 12.02.2021. na mrežnoj stranici: <https://eric.ed.gov/?id=EJ828352>
21. Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (2002). Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama: priručnik za učitelje. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama „IDEM“.
22. Kiš-Glavaš, L. (1999). Promjena stava učitelja prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

23. Kobešćak, S. (2000). Što je inkluzija?, *Dijete, škola, obitelj*, 21, 23-25.
Posjećeno 26.2.2021. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/183411>
24. Kobešćak, S. (2003). Od interacije do inkluzije u predškolskom odgoju. U: Pospiš, M. (ur), *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama: zbornik radova sa okruglog stola (27-29)*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
25. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom: Fakultativni protokol uz Konvenciju (2006). Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti Republike Hrvatske, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom.
Posjećeno 4.2.2021. na mrežnoj stranici: <http://www.uza.hr/wp-content/uploads/2017/01/konvencija-un-a.pdf>
26. Konvencija o pravima djeteta: Narodne novine (12/93): - Međunarodni ugovori
Posjećeno 4.2.2021. na mrežnoj stranici: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/međunarodni/1993_10_12_27.html
27. Krampač-Grljušić, A. (2007). *Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika.
28. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014): Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50, 2, 17-29.
Posjećeno 7.3.2021. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/130957>
29. Lorenz, S. (2002). *First steps in Inclusion*. London: David Futton Publishers.
30. Ljubešić, M. (2008). Rana intervencija: Gdje smo i kuda idemo?. U Ostojić, J. i sur.(ur.): *Različiti pristupi u ranoj dijagnostici i (re)habilitaciji djece s poteškoćama u razvoju*. Rijeka: Dnevni centar za rehabilitaciju „Slava Raškaj“ Rijeka.
31. Mamić, N. (2012). *Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću (Specijalistički rad)*. Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet, Zagreb
32. Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema – MKB-10 (1994). Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo, Medicinska naklada.
Posjećeno 4.2.2021. na mrežnoj stranici: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44081/9789241547666_hrv.pdf;jsessionid=512050007B848EEE8B084F965F1015E6?sequence=1

33. Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, onesposobljenosti i zdravlja (2010). Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo, Medicinska Naklada.
34. Međunarodna klasifikacija oštećenja, invalidnosti i hendikepa: priručnik za klasifikaciju posljedica bolesti (1986). Zagreb: Zavod za zaštitu zdravlja SRH.
35. Mihanović, V. (2011). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 47 (1), 72-86.
Posjećeno 12.2.2021. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/63444>
36. Mikas, D., Roudi, B. (2012): Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja, Paediatr Croat., 56 (Supl 1), 207-214.
Posjećeno 20.2.2021. na mrežnoj stranici: https://more.rivrtici.hr/sites/default/files/socijalizacija_djece_s_teskocama_u_razvoju_u_ustanovama_predskolskog_odgoja.pdf
37. Miljenović, A. (2015). Socijalne usluge u zajednici za osobe s invaliditetom. Priručnik za početnike. Zagreb: Tiskara Markulin.
Posjećeno 5.3.2021. na mrežnoj stranici: <http://rctzg.hr/-/wp-content/uploads/publikacije/Socijalne-usluge-u-zajednici-za-osobe-s-invaliditetom-za-web.pdf>
38. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (2017) Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku
Posjećeno 4.2.2021. na mrežnoj stranici: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html
39. Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. (2003). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
Posjećeno 4.2.2021. na mrežnoj stranici: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_01_13_159.html
40. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine (2007). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
Posjećeno 4.2.2021. na mrežnoj stranici: [https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//ZPPI/Strategije%20-%20OGP/socijalna%20politika//Nacionalna%20strategija%20%20izjedna%C4%8Davanja%20mogu%C4%87nosti%20za%20osobe%20s%20invaliditetom\[1\].pdf](https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//ZPPI/Strategije%20-%20OGP/socijalna%20politika//Nacionalna%20strategija%20%20izjedna%C4%8Davanja%20mogu%C4%87nosti%20za%20osobe%20s%20invaliditetom[1].pdf)
41. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do

