# Didaktičko-metodički aspekti inkluzije slijepe djece u redoviti odgojno-obrazovni program

**Zubić, Jasna**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2015**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:822543

*Rights / Prava:* In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

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

*Repository / Repozitorij:*

University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository

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

**JASNA ZUBIĆ**

**DIPLOMSKI RAD**

# DIDAKTIČKO-METODIČKI ASPEKTI INKLUZIJE SLIJEPE DJECE U REDOVITI ODGOJNO-OBRAZOVNI PROGRAM

**Zagreb, prosinac 2015**

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

**PREDMET: INKLUZIVNI KURIKULUM**

# DIPLOMSKI RAD

**Ime i prezime pristupnika: JASNA ZUBIĆ**

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: DIDAKTIČKO-METODIČKI ASPEKTI INKLUZIJE SLIJEPE DJECE U REDOVITI ODGOJNO-OBRAZOVNI PROGRAM**

**MENTOR: prof.dr.sc. Dejana Bouillet**

**Zagreb, prosinac 2015**.

**SADRŽAJ**

**Sažetak** ..... **4**

**Summary** ..... **4**

**UVOD** ..... **5**

**1. TEORIJSKA OBJAŠNJENJA** ..... **7**

1.1. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU ..... 7

1.1.1. DEFINICIJE I KLASIFIKACIJE TEŠKOĆA U RAZVOJU ..... 7

1.1.2. OSOBITOSTI DJECE OŠTEĆENA VIDA ..... 9

1.2. ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA ..... 14

1.2.1. ZAKONSKI ASPEKTI ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE ..... 14

1.2.2. TEORIJSKI ASPEKTI ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE ..... 18

1.3. DIDAKTIČKO-METODIČKI ASPEKTI INKLUZIJE SLIJEPE DJECE ..... 22

1.3.1. INKLUZIVNI KURIKULUM ..... 22

1.3.2. INIDIVDUALIZIRANI ODGOJNO-OBRAZOVNI PROGRAM ..... 27

**2. ISTRAŽIVANJE INKLUZIJE SLIJEPE DJEVOJČICE U VRTIĆ** ..... **35**

2.1. CILJEVI I METODE ISTRAŽIVANJA ..... 35

2.1.1. CILJEVI ISTRAŽIVANJA ..... 35

2.1.2. METODE ISTRAŽIVANJA ..... 35

2.1.2.1. UZORAK ISTRAŽIVANJA ..... 35

2.1.2.2. METODE PRIKUPLJANJA I OBRADE PODATAKA ..... 36

2.2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA ..... 38

2.2.1. MIŠLJENJA ODGOJITELJA O ODGOJNO-OBRAZOVNOJ INKLUZIJI ..... 38

2.2.2. PROJEKT „GLEDATI ZNAČI SRCEM VIDJETI“ ..... 47

2.2.3. INDIVIDUALIZIRANI ODGOJNO-OBRAZOVNI PROGRAM ZA SLIJEPO DIJETE ..... 50

**3. ZAKLJUČAK** ..... **62**

**LITERATURA** ..... **64**

**PRILOG 1** ..... **68**

**KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA** ..... **70**

**Izjava o samostalnoj izradi rada** ..... **71**

**Izjava o javnoj objavi rada** ..... **72**

## Sažetak

Didaktičko-metodički aspekti koji su prikazani u ovom radu odnose se na inkluziju slijepe djevojčice u redovitu skupinu dječjeg vrtića. Govori se i o teorijskim, zakonskim odrednicama inkluzivnog procesa kao i o inkluzivnom kurikulumu. Ispitano je mišljenje odgojitelja o pretpostavkama inkluzije u kojem sudjeluje 37 odgojitelja iz tri vrtića u Krapinsko-zagorskoj županiji. Istraživanje je pokazalo da odgojitelji podržavaju inkluziju ali da smatraju da njihove kompetencije nisu dovoljno snažne. Slijedeće istraživanje u ovom radu odnosi se na projekt koji opisuje inkluzivnu praksu u redovitoj vrtićkoj skupini u koju je uključena slijepa djevojčica L. Zaključno u ovom radu istražuje se kako primjena individualiziranog odgojno-obrazovnog plana, koji daje prikaz analize slučaja slijepe djevojčice L. utječe na optimalan razvoj djevojčice.



Ključne riječi: inkluzija, djeca s teškoćama, slijepa djeca, sljepoća, oštećenje vida, didaktičko-metodički aspekti rada, rani i predškolski odgoj i obrazovanje



## Summary

This paper presents the methodological and didactic aspects of the inclusion of a blind girl into a regular preschool group. A theoretical background and law provisions of inclusive processes are presented together with an inclusive curriculum. A research has been conducted into the preschool teachers' attitude toward the inclusion. A group of 37 preschool teachers from three kindergartens in the Krapina-Zagorje County have been asked to give their opinion. The research has shown that preschool teachers support the inclusion but they consider that their competencies are not strong enough. Another research in this paper refers to a project which describes inclusive practices in a regular preschool group in which the blind girl L. is included. In a conclusion, this paper investigates how the application of an individualized education program, which is a case study of the blind girl L., affects the optimal development of the blind girl.



Keywords: inclusion, children with disabilities, blind children, blindness, visual impairment, didactic and methodological aspects of work, early and pre-school education

# UVOD

Uvažavanje, različitost i humane pretpostavke važni su parametri današnjeg modernog društva. Inkluzija je vid obrazovne politike kojom se uvažavaju različitosti. Njime se nastoji osobe s teškoćama i sve ostale koji odudaraju od uobičajenih standarda uključiti u ravnopravno participiranje u život ljudske zajednice (Karamatić Brčić, 2013).

Inkluziju kao općenit pojam definiramo kao proces u kojem segment pojedinca u društvu promatramo kao dio cjeline (Slatina, 2003). U inkluzivnom odgoju i obrazovanju misli se na aktivnosti individue i društva kao procesa učenja u kojem se progresivno mijenjaju pojedinci. U ovom radu nastojalo se prikazati koje su pretpostavke inkluzije. Provedeno je ispitivanje mišljenja odgojitelja koja se odnose na inkluziju djeteta s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni program.

Kvalitativno istraživanje koje je provedeno za potrebe ovog rada odnosi se na provedbu projekta u skupini Ljubičice u Dječjem vrtiću „Zipkica“ iz Zaboka. Projekt se odnosi na pripremu odgojitelja, djece, roditelja kao i na organizacijsko-materijalne uvjete rada za proces inkluzije slijepe djevojčice. U projektu su opisane aktivnosti i postupci koji su se provodili po etapama. Projekt je prezentiran na Smotri projekata iz područja ljudskih prava i humanih i demokratskih vrijednosti. Stručna komisija opisala je projekt kao iznimno kvalitetan primjer dobre odgojno-obrazovne prakse.

Činjenica da sam aktivno participirala u projektu „Gledati, znači srcem vidjeti“, koji daje prikaz integracije slijepe djevojčice L. (izmišljeno ime) u redoviti vrtićki program smatram svojim skromnim, osobnim doprinosom u senzibilizaciji kolega, struke i društva vezano uz važnost inkluzivnog obrazovanja. Važnim smatram stalno i iznova isticati primjere dobre prakse kako bi se ostvarili ciljevi kurikuluma koji djeci omogućuju jednake mogućnosti za sudjelovanje u procesu ranog odgoja i obrazovanja sukladno njihovim mogućnostima.

Nadalje, u radu je dan detaljan prikaz individualiziranog odgojno-obrazovnog plana (IOOP-a) za slijepu djevojčicu. U planu je naglasak stavljen na područje socijalno emocionalnog razvoja u kojem je potrebno djelovati u ostvarivanju kratkoročnih i dugoročnih ciljeva u optimalnom razvoju slijepe djevojčice. U kreiranju IOOP-a važna komponenta je bio detaljan opis ponašanja djevojčice, kao i detekcija razvojnih mogućnosti. Ovaj plan odnosi se na didaktičko-metodičke aspekte rada u

vidu kojih se analiziraju strategije i podrška u samom procesu ostvarivanja ciljeva kao i procjena uspješnosti, tj. sama realizacija. Postupak kreiranja IOOP-a trajao je okvirno tri mjeseca. Najviše vremena bilo je utrošeno u organiziranju svakodnevnih aktivnosti i postupaka samih odgojitelja.

Zaključno se povezuju teorijske spoznaje s rezultatima provedenog istraživanja te se naglašavaju moguće aplikacije stečenih spoznaja u svakodnevnoj praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

# 1. TEORIJSKA OBJAŠNJENJA

## 1.1. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

### 1.1.1. DEFINICIJE I KLASIFIKACIJE TEŠKOĆA U RAZVOJU

Dijete s teškoćama u razvoju 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 (*Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*, Narodne novine 10/1997; 107/2007; 94/2013). Radi se o djeci koja bez dodatne podrške i usluga u području edukacijsko-rehabilitacijske, socijalne i zdravstvene skrbi nesumnjivo ne mogu dosegnuti ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja i razvoja, kao ni postići punu socijalnu inkluziju (Bouillet, 2010). Pribanić i sur. (2014), koristeći termin razvojni poremećaji, teškoće u razvoju definiraju kao poremećaje koji nastaju tijekom razvoja, a čini ih skupina različitih poremećaja mentalnoga, kognitivnoga i tjelesnoga razvoja. Među najučestalije i najpoznatije poremećaje ubrajaju se različiti jezično-govorni poremećaji, poremećaji pažnje, poremećaji iz autističnog spektra i spoznajne teškoće. Jednako tako u ovu skupinu spadaju i poremećaji iz široke skupine senzoričkih i motoričkih poremećaja te skupina specifičnih teškoća učenja i to bez obzira na uzroke i težinu teškoća. Obzirom na vrijeme nastanka, razvojni poremećaji u širem smislu dijele se na razvojne kongenitalne ili urođene i na razvojne stečene poremećaje. Stečeni poremećaji nastaju nakon nekog perioda urednoga razvoja uz uvjet da su teškoće nastale tijekom procesa razvoja. Etiologija kongenitalnih i stečenih razvojnih poremećaja brojna je i raznolika. Često se javljaju slučajevi u kojima točan uzrok razvojnih poremećaja nije moguće identificirati. Etiologija mnogih razvojnih poremećaja je multifaktorske naravi. To se odnosi na činjenicu da pri nastanku određenog razvojnog odstupanja istodobno sudjeluje više različitih uzročnih čimbenika (Pribanić i sur., 2014).

*Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008) među djecu s teškoćama u razvoju svrstava djecu s oštećenjem vida, s oštećenjem sluha, s poremećajima glasovno-govorne komunikacije, s promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom, s poremećajima u ponašanju, s

motoričkim oštećenjima, djecu sniženih intelektualnih sposobnosti, djecu s autizmom, s višestrukim teškoćama i djecu sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima kao što su dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično.

Isti dokumentom definiraju se lakše i teže teškoće u razvoju. Lakšim teškoćama djece smatraju se slabovidnost, nagluhost, 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 (laka mentalna retardacija).

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), koja naglasak stavlja na funkcionalne sposobnosti osobe s teškoćom, nadilazeći dijagnostičke kriterije.

Pribanić i sur. (2014, str. 69) navode da pri nastanku teškoća u razvoju značajnu ulogu imaju rizični i protektivni čimbenici. Njihovo međudjelovanje određuje pojavnost, težinu i obilježja samog razvojnog poremećaja. Sama činjenica da postoji neki rizični čimbenik ne uvjetuje nastanak odstupanja u razvoju nego samo povećava vjerojatnost da će do njega doći. Važno je naglasiti da istodobno djelovanje više čimbenika rizika i njihov kumulativni učinak znatno povećavaju mogućnost nastanka teškoća u razvoju djece. U istom je izvoru navedeno da sustavna epidemiološka praćenja ukazuju da su teškoće u razvoju u kontinuiranome porastu. Porast kvalitete zdravstvene skrbi, tehnička i tehnološka medicinska dostignuća i iznimno velik skok u ukupnim znanjima omogućuju da se broj neizlječivih stanja i bolesti koja nastaju tijekom procesa razvoja znatno smanji. Smanjenje stopa smrtnosti ili mortaliteta direktno je utjecalo na porast morbiditeta ili bolesti i samim time pogodovalo nastanku razvojnih poremećaja. Uz navedeno, znatno su se promijenili uvjeti života koji se odnose na obiteljsko i šire društveno okruženje u kojem djeca

odrastaju. Roditelji i stručnjaci su bolje informirani. Dolazi do promjena u zahtjevima, stavovima i očekivanjima, a unaprijeđene su i mogućnosti uočavanja, prepoznavanja i dijagnosticiranja teškoća u razvoju.

### 1.1.2. OSOBITOSTI DJECE OŠTEĆENA VIDA

Sljepoću i njezino značenje promatramo kroz domenu čovjeka kao bio-psiho-socijalne strukture. U tu strukturu spadaju elementi socijalne, psihičke, biotičke prirode i oni su međusobno u korelaciji (Alimović, 2006). Iako je definiranje sljepoće i slabovidnosti uobičajeno određeno ostatkom oštrine vide i širinom vidnog polja na umu je potrebno imati činjenicu da će gubitak vida utjecati osobu u ovisnosti o svim parametrima bio—psiho-socijalne strukture. Vigotski (prema Stančić,1991) ističe da se ličnost razvija kao jedinstvena cjelina, a ne kao suma ili skup pojedinačnih funkcija od kojih svaka ima svoju tendenciju razvoja.

Djeca s oštećenjima vida dijele se u tri skupine (Nenadić, 2007):

1. Djeca oštećenoga vida s blaže izraženim teškoćama u razvoju jesu slabovidna djeca koja na boljem oku, uz korekciju, imaju od 10 do 40 posto normalne oštrine vida, zatim djeca s ostatkom vida većim od 40 posto, ali s prognozom pogoršanja vida te djeca koja na boljem oku, uz korekciju, imaju ostatak vida od 5 do 10 posto, ali se njime uspješno služe. U tu skupinu ubrajaju se i praktično slijepa djeca s ostatkom vida od 5 posto ili suženim vidnim poljem do 20 stupnjeva, uz oštrinu vida do 25 posto te potpuno slijepa djeca ako uz oštećenje vida nemaju nikakvo drugo oštećenje.
2. Djeca oštećenog vida s jače izraženim teškoćama u razvoju jesu slijepa i slabovidna djeca koja imaju i smetnje u drugim razvojnim područjima, kao što su smetnje u motorici, teškoće držanja tijela, usporen intelektualni razvoj, lakši gubitak sluha itd.
3. Djeca oštećenog vida s izrazitim teškoćama u razvoju jesu ona djeca koja uz oštećenje vida u granicama zakonskih definicija imaju smetnje na socijalnom i emocionalnom području, s umjerenom ili težom mentalnom retardacijom, sa simptomima autizma, s težim stupnjem cerebralne paralize i/ili s umjerenim ili težim gubitkom sluha, epilepsijom i sl.

Fajdetić (2012) s pravom upozorava da se u domaćoj literaturi koriste slični ili nedovoljno pojašnjeni termini koji opisuju ovu populaciju te često nije precizirano o kome se govori. U literaturi se mogu pronaći riječi: slijepa djeca, praktično slijepa djeca, slijepa djeca s ostatkom vida, slabovidna djeca, djeca s oštećenjem vida, djeca s oštećenjima vida itd. Ista autorica ističe kako se u stranoj literaturi koriste termini *blind child* (slijepo dijete), *partially sighted* (dijete koje djelomično vidi; odnosi se na populaciju slabovidne djece) i *visually impaired* (dijete oštećena vida; ovaj pojam uključuje slijepu i slabovidnu djecu).

Radi njezine preglednosti, u nastavku je dana klasifikacija oštećenja vida iz *Međunarodne klasifikacije oštećenja, invaliditeta i hendikepa* Svjetske zdravstvene organizacije (2010). Prema tom dokumentu, oštećenja vida su sljepoća i slabovidnost.

Sljepoća se prema stupnju oštećenja vida dijeli na:

- potpuni gubitak osjeta svjetla (amauroza) i
- osjet svjetla bez ili s projekcijom svjetla.

Ostatak vida slijepih osoba na boljem oku uz najbolju moguću korekciju doseže do 0,02 (brojenje prstiju na udaljenosti od 1 metra) ili manje. Ostatak oštrine vida slijepe osobe na boljem oku uz najbolju moguću korekciju kreće se od 0,02 do 0,05. Ostatak centralnog vida na boljem oku slijepe sobe uz najbolju moguću korekciju dostiže 0,25, uz suženje vidnog polja na 20 stupnjeva ili ispod 20 stupnjeva. Koncentrično suženje vidnog polja oba oka slijepih osoba podrazumijeva vidno polje širine 5 stupnjeva do 10 stupnjeva oko centralne fiksacijske točke. Sljepoćom u smislu potrebe edukacije na Brailleovom pismu smatra se nesposobnost čitanja slova ili znakova veličine Jaeger 8 na blizinu.

Slabovidnost se prema stupnju oštećenja vida dijeli na:

- oštrinu vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju od 0,1 do 0,3 i manje
- oštrinu vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju od 0,3 do 0,4
- neodređeno ili nespecificirano.

Prema navedenim klasifikacijama vidljivo je da se naglasak stavlja na činjenicu koliko se uspješno koristi preostali vid i u kojoj mjeri su zastupljena ostala oštećenja kod djece oštećena vida. Populacija djece s oštećenjima vida je iznimno raznolika. Osim oštećenja vida, djeca oštećena vida mogu imati i dodatne teškoće. U dodatne teškoće ubrajaju se oštećenja sluha, motorička oštećenja, teškoće učenja i druge teškoće. Svako dijete oštećenog vida ima jednake potrebe kao bilo koje drugo dijete.

Za uspješno uključivanje u redovni odgojno-obrazovni program važno je biti upućen u specifičnosti funkcioniranja pojedinog djeteta. Potrebno je informirati se u kojoj je mjeri vid funkcionalan i koje su jake strane djeteta s oštećenjem vida (Fajdetić, 2012).

Iako postoje velike individualne razlike među djecom oštećena vida, ona imaju i neke specifične osobine. Djeca koja imaju oštećenje vida od rođenja ili ranog djetinjstva onemogućena su (slijepa djeca) ili ograničena (slabovidna djeca) u vizualnom promatranju i praćenju što posljedično onemogućava ili ograničava učenje putem vizualne imitacije i identifikacije. Zbog toga imaju velikih problema u usvajanju modela ponašanja, ophođenja s drugima, usvajanju svakodnevnih vještina te stvaranju realne slike o svijetu (Poljan, 2007, prema Bouillet, 2010). U istom je izvoru navedeno da zbog vizualnog ograničenja kasni rani senzomotorički razvoj što se ogleda kroz kasniji razvoj fine i grube motorike. Kod slabovidnih je otežana koordinacija oko-ruka, dok se kod slijepih umjesto nje razvija koordinacija uho-ruka. Slijepo dijete se u senzomotoričkom razvoju orijentira na sporije osjetilne modalitete kojima percipira sukcesivno (sluh, opip, kretanje), što pridonosi smanjenoj sposobnosti i smanjenoj fleksibilnosti pojmovnog mišljenja (pojmovi su nastali na nedostatnim perceptivnim podacima pa imaju drugu strukturu, predodžbe su drugačije ....) jer videća populacija percipira simultano. Zbog sukcesivnosti, djeca oštećena vida iziskuju više vremena za obradu percipiranih informacija. Kod slabovidne djece ostatak vida pomaže prikupljanju vizualnih informacija, ali su one često nedostatne i izvitoperene te se upotpunjuju podacima iz drugih osjetila. Odgođeno je i formiranje uzročno-posljedičnih veza zbog nemogućnosti uočavanja posljedica vlastitog djelovanja. Ako je spoznajni potencijal djeteta oštećenja vida dobar, ono može u velikoj mjeri kompenzirati ograničenja vezana uz sljepoću ili slabovidnost. Kognitivni razvoj osobito je povoljan kod kasnije oslijepljele djece zbog postojanja ranijih predodžbi i usvojenih pojmova.