2020. godine (2017) Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
Posjećeno 4.2.2021. na mrežnoj stranici:
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html
42. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (2017) Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
Posjećeno 4.2.2021. na mrežnoj stranici: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html
43. Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
Posjećeno 3.2.2021. na mrežnoj stranici: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2006_09_102_2319.html
44. Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., Riall, A.(2005). A Cross-cultural Examination of Typically Developing Children's Attitudes toward Individuals with Special Needs, *International Journal of Disabilities, Development and Education*, 2,2,101-109.
Posjećeno 7.3.2021. na mrežnoj stranici: <https://eric.ed.gov/?id=EJ691257>
45. Odom, S.L., Diamond, K.E. (1998). Inclusion of Young Children with Special Needs In Early Childhood Education: The Research Base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
Posjećeno 26.2.2021. na mrežnoj stranici: <https://eric.ed.gov/?id=EJ569107>
46. Odom, S.L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20,1, 20-27.
Posjećeno 20.2.2021. na mrežnoj stranici: <https://eric.ed.gov/?id=EJ604972>
47. Odom, S.L., McEvoy, M.A. (1990). Mainstreaming at the preschool level: Potential barriers and task for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(2), 48-61.
48. Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: from theory to practice*, London.
49. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (2007). *Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u jugoistočnoj Europi Hrvatska*.
Posjećeno 25.2.2021. na mrežnoj stranici:
<http://www.oecd.org/dataoecd/17/26/38614202.pdf>
50. Pejić, I. (2009). *Organizacija sustava skrbi za djecu s poremećajem iz autističnog spektra predškolske dobi u Primorsko-goranskoj županiji i Gradu Rijeci. Specijalistički rad*. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.

51. Pintarić Mlinar, Lj. (2014). Priručnik za razvoj inkluzivnih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
52. Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja, 1997, Narodne novine, 133.
Posjećeno 4.2.2021. na mrežnoj stranici: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_12_133_1928.html
53. Pravobranitelj za osobe s invaliditetom (2017). Izvješće o radu 2017. Zagreb: Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom.
Posjećeno 6.3.2021. na mrežnoj stranici: <https://posi.hr/izvjesca-o-radu/>
54. Purcell, M.L., Horn, E., Palmer, S. (2007). A Qualitative Study of the Initiation and Continuation of Preschool Inclusion Programs. *Exceptional Children*, 74(1), 85-99.
Posjećeno 7.3.2021. na mrežnoj stranici: <https://core.ac.uk/download/pdf/213401077.pdf>
55. Rudelić, A. (2010). Planiranje inkluzivnog odgoja i obrazovanja za djecu s posebnim potrebama mlađeg školskog uzrasta na temelju inkluzivnog predškolskog odgoja. Diplomski rad. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci Sveučilišta u Rijeci.
56. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S. (2013): Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive, *Napredak*, 154, 1-2, 131-148.
Posjećeno 20.2.2021. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/138789>
57. Ružić, E. (2003): Provedba zakonskih odredaba o odgoju i obrazovanju djece i mladeži s posebnim potrebama. U Dulčić, A., Pospiš, M. (ur.): *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 9-26). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
58. Schmidt, M. (1999). Učenici s teškoćama u učenju i njihova socijalna integracija. *Revija za rehabilitacijska istraživanja*, 35(1), 1-11.
Posjećeno 19.2.2021. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/100756>
59. Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješne socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, 6, 4/5 (30/31), 537-550.
Posjećeno 20.2.2021. na mrežnoj stranici: <https://hrcak.srce.hr/31662>
60. 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
Posjećeno 5.3.2021. na mrežnoj stranici: https://www.researchgate.net/publication/257994180_Konstrukcija_upitnika_stavova_odgojiteljica_prema_inkluziji_

djece_s_teskocama_u_razvoju_u_djecje_vrtice

61. 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, Zagreb.
Posjećeno 3.2.2021. na mrežnoj stranici: <https://bib.irb.hr> > 537386.sve_doktorak_fin.doc
62. Skočić Mihić, S.; Lončarić, D., Pinoza Kukurin, Z. (2009). Mišljenja studenata predškolskog odgoja o edukacijskom uključivanju djece s teškoćama. U: Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja, 3. međunarodna konferencija u Zadru. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
Posjećeno 3.2.2021. na mrežnoj stranici: http://bib.irb.hr/datoteka/466568.2009_Skocic_Loncaric_Pinoza_Inkluzija_DPP.pdf
63. Službeni glasnik Grada Velike Gorice br.9/11
Posjećeno 10.4.2021. na mrežnoj stranici: <http://www.gorica.hr/sluzbeni-glasnik-grada-velike-gorice/>
64. Stančić, V. (1982). Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju. Teorijski problemi istraživanja – Izvještaj br. 1. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
65. Stančić, V. (1985.) Djeca s teškoćama u razvoju u redovnoj školi. Zagreb: Savez slijepih Hrvatske i Savez samoupravnih interesnih zajednica odgoja i osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
66. Stančić, V. (1977). Perspektive odgoja i obrazovanja djece i omladine sa smetnjama u razvoju u jedinstvenom odgojno-obrazovnom sistemu. U: Stančić, V.: Zbirka rasprava i referata iz područja psihologije, obrazovanja i rehabilitacije osoba sa somatopsihičkim oštećenjima. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
67. Stančić, Z. (2000). Teacher's Attitudes Toward Teaching as a Determinant of their Readiness for Additional Professional Special Education. International Special Education Congress Including the Excluded, 24-28.6., University of Manchester.
68. Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom (1999): Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Zagreb.
Posjećeno 19.2.2021. na mrežnoj stranici: https://www.hsuir.hr/Upload/Dokumenti/Dokumenti/Standardna_pravila__1__20147394632.pdf
69. Strategija razvoja grada Velike Gorice 2014. – 2020 (2014) Gradsko vijeće grada Velika Gorica, Grad Velika Gorica.

- Posjećeno 10.4.2021. na mrežnoj stranici: <http://www.gorica.hr/dokumenti/strategija-draft.pdf>
70. Strategija izjednačavanja mogućnosti i prava za osobe s invaliditetom Grada Velike Gorice u razdoblju od 2014.-2018. (2013) Gradsko vijeće Grada Velika Gorica, Grad Velika Gorica
 71. Šubić, D. (2005). Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i učenika s teškoćama u razvoju, Zrno, 63-64 (89-90), 2-4.
 72. UNICEF (2013). Stanje djece u Svijetu 2013, Djeca s teškoćama u razvoju (Sažetak). Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
Posjećeno 6.3.2021. na mrežnoj stranici: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Djeca_s_teskocama_HR_6_13_w.pdf
 73. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. European Journal of Special Needs Education, 18 (1), 17-35.
Posjećeno 5.2.2021. na mrežnoj stranici: [global-trends-and...](#)
 74. Vodič za uporabu Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom i promicanje prava djece: Ured UNICEF-a za Hrvatsku za hrvatsko izdanje (2011).
Posjećeno 10.3.2021. na mrežnoj stranici: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Vidi_me_cuj_me.pdf
 75. Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta, 1981, Narodne novine, 28/81.
 76. Zakon o hrvatskom registru o osobama s invaliditetom, 2001, Narodne novine, 64/01.
 77. Zakon o odgoju i obrazovanju, 1980, Narodne novine, 24/80.
 78. Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008, Narodne novine, 87/08.
 79. Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, 1997, Narodne novine, 10/97, 107/07.
 80. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Narodne novine 10/97, 107/07, 94/13.
 81. Zakon o socijalnoj skrbi. Narodne novine, br. 157/2013., 152/2014., 99/2015., 52/2016., 16/2017.
 82. Whittaker, J. (1997). The Struggle for Inclusive Education - A Struggle against Educational Apartheid?. Program i sažeci, 5. znanstveni skup Fakulteta za defektologiju, Rehabilitacija i inkluzija, Zagreb.
 83. World Declaration on Education for All (1990) Jomtien, Thailand
Posjećeno 7.3.2021. na mrežnoj stranici: https://bice.org/app/uploads/2014/10/unesco_world_declaration_on_education_for_all_jomtien_thailand.pdf

7. PRILOZI

Prilog 1.