Vidljivo je, oštećenje vida je vrlo kompleksan problem, te ga ne možemo proučavati samo s medicinskog gledišta, već i kao razvojni, psihološki, socijalni i rehabilitacijski problem (Alimović, 2006). Slijedom navedenog, u literaturi se navode sljedeće specifičnosti utjecaja sljepoće na razvoj djece (Nenadić, 2007, Stančić, 1991, Starc i sur. 2004):

OSOBITOSTI PERCEPCIJE SLIJEPE DJECE

Vid povezuje različite senzoričke podatke. Oni se generiraju iz različitih modaliteta u jednu perceptivno–pojmovnu strukturu. Iz ove činjenice proizlazi mišljenje da se kod slijepe djece shvaćanja o permanentnosti objekta razvija nešto kasnije nego je to uobičajeno kod djece urednog razvoja. Isto vrijedi i za taktilno kinestetičku percepciju koja je kod slijepe djece na neki način prozor u svijet. Njome ovladavaju pojmovima koji opisuju pojedine predmete (kakav im je sastav, koje su duljine, veličine i slično). U pogledu apstraktih pojmova i pojmova koje nije moguće opipati kod slijepe je djece potrebno uložiti više napora u percepciji određenog prostora. Slijepoj djeci nužno je dočarati prostor koristeći opisne tehnike i pružanje mogućnosti opipavanja istih. Razvoju ovog vida percepcije potrebno je od najranije dobi posvetiti najveću moguću pozornost. Prilikom opažanja i usvajanja funkcije nekog predmeta važno je te situacije popratiti verbalnim objašnjenjem kako bi se paralelno razvijao i govorni aparat.

Taktilno kinestetička percepcija također je važna za stjecanje životno-praktičnih i radnih navika slijepe djece. Bitna je za objedovanje, korištenje nužnika, obavljanje osobne higijene te pri svlačenju i oblačenju. Važno je kod djece poticati što veću samostalnost i postupno imati sve složenije zahtjeve i očekivanja. Time se slijepa djeca sve više osposobljavaju za prilagođavanje na svakodnevne životne situacije. Također je dobro započinjati i završavati aktivnosti istim riječima ili radnjama. Tako će dijete znati da se aktivnost mijenja.

OSOBITOSTI MOTORIKE SLIJEPE DJECE

Pod motoričkim razvojem podrazumijevamo razvoj grube motorike, tj. spretnost u kretanju i finu motoriku koja uključuje spretnost prstiju i šake. Razvoj motorike kod slijepe djece je usporeniji, ali se razvija po istim načelima kao i kod videće djece. Razvoj pokretljivosti ili mobiliteta  važan je za kretanje i prostornu orijentaciju. Kod slijepe djece bitno je od trenutka prohodavanja djelovati u smjeru uvježbavanja pokretljivosti. Također je bitno da se dijete upozna s rasporedom prostorija u kojima boravi. U kasnijoj predškolskoj dobi kod slijepe se djece djeluje na oblikovanju mentalnih mapa užeg i šireg okruženja. Važan segment pri kretanju je doživljaj uspjeha i zadovoljstva jer se pri tome znatno povećava kontrola ponašanja u razvoju pozitivne slike o sebi i razvoju samosvijesti. Slijepa djeca nemaju razvijenu svjesnost o vlastitim tjelesnim dimenzijama i položaju tijela u prostoru u odnosu na

okolinu. Pri tome značajnu funkciju ima motorička stimulacija. Kada slijepa djeca počinju s procesom hodanja on je u nešto širem luku nego što je to slučaj kod videće djece. Širi hod im omogućuje sigurnije hodanje.

Finom motorikom uvježbavaju se pokreti prstiju, ruku i dlanova. Važno je vježbati aktivnosti iz svakodnevnog života. U razvoju fine motorike bitni su prirodni materijali koji omogućuju kvalitetnu taktilnu percepciju.

OSOBITOSTI SLUHA SLIJEPE DJECE

Slušanje je izuzetno bogat izvor neposredne spoznaje stvarnosti u djece uopće, a posebno ima važnu ulogu u slijepe djece. Omogućuje stjecanje općih iskustava i spoznaja. Važan je segment razvoja govora. Isto tako, sluh omogućuje prostornu orijentaciju. Slijepo dijete osobe prepoznaje po glasu. Važno je objediniti taktilne i slušne receptore i podražaje. Dijete treba dovoditi u situacije u kojima taktilno ispituje i proizvodi zvuk, određuje ishodište zvuka i kreće se prema njemu. Bitno je da odrasli, koji su u stalnom kontaktu sa slijepim djetetom, verbalno objašnjavaju izvore zvuka. Time se s vremenom kod slijepe djece razvija i auditivna pažnja.

OSOBITOSTI GOVORA SLIJEPE DJECE

U razvoju govora, ukoliko nemaju smetnje sa sluhom, slijepa djeca razvojno ne zaostaju. Ipak, zbog nedostatka vida pojedini pojmovi i veze među njima kod slijepih su kvalitativno osiromašeni. Faza gukanja i brbljanja u istom je intenzitetu kao i kod djece koja nemaju dijagnosticiranu sljepoću. Činjenica da su slijepa djeca na neki način primorana komunicirati govornim aparatom to njim je olakotna okolnost pri usvajanju govora. Govor i glas su za slijepu djecu od iznimnog značenja posebno u svrhu stjecanja i proširivanja dječjih spoznaja. Auditivna percepcija je jedan od najvažnijih načina učenja za slijepe. Slijepe osobe veću pozornost daju specifičnim detaljima, slušnim podražajima i bolje ih interpretiraju nego osobe čiji vid nema oštećenja.

OSOBITOSTI KOGNITIVNOG RAZVOJA SLIJEPE DJECE

Spoznajni ili kognitivni razvoj odnosi se na mentalne procese pomoću kojih dijete pokušava razumjeti i sebi prilagoditi svijet koji ga okružuje. Kod slijepe djece kognitivan razvoj uslijed nedostatka ranog vizualnog iskustva može biti usporeniji. Kao razlog zaostajanja u literaturi se navodi manjak socijalnog iskustva i kontakata, ali i problemi koji proizlaze iz osobitosti njihova perceptivnog razvoja.

OSOBITOSTI SOCIJALZACIJE SLIJEPE DJECE

Dijete uči u interakciji s drugima u svojem okruženu. Njegovi vršnjaci u ovom procesu imaju vrlo važnu ulogu. Uspješna socijalna integracija slijepe djece jedan je od najvažnijih zadataka odgojitelja, roditelja i svih stručnjaka koji su uključeni u rad sa slijepom djecom. Slijepa djeca su sama po sebi ravnopravni članovi društva. Polaskom u vrtić slijepo dijete počinje se uspoređivati s vršnjacima. Samim time postaje svjesnije svojeg oštećenja i ograničenja. Mogu se javiti regresije u ponašanju i nepoželjni oblici ponašanja. Djeca se pasivno povlače u sebe, bezvoljna su i depresivna. Mogu se aktivirati agresivnost, nedostatak samokontrole, otpor prema autoritetu i slične negativne reakcije. Ipak, među slijepom djecom postoje znatne razlike u socio-emocionalnom području koje se razlikuju u socijalnoj adaptaciji od pozitivne do krajnje neprimjerene adaptacije. Slijepa djeca oštećena vida nemaju iskustva u neverbalnoj komunikaciji. Među ostalim, to je jedan od razloga zbog kojih se socijalne vještine stječu teže i postupak je dugotrajniji. Posebno se to odnosi na samostalnost u zadovoljavanju osnovnih fizioloških potreba, samostalnost u hranjenju, oblačenju, svlačenju i održavanju osobne higijene.

Sve opisane karakteristike djece oštećena vida upućuju na izrazito velik splet različitih funkcija i sposobnosti ove skupine djece s teškoćama u razvoju. Vidljivo je da gubitak vida djeluje na ostale aspekte razvoja i funkcioniranja djeteta, što se nedvojbeno odražava na proces njihova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

## 1.2. ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA

### 1.2.1. ZAKONSKI ASPEKTI ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE

Područje odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj dugo temeljilo se na medicinskom modelu invaliditeta i na modelu deficita. Imali smo djelomičnu ili potpunu integraciju djece, uglavnom s lakšim teškoćama u razvoju u redovnim ustanovama obrazovanja. Djeca s težim razvojnim teškoćama u pravilu su se upućivala u posebne ustanove obrazovanja jer u općim obrazovnim ustanovama nisu mogli zadovoljiti zahtjeve programa i način rada prema planu i programu ustanove (Ivančić i Stančić, 2013). Ipak, u Republici Hrvatskoj posljednjih nekoliko godina jača svijest

o važnosti obrazovanja, a uključivanje ranjivijih skupina implementira se u obrazovnu politiku svakog suvremenog društva.

Vlada RH kontinuirano radi na unaprjeđivanju političkih i zakonskih pretpostavki socijalne inkluzije djece. Kako navodi Bouillet (2014), od 2000. godine usvojen je niz zakona i programa u kojima se osobe s invaliditetom prepoznaju kao bitne ciljne skupine cjelokupne državne politike. Hrvatska je među prvim zemljama koja je 2007. godine potpisala i ratificirala *Konvenciju UN-a o pravima osoba s invaliditetom* iz 2006. godine. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, koja je po svojoj snazi iznad zakona, obvezuje Republiku Hrvatsku na osiguravanje podrške djeci s teškoćama u razvoju za lakše uključivanje u opći obrazovni sustav, pa tako i predškolski sustav. Konvencija nalaže da društvo u cjelini, lokalne i državne institucije uklone sve postojeće barijere zbog kojih osobe s invaliditetom i djeca s teškoćama u razvoju nemaju omogućen ravnopravni položaj kao i ostali dionici društva u svim životnim područjima. Ova konvencija u skladu je s *Konvencijom o pravima djeteta* koja je donesena 1989. godine i odnosi na prava sve djece, uključujući i djecu s teškoćama. U ovoj *Konvenciji* dominiraju visoko postavljeni standardi koji se tiču zaštite i promocije prava djece, kao populacije u cjelini, ali i prava djece s teškoćama.

Prava djece s teškoćama u razvoju u sustavu odgoja i obrazovanja uređuju *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (Narodne novine, br. 10/97., 107/07. i 94/13.), *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (Narodne novine br. 87/07., 86/09., 92/10., 90/11., 5/12., 86/12., 126/12 94/13., 152/14) i drugi podzakonski akti. Iz zakonskih odredbi koje uređuju predškolski odgoj i obrazovanje, proizlazi da djeca s teškoćama u razvoju ostvaruju pravo na:

- sufinanciranje iz državnog proračuna
- prednost pri upisu u dječje vrtiće
- odgoj i obrazovanje u redovnim odgojnim skupinama ili u posebnim odgojnim skupinama.

U okviru redovnih programa ostvaruje se tzv. integracijski program za djecu s teškoćama u razvoju (s obzirom na broj djece s teškoćama, smanjuje se broj djece u odgojnoj skupini), dok se posebni programi provode u posebnim odgojnim skupinama pri redovnim dječjim vrtićima ili u posebnim ustanovama za djecu s većim teškoćama u razvoju.

Međutim, o potrebama i interesima građana na svojem području, uključujući i područje ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, odlučuju gradovi, općine i

županije. Lokalne zajednice u svojoj financijskoj konstrukciji nisu ujednačene, a mnoge su u izrazito nepovoljnom položaju i to se odražava na osiguravanje optimalnih pedagoških standarda koji bi omogućili djeci s teškoćama u razvoju primjerenu odgojno-obrazovnu inkluziju. Ipak *Državni pedagoški standardi predškolskoga odgoja i obrazovanja* (Narodne novine, 63/2008) postoje i obvezuju sve osnivače predškolskih ustanova na njihovu implementaciju. U pogledu prava djece s teškoćama u razvoju, Standardi propisuju da se u odgojnu skupinu može uključiti samo jedno dijete s većim ili kombiniranim teškoćama u razvoju, ako je nedostatan broj djece za ustroj odgojne skupine s posebnim programom. Tada se broj djece u skupini smanjuje za četvero. U odgojne skupine s redovitim programom uključuju se, temeljem mišljenja stručnoga povjerenstva, mišljenja stručnoga tima vrtića i odgovarajućih nalaza, mišljenja i rješenja:

- djeca s lakšim teškoćama u razvoju, koja s obzirom na vrstu i stupanj teškoće u razvoju, uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta, mogu svladati osnove programa s ostalom djecom u skupini, a uz osnovnu teškoću nemaju dodatne teškoće u razvoju, osim lakših poremećaja glasovno-govorne komunikacije te
- djeca s težim teškoćama u razvoju uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta, ako je nedostatan broj djece za ustroj odgojne skupine s posebnim programom.

Vidljivo je da zakonska rješenja u nedovoljnoj mjeri afirmiraju inkluzivni model. U zakonskim aktima koriste se zastarjeli termini kao što je pojam *integracija* te izostaju mehanizmi koji su potrebni kako bi svi vrtići bili obvezatni uključiti djecu s teškoćama u svoj redovni odgojno-obrazovni program.

Navedeno potvrđuje i studija o razvoju socijalne dimenzije u obrazovanju kojeg su u obliku izvještaja za Hrvatsku pripremili Miličević i Dolenec (2009). Autori upozoravaju da stopa uključenosti djece u predškolski odgoj ima tendenciju rasta, premda nije na razini Europske unije. U spomenutoj studiji ističe se prijedlog da buduće aktivnosti treba usmjeriti na širenje mreža ustanova predškolskog odgoja i uvođenje socijalnih kriterija pri upisu u dječji vrtić. Važnim se smatra i daljnje prilagođavanje ustanova djeci s teškoćama kao i sustavno i stručno usavršavanje odgojitelja za rad s takvom djecom. Mjere koje se predviđaju uključuju prilagodbu zakonske regulative, infrastrukturnu prilagodbu ustanova za odgoj i obrazovanje djeci s težim oblikom invaliditeta i modifikacije kurikuluma.

Prema *Izvještaju Ureda pravobraniteljice za djecu iz 2014. godine*, djeca s teškoćama u razvoju nailaze na niz prepreka u ostvarivanju prava na primjereni odgoj i obrazovanje. Pravobraniteljica ističe povećan broj prijava koje se odnose na nemogućnost upisa djece s teškoćama u redoviti odgojno–obrazovni program, nemogućnost ostvarivanja podrške za dijete s teškoćama u vidu pomagača kao i dodatno uvjetovanje upisa djece s teškoćama osiguranom podrškom pomagača za dijete. Pravobraniteljica napominje da su za uključivanje djece s teškoćama u redoviti vrtićki program nužne kompetencije odgojitelja i prihvaćajući stav odgojitelja prema inkluzivnom obrazovanju te da ne treba svako dijete pomagača. Stoga je odgojiteljima nužno osigurati dodatnu edukaciju i kontinuirano stručno usavršavanje s ciljem stjecanja znanja i vještina u radu sa djecom s teškoćama. Pravobraniteljica posebno naglašava izazove inkluzivnog obrazovanja koji se odnose na stvaranje inkluzivnog okruženja, poticanje ostvarivanja suradničkih odnosa unutar skupine i veću suradnju s roditeljima djece s teškoćama u razvoju. Jednako tako pravobraniteljica naglašava da se nastavlja trend isključivanja djece s teškoćama u razvoju iz vrtića ako vrtić procijeni da ne postoje uvjeti potrebni za inkluziju djeteta. Ističu se slučajevi u kojima vrtić, unatoč postojanju stručnog tima, već prilikom samog upisa djeteta s teškoćama u razvoju odbija upisati dijete jer je procijenio da je za njega primjereniji vrtić koji provodi poseban program za djecu s teškoćama u razvoju. Vrtić nije ponudio roditeljima tzv. opservacijski ugovor s ciljem utvrđivanja razvojnih karakteristika i potreba djeteta, planiranja odgojno-obrazovnog rada te kreiranja individualnog rada s djetetom. Na preporuku pravobraniteljice za djecu, neki su vrtići ipak omogućili upis djeteta s teškoćama u razvoju barem na poludnevni ili smanjeni program. Lokalne zajednice su izvijestile Ured pravobraniteljice da, zbog ograničenih proračunskih sredstava, nisu u mogućnosti zapošljavati nove stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog smjera i pomagače. Postupajući u slučajevima ove problematike pravobraniteljica je savjetovala vrtiće i roditelje na koje sve načine mogu ostvariti financiranje pomagača, inicirala je aktivitet samih vrtića u traženju sredstava za financiranje te ih poticala na mogućnost korištenja sredstava Europske unije putem apliciranja na natječaje koji se odnose na uključivanje djece s teškoćama u razvoju.

Zbog svega navedenog, vrtićima je preporučeno da već po završetku upisnog roka, prilikom saznanja o zahtjevima za upis djece s teškoćama u razvoju, poduzimaju sve mjere kako bi se i prije polaska djeteta u vrtić ostvarili svi potrebni preduvjeti za njegovo uključivanje.

Ukratko, da bismo se približili idealu potpune inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovite predškolske ustanove, potrebno je znatno unaprijediti zakonske propise, ali i osigurati uvjete za njihovu realizaciju, poglavito primjerenu educiranost odgojno-obrazovnih djelatnika i materijalno-prostorne uvjete koji će odgovarati standardima i pravima djece koje im garantira Konvencija o pravima djeteta.

### 1.2.2. TEORIJSKI ASPEKTI ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE

Inkluzija podrazumijeva uključivanje osoba s teškoćama u sve segmente života u svojoj užoj i široj okolini (Rudelić i sur., 2012). Isti autor navodi sa se pod pojmom inkluzivnog obrazovanja može se smatrati i proces povećanja sudjelovanja i isto tako smanjenja isključenosti osoba s teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom procesu. Pod pojmom inkluzije, čije je porijeklo u latinskom jeziku, smatramo uključivanje, uključenost, obuhvaćanje i podrazumijevanje. Potječe iz latinske riječi *includo* koja znači zaključati, zatvoriti, uokviriti, okovati, oviti te iz riječi *inclusio* koja znači zatvor, zatvaranje (Klaić, 1990).

UNESCO-va Svjetska konferencija o posebnim obrazovnim potrebama održana 1994. u Salamanci označila je početak snažnijeg uvođenja modela inkluzije u obrazovanje (UNESCO, 1994). Na konferenciji je usvojen završni dokument kojim se promiče pravo svakog djeteta da bez obzira na individualne karakteristike, interese, sklonosti i potencijale ima pravo biti uključeno u redovni obrazovni sustav koji će uvažavati te različitosti. Temelj novog pristupa u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju na način da se sustav obrazovanja kreira, a obrazovni program implementira. Time se uvažava široki spektar razlika i potreba djece.