Upitnik 1. namijenjen za redovite i posebne predškolske odgojno obrazovne ustanove

DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU UKLJUČENA U REDOVAN I POSEBAN VRTIĆ
NA PODRUČJU GRADA VELIKA GORICA ŠK.GODINA 2020/21

1. NAZIV DJEČJEG VRTIĆA _____

PODRUČNI DJEČJI VRTIĆ _____

2.STRUČNI SURADNICI (zaokruži stručne suradnike koje dječji vrtić ima i rade li puno radno vrijeme, pola radnog vremena ili manje od pola radnog vremena):

pedagog	<input type="radio"/> puno radno vrijeme <input type="radio"/> pola radnog vremena <input type="radio"/> manje od pola radnog vremena
socijalni pedagog	<input type="radio"/> puno radno vrijeme <input type="radio"/> pola radnog vremena <input type="radio"/> manje od pola radnog vremena
logoped	<input type="radio"/> puno radno vrijeme <input type="radio"/> pola radnog vremena <input type="radio"/> manje od pola radnog vremena
psiholog	<input type="radio"/> puno radno vrijeme <input type="radio"/> pola radnog vremena <input type="radio"/> manje od pola radnog vremena
edukacijski rehabilitator	<input type="radio"/> puno radno vrijeme <input type="radio"/> pola radnog vremena <input type="radio"/> manje od pola radnog vremena
drugo (npr. montesori pedagog, terapeut senzorne integracije, likovni terapeut, glazbeni terapeut, kineziterapeut; molim vas upišite):	<input type="radio"/> puno radno vrijeme <input type="radio"/> pola radnog vremena <input type="radio"/> manje od pola radnog vremena

3.UKUPAN BROJ DJECE KOJI POHAĐAJU DJEČJI VRTIĆ _____

4.UKUPAN BROJ VRTIĆKIH GRUPA _____

4. DJEČJI VRTIĆ PRUŽA:

a) REDOVNI PROGRAM

b) posebni program (navesti koje)

c) poseban program za djecu s teškoćama u razvoju

5. IMA LI DJEČJI VRTIĆ I PODRUČNE OBJEKTE (ako ima područne navesti koje i gdje)

6.Molim Vas da popunite tablice:

Tablica 1. - redovni program

VRTIĆKA	Broj djece u skupini			DJECA BEZ TEŠKOĆA	DJECA S TEŠKOĆAMA (RAZVRSTATI DJECU S TEŠKOĆAMA GDJE TEŠKOĆA PRIPADA)				
	SPOL				TJELESNE	INTELEKTUALNE	VID	SLUH	AUTIZAM
	ukupno	M	Ž						
GRUPA* (NAZIV ILI RED.BR.)									

* (ukoliko postoji više vrtićkih grupa, molim prikažite djecu bez teškoća i djecu s teškoćama za svaku grupu te razvrstajte prema teškoći kojoj pripadaju)

Tablica 2. - poseban program za djecu s teškoćama

VRTIĆKA	Broj djece u skupini			DJECA BEZ TEŠKOĆA	DJECA S TEŠKOĆAMA (RAZVRSTATI DJECU S TEŠKOĆAMA GDJE TEŠKOĆA PRIPADA)				
	SPOL				TJELESNE	INTELEKTUALNE	VID	SLUH	AUTIZAM
	ukupno	M	Ž						
GRUPA* (NAZIV ILI RED.BR.)									

* (ukoliko postoji više vrtićkih grupa, molim prikažite djecu bez teškoća i djecu s teškoćama za svaku grupu te razvrstajte prema teškoći kojoj pripadaju)

7. UKOLIKO DJEČJI VRTIĆ IMA STRUČNOG SURADNIKA EDUKACIJSKO REHABILITACIJSKOG PROFILA MOLIMO NAVEDITE KOLIKO JE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU UKLJUČENO U POJEDINI PROGRAM

DJECA UKLJUČENA U REDOVNE ODGOJNE SKUPINE	DJECA UKLJUČENA U POSEBNE ODGOJNE SKUPINE ZA DJECU S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

8. UKOLIKO DJEČJI VRTIĆ IMA STRUČNOG SURADNIKA LOGOPEDA MOLIMO NAVEDITE KOLIKO JE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU UKLJUČENO U POJEDINI PROGRAM

DJECA UKLJUČENA U REDOVNE ODGOJNE SKUPINE	DJECA UKLJUČENA U POSEBNE ODGOJNE SKUPINE ZA DJECU S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

9. KORISTI LI DJEČJI VRTIĆ USLUGE VANJSKIH STRUČNIH TIMOVA KAO POMOĆI U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU (zaokružite):

DA NE

AKO DA, NAVEDITE KOJE TIMOVE I NA KOJI NAČIN KORISTITE SUSTAVE POMOĆI U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

--

10. ŠALJE LI DJEČJI VRTIĆ ODGAJATELJE NA DODATA USAVRŠAVANJA NA PODRUČJU ODGOJA I OBRAZOVANJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU?

DA NE

11. NAVEDITE TKO SVE OD STRUČNIH SURADNIKA PRUŽA PODRŠKU U ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

--

12. NAVEDITE PREDNOSTI INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA DJECU S TEŠKOĆAMA U VAŠEM DJEČJEM VRTIĆU

13. NAVEDITE NEDOSTATKE INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA DJECU S TEŠKOĆAMA U VAŠEM VRTIĆU

14. SMATRATE LI DA BI DRŽAVA/LOKALNA ZAJEDNICA MOGLA PRIDONIJETI INKLUZIVNOM PREDŠKOLSKOM OGOJU I OBRAZOVANJU

DA NE AKO DA, ZAOKRUŽITE KOJE NAČINE

SMATRATE NAJPRIKLADNIJIM I RANGIRAJTE IH BROJEM (1.,2.,3.):

a) financijska pomoć _____ b) savjetodavna pomoć _____ c) uslužne
pomoći (usluge/status roditelja njegovatelja/dr.) _____

15. MISLITE LI DA JE TRENUTNI SUSTAV I ORGANIZACIJA DJEČJEG VRTIĆA I PODRŠKE KOJE DJECA S TEŠKOĆAMA IMAJU DOVOLJAN?

DA NE

AKO DA, ČIME BI GA VI KAO VRTIĆ MOGLI POBOLJŠATI

Hvala!

Prilog 2.

**Upitnik 2. namijenjen za organizacije civilnog društva grada Velike Gorice i COO
Velika Gorica**

DJECA S TEŠKOĆAMA PREDŠKOLSKE DOBI KOJA KORISTE SUSTAV PODRŠKE
OD STRANE UDRUGA, CENTRA ZA DJECU MLADE I OBITELJ, CENTRA ZA ODGOJ
I OBRAZOVANJE VELIKA GORICA U ŠKOLSKOJ GODINI 2020./2021.

1.UDRUGA/ CENTAR/DRUGO (u daljnjem tekstu koristit će se skraćeni naziv U/C/D)

(naziv i adresa):	(osnivač):
-------------------	------------

2.STRUČNI SURADNICI (zaokruži stručne suradnike koje dječji vrtić ima i rade li puno
radno vrijeme, pola radnog vremena ili manje od pola radnog vremena):

pedagog	<input type="radio"/> puno radno vrijeme <input type="radio"/> pola radnog vremena <input type="radio"/> manje od pola radnog vremena
socijalni pedagog	<input type="radio"/> puno radno vrijeme <input type="radio"/> pola radnog vremena <input type="radio"/> manje od pola radnog vremena
logoped	<input type="radio"/> puno radno vrijeme <input type="radio"/> pola radnog vremena <input type="radio"/> manje od pola radnog vremena
psiholog	<input type="radio"/> puno radno vrijeme <input type="radio"/> pola radnog vremena <input type="radio"/> manje od pola radnog vremena
edukacijski rehabilitator	<input type="radio"/> puno radno vrijeme <input type="radio"/> pola radnog vremena <input type="radio"/> manje od pola radnog vremena
drugo (npr. montesori pedagog, terapeut senzorne integracije, likovni terapeut, glazbeni terapeut, kineziterapeut; molim vas upišite):	<input type="radio"/> puno radno vrijeme <input type="radio"/> pola radnog vremena <input type="radio"/> manje od pola radnog vremena