Inkluzijom se želi razviti osjećaj društvene zajednice i povećati tolerancija i pozitivni oblici ponašanja prema osobama koje su „drugačije“. Ona polazi od socijalnog modela u kojem je samo oštećenje, tj. nedostatak stavljen u drugi plan, dok se u prvom planu naglasak stavlja na odgovornost društva zbog prepreka koje ono samo nameće (Ivančić i Stančić 2013). Prema takvom shvaćanju invaliditeta nitko nije osoba s invaliditetom samo zbog svojeg oštećenja, odnosno ograničenja. Okolina je ta koja osobu čini drugačijom i izdvojenom, odnosno umanjuje ili povećava njezin invaliditet. Ideji inkluzije prethodila je integracija. Pokret i praksa integracije omogućili su inkluziju. 60-tih godina prošlog stoljeća pokret integracije nastojao je

ostvariti integraciju manjinske, siromašne djece, djece druge rase ili jezičnog i kulturološkog porijekla (Dulčić, 2003). Integracija često znači samo smještaj djeteta s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovnu instituciju. Time sredina nastoji prilagoditi dijete nekom „prosjeku“ da bi se lakše uključilo u redovni sistem obrazovanja (Izetbegović, 2003). Osnovno značenje integracije je da dodajemo nešto već postojećoj cjelini. Tada se nešto integrira djelomično ili potpuno. Integracija je uglavnom usmjerena na razinu grupnog uvažavanja i kohezije. Kod integracije moguće je odrediti koliko je neko dijete integrirano u nekoj skupini (Pašalić-Kreso, 2003). U istom je izvoru navedeno da prema značenju inkluzije, ona u svojoj svrsi ne može biti djelomična. Podrazumijeva pojedinačnu sadržanost i uključenost, dok integracija obuhvaća pripajanje većinskoj cjelini.

Često se termini integracija i inkluzija koriste kao sinonimi, premda to nisu. Integracija naglašava potrebe djece s teškoćama dok je inkluzija usmjerena na njihova prava. Inkluzija uvažava različitost svakog pojedinca na čemu se i odlikuje njezina vrijednost. Time se obogaćuje iskustvo i proširuju spoznaje o individualnim razlikama i potrebama. Bitno je naglasiti da stavovi i predrasude prema osobama s teškoćama nisu urođeni nego su naučeni (Slatina, 2003).

Kvaliteta interakcije i suživot omogućuju stjecanje pozitivnih iskustava. Stoga je bitan čimbenik uključivanje djece s u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Iako različiti aspekti teškoća imaju brojne specifičnosti u etiološkom, fenomenološkom i intervencijskom smislu, jedno njim je zajedničko - sve se, više ili manje izravno, odražavaju na socijalno funkcioniranje djece u organiziranju odgojno-obrazovnog okruženja, odnosno djece, vrtića i škola (Bouillet, 2010). Inkluzija kao proces uključivanja djece s u redovne vrtiće i ukupni društveni život predstavlja najčešći pojmovni kontekst shvaćanja inkluzije, ali i najuži (Suzić, 2008). Pod time podrazumijevamo omogućivanje humanih pretpostavki za primjereno uključivanje djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne institucije i cjelokupan društveni život. Procesi inkluzije uključuju različitost didaktičkog materijala i njegov pristup kojim se razvija kreativnije učenje kroz međusobnu suradnju svih aktivnih parametara. Time se stvara klima inventivnog i efikasnijeg učenja (Karamatić Brčić, 2013). Inkluzija je glavni model prema kojem se djeca s uključuju u redovni predškolski program i osnovnoškolski sustav u svijetu i Republici Hrvatskoj. Inkluzivni odgoj i obrazovanje smatraju se novijim pristupom modernog odgoja i obrazovanja.

Kudek Mirošević i Jurčević-Lozančić (2014) s pravom ističu da rani i predškolski odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju predstavljaju važnu sastavnicu njihovog cjelokupnog obrazovanja. Radi se o razvijanju kulture predškolske ustanove koja promovira jednakopravnost i razumijevanje potreba sve djece te razvijanje prakse koja odgovara različitim stilovima i dinamici učenja, različitim mogućnostima izražavanja i stvaralaštva djeteta.

Dok djeca s teškoćama u razvoju iziskuju odgojitelje koji uvažavaju njihove načine učenja, istraživanja konzistentno potvrđuju da odgojitelji izražavaju nespremnost i nedovoljnu kompetenciju za udovoljavanje posebnim odgojno-obrazovnim potrebama različitim skupinama djece, osobito onih s teškoćama u razvoju (Bouillet i Bukvić, 2015). Odgojitelji u pravilu izražavaju pozitivne stavove o potrebi inkluzivnog obrazovanja, ali izražavaju nepovjerenje o mogućim učincima inkluzije i rijetko osiguravaju potrebne prilagodbe didaktičko-metodičkog pristupa djeci s teškoćama u razvoju. Istraživanjem provedenom na uzorku 303 učitelja i odgojitelja je utvrđeno da odgojitelji, u odnosu na učitelje, iskazuju znatno povoljnije stavove u odnosu na potrebe djece s teškoćama i spremniji su svoju praksu prilagođavati njihovim potrebama (Kudek Mirošević i Jurčević-Lozančić, 2014). Ipak, i odgojitelji ukazuju na nedovoljnu kompetentnost za rad s takvom djecom na koju se nadovezuje izostanak odgovarajuće stručne podrške kako odgojiteljima, tako i djeci te njihovim roditeljima (Bouillet, 2011, Loborec i Bouillet, 2012, Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014).

Redovni dječji vrtići s inkluzivnom orijentacijom predstavljaju najefikasnije načine suzbijanja diskriminacijskih stavova i kreiranja otvorenih zajednica (Bratković i Teodorović, 2003). Tako se izgrađuje se inkluzivno društvo i ostvaruje obrazovanje za sve. Osigurava se učinkovitije obrazovanje za veliku većinu djece i unapređuje učinkovitost i isplativost cjelokupnog obrazovnog sustava. Uz to, edukacijsko uključivanje djece s teškoćama nužno je radi njihove socijalne prihvaćenosti i uključenosti. Svako pojedino dijete je osobnost već od rođenja. Stoga, prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014), među temeljnim ljudskim vrijednostima su humanizam i tolerancija. Oni podrazumijevaju prihvaćanje i poštovanje živog bića i njegova dostojanstva te ostvarivanje pravednosti kao životnog načela. U odgojno-obrazovnom procesu djeca uče prepoznavati i prihvaćati svoje i tuđe potrebe, uvažavati jedni druge te poštovati različitost. Potrebno

je odstupiti od stereotipa i predrasuda bilo koje vrste te prihvatiti individualne posebitosti svakog pojedinog djeteta i svakom djetetu osigurati individualan pristup.

Prema tome, da bi inkluzivni proces zaista urodio najboljim razvojnim ishodima za svu djecu, nužno je iz zajednice otkloniti sve barijere koje ga usporavaju ili čak onemogućuju.

Pri tom inkluzija ne podrazumijeva neki izdvojeni fenomen, već filozofiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koja osigurava da odgojitelji u svom radu podržavaju ravnopravnost sve djece (Darragh, 2007, prema Bouillet, 2011). U tom je kontekstu najvažnije da odgojitelji djecu ne doživljavaju i ne procjenjuju temeljem njihovih teškoća, nego temeljem sposobnosti i interesa, pri čemu je teškoća shvaćena samo kao jedna od karakteristika djeteta. Ipak, takav je stav u predškolskim ustanovama još uvijek rijetkost, a javnosti je nepoznato postoje li ustanove koje bi bile primjer kvalitetnog inkluzivnog odgojno-obrazovnog okruženja. Autorica također naglašava da mnogi odgojitelji očekuju da će djecu s teškoćama ponajprije odgajati posebno educirani stručnjaci (npr. rehabilitatori, logopedi i dr.), dok je temeljno načelo inkluzivne filozofije upravo obrnuto. Ono, naime, podrazumijeva odgovornost svakog profesionalca uključenog u proces ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja da osigura zadovoljenje jedinstvenih i individualnih potreba sve djece koje su u program uključene. Drugim riječima, bit odgojno-obrazovne inkluzije svodi se na osiguravanje najrazličitijih oblika i sadržaja edukacijsko-rehabilitacijske prakse koja se temelji na načelu pozitivne diskriminacije i osiguravanju jednakih obrazovnih šansi za svu djecu. Istraživanja kao ključne elemente profesionalnih kompetencija odgojitelja za inkluzivnu praksu izdvajaju suradnju s obiteljima i stručnjacima, usklađivanje kurikuluma s individualnim potrebama djece, promicanje inkluzivne kulture u vrtiću i aktivno sudjelovanje odgojitelja u procjenama posebnih potreba djece (Bouillet, 2011).

## 1.3. DIDAKTIČKO-METODIČKI ASPEKTI INKLUZIJE SLIJEPE DJECE

### 1.3.1. INKLUZIVNI KURIKULUM

Suvremena pedagogija pristupa djetetu kao cjelovitom biću i stavlja ga u središte odgojno-obrazovnog procesa u kojem znanja i strategije o stilovima učenja postaju ishodište planiranja kurikuluma, a podrazumijevaju fleksibilan i otvoren pristup odgojitelja (Jurčević, 2006, Karamatić Brčić, 2012).

Inkluzivni kurikulum uključuje didaktičko-metodičke postupke koji uključuju odabir primjerenih strategija rada i postupaka prilagođavanja sadržaja osobitostima djece s teškoćama u razvoju (Ivančić, Stančić 2003). U planiranju inkluzivnog kurikuluma oslanjamo se na činjenice vezane uz sličnosti djece s teškoćama i njihovih standardno razvijenih vršnjaka. Polazimo od sposobnosti i interesa djece te pronalazimo najoptimalnija didaktičko-metodička rješenja za kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu.

Otvoreni i holistički kurikulum koji zagovara humanističke vrednote temeljno je polazište u tom procesu (*Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, 2014). Na odabrane sadržaje iz kurikuluma odgojno-obrazovne ustanove nadovezuju se metode, oblici, postupci i sredstva koja su u suodnosu s djetetovim sposobnostima (kognitivan razvoj, razvoj motorike, razvoj govora i dr.) s ciljem njihovog daljnjeg razvoja (Bujanović i Ivančić 2006). Dobro osmišljen inkluzivni kurikulum doprinosi zadovoljavanju bioloških, psiholoških i socijalnih potreba djece, potičući razvoj njihovih socijalno-emocionalnih kompetencija kao što su: pozitivna slika o sebi, razvijanje samopoštovanja, osjećaj sigurnosti, omogućavanje samoaktualizacije i vrednovanje vlastitih sposobnosti (Ivančić i Stančić, 2003). Nedostatak nekih potencijala kod djece s teškoćama u razvoju i kompenzacijski mehanizmi razlikuju djecu koja imaju neku teškoću od ostalih vršnjaka.

Djeca s teškoćama u razvoju nisu izolirani subjekti nego ravnopravni članovi zajednice koji su aktivno uključeni u sve segmente redovitoga odgojno-obrazovnog procesa. Tako *Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2014), prema svojoj humanističkoj orijentaciji, polazi od shvaćanja djeteta kao

socijalnog subjekta koji aktivno sudjeluje u oblikovanju odgojno obrazovnog procesa. Svako dijete je jedinstveno, ima vlastito mišljenje, kulturu i prava te neovisno o razvojnim mogućnostima ili teškoćama ili pak vjerskim, nacionalnim, ekonomskim i drugim posebnostima njegove obitelji ima jednaka prava i mogućnosti.

Provođenje inkluzivne odgojno-obrazovne prakse zahtjeva kurikulumski pristup koji je usmjeren na suvremene metode odgoja i obrazovanja, a temelji se na profesionalnim kompetencijama odgojitelja. Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014), ne vrijede jedinstveni standardi za svu djecu nego su oni usmjereni na prihvaćanje različitosti djece. Takav pristup promovira inkluziju djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni program vrtića. Predškolske ustanove su obvezne omogućiti afirmaciju jednakih prava za sve, pri čemu je prihvaćanje i uvažavanje različitosti među djecom osnovni koncept odgoja i obrazovanja. Taj je koncept nužno osvijestiti kao neku vrstu poticaja, a ne prepreka u obrazovanju (Suzić, 2008). Njegovom ostvarenju doprinose individualizirani programi te socijalne kompetencije djece i odgojitelja. U modernim društvima gdje je globalna međuovisnost sveprisutnija, važno je omogućiti da djeca u okviru razvoja socijalnih vještina nauče uvažavati pojedince s kojima su u međusobnom kontaktu, neovisno o međusobnim različitostima (Izetbegović, 2006).

Vrtićke odgojne skupine mjesto su u kojima među djecom ima više sličnosti nego razlika, neovisno o njihovim mogućnostima i sposobnostima. Djeca najbolje uče jedno od drugog u uvjetima koji predstavljaju uobičajene uvjete življenja (Daniels i Stafford, 2003). Okruženje u kojem se poštuju potrebe sve djece i koje omogućuje individualan rad je najprimjerenije za optimalan rast i razvoj svakog djeteta. Iz tog razloga, kako navode autori, čim je dijete s teškoćama dovoljno odraslo da se uključi u predškolski program, treba započeti s procesom njihove institucionalne socijalizacije. Pri tome djetetova interaktivna sposobnost ima prednost pred govornom, motoričkom ili sposobnosti za kretanjem.

Predškolske ustanove pružaju mogućnost da dijete usvoji i postane svjesno načina na koji ostala djeca razmišljaju, na koji način reagiraju i iskazuju osjećaje. Dijete treba biti u situaciji koja omogućuje da uživa u blagotvornom utjecaju vršnjaka (Greenspan i Wieder, 2003). Uključivanjem djece s teškoćama u odgojne skupine zajedno sa standardno razvijenim vršnjacima, djetetu se osigurava prilika da upozna različite načine komunikacije, načine manifestiranja socijalnih interakcija i načina

sklapanja prijateljstava. Predškolske i školske ustanove su idealno mjesto za prakticiranje spomenutih vještina (Daniels i Stafford, 2003).

Važno je pri odabiru predškolske ustanove uzeti u obzir djetetove individualne potrebe i zadovoljiti njegovu razinu razvoja (Brajković, 2006). Zbog prilike i mogućnosti da borave u redovnoj odgojnoj skupini, djeca s teškoćama imaju više samopouzdanja (Ivančić i Stančić, 2003). Ukoliko sustav ne pogoduje djetetovom optimalnom razvoju, djeca s teškoćama se povlače, postaju rigidna i agresivna (Greenspan i Weideru, 2003). Uzroci tome su zahtjevi koje ne mogu ostvariti te okolina koja za njih nije dovoljno stimulirajuća, nego ih još više opterećuje.

Proces inkluzije zahtjeva suočavanje s velikim brojem različitih potreba svih sudionika, pa je razvoj kulture prihvaćanja i poštivanja različitosti dugotrajan i složen proces (Suzić, 2008). Ipak, pogrešna je teza da rad s djecom s teškoćama zahtjeva radikalan i drugačiji pristup, već suradnju svih dionika odgojno-obrazovnog procesa i maksimalno moguću manifestaciju profesionalnosti. Radi se o kompetencijama odgojitelja i stručnih suradnika da maksimalno pridonesu dobrobiti sve djece.

Kako navode Daniels i Stafford (2003), odgojitelji su najvažniji čimbenik za uspješnu realizaciju inkluzivnog procesa u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Odgojitelji koji rade s djecom s teškoćama trebaju posjedovati široka znanja o dječjem razvoju. Takav oblik rada omogućuje definiranje individualnih djetetovih mogućnosti kao i specifičnih potreba učenja pojedinaca. Važno je uspostaviti prijateljski odnos s djecom i obiteljima. Odgojitelji trebaju pomno promatrati dijete. Trebaju podržavati dijete s teškoćama u razvoju u njegovoj prilagodbi i pomoći mu da sklapa prijateljstva. Odgojitelji također sudjeluju u kreiranju individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (IOOP-a), čime se povećava kvaliteta rada s djetetom (Ivančić i Stančić, 2006) jer odgojitelji kreiraju i uče nove metode pri planiranju rada.

Kada su u pitanju djeca s teškoćama, kompetencije odgojitelja moraju biti podržane odgovarajućom prilagodbom didaktičkih materijala i ukupnog okruženja, ali i uzajamnim partnerstvom stručnjaka i članova obitelji djeteta s teškoćama. Upravo je suradnja obitelji i stručnjaka neophodna u razvoju i primjeni inkluzivnih kurikuluma. Među autorima postoji slaganje da za potpunu inkluziju predškolska djeca moraju dobiti priliku za izgradnju važnih i sadržajnih vršnjačkih odnosa koji vode dugoročnijem prijateljstvu. Prema tome, vršnjački odnosi i interakcije također se nalaze među značajnim obilježjima inkluzivnog kurikuluma (Brotherson i sur. 2001).

Hundert (2007, prema Bouillet, 2011) je, analizirajući istraživanja inkluzivne prakse u predškolskim ustanovama, zaključio da izravna poduka, davanje povratnih informacija i supervizija predškolske djece s teškoćama poboljšavaju njihov napredak, kako u pogledu kvalitete i kvantitete interakcija sa standardno razvijenim vršnjacima, tako i u pogledu postizanja ciljanih edukacijskih rezultata. Isti autor upućuje na studije koje pokazuju da odgojitelji predškolske djece razmjerno često ignoriraju djecu s teškoćama te im, u odnosu na njihove standardno razvijene vršnjake, poklanjaju znatno manje pozornosti.

Vidljivo je da inkluzivni kurikulum podrazumijeva suradnju s roditeljima, ali i timski rad stručnjaka koji rade u predškolskoj ustanovi ili u lokalnoj zajednici. Mogli bismo reći da inkluzivni kurikulum podrazumijeva pružanje primjerene podrške djetetu u učenju i svakodnevnim iskustvima, čime postiže svoj maksimum u stjecanju znanja, navika i vještina, sukladno dobi i vlastitim sposobnostima (Daniels i Stafford, 2003). Ključna zadaća odgojitelja je da uspostavi sklad između djetetovih sposobnosti i sastavnica kurikuluma. Odgojitelji trebaju omogućivati situacije u kojima će se dijete s teškoćama biti sve samostalnije.

Mlađa djeca u predškolskim ustanovama koja imaju priliku dobiti osobnog pomagača kvalitetnije sudjeluju u interakciji s ostalom djecom (Greenspan i Wieder, 2003). Pomagači pomažu djetetu s teškoćama da se uključi u zajedničke aktivnosti, posebno u senzomotoričke i različite igre s pokretom sukladno stupnju oštećenja koje dijete posjeduje. Pomagač usmjerava dijete u simboličkoj igri. Uz njegovu asistenciju, dijete ima mogućnost uključivanja u igru i sadržaje zajedno s ostalima u odgojnoj skupini.