3. UKUPAN BROJ DJECE KOJI POHAĐAJU U/C/D _____

OD TOGA :

3.1. DJECE S TEŠKOĆAMA PREDŠKOLSKE DOBI _____

4. PRUŽATE LI U VAŠOJ U/C/D STRUČNU POMOĆ DJECI S TEŠKOĆAMA
PREDŠKOLSKE DOBI

DA

NE

5. KOJE SVE PROGRAME/USLUGE ZA DJECU S TEŠKOĆAMA PREDŠKOLSKE DOBI PRUŽATE

--

6. Molim Vas da popunite tablice koje se odnose na broj djece s teškoćama predškolske dobi kojima pružate podršku kroz svoje usluge/programe:

Tablica 1. - korisnici - broj djece s teškoćama po kronološkoj dobi

	KORISNICI - DJECA S TEŠKOĆAMA PO KRONOLOŠKOJ DOBI		
KRONOLOŠKA DOB	0-3	4-6	7-8
Muško			
žensko			
Programi /usluge koje nudite			

7. NA KOJI NAČIN U/C/D REALIZIRA PROGRAME/USLUGE (stavite x za kategoriju djece kojoj je namijenjen program/usluga):

Tablica 2. - programi i usluge prema namijeni provođenja

NAVEDITE IME PROGRAMA / USLUGE KOJE VAŠA U/C/D PRUŽA, A ODOSE SE NA DJECU S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU PREDŠKOLSKE DOBI	KOME JE PROGRAM / USLUGA NAMIJENJENA			
	djeca s teškoćama zajedno s djecom bez teškoća	samo za djecu s teškoćama	samo za djecu s teškoćama grupno	djeca s teškoćama individualno
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

8. KORISTI LI U/C/D USLUGE VANJSKIH STRUČNIH TIMOVA KAO POMOĆ U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA PREDŠKOLSKE DOBI (zaokružite):

DA

NE

AKO DA, NAVEDITE KOJE TIMOVE KORISTITE I NA KOJI NAČIN IH KORISTITE KAO SUSTAVE POMOĆI U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA PREDŠKOLSKE DOBI

9. IMA LI U/C/D EDUCIRANE SRUČNJAKE ZA RAD S DJECOM S TEŠKOĆAMA PREDŠKOLSKE DOBI

DA

NE

10. NAVEDITE PREDNOSTI INKLUZIVNOG PRISTUPA U RADU ZA DJECU S TEŠKOĆAMA PREDŠKOLSKE DOBI U VAŠOJ U/C/D

11. NAVEDITE NEDOSTATKE INKLUZIVNOG PRISTUPA U RADU ZA DJECU S TEŠKOĆAMA PREDŠKOLSKE DOBI U VAŠOJ U/C/D

12. SMATRATE LI DA BI DRŽAVA/LOKALNA ZAJEDNICA MOGLA PRIDONIJETI INKLUZIVNOM PREDŠKOLSKOM OGOJU I OBRAZOVANJU

DA

NE

AKO DA, ZAOKRUŽITE KOJE NAČINE SMATRATE NAJPRIKLADNIJIM I RANGIRAJTE IH BROJEM (1.,2.,3.):

a) financijska pomoć _____ b) savjetodavna pomoć _____ c) uslužne pomoći (usluge/status roditelja njegovatelja/dr.) _____

13. NA KOJI NAČIN BI VI KAO UDRUGA/CENTAR KROZ SVOJ RAD MOGLI POVEĆATI PODRŠKU DJECI S TEŠKOĆAMA PREDŠKOLSKE DOBI

Hvala!