Brojni autori (Bratković i Teodorović, 2003, Daniels i Stafford, 2003, Izetbegović, 2006, Suzić, 2008 i dr.) ističu da su socijalni odnosi u ranoj dobi, osim što se smatraju prediktorima školskog uspjeha, važan čimbenik socijalne kompetencije svakog djeteta. Ono što djetetu može pružiti vršnjačko okruženje ne može nadoknaditi ni najveća ljubav i pažnja roditelja. Djeca koja nemaju izražene razvojne teškoće uz djecu s teškoćama imaju priliku za razvoj većeg samopoštovanja zbog pomaganja drugima. Osjetljivija su prema potrebama drugih i bolje uvažavaju različitosti. Djeca time dobivaju priliku za učenje o razlikama, a ujedno i priznanje vlastitih sposobnosti i vještina. Standardno razvijeni vršnjaci druženjem s djecom s teškoćama u razvoju povećavaju vlastitu razinu empatije. Postaju spremniji pružiti pomoć i surađivati s djecom s teškoćama.

Roditelji djece s teškoćama u razvoju također trebaju podršku djelatnika predškolske ustanove. Suradnja odgojitelja i stručnih suradnika s obiteljima djece s teškoćama u razvoju izuzetno je važan element inkluzivnog kurikuluma jer ona omogućuje međusobnu podršku (Bouillet, 2010). U toj suradnji roditelji imaju priliku uočiti da nisu sami i lakše podnose iskušenja i problemske situacije s kojima se svakodnevno susreću (Neimann i Jacob, 2005). Pri tom je važno da odgojitelji i stručni suradnici uvažavaju različite komunikacijske vještine roditelja, njihovo porijeklo i znanje općenito. Roditelji djeteta s teškoćama koje je uključeno u redoviti program imaju osjećaj da je njihovo dijete prihvaćeno, a imaju i mogućnost uspoređivanja svojeg djeteta s ostalom djecom. Njima je iznimno bitno pružanje emocionalne i moralne podrške. Pri tome treba imati u vidu da su roditelji djece s teškoćama u razvoju suočeni s iznevjerenim očekivanjima jer su željeli i očekivali dijete koje će se razvijati slično svoj ostaloj djeci. Oni su ujedno suočeni s brojnim dodatnim obvezama jer moraju s djetetom na različite preglede i terapije te mnogi kažu kako svaki dan moraju na neko drugo mjesto (Ljubešić, 2013). Prema tome, roditelje treba osnaživati i usmjeravati na zadovoljenje svih djetetovih razvojnih potreba, ali tako da budu roditelji, a ne terapeuti svom djetetu.

Vrlo često se pri uključivanju u skupinu djeca s teškoćama u prvo vrijeme borave zajedno s roditeljima. Pri tome dolazi do intenzivnije interakcije roditelja i djeteta što doprinosi samom napretku djeteta. Roditelji upućuju odgojitelja na koji način oni provode aktivnosti s djetetom u obiteljskom okruženju. Roditelji se međusobno podržavaju i pomažu. Bitno je da se u vrtićima osjeti klima socijalnog dijaloga, te da oni budu mjesta u kojima se roditelji osjećaju dobrodošlima i ravnopravnima (Daniels i Stafford, 2003).

Rad u inkluzivnim grupama koristi i obiteljima koje nemaju djecu s teškoćama. Roditelji vršnjaka otkrivaju puteve i načine za međusobnu podršku, te se sami imaju priliku uvjeriti u načine na koje funkcioniraju obitelji djece s teškoćama. Važno je svim članovima zajednice omogućiti da budu informirani kako bi se senzibilizirali za probleme obitelji koje imaju djecu s teškoćama u razvoju. Ljudi formiraju stavove prema djeci s teškoćama na osnovi vlastitih iskustava i onog što dobivaju u interakciji s drugima. Svaki pokušaj da se grupa ili zajednica pripremi za prihvaćanje drugačijih od nas samih ima pozitivne učinke. Pozitivni učinci sami po sebi oblikuju pozitivne stavove.

Ukratko, u inkluzivnom kurikulum dijete se promatra kao cjelovita osoba. Najprije se ističu različite mogućnosti i podržavajući odnosi, a tek potom teškoće djeteta. Realizacija inkluzivnog kurikuluma, uz naprijed spominjane profesionalne kompetencije, podrazumijevaju empatiju, fleksibilnost i kreativnost odgojitelja. Njime se postiže dobrobit i ostvarivanje ciljeva odgoja i obrazovanja za svu djecu. Potiče suradnju među djecom, članovima obitelji i između odraslih na svim razinama, a djecu s teškoćama upućuje na interakcije s vršnjacima, pri čemu je odgovornost odgojitelja da njihovo usamljivanje svode na najmanju moguću mjeru.

### 1.3.2. INIDIVDUALIZIRANI ODGOJNO-OBRAZOVNI PROGRAM

Kako bi se djeca s uspješno integrirala u redovite vrtićke programe nužno je primjenjivati odgovarajuće individualizirane didaktičko-metodičke postupke (Suzić, 2006) koji uvažavaju specifičnosti vrste teškoće u razvoju te stupanj i težinu teškoće djeteta (Dulčić, 2003).

Individualizirani odgojno-obrazovni plan (IOOP) važan je pisani formalni dokument za djecu kojoj su utvrđene teškoće u razvoju (Jurčević, 2006). IOOP je vrsta individualnog odgojno-obrazovnog planiranja koji je usmjeren na jake strane djeteta. Od njih polazimo u ponudi sadržaja i aktivnosti koji su nam polazišna točka u nastojanju da se poboljša i unaprijedi kvaliteta odgojno-obrazovnog djelovanja. Izrada IOOP-a je proces, a ne pojedinačna aktivnost (Agencija za odgoj i obrazovanje, http://www.azoo.hr/). Prema tome, svaki IOOP temelji se na sposobnostima, vještinama, interesima, potrebama, predznanjima, odnosno *jakim* stranama djece i područjima koja su razvijena, a tek onda na područjima koja tek treba razvijati (Ivančić i Stančić, 2006). Kada smo usmjereni na djetetove jake strane, tada prema njima oblikujemo i lakše promišljamo prihvatljive aktivnosti za poticanje vještina koje su slabije razvijene. Djetetove jake strane sugeriraju nam i nameću modele i načine na koji on oblikuje svijet oko sebi i oblikuje vlastite uvjete učenja. Kao što je navedeno, u IOOP-u je važno sukonstruirati i orijentirati se na pozitivan aspekt djetetova razvoja, ali i na slabe strane i ciljeve koji proizlaze iz njih. U IOOP-u su zabilježeni svi podaci i pojedinosti o odgojno-obrazovnom radu s djetetom. Važno je da ciljevi u IOOP-u budu konkretizirani i ostvarivi u planiranom razdoblju jer samo tako formirani ciljevi, koji su razumljivi svima koji ih pročitaju, omogućuju praćenje napretka djeteta po

konkretnim i jasnim zadaćama (Daniels, Stafford, 2003). Također je bitno je da konkretni ciljevi i zadaće budu u skladu s dnevnim ritmom odgojne skupine.

Izrada IOOP-a je proces u kojem se kreiraju kratkoročni i dugoročni ciljevi, planiraju se strategije i podrške koje su konkretizirane i jasno određene temeljem cjelovitog, individualiziranog, multidisciplinarnog i pozitivnog pristupa (Jurčević, 2006). Procjena se odnosi na neformalnu i formalnu procjenu o djetetu (*Agencija za odgoj i obrazovanje*, http://www.azoo.hr/). Koristimo se informacijama kojima raspolažemo i koje još moramo saznati. Dugoročni ciljevi su u razmjeru s utvrđivanjem potreba i jakih strana i vještina koje dijete posjeduje, a mogu biti primijenjeni kao podrška pri usvajanju novih znanja. Potrebe se odnose na vještine i sposobnosti koje dijete treba usvojiti. Bitno je razlučiti kojem razvojnom području pripadaju te potrebe. One mogu biti iz područja tjelesnog, socio-emocionalnog, spoznajnog i govorno-jezičnog područja. Sudionici IOOP-a su dijete, roditelji, odgojitelji iz odgojne skupine, stručni tim vrtića, edukacijski rehabilitator i osobni pomagač, ako je dostupan.

Timski rad omogućuje kvalitetnu suradnju i dobit za sve članove tima, koja se ujedno i manifestira na optimalniji dječji rast i razvoj. Kompletan stručni tim uključen je u donošenje važnih odluka i planiranja aktivnosti koje omogućuju najbolje djelovanje za dijete koje je u skladu s njegovim razvojnim mogućnosti.

Potencijalne snage svakog djeteta razvit će se u sposobnosti ako su osigurani primjereni uvjeti i podrška socijalne sredine, prije svega u roditeljskom domu, a potom u vrtiću i školi (Ivančić i Stančić 2003). Individualni potencijali djeteta temeljna su polazišta IOOP-a.

Kako ne postoje dvije iste osobe općenito gledajući, tako ne postoji dvoje iste djece s oštećenjem vida koja imaju identičan razvojni tijek. Ona imaju različite karakteristike, znanja, vještine i različito se ponašaju (Karamatić Brčić, 2013). Primjereni individualizirani didaktičko metodički postupci odnose se na različite strategije i postupke u radu s slijepom djecom. Oni se temelje na slušnom perceptivnom području, mogućnostima pamćenja, misaonim i taktilnim procesima (Bouillet, 2010). Naglasak didaktičko-metodičkog pristupa slijepoj djeci stavljen je na taktilnu percepciju koja obuhvaća i usvajanje životno-praktičnih vještina, na slušnu percepciju, razvoj motorike kao i na socijalni razvoj slijepe djece.

Sukladno stručnoj literaturi (Nenadić, 2007, Neimann i Jacob, 2005), metode koje se koriste u radu sa slijepom djecom su metoda usmenog izlaganja, metoda

razgovora i metoda demonstracije. Pri usmenom izlaganju odgojitelji pripovijedaju i objašnjavaju određenu aktivnost ili situaciju. Slijepa djeca koja nemaju oštećen sluh koriste ga, uz opip, kao glavni izvor spoznaje. Ona usvajaju sadržaje i sudjeluju u aktivnostima jednako kao i videća djeca. Metoda razgovora potiče kod slijepe djece samostalnost u spoznajnom području jednako kao i primjenu stečenog znanja u svakodnevnim vrtićkim situacijama. Dijalozi i slobodni razgovori svakodnevno se koriste u radu sa slijepom djecom. Ponekad se odgojitelji ustručavaju koristiti vizualne konotacije jer misle da će se time slijepa djeca „loše“ osjećati, što je neutemeljena predrasuda.

U tablicama koje slijede su prikazani mogući elementi IOOP-a za slijepu djecu.

Tablica 1: Taktilna percepcija slijepe djece

| Pojavnost u odgojno-obrazovnom procesu | Didaktičko-metodički postupci |
|---|---|
| – teškoće pri ovladavanju pojmovima koji opisuju pojedine predmete, posebno pri usvajanju apstraktnih pojmova<br>– percepcija veličine, oblika, glatkoće, namjena predmeta | – dočarati prostor koristeći opisne tehnike<br>– dati dovoljno vremena i mogućnosti da predmet opipa u cjelini kako bi dobilo osnovne informacije o predmetu |
| – oslabljene mogućnosti korištenja ruku<br>– teškoće u istraživanju karakteristika određenih materijala | – omogućiti manipulaciju različitim predmetima na što više različitih načina<br>– poticaji na korištenje ruku: odgojitelji se mogu prvo igrati djetetovim rukama, milovati ih kako bi ohrabrili dijete da istraži svojstva predmeta<br>– odgojitelji mogu staviti svoje ruke na djetetove i usmjeravati djetetove ruke<br>– razvoj taktilne percepcije od grubih pokreta prema finim pokretima ruke |

| Pojavnost u odgojno-obrazovnom procesu | Didaktičko-metodički postupci |
|---|---|
| | i od jednostavnijih prema složenijim strukturama |
| – teškoće taktilno kinestetičkog osjeta | – primjena i iniciranje različitih igara prstima<br>– poticanje manipulacije različitim prirodnim materijalima, sjemenkama i slično |
| – teškoće pri obavljanju svakodnevnih životno-praktičnih vještina i radnih navika u pogledu hranjenja, obavljanja osobne higijene, te pri svlačenju i oblačenju | – aktivnosti vezane za usvajanje svakodnevnih životno – praktičnih vještina počinjati i završavati istim riječima<br>– upoznavanje djeteta s priborom za jelo<br>– poticanje djeteta na žvakanje hrane<br>– poticanje na samostalno stavljanje hrane na tanjur, na samostalno mazanje namaza i sl.<br>– pokazivanje različitih sredstava za održavanje osobne higijene i učenje djeteta da na pravilan način koristi sredstva za održavanje osobne higijene<br>– ohrabrivanje na češljanje, uz vođenje djetetovih pokreta<br>– vježbanje korištenja toaleta, uključujući korištenje toaletnog papira<br>– upoznavanje s dijelovima vlastitog tijela; uz usmjeravanje na raspoznavanje dijelova odjevnih |

| Pojavnost u odgojno-obrazovnom procesu | Didaktičko-metodički postupci |
|---|---|
| | predmeta (npr. po mjestu gdje stoji etiketa)<br>– poticanje na samostalno svlačenje i oblačenje i to kroz igru (npr. oblačenje lutkica)<br>– usmjerenost na razlikovanje lijeve i desne cipelu |

Tablica 2: Slušna percepcija slijepe djece

| Pojavnost u odgojno-obrazovnom procesu | Didaktičko-metodički postupci |
|---|---|
| – netočna govorna reprodukcija | – ponavljanje izrečenog |
| – nejasnoće i nepotpuna razumljivost slušanog | – poticanje djeteta da što više koristi sluh<br>– konkretna i jasna auditivna stimulacija<br>– poticanje na tumačenje zvuka i na utvrđivanje izvora zvuka<br>– skretanje djetetove pozornosti na određene zvukove i šumove u njegovoj okolini (npr. kočenje automobila, otvaranje i zatvaranje vrata i slično) |
| – nemogućnost vidne percepcije osoba u blizini | – usmjeravanje djeteta da prepoznaje osobe po glasu |

Tablica 3: Razvoj motorike slijepe djece

| Pojavnost u odgojno-obrazovnom procesu | Didaktičko-metodički postupci |
|---|---|
| – nemogućnost prosuđivanja o vlastitom „položaju“ u prostoru | – motorička stimulacija tako da može odrediti gdje se nalazi u prostoru u odnosu na okolinu |
| – teškoće u izvođenju bilateralnih pokreta | – pokazivanje pokreta različitih životinja, uz dijete izvodi pokrete tako da mu verbalno ukazuje na prostor koji dijete okružuje i isto tako ga upozorava na detektiranje mogućih prepreka |
| – strah od samostalnog hodanja i trčanja | – primanje djeteta na svoja stopala tako da dijete hoda zajedno s odgojiteljem koji usmjerava pokrete u svim smjerovima (naprijed, natrag, u stranu, lijevo, desno u prostoru) i verbalno objašnjava izvođenje i smjer pokreta |
| – nemogućnost samostalnog poskakivanja | – u početku fizički voditi dijete dok ono poskakuje objema nogama i držati ga za obje ruke dok ne usvoji tu aktivnost<br>– kasnije držati dijete samo za jednu ruku |
| – nemogućnost zadržavanja tijela u ravnotežnom položaju | – kotrljanje zajedno s djetetom po sobi ili u dvorani za tjelesno vježbanje<br>– skakanje zajedno s djetetom sa stepenica - prvo pomažući mu jednom rukom, dok kasnije dijete isto čini samostalno<br>– poticati dijete na aktivnosti ljuljanja - ova vještina razvija se konstantnim |

| Pojavnost u odgojno-obrazovnom procesu | Didaktičko-metodički postupci |
|---|---|
| | poticanjem djeteta da prima predmete koji se nalaze u njegovoj neposrednoj blizini |
| – nedovoljno razvijena koordinacija pokreta | – sjediti s djetetom na podu, uzajamno doticanje stopala uz kotrljanje lopte prema djetetu, navodeći dijete na istu radnju |
| – slabo razvijena orijentacija u prostoru | – inicirati igre kao što su igra Slijepog miša, Uhvati rep magarcu i slično - u igru se aktivno uključuju ostala djeca iz skupine |
| – nedovoljno razvijena fina motorika | – poticanje vježbi koje obuhvaćaju pokret ruku i dlanova prstiju<br>– organiziranje različitih aktivnosti hvatanja, trganja, gužvanja, igre pijeskom i vodom |

Tablica 4: Socijalizacija slijepe djece

| Pojavnost u odgojno-obrazovnom procesu | Didaktičko-metodički postupci |
|---|---|
| – ograničenja u uspostavljanju kontakata s okolinom | – razvijati senzornu, emocionalnu, verbalnu i motoričku komunikaciju s okolinom<br>– uključivati dijete u sve vrtićke aktivnosti<br>– upoznati dijete sa svim vrtićkim osobljem<br>– ostaloj djeci u skupini i vrtiću dati konkretne upute u situacijama kada stupaju u kontakt sa slijepim djetetom<br>– poticati djecu se da predstave prilikom verbalnog obraćanja slijepom djetetu |
| – izražavanje određenih stereotipija kao što su mahanje rukama, trljanje očnih jabučica | – konstantno osvještavanje djeteta o neprimjerenim radnjama<br>– preusmjeravanje aktivnosti |
| – nesamostalnost | – poticati dijete na uključivanje u igru s ostalom djecom iz skupine<br>– verbalno objašnjavanje pravila igre |

# 2. ISTRAŽIVANJE INKLUZIJE SLIJEPE DJEVOJČICE U VRTIĆ

## 2.1. CILJEVI I METODE ISTRAŽIVANJA

### 2.1.1. CILJEVI ISTRAŽIVANJA

Istraživanje čiji su rezultati prikazani u ovom radu ima 3 cilja. Prvi se odnosi na analizu pretpostavki i mišljenja odgojitelja o inkluzivnoj praksi u dječjim vrtićima. Drugi se odnosi na opis i prikaz projekta *Gledati znači srcem vidjeti* koji je proveden u svrhu razvoja tolerancije i međusobnog prihvaćanja predškolske djece. Treći se cilj odnosi na prikaz studije slučaja slijepe djevojčice u redovni odgojno-obrazovni program dječjeg vrtića Zipkica iz Zaboka.

### 2.1.2. METODE ISTRAŽIVANJA

#### 2.1.2.1. UZORAK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno na 3 različita uzorka. Prvi obuhvaća 37 odgojitelja iz tri vrtića u Krapinsko-zagorskoj županiji. Oni su ženskog spola, kronološke dobi od 21 do 60 godina i s radnim stažem od 1 do 30 godina. Ova skupina ispitanika sudjelovala je u realizaciji prvog cilja istraživanja.

Drugi uzorak čine standardno razvijena djeca koja su sudjelovala u projektu „Gledati znači srcem vidjeti“. Taj uzorak čini 24-o djece u dobi od 4 do 5 godina, za čije su sudjelovanje u projektu roditelji dali pisanu suglasnost.

Treći cilj istraživanja ostvaren je putem analize djevojčice za koju se u radu koristi inicijal izmišljenog imena, a čiji su roditelji za njezino sudjelovanje u istraživanju također dali pisanu suglasnost. Djevojčica L. je u lipnju 2015. navršila šest godina. Od 2013. godine integrirana je u redoviti program dječjeg vrtića ZIPKICA, Zabok. Vid djevojčice je teško oštećen pa pripada kategoriji potpuno slijepe djece. Muskulatura joj je hipotonična, te otežano guta zalogaje. Nema neuroloških komplikacija.

### 2.1.2.2. METODE PRIKUPLJANJA I OBRADE PODATAKA

U svrhu ispitivanja stavova odgojitelja o pretpostavkama inkluzije proveden je anoniman anketni upitnik. Upitnik je preuzet iz knjige Nenada Suzića *Uvod u inkluziju*. Upitnik je namijenjen inkluzivnim procesima u osnovnim školama. Za potrebe ovog rada preoblikovan je u oblik i pretpostavke inkluzije u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Upitnik je anoniman i služi kao orijentir u klasifikaciji stavova odgojitelja vezano uz uključivanje djece s teškoćama u redoviti odgojno – obrazovni program. Pretpostavke koje su služile kao orijentacija u definiranju stavova klasificirane su na pripremu i edukaciju odgojitelja za dolazak djeteta s teškoćama u skupinu, na organizacijske i materijalne uvjete u ustanovi, broj djece u skupini obzirom na dijete s teškoćama i dodatnu financijsku stimulaciju odgojitelja. Uz svaku tvrdnju ponuđena je skala Likertovog formata s pet verbaliziranih skalnih točaka pri čemu procjena 1 podrazumijeva potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje s pripadajućom tvrdnjom. Anketni upitnik proveden je u sklopu radionice o novom *Nacionalnom kurikulumu* u dječjem vrtiću Zipkica u Zaboku, 28. rujna 2015. godine. Ispitanici su upoznati da se upitnik provodi u svrhu diplomskog rada i da istražuje pretpostavke inkluzije. Sudjelovanje u upitniku je bilo dobrovoljno. Svi ispitanici sudjelovali su u ispunjavanju upitnika istovremeno. Ispitanicima vrijeme trajanja ispitivanja nije bilo limitirano. Popunjavanje upitnika je sveukupno trajalo deset minuta. Prikupljeni podaci obrađeni su na manifestnoj razini, grafičkim prikazom udjela odgojitelja s obzirom na razinu slaganja s ponuđenim tvrdnjama u upitniku.

Slijedeća metoda korištena u ovom istraživanju je kvalitativne prirode, a odnosi se na projekt „*Gledati znači srcem vidjeti*“ koji je proveden u dječjem vrtiću Zipkica iz Zaboka. Projekt je osmišljen kao primjer kvalitetne prakse, a odnosi se na pripremu standardno razvijene djece na dolazak slijepe djevojčice u skupinu „Ljubičice“. Opisane su faze projekta i aktivnosti od kojih se projekt sastojao, a čija je svrha bila prihvaćanje slijepe djevojčice od strane njezinih vršnjaka.

Projekt je oblik integriranog kurikuluma u kojemu djeca prema vlastitim interesima i mogućnostima, u suradnji s drugom djecom i uz nenametljivu asistenciju odgajatelja, poduzimaju različite istraživačke i druge aktivnosti u kojima aktivno stječu iskustva i znanja te primjenjuju svoje vještine, donose odluke i uče preuzimati odgovornost (Slunjski, 2012). Prema ovoj autorici, prednosti rada na projektu su:

- osiguravanje konteksta za afirmaciju urođene znatiželje djece i njihovog samomotiviranog učenja
- sudjelovanje djece i odgajatelja u zajedničkoj "pustolovini učenja"
- pojačavanje interesa roditelja za odgoj i obrazovanje djece uključivanjem u projekt
- korištenje različite tehnologije
- iskustveno učenje
- ostvarivanje odgojnih ciljeva u odgoju i obrazovanju (intelektualne, akademske, motoričke, socijalne vještine).

Projekt je proveden u okviru građanskog odgoja s ciljem oživotvorenja prava djeteta i učenja o pravima u okviru odgoja i obrazovanja za ljudska prava. Projekti u dječjem vrtiću imaju specifične ciljeve i strategija rada. Učenje u ranoj dobi temelji se prvenstveno na iskustvenom učenju. Stoga, kad je riječ o učenju o ljudskim pravima, polazi se od onog što je djeci najbliže, što se izravno odnosi na njihov život i odgovara na njihove temeljne potrebe, a čini prava djeteta. Odgojno-obrazovni kontekst, koji uključuje i materijalne uvjete i međusobne odnose sudionika, od presudne je važnosti za razvoj predškolskog djeteta jer poticajno okruženje za učenje i razvoj otvara mogućnosti za usvajanje znanja, razvoj socijalnih vještina i kompetencija i izgradnju stavova nužnih za život u demokratskom društvu.

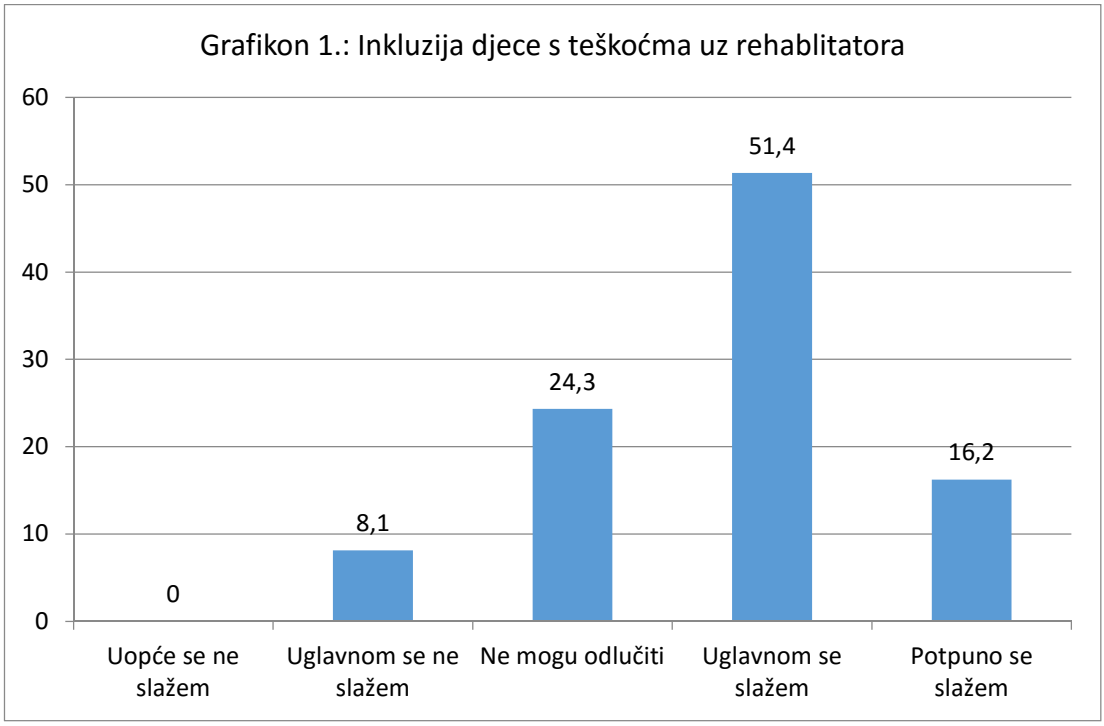
Iskustva na projektu su analizirana i opisivana tijekom samog projekta. Voditeljice projekta su uz mene, kao nositelja projekta, bile i matična odgojiteljica Mirjana Besednik i pripravnica Ivana Habulin. Sam projekt odvijao se u prirodnim uvjetima.

Treći cilj istraživanja ostvaren je pomoću analize slučaja. Metodom studije slučaja dubinski se analizira neka pojava, proces, institucija, osoba, grupa ili događaj. Za analizu odabire se slučaj koji sadrži mnogo informacija i obilježja koja se promatraju. Metodom studije slučaja analiziraju se obilježja slučaja i društveni kontekst u kojem se slučaj javlja (Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić, Podolški Vokić, 2010).

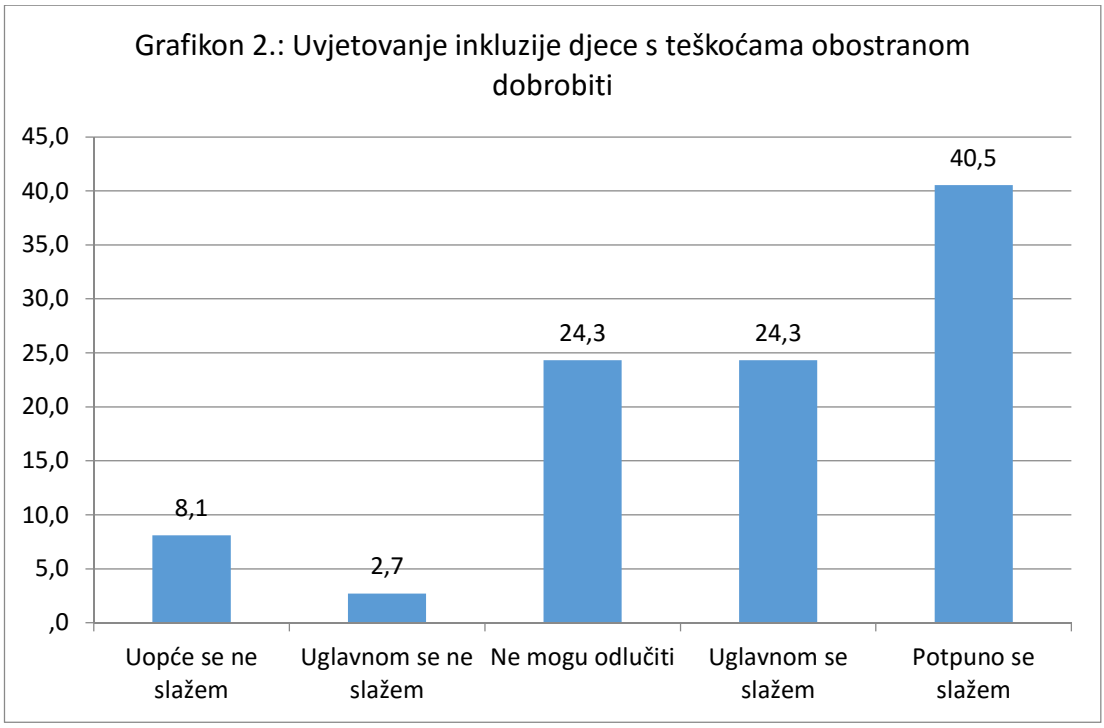
## 2.2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

### 2.2.1. MIŠLJENJA ODGOJITELJA O ODGOJNO-OBRAZOVNOJ INKLUZIJI

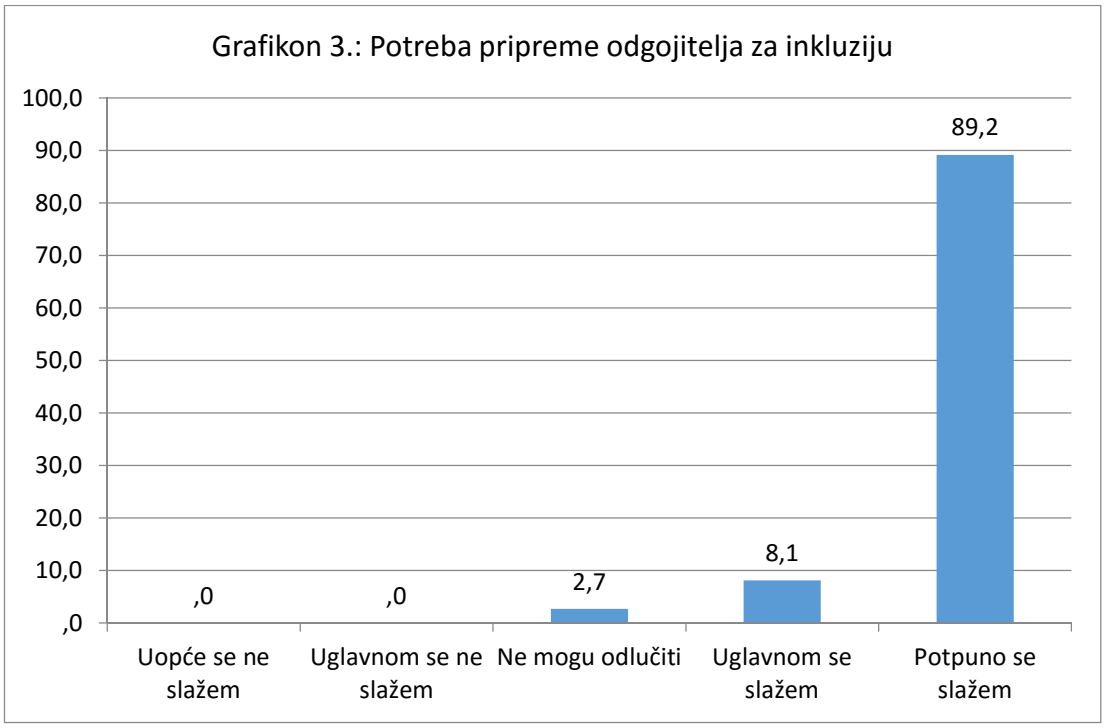
U ovom dijelu rada prikazani su rezultati prikupljeni Upitnikom o pretpostavkama inkluzije, koji se odnose na analizu pretpostavki i mišljenja odgojitelja o inkluzivnoj praksi u dječjim vrtićima.



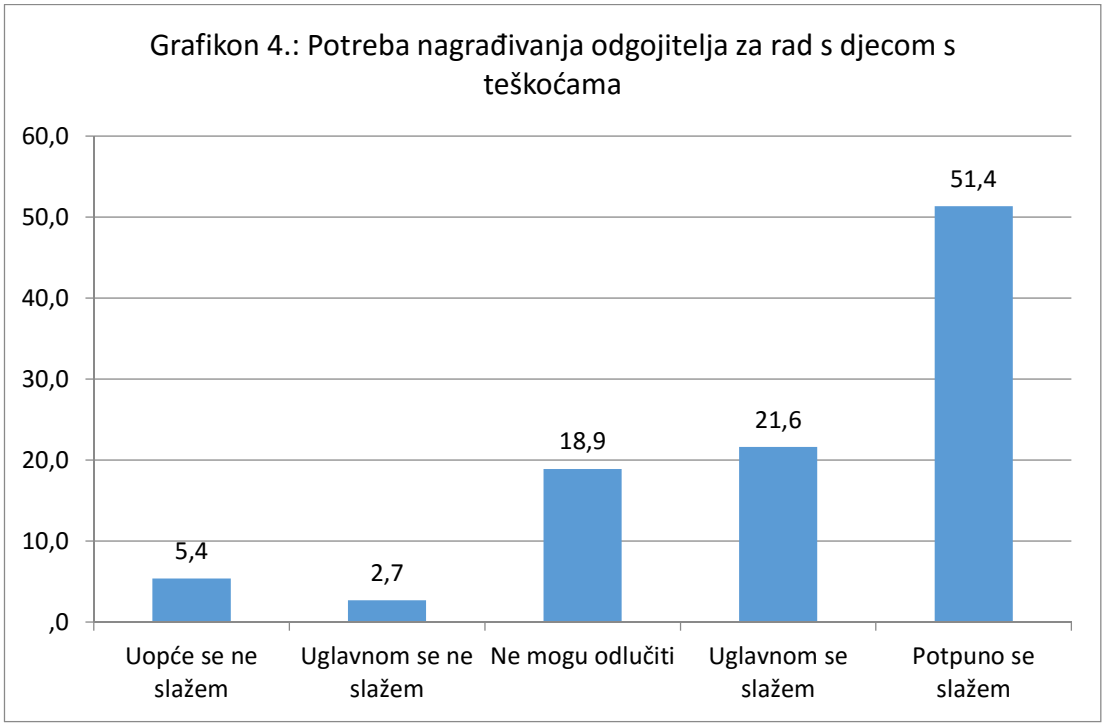

Tvrdnja broj jedan odnosi se na uključenost djece s teškoćama u redovite vrtićke programe uz uvjet prisutnosti edukacijskog rehabilitatora. 51,4% odgojitelja uglavnom se slaže s ovom tvrdnjom. Njih 16,2% u potpunosti se slaže. Zanimljivo je da se 24,3% odgojitelja ne može odlučiti, a njih 8,1% se uglavnom ne slaže s ovom tvrdnjom. Drugim riječima, više od 60 % se uglavnom ili potpuno slaže da je za rad s djecom s teškoćama nužna potpora rehabilitatora.



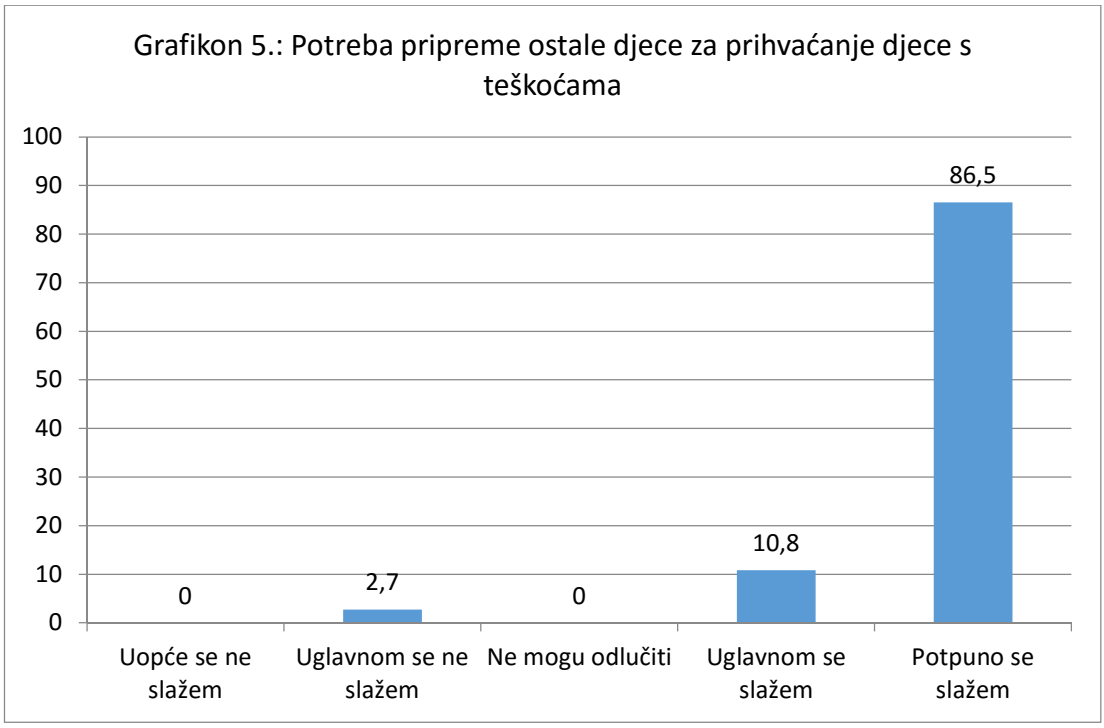

Grafikon broj dva daje prikaz tvrdnje da djecu s teškoćama možemo uključiti u redoviti program vrtića pod uvjetom da oni imaju izravnu korist, a da pri tome ostala djeca ništa ne gube. 40,5% odgojitelja u potpunosti se slaže. 24,3% odgojitelja se ne može odlučiti ili se uglavnom slaže s ovom tvrdnjom. 8,1% odgojitelja uopće se ne slaže, dok ih se 2,7% uglavnom ne slaže. Općenito je moguće zaključiti da većina odgojitelja inkluziju uvjetuje obostranom koristi za svu djecu koja pohađaju program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.



Grafikon broj tri odnosi se na pripremu odgojitelja za inkluziju. Skoro 90%, tj. 89,2% odgojitelja u potpunosti se slaže da odgojitelje treba pripremiti za inkluziju. Uglavnom ih se slaže njih 8,1%, dok se iznimno mali postotak od 2,7% odgojitelja ne može odlučiti. Tvrdnje uglavnom se ne slažem i uopće se ne slažem nisu odgovarale mišljenju ni jednog odgojitelja.

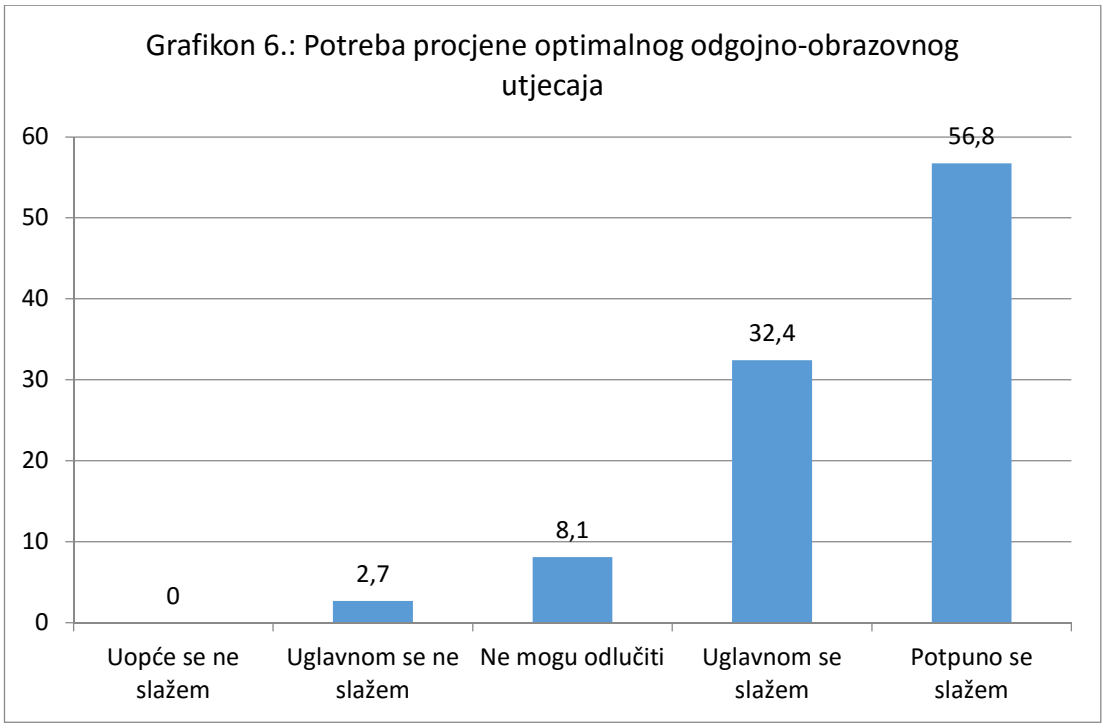


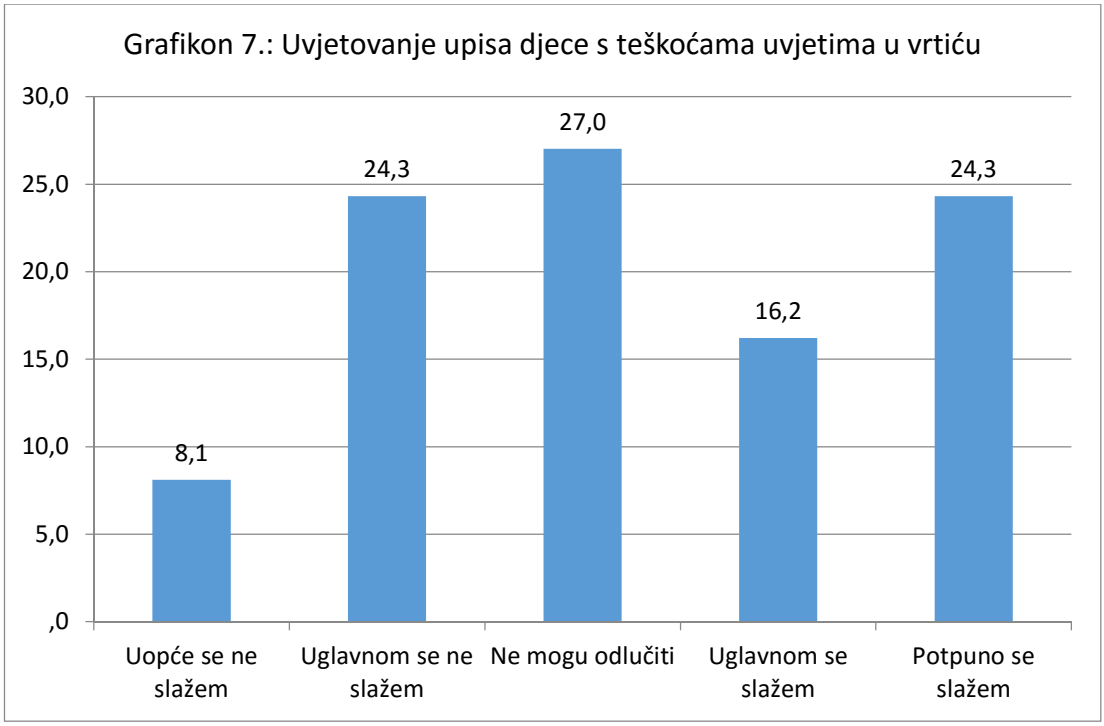

Grafikon broj četiri odnosi se na potrebu nagrađivanja odgojitelja za rad u inkluzivnim grupama. 51,4% ispitanika slaže se u potpunosti s ovom tvrdnjom. Uglavnom se slaže njih 21,6%, dok se 18,9% ispitanika ne može odlučiti. 5,4% ispitanika uopće se ne slaže s činjenicom da bi odgojitelji koji rade u inkluzivnim grupama trebali biti bolje plaćeni za svoj rad, a njih 2,7% ih se uglavnom ne slaže s navedenom tvrdnjom. Prema tome, većina odgojitelja smatra da je njihov rad s djecom s teškoćama potrebno dodatno nagraditi.




Grafikon broj pet odnosi se na tvrdnju da djecu u redovitim vrtićima treba pripremiti na dolazak i prihvaćanje djeteta s teškoćama u skupinu. Iznimno visok postotak ispitanika, njih 86,5% se u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom dok ih se nula posto uopće ne slaže i ne može se odlučiti. Njih 2,7% uglavnom se ne slaže s ponuđenom tvrdnjom, dok ih se 10,8% uglavnom slaže. Moguće je, dakle, uočiti da su odgojitelji svjesni potrebe uključivanja standardno razvijene djece u proces odgojno-obrazovne inkluzije djece s teškoćama.

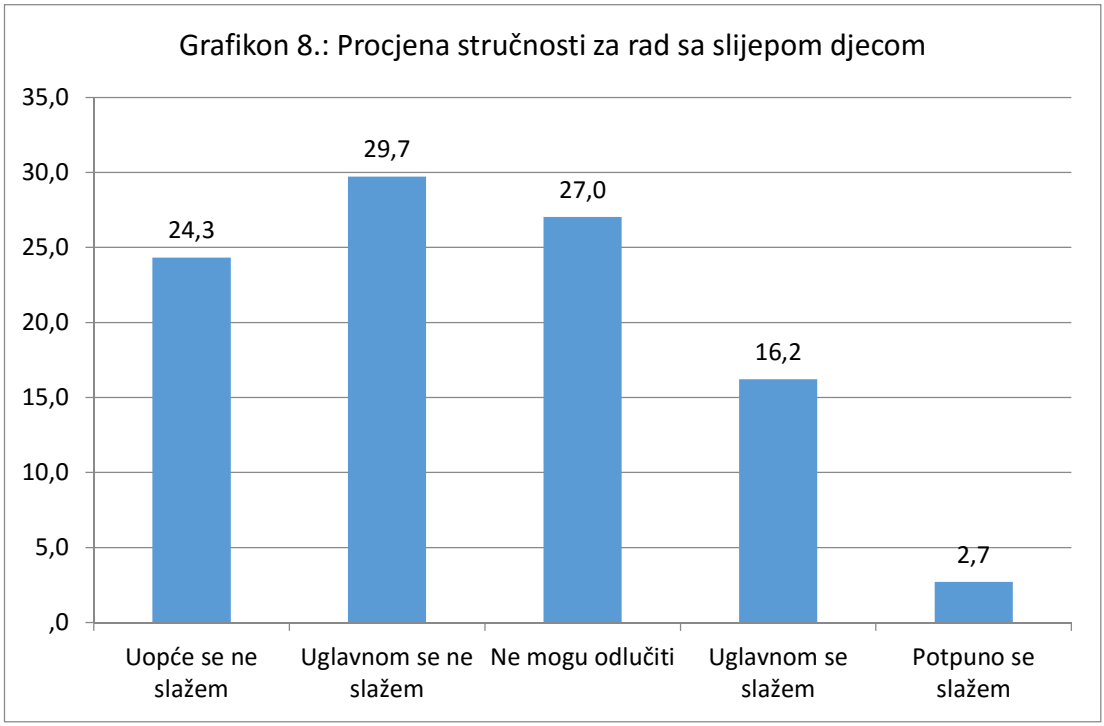
Grafikon broj šest odnosi se na procjenu optimalnog pedagoškog utjecaja na djecu s teškoćama kako ona ne bi bila preopterećena redovnim vrtićkim kurikulumom. S ovom tvrdnjom u potpunosti se slaže 56,8% ispitanika. Njih 32,4% uglavnom, se slaže s ovom tvrdnjom. Uglavnom se ne slaže njih 2,7%, a 8,1% ih se ne može odlučiti. I u ovom slučaju prevladavaju potvrdna mišljenja odgojitelja.



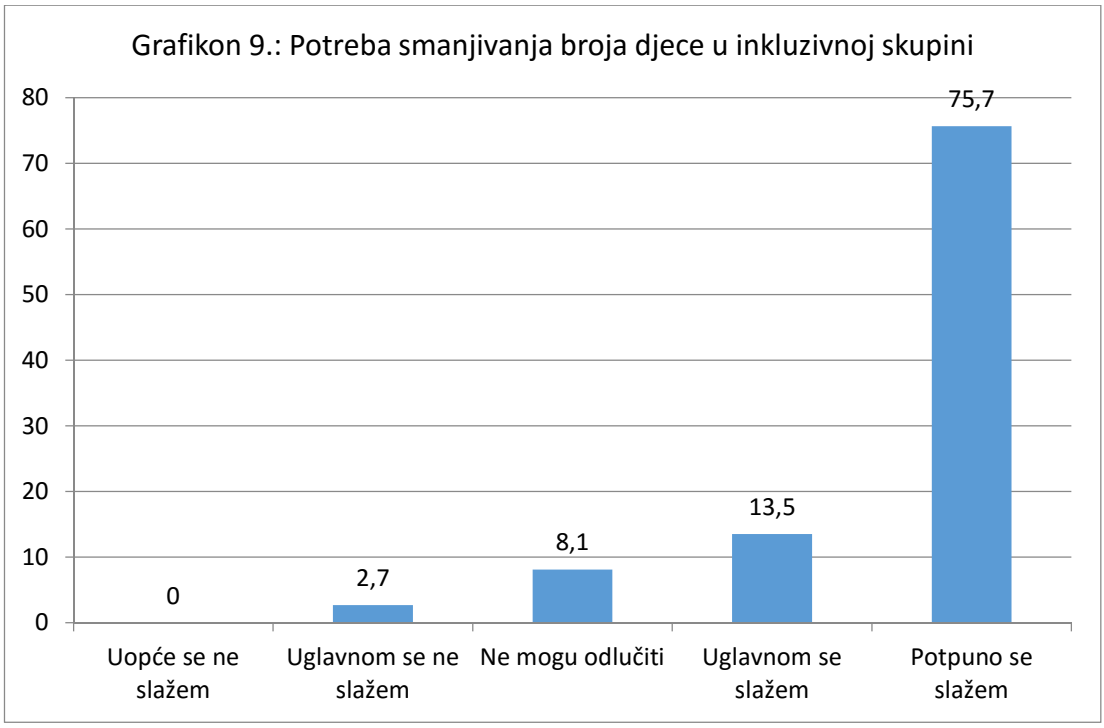




U grafikonu broj sedam koji se odnosi na tvrdnju da vrtići koji nemaju zadovoljene uvjete i primjerene kadrove ne bi trebali upisivati djecu s teškoćama u razvoju. Najveći postotak ima kategorija *ne mogu se* odlučiti, 27,0%. Podjednaki postotak zamijećen kod 24,3% ispitanika, a koji se odnosi na rang *uglavnom se ne slažem* i u *potpunosti se slažem*. 8,1% ispitanika uopće se ne slaže s uvjetovanjem

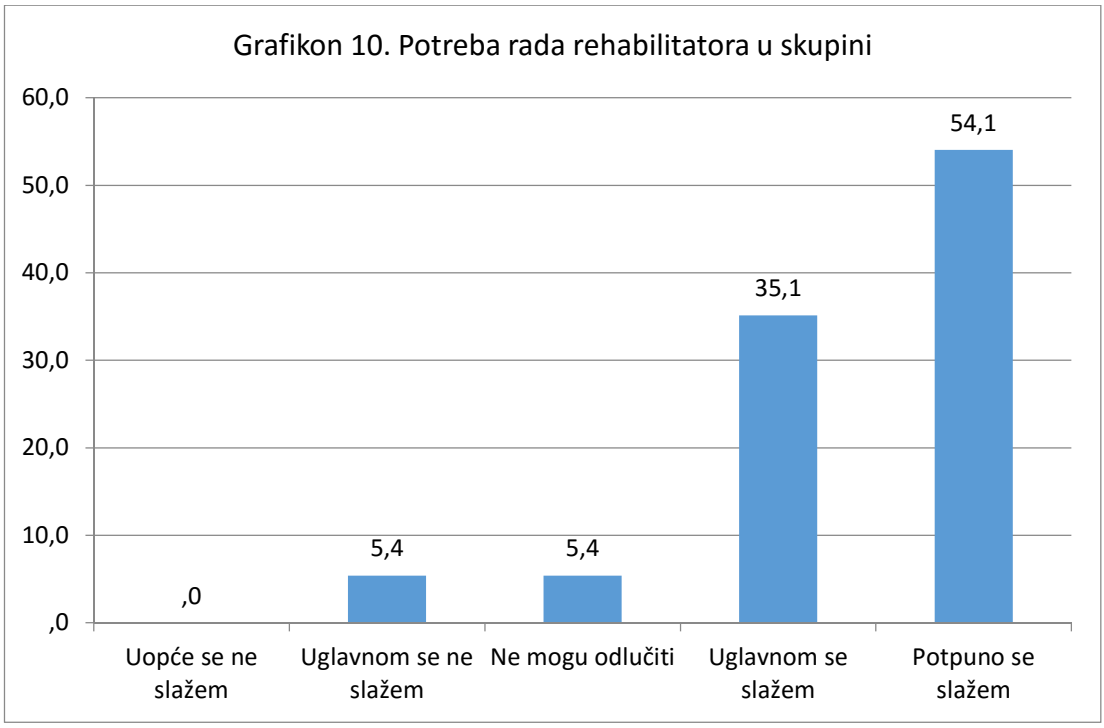
upisa djece s teškoćama. 16,2% ispitanika uglavnom se slaže s tvrdnjom. Radi se o tvrdnji u pogledu koje među odgojiteljima postoji najmanji stupanj slaganja.




Grafikon broj osam odnosi se na tvrdnju da odgojitelji nisu stručnjaci za rad sa slijepom i slabovidnom djecom i iz tog razloga ne bi trebali u svojoj skupini imati slijepo ili slabovidno dijete. Najveći postotak, 29,7% odnosi se na kategoriju broj dva, *uglavnom se ne slažem.* Kategorije *uopće se ne slažem* i *ne mogu se odlučiti* u sličnim su omjerima; 24,3% i 27,0%. Uglavnom se s ovom tvrdnjom slaže 16,2% ispitanika, dok se njih 2,7% potpuno slaže s ovom tvrdnjom. Uočljivo je, dakle, da i u ovom slučaju među odgojiteljima ne postoji slaganje, već su njihova mišljenja razmjerno ujednačeno podijeljena od potpunog neslaganja do djelomičnog slaganja.




Grafikon broj devet odnosi se na tvrdnju da u skupini u koju je uključeno dijete s teškoćama treba smanjiti broj djece. 75,7% ispitanika u potpunosti se slaže s ovom tvrdnjom. 13,5% ispitanika se uglavnom slaže dok se njih 8,1% ne može odlučiti. 2,7% odgojitelja uglavnom se ne slaže s ovom tvrdnjom. Za kategoriju *uopće se ne slažem* nije se odlučio ni jedan odgojitelj. Ukratko, velika se većina odgojitelja zalaže za smanjivanje ukupnog broja djece u odgojnoj skupini ako je u nju uključeno dijete s teškoćom.




Grafikon broj deset odnosi se na tvrdnju sa u svakoj skupini koja ima uključeno dijete s teškoćama treba uz matičnog odgojitelja raditi i edukacijski rehabilitator. 89,2% ispitanika se uglavnom ili u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom. Isti postotak, njih 5,4% ih se uglavnom ne slaže ili se ne mogu odlučiti. Prema tome, opetovano dolazi do izražaja kako odgojitelji smatraju da su za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama kompetentniji edukacijski rehabilitatori od njih samih.

Možemo zaključiti da se velik postotak odgojitelja slaže da je važna priprema odgojitelja za proces inkluzije u redoviti odgojno obrazovni program. Važnim smatraju i smanjenje ukupnog broja djece u skupini ukoliko je u skupinu uključeno dijete s teškoćama. Jednako tako odgojitelji očekuju da u skupini u koju je upisano dijete s teškoćama uz matične odgojitelje bude prisutan i edukacijski rehabilitator. Veliki stupanj slaganja vezuje se uz tvrdnje koje se odnose na financijsku stimulaciju odgojitelja koji rade u inkluzivnim skupinama, kao i na to da je u inkluzivnim skupinama važno procijeniti optimalni pedagoški utjecaj na djecu s teškoćama kako ona ne bi bila preopterećena. Uz navedeno odgojitelji su suglasni da je važna obostrana dobrobit za svu djecu uključenu u inkluzivni proces, što je u svojoj suštini i bit inkluzivnog procesa. Odgojitelji nisu usuglašeni u tvrdnjama koje se odnose na primjerene materijalne i kadrovske uvjete koji uvjetuju upis djece s teškoćama. Jednako tako neusuglašeni stavovi odnose se na procjenu stručnosti odgojitelja za rad

sa slijepom djecom. Navedeni zaključci mogu se usporediti s istraživanjem *Procjena odgojitelja o mogućnostima inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića* kojeg su provele Loborec i Bouillet (2011). U navedenom istraživanju ističe se da uz višu razinu manifestiranja profesionalnih kompetencija odgojitelja koje su značajne za inkluzivnu praksu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja vezuje uspješnije socijalno funkcioniranje djece s teškoćama. Jednako tako razina teškoća kod djece koja imaju razvojne teškoće u velikoj mjeri ovisi o profesionalnosti i sudjelovanju odgojitelja. Iz istraživanja o pretpostavkama inkluzije daje se jednako tako zaključiti da odgojitelji podržavaju inkluzivne procese i svjesni su značenja i primjene istih. Činjenica da velika većina odgojitelja smatra da je za proces inkluzije djece s teškoćama neophodna uključenost edukacijskog rehabilitatora može se opravdati činjenicom da odgojitelji smatraju da njihove kompetencije nisu u dovoljnoj mjeri osnažene. Oba istraživanja ističu nisku procjenu odgojitelja o vlastitim kompetencijama što se može povezati s nedovoljnom stručnošću i educiranošću odgojitelja vezanom za inkluzivnu praksu. Smatram da je važno odgojitelje poticati i omogućiti njim stručna usavršavanja koja se će doprinijeti osnaživanju kompetencija odgojitelja važnih za sudjelovanje i implementaciju procesa inkluzije u njihovom svakodnevnom radu u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Jednako tako navedena istraživanja mogu se nadovezati na izvještaj pravobraniteljice za djecu iz 2014. godine koji ističe da je odgojiteljima nužno osigurati dodatnu edukaciju i kontinuirano stručno usavršavanje s ciljem stjecanja znanja i vještina u radu sa djecom s teškoćama.

## 2.2.2. PROJEKT „GLEDATI ZNAČI SRCEM VIDJETI“

Slika 1. Projekt: „Gledati, znači srcem vidjeti“

Polazeći od činjenice kako svako dijete ima pravo na bezbrižno djetinjstvo, ovaj projekt je proizašao iz potrebe uključivanja djeteta s oštećenjem vida u redoviti predškolski program. Inkluzija podrazumijeva pružanje jednake razvojne prilike svakom djetetu i aktivno sudjelovanje s ostalom djecom, stvarajući tako okruženje koje se temelji na toleranciji, uvažavanju i poštivanju sve djece.

Projekt se provodio u nekoliko faza. Prva faza odnosila se na pripremu, kako odgojitelja, tako i svih zaposlenika D.V. Zipkica kroz prethodnu, 2012./2013. odgojno-obrazovnu godinu, kada smo saznali kako će slijepa djevojčica biti upisana u našu skupinu u idućoj odgojno-obrazovnoj godini. Dodatnu edukaciju, u suradnji sa Centrom za odgoj i obrazovanje Vinko Bek, prošli su svi odgojitelji vrtića.

Kroz taj pripremni period kod nas je vladao veliki strah i zabrinutost zbog neiskustva te velike odgovornosti koju donosi upis djeteta s potpunim oštećenjem vida. Najveće nedoumice s kojima smo se susretali bile su vezane uz razmišljanje imamo li mi kao odgojitelji dovoljno razvijene i snažne kompetencije. Razmišljali smo hoćemo li biti u mogućnosti kvalitetno organizirati prostor. Nismo bili sigurni hoćemo li dobiti trećeg odgojitelja koji bi bio osobni pomagač slijepoj djevojčici jer, uz sljepoću, L. ima i specifične teškoće vezane uz nesamostalno hodanje, nemogućnost žvakanja hrane. Kosti glave djevojčice nisu dovoljno srasle pa je opasnost od ozljeđivanja bila iznimno velika.

Slijedeća faza bila je priprema roditelja i djece odgojne skupine „Ljubičice“ na dolazak djevojčice te smanjenje broja djece u skupini. S roditeljima djevojčice i stručnim timom održani su individualni razgovori. Održan je roditeljski sastanak skupine na kojem su roditelji informirani i senzibilizirani za dolazak djevojčice. Roditelji i odgojitelji su svojim pozitivnim stavom prema uključivanju slijepe djevojčice dodatno pomogli međusobno osnaživanje, što se projiciralo na razmišljanja i pozitivan stav djece o djevojčici.

Djecu u skupini intenzivno smo pripremali na L.-in dolazak. Aktivnosti koje su se provodile u skupini usmjerene su na stvaranje uvjeta za poticanje cjelovitog razvoja svakog djeteta u skupini, posebice djevojčice L. uz osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i uvažavanje različitosti.

Provodili smo aktivnosti za jačanje pozitivne slike o sebi, vježbe disanja i tehnike opuštanja. Djeca su crtala sebe, međusobno uspoređivala crteže. Promatrali smo se u ogledalu, uviđali sličnosti i razlike. Roditelji su isto tako bili uključeni u aktivnosti. Napisali su i napravili osobnu kartu svojeg djeteta i potkrijepili ju nekim specifičnostima i posebnostima. Crtali smo i razgovarali o dobrim i lošim stranama, u čemu su manje ili više uspješni. Koristili smo različite problemske slikovnice, kao što su: *Elmer, Nezadovoljna bubamara, Svi smo isti, a različiti, set slikovnica o osjećajima.* Djeca su zajedno s roditeljima ocrtavala dlanove, ruku u ruci te smo se mjerili i konac koji nam je služio za usporedbu te nalijepili na zajednički plakat u sobi dnevnog boravka ... Provodili smo različite igre zavezanih očiju, posebno one vezane za slušnu percepciju, *Čvorak, Pogodi po glasu* i slične igre. Stimulirali smo i poticali slušnu, vizualnu i olfaktornu percepciju koristeći različite mirise i okuse. Dogovorili smo i nova grupna pravila u kojima smo ih poticali da verbalno izraze svoje potrebe, da imenuju predmete kojima manipuliraju, da se u svakodnevnoj komunikaciji oslovljavaju imenom kako bi ih L. brže upoznala. Sobu smo prilagodili tako da smo osigurali dovoljno prostora kojim će djevojčica moći nesputano hodati.

Slika 2. Slušna, vizualna i olfaktorna percepcija

Smatramo kako boravak naše nove prijateljice u skupini doprinosi snažnijem povezivanju djece i roditelja te kako je projekt obogatio život svakog pojedinog djeteta u našoj skupini i svih odraslih sudionika života i rada našeg vrtića. Okolina je stimulativna, podržava i razvija spontana izražavanja sve djece, a posebno slijepe djevojčice. Organizacija vremena je fleksibilna, posebno u zadovoljavanju individualnih potreba djece.

Smatram da smo kvalitetno organizirali i oblikovali prostor kao kontekst socijalnog učenja. Djeca su puno toga naučila i dobila - razvoj pozitivne slike o sebi i uvažavanje drugih, ali su značajne promjene i u stavovima i kompetencijama odraslih sudionika projekta. Više dogovaranja, uvažavanja, prihvaćanja i konstruktivnih načina u rješavanju eventualnih problema. Kod pojedine djece, koja su bila introvertirana dolazi do jačanja samopouzdanja, o čemu nam povratne informacije daju i roditelji. Jačanje samopouzdanja kod introvertirane djece je dodatni cilj ovog projekta koji u početku nije bio planiran, ali se razvio u tijeku samog projekta. Ističemo kvalitetnu suradnju s roditeljima, jer djeca uče po modelu, iz uvjerenja i stavova odraslih što je u našem slučaju doprinijelo razvoju pozitivnih osobina ličnosti, većoj međusobnoj toleranciji i uvažavanju drugih što je bio i krajnji cilj projekta.

Važnim smatram i osobnu korist od samog procesa za odgojitelje. Odgojitelji kao aktivni sudionici samog procesa osnažuju vlastite kompetencije. Zajednički procesi učenja, posebno rad na projektu, doprinijeli su osobnoj i socijalnoj

transformaciji djevojčice s teškoćama u razvoju, ostale djece u skupini kao i profesionalnoj osnaženosti odgojitelja, a što se smatra jednim od najvažnijih i osnovnih ciljeva učenja u predškolskoj dobi.

Zaključno, potrebno je istaknuti mišljenje odgojitelja da je provedba projekta pridonijela snažnijem povezivanju djece i roditelja te kako je projekt obogatio život svakog pojedinog djeteta u našoj skupini i svih odraslih sudionika života i rada našeg vrtića.

### 2.2.3. INDIVIDUALIZIRANI ODGOJNO-OBRAZOVNI PROGRAM ZA SLIJEPO DIJETE

U skladu sa standardima kvalitetne odgojno-obrazovne prakse, za djevojčicu L. je osmišljen IOOP. U ovom poglavlju se prikazuje kako primjena IOOP- a djeluje na optimalan rast i razvoj djevojčice L. i kako je moguće osiguravati inkluziju i napredak slijepe djevojčice u redovnoj odgojnoj skupini. Nadalje, daje se osvrt na način na koji je inkluzija djevojčice L. doprinijela dobrobiti ostale djece u skupini te samih odgojitelja. Tijekom perioda od tri mjeseca vodile su se bilješke, utvrđivale činjenice i bilježio napredak i eventualne nedoumice u razvijanju IOOP-a.

Prva etapa u razvoju IOOP-a bila je opisivanje trenutnog stanja djetetovog razvoja koji se temelji da podacima opservacije psihologa, logopeda i matičnih odgojitelja skupine. Opisane su djetetove trenutne mogućnosti i stilovi učenja

PODACI O SLIJEPOJ DJEVOJČICI L.

L. je vedra, vesela i nasmijana djevojčica koja nas je odmah na početku osvojila.

Kao što je ranije navedeno, djevojčica L. je u lipnju 2015. navršila šest godina. Od 2013. godine integrirana je u redoviti program dječjeg vrtića ZIPKICA, Zabok. Vid djevojčice je teško oštećen. Muskulatura joj je hipotonična, te otežano guta zalogaje. Nema neuroloških komplikacija. Lara je veselo, zainteresirano dijete. Auditivna percepcija je uredna. Jako se oslanja na zvukove i dobro ih diskriminira. Voli pjesmice i poznaje mnoge pjesme. To posebno dolazi do izražaja u trenutcima kada je posebno sretna i zadovoljna. Primjerene je pažnje i interesa. Pokazuje napredak u usvajanju znanja i pojmova. U gruboj motorici ima sve prijelaze. Sve više napreduje

u samostalnom hodanju. Samostalnost u trčanju još nije usvojena. Zbog nedostatka vida nedovoljno su zreli postularni mehanizmi u smislu tonusa, koordinacije, ravnoteže i tjelesne sheme. U kontaktu je spontana, vedra i komunikativna, pokazuje interes za aktivnosti. Pokazuje razumijevanje za niz složenijih verbalnih naloga i situacija. U govoru komunicira višečlanim, gramatički korektnim rečenicama. Bogatstvo vokabulara djevojčice odgovarajući je njezinoj dobi. Govorni iskaz razumljiv je u potpunosti. Razumije govor okoline, primjereno odgovara na postavljena pitanja. Kroz vježbe taktilnog i auditivnog podražaja, osvještava dijelove tijela. Imenuje što je gore-dolje, naprijed-iza, doživljava tjelesnu cjelovitost uopće. Oblike i različite teksture brzo prepoznaje i usvaja. Razvrstava krug, kvadrat, trokut, krupno, sitno, veliko, malo, više, manje. Pri obnašanju pojedinih segmenata samozbrinjavanja ovisna je o pomoći odraslih. Hrani se miksanom hranom, sama rukom stavlja u usta „pez“ bombone koji se u ustima tope. Djevojčici L. gutanje predstavlja velik problem. Sama pije iz šalice. Sudjeluje u odijevanju. Sfinktere kontrolira.

Zbog dominacije vidnog oštećenja, vidna percepcija L. je u potpunosti onemogućena. Povremeno za neke aktivnosti, iako ih može obaviti samostalno, traži pomoć odraslih. Kognitivne sposobnosti djevojčice su primjerene dobi, pa verbalne zadatke izvršava sukladno očekivanjima. L. je u tretmanu logopeda i psihologa. Jednom tjedno odlazi na tretman u ustanovu Mali dom gdje je uključena u individualni tretman s edukacijskim rehabilitatorom s kojim vrtić surađuje.

Iz navedenog opisa, stručni je tim prepoznao sljedeće jake i slabe strane djevojčice:

JAKE STRANE DJEVOJČICE L.

- dobra interakcija s vršnjacima
- bez poteškoća priopćava svoje misli, potrebe, osjećaje
- prepričava priče i događaje
- inicira i održava komunikaciju
- precizno locira zvuk
- ima dobar izgovor i služi se govorom gramatički ispravno
- primjerena glasovna analiza i sinteza
- ispravno uspoređuje kvalitetu zvuka tiho –tiše, duboko-dublje
- pokazuje interes za brajicu

- rabi sve vrste rečenica
- samostalnost pri pranju ruku
- ne ulazi u sukobe s vršnjacima
- zainteresirana za aktivnosti u sobi dnevnog boravka i priredbe - sudjeluje u svima
- upotrebljava pribor za jelo
- hvat olovke ispravan
- verbalnom ekspresijom pokazuje emocije (veselje, žalost, bijes, strah)
- imenuje boje, uočava uzročno-posljedične veze
- razumije značenje pojmova točno-netočno
- imenuje i razlikuje krug, kvadrat, trokut
- razlikuje lijevo, desno.
- pravilno rabi pojmove jučer, danas, sutra
- imenuje dane u tjednu
- usvojila je nazive godišnjih doba.
- pamti ono što je zanima

SLABE STRANE DJEVOJČICE L.

- ponekad se nameće u grupnom razgovoru
- povremeno nameće svoju igru
- strah od glasnih i nepoznatih zvukova
- povremene eksplozije bijesa
- smanjeno kontroliranje neprimjerenog ponašanja u pojedinim situacijama
- djelomično samostalna pri zadovoljavanju fizioloških potreba.

Iz opisa djevojčice L. proizlazi da je pojačano potrebno djelovati u području socio-emocionalnog razvoja, osobito u pogledu kontrole emocija. To je dugoročan cilj IOOP-a. Da bi se on postigao, odgojitelji će usmjeravati L.-ine emocionalne ispade u svakodnevnim vrtićkim situacijama, u igri i aktivnostima s drugom djecom i odraslima. Pri tome je odgajatelji verbalno upozoravaju i potiču na primjereno i kulturno ophođenje. U nastavku je dan izvadak iz IOOP-a koji se odnosi na socijalno-emocionalni razvoj djevojčice L.

| | | |
|---|---|---|
| CILJ/Socio-emocionalni razvoj<br>L. će pratiti usmene upute odgojitelja. | DATUM UVOĐENJA: 15.7.2015. | ODGOVORNI ČLANOVI TIMA: Odgojitelji, stručni tim dječjeg vrtića, edukacijski rehabilitator |
| ISHOD/ZADACI (individualna postignuća u odnosu na postavljeni cilj) | STRATEGIJE I PODRŠKA (prilagodbe, podrška, mjesto podrške, upotreba pomoćnih sredstava) | PROCJENA USPJEŠNOSTI (primjena postupaka za procjenu uspješnosti) |
| L. će pokušati smanjiti negativne tonove i usmjeriti se na pozitivne tonove pri iznošenju zahtjeva i želja. | U razgovoru s L. koristiti jasne upute i nježan ton. Upućivati je na načine primjerenog i kulturnog verbalnog ophođenja. Ne koristiti zapovjednički ton. Osnaživati L.-ine kompetencije u socijalnim odnosima. | L. prati upute odgojitelja. Sugestije prihvaća, ali tek kada je se iznova upozori. Ispočetka je bilo potrebno dodatno pojašnjavati učinke njezinog negativnog ponašanja.<br><br>U komunikaciji s ostalom djecom djelomično usvaja i koristi upute odgojitelja. Često, dok ostane sama u interakciji (dok odgojitelj nije u blizini) pokušava nametnuti svoju igru. |

| | | |
|---|---|---|
| | | Ustraje na zapovjedničkom tonu. |
| Nametanje u grupnim razgovorima, čekanje na red, strpljivost | Verbalne upute odgojitelja da u skupini postoje i druga djeca koja imaju prava na verbalno izražavanje i svoje zahtjeve od strane odgojitelja i ostale djece. | L. se smiruje u situacijama kada joj objašnjavam da su tu prisutni i drugi prijatelji. Zapitkuje: „Prijatelj, budem te poslušala“. Sama pita, „mogu sad ja“. U situacijama kada odgojitelj ima mogućnost kontrole ovaj vid aktivnosti je moguće realizirati. Čim se promijene okolnosti Lara zaboravlja dogovorena pravila i počinje se ponašati na svoj uobičajeni način. |
| CILJ/Socio-emocionalni razvoj<br>L. će smanjiti svoje ispade bijesa i samostalno upravljati strategiju upravljanja stresom. | DATUM UVOĐENJA: 15.8.2015. | ODGOVORNI ČLANOVI TIMA: Odgojitelji, stručni tim dječjeg vrtića, edukacijski rehabilitator |
| ISHODI/ZADACI (Individualno postignuće u odnosu na postavljeni cilj) | STRATEGIJE I PODRŠKA (prilagodbe, podrška, mjesto podrške, upotreba pomoćnih sredstava) | PROCJENA USPJEŠNOSTI (primjena postupaka za procjenu uspješnosti) |

| | | |
|---|---|---|
| L. neće vikati, usmjeravati pažnju na sebe, nekontrolirano plakati | Provesti funkcionalnu procjenu kako bi se utvrdile najdjelotvornije prethodno provjerene strategije. Započeti s verbalnim prikazima prijašnjih događaja i njihovih posljedica. Predvidjeti L.-ino ponašanje. Umanjiti sve suvišne i glasne zvukove u skupini. Pokušati preusmjeriti L.-ino ponašanje na situacije u kojima može očekivati promjenu intenziteta zvuka. Pojačati primjenu ja-poruka u svakodnevnoj komunikaciji, odgojitelj kao model ponašanja i komuniciranja. Podučiti L.-u tehnikama samosmirivanja, vježbe dubokog disanja, opuštanja. Razgovor o osjećajima, uživljavanje u osjećaje drugih (kako se ostala djeca i odgojitelji osjećaju kada L. viče i uznemiruje ostale prijatelje u skupini). Uobičajenim | L. će smanjiti ispade bijesa na jedan, dva dnevno ili na niti jedan.<br><br>L. će se koristeći tehnike opuštanja i dubokog disanja smirivati u naletima bijesa. |

| | | |
|---|---|---|
| | tonom dozivati će odgojitelja koji će ukoliko bude potrebno intervenirati. | |
| CILJ/ Socio-emocionalni razvoj<br>L. će u potpunosti ukloniti ispade bijesa. Samostalno će i u točno određenom trenutku primjenjivati strategije upravljanja stresom | DATUM UVOĐENJA:15.9.2015. | ODGOVORNI ČLANOVI TIMA: Odgojitelji, stručni tim dječjeg vrtića, edukacijski rehabilitator |
| ISHOD/ZADACI (individualna postignuća u odnosu na postavljeni cilj) | STRATEGIJE I PODRŠKA (prilagodbe, podrška, mjesto podrške, upotreba pomoćnih sredstava) | PROCJENA USPJEŠNOSTI (primjena postupaka za procjenu uspješnosti) |
| Kada L. osjeti i predvidi trenutak kada joj ne ide sve po planu dolazi do samokontrole i negativni ishodi su u potpunosti eliminirani u startu. | Samostalno procesuiranje negativnih utjecaja.<br>Ukoliko odgojitelj primijeti eventualne situacije u kojima bi moglo doći do L.-ih negativnih reakcija trebao mi ostati u stanju pripravnosti kako bi mogao pravovremeno reagirati. | Uopće neće doći do ispada bijesa ili će oni biti svedeni na najmanju moguću mjeru.<br><br>L. se samostalno smiruje. Ne dolazi do ispada. Uglavnom se koristi i primjenjuje naučene tehnike. Sve manje traži pomoć i intervenciju odgojitelja. |

Nakon izrade IOOP-a krenuli smo s aktivnostima koje će omogućiti realizaciju planiranih ciljeva. Predviđeno vrijeme za realizaciju IOOP-a je tri mjeseca. Prvi mjesec L. izostaje dosta iz vrtića. Ostala djeca primjećuju da je nema. Posebno tri djevojčice koje su jako vezane uz L. Često pitaju kada će se L. vratiti u vrtić. Po L.-inom ponovnom dolasku, intenzivnije počinjemo sa djelovanjem na ostvarivanju kratkoročnih ciljeva. Koristimo metode usmenog opisivanja i izlaganja. Bilježim važne pomake i usmjerena sam na planiranje i realizaciju kratkoročnih ciljeva.

Prvu godinu u skupini djevojčica L. boravila je tri sata dnevno. Sljedeću pedagošku godinu boravak je produžen na 4 sata dnevno. Od pedagoške godine 2015/2016 djevojčica u skupini boravi 8 sati dnevno.

Uz trećeg odgojitelja u skupini, djevojčica je rado ostajala u vrtiću već nakon prvog dana. Vrlo je znatiželjna, otvorena i postavlja puno pitanja. Prvih nekoliko dana, prilikom dolaska u skupinu, govori da se ide igrati „rifljačom“. To je mala dječja harmonika koju je L. prvih dana neprestano istraživala. Premda je soba dosta opremljena specijaliziranom didaktikom, L. više voli manipulirati prirodnim materijalima, plodovima i „zvučnim“ igračkama.

Slika 3. L. se uključuje u sve aktivnosti, voli slikati temperama

Djevojčica je veoma brzo uspostavila prijateljski odnos s djevojčicama Z., D., N. i N.-om. Djeca joj spontano prilaze. Odgojiteljima postavljaju pitanja :"Kako ima otvorene oči, a ne vidi." Ostala djeca spontano L. objašnjavaju joj svojstva pojedinih predmeta. Primjećuju kada L. nije u vrtiću. Natječu se tko će je primiti za ruku kada odlazimo u šetnju i pozivaju na proslave rođendana. L. se igra i druži s ostalom djecom i odgojiteljima u vrtiću, posebno prilikom igre na dvorištu. Djevojčica sve odrasle osobe u svojoj blizini dobro prihvaća i voli se s njima družiti.

Slika 4. Zajednička interakcija s djecom iz skupine

Djevojčica nakon ručka odmara, dok su ostala djeca u skupini uključena u mirne stolne aktivnosti. L. sama traži da legne u krevet, premda teško zaspi. L. se povremeno uključuje u grupnu interakciju, ali su joj očigledno potrebni trenutci osame i fizičkog odmora.

Prema psihološkim uvjetima razvoja djeteta predškolske dobi (Starc i sur., 2004) dijete u sedmoj godini svoje ponašanje kontrolira samogovorom, samousmjeravanjem, „unutarnjim uputama". Glavni kriterij za uspoređivanje i samovrednovanje su vršnjaci. Igra se s djecom istog spola. Često od sebe očekuje previše pa zadatak koji si postavlja nije u stanju završiti. Djevojčica je sklona pretjerati

te se naglo iscrpljuje. Tada joj odgojitelji pomažu da odredi granice svojih realnih mogućnosti.

U intelektualnim sposobnostima djevojčice L. vidljiv je napredak u diskriminaciji svega onog što vidi, čuje i radi. Ulazi u fazu konkretnih operacija. Ova faza karakteristična je za ekspanziju u stvaranju pojmova i boljem shvaćanju i povezivanju pojmova. Sposobna je isplanirati svoju aktivnost i izvršiti je do kraja.

Slika 5. Povećavanje grupne i među vršnjačke povezanosti

Rehabilitator (tiflopedagog) svaka tri mjeseca dolazi u odgojnu skupinu. To nam je prilika za razmjenu iskustava i vrednovanja konkretnih sadržaja i aktivnosti s djevojčicom. Rehabilitator ističe napredak djevojčice u motoričkom i socijalno-emocionalnom razvoju. Potiče nas na što veće osamostaljivanje djevojčice, posebno pri svakodnevnom boravku na zraku, koristeći hodanje bosih nogu, kotrljanje, više aktivnosti vezanih uz balans i gravitaciju.

Obitelj podržava djevojčicu. U odgoju uz roditelje, djeda i baku intenzivno sudjeluje i teta. Suradnja s roditeljima je kvalitetna i na zadovoljavajućoj razini. Rado prihvaćaju sugestije, izmjenjujemo zapažanja i iskustva. U potpunosti su uključeni u rad s djevojčicom (naročito majka) kao i u nabavi i izradi različitih igračaka i materijala.

Roditelji ostale djece pozitivno se osvrću na L. boravak u skupini, te na impresije njihove djece vezane uz boravak djevojčice u vrtiću. Z. –ina majka ističe da je L. doprinijela samopouzdanju njezine djevojčice, što svakodnevno primjećuje. Majka A. „ L. je prekrasno prihvaćena, djeca je obožavaju. ...Jer ona je djevojčica koja to zaslužuje, kao i bilo koje drugo dijete, posebno i različito na svoj način."

Majka Ž.:" ...moja kćer stalno spominje L., kada ju nečim iznenadi, npr. L. je crtala temperama! Povremeno je zateknem kako se igra ili u kupaoni i pokušava neke radnje izvršiti zatvorenim očima, više si pomažući osjetilom opipa, pa sam zaključila da se pokušava uživjeti u L.-in svijet. i sama mi objasni: „Tako to L. radi." Majka smatra da je njezina djevojčica S. u prednosti pred svojim vršnjacima koji nemaju priliku obogatiti se takvim iskustvom.

Posebno smo ponosni što smo doprinijeli da djevojčica počne jesti čokolino. Sama naglašava da je najbolji čokolino na svijetu onaj kojeg napravi teta kuharica. Počinje jesti i smokiće. Kroz individualne razgovore i boravak majke u skupini stvara se bolja međusobna povezanost i komunikacija. L. je trebalo dosta hrabrosti, a samim time i povjerenja u odgojitelje kako bi se samostalno spustila niz tobogan! L. je u početku odbijala igru u pješčaniku jer joj se nije svidjela tekstura. Danas ona jednako uživa kao i druga djeca.

Moguće je zaključiti da L. postiže znatan napredak u području socio-emocionalnog razvoja. Nakon što joj se osiguralo određeno vrijeme za procesuiranje uputa i implementaciju tehnika samosmirivanja i opuštanja, djevojčica uspijeva u potpunosti kontrolirati ispade bijesa. Trenutačno je u fazi kada se uspijeva samostalno smiriti i regulira emocije. Roditelji naglašavaju kako su kod kuće ispadi bijesa smanjeni i sve ih više kontrolira. Ističu da ipak povremeno dolazi do manjih epizoda negativnih ispada, posebno u interakciji s mlađom sestrom. U daljnjem radu ćemo se usmjeriti na daljnje poticanje usvojenih oblika ponašanja. Ove situacije postale su plodonosne za L.-inu daljnju suradnju s djecom i matičnim odgojiteljima skupine. Djeca koju je svojim ponašanjem odbijala i onemogućavala zajedničku interakciju ponovno prilaze L.-i i uspostavljaju kontakt. Vršnjačka interakcija je na višem stupnju.

Kako se socijalna i emocionalna inteligencija važniji prediktor školskog uspjeha od kognitivnih i motoričkih sposobnosti provedene aktivnosti i ostvareni zadaci bit će posebno korisni pri L.-inoj pripremi za školu. Olakšano će usvajati brajicu, te ostale zahtjeve koje nameće školski sustav i novo okruženje. Naučeni oblici ponašanja i djelovanja, posebno u području samoregulacije i unutarnje kontrole,

doprinijet će optimalnijem školskom uspjehu i svakodnevnom ophođenju u svim segmentima djelovanja.

# 3. ZAKLJUČAK

Ovim diplomskim radom željela sam dati svoj osobni doprinos samom procesu inkluzije. Kao motiv ovog diplomskog rada ističem projekt pod nazivom *„Gledati, znači srcem vidjeti“*. Projekt je proveden u dječjem vrtiću *Zipkica* opisuje moja vlastita stajališta, reakcije djece iz skupine „Ljubičice“ i slijepe djevojčice L. na sam inkluzivni proces, aktivnosti koje su se u tijeku projekta provodile kao i učinke projekta na cjelokupno ozračje u vrtićkoj skupini. Projekt je prezentiran na Smotri projekata za demokratski odgoj i građanstvo. Ocjenjen je izvrsnim primjerom kvalitetne prakse. U radu je kombinirano više istraživačkih metoda. Korištena je kvantitativna analiza u izradi anketa o pretpostavkama inkluzije. Podaci su statistički analizirani. Zaključci ankete odnose se na činjenicu da odgojitelji podržavaju inkluziju premda ističu važnost habitacije edukacijskog rehabilitatora u svakodnevnom odgojno-obrazovnom procesu u uvjetima inkluzije. Istraživanja koja se spominju u ovom radu jednako tako ističu slične zaključke (Bouillet i Bukvić, 2015. i Kudek Mirošervić i Jurčević Lozančić, 2014). Iz ovih činjenica može se pretpostaviti kao odgojitelji smatraju da njihove kompetencije za rad u inkluzivnnim grupama nisu dovoljno snažne. Odgojitelji jednako tako navode da je bitna pretpostavka kvalitetne inkluzivne prakse dobre pripreme odgojitelja i ostale djece za dolazak slijepe djevojčice u redovitu vrtićku skupinu.

U početku su moji stavovi uglavnom bili vezani uz strah od nepoznatog i orijentirani na osiguravanje primjerenih organizacijskih i materijalnih uvjeta u skupini. Suočena s nedoumicama vezanih uz kompetentnost i vlastite mogućnosti u stvaranju i omogućavanju optimalnih uvjeta razvoja slijepe djevojčice postala sam svjesna opsega cjelokupnog procesa. Kao bitan dio aktivnog uključivanja i participacije u procesu inkluzije istaknula bi dobru i kvalitetnu pripremu odgojitelja, osmišljavanje i implementiranje didaktičko-metodičkih postupaka i dobro osmišljen individualizirani odgojno-obrazovni program. Didaktičko-metodički oblici opisani u ovom radu odnose se i na kreiranje IOOP-a kroz koji se analizirala studija slučaja slijepe djevojčice L. Sam proces izrade i provedbe individualiziranog odgojno-obrazovnog plana trajao je tri mjeseca. Plan sadrži strategije i podršku koji se analiziraju i primjenjuju u samom procesu kao i procjenu uspješnosti kojom se vrednuju postignuća. Nakon obrade

podataka nakon tromjesečnog razdoblja vidljivi su značajni pomaci u socijalno-emocionalnom razvoju slijepe djevojčice.

Premda sama priroda inkluzije nije mjerljiva kvantitanivnim parametrima, rezultati se teško mogu opisati brojkama oni su itekako prisutni.

Inkluzivno okruženje usmjereno je na djetetova prava koja jednako tako osigurava i *Konvencija o pravima djeteta*, koja promiče prava i zaštitu sve djece te se jednako tako vezuje i na prava djece s teškoćama u razvoju. Obrazovna politika dužna je osigurati podršku djeci s teškoćama. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* nalaže da predškolske ustanove u svojim temeljnim polazištima trebaju omogućiti afirmaciju jednakih prava za svu djecu. Konstantni izazovi u inkluzivnim procesima nameću se svakodnevno. Oni se vezuju uz činjenicu da smo svi jednaki, imamo jednake mogućnosti, samo učimo i djelujemo na različite načine. Jednakost je u uvažavanju različitosti i poštivanju prava svakog pojedinca ponaosob. Svi segmenti u inkluzivnom procesu su povezani, od djeteta s teškoćama, roditelja, odgojitelja i stručnjaka, pa sve do društva u cjelini. Njihova interakcija i međudjelovanje pokazatelji su uspješnog procesa inkluzije. Roditeljima je potrebna podrška, odgojiteljima je nužna unutarnja motivacija, a društvo u cjelini polako dolazi do zaključaka da je svaki pojedinac jednako važan. Njegove individualne mogućnosti i sposobnosti stavljamo u prvi plan i od njih polazimo u postupku razvijanja uspješnog modela inkluzije i što optimalnije pripreme za uspješniju budućnost.

# LITERATURA


1. Alimović, S. (2006). Simptomi oštećenja vida: kako prepoznati poteškoće kod djeteta. *S vama,* 2,3, 20-23.
2. Agencija za odgoj i obrazovanje *Poučavanje učenika s autizmom*-školski priručnik u originalnoj i prevedenoj verziji dostupan je na www.azoo.hr. Preuzeto 12.kolovoza, 2015.
3. Brajković, S. (2006). Doprinos okruženja usmjerenog na dijete pri obrazovanju djece s posebnim obrazovnim potrebama. *S Vama,* 2 ,3, 61-64.
4. Bratković, D. i Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U A. Dulčić (Ur.) *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 83-99). Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži
5. Bujanović, J. i Ivančić, Đ. ( 2006/2007). Značaj inicijalne obrazovne procjene. *S Vama,* 2,3, 29-36.
6. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja.* Zagreb: Školska knjiga.
7. Boillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Hrvatsko pedagogijsko društvo, HPD* 8,2, 323-340.
8. Bouillet, D. (2014). *Nevidljiva djeca*. Zagreb: Unicef
9. Bouiller, D. i Bukvić Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51, 1, 9-23.
10. Daniels, E., Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju*. Zagreb: Korak po korak.
11. Dulčić, A. (2003). Posebnosti metodike rada u edukaciji i rehabilitaciji djece s teškoćama u razvoju. U A. Dulčić (Ur.) *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 53-63). Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

12. Fajdetić, A. (2012). Studenti s oštećenjima vida. U L. Kiš-Glavaš (Ur.) *Studenti s invaliditetom 1.*: *Opće smjernice* (str. 71-143). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
13. Greenspan, S. I. i Wieder, S. (2003). *Dijete s posebnim potrebama,* poticanje *intelektualnog i emocionalnog razvoja.* Lekenik: Ostvarenje.
14. Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2003). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U L. Kiš-Glavaš, R. Fulgosi-Masnjak (Ur.) *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama* (str. 133-189). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – „IDEM".
15. Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2006). Individualizirani odgojno-obrazovni programi, Od teškoća u razvoju prema planu podrške učenicima s posebnim potrebama. *S Vama* 2,3, 91-119.
16. Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 49, 2, 139-157.
17. Izetbegović, A. (2006). *Vodič kroz inkluziju u obrazovanju.* Sarajevo: Društvo ujedinjenih građanskih akcija „DUGA".
18. Jurčević, M. (2006). Cjelovito promatranje problema svakog djeteta. Individualizirani programi u osnovnoj školi. *S Vama,* 2, 3, 81-86.
19. Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina,* 7, 101-109.
20. Karamatić Brčić M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola,* 30, 67-78.
21. Kudek Mirošević, J. i Jurčević-Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 50, 2, 17-29.
22. Klaić, B. (1990). *Rječnik stranih riječi.* Zagreb: Nakladni zavod MH
23. Loborec, M. i Bouillet, D. (2011). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnostima inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak,* 153, 1, 21-39.
24. Ljubešić, M. (2013). Roditelji i dijete s teškoćama u razvoju. U N. Pećnik (Ur.) *Kako roditelji i zajednica brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Zagreb: Unicef.

25. Miličević, F., Dolenec, D.( 2009). *Razvoj socijalne dimenzije u obrazovanju*: *izvještaj za Hrvatsku,* Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
26. Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. *Državni pedagoški standard.* www.public.mzos.hr. Preuzeto 06. rujna 2015.
27. Neimann S., Jacob, N. (2005). *Kako pomoći slijepoj djeci, podrška obitelji* i *zajednice djeci s oštećenjima vida.* Zagreb: Hrvatski savez slijepih.
28. Nenadić, K. (2007). *Učenik s oštećenjem vida u redovitoj* školi. Zagreb: Hrvatski savez slijepih.
29. Pašalić-Kreso, A. (2003). Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U A. Pašalić-Kreso (Ur.) *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine* (2-25). Sarajevo: TEPD-Teacher education and professional development i Odsjek za pedagogiju filozofskog fakulteta.
30. Pribanić, Lj. (2014). Mogu sve osim čuti-uključivanje djece i mladih s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja. U S. Jelić (Ur.) *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu* (str. 19-62). Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj".
31. Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske (2014): Izvješće o radu Pravobraniteljice za djecu 2014.godina. Zagreb: Pravobranitelj za djecu. www.dijete.hr. Posjećeno 19. studenog 2015.
32. Rudelić A., Pinoza Kukurin Z. i Skočić Mihić S. (2012). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154 ,1, 131-148.
33. Slatina, M. (2003). Od inkluzije do škole za konfluentno obrazovanje. U A. Pašalić-Kreso (Ur.) *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine* (str. 74-92). Sarajevo: TEPD-Teacher educatin and professional development i Odsjek za pedagogiju filozofskog fakulteta.
34. Slunjski, E.(2012). *Tragovima dječjih stopa.* Zagreb: Profil
35. Slunjski i suradnici (2014). Republika Hrvatska Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje: Zagreb.
36. Stančić, V. (1991). *Oštećenja vida biopsihosocijalni aspekti.* Zagreb: Školska knjiga

37. Starc, B. i suradnici (2004). Osobine *i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi,* priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga
38. Svjetska zdravstvena organizacija www.who.hr. Posjećeno 1. rujna 2015.
39. Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
40. Tkalac Verčić A. i suradnici (2010). Priručnik za metodologiju istraživačkog rada. Zagreb: M. E. P.
41. UNICEF www.unicef.hr. Posjećeno 2.rujna 2015.
42. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine, br. 87/07., 86/09., 92/10., 90/11., 5/12., 16/12., 86/12., 126/12., 94/13 i 154/14.
43. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Narodne novine, BR. 10/97., 107/07. i 94/13.

# PRILOG 1

OVAJ UPITNIK JE ANONIMAN I PROVODI SE U SVRHU PISANJA DIPLOMSKOG RADA.

HUMANE PRETPOSTAVKE INKLUZIJE

NA SVA PITANJA ODGOVORITE PREMA SLIJEDEĆOJ SKALI:

1=U POTPUNOSTI SE NE SLAŽEM

2=UGLAVNOM SE NE SLAŽEM

3=NE MOGU SE ODLUČITI

4=UGLAVNOM SE SLAŽEM

5=U POTPUNOSTI SE SLAŽEM

| | | |
|---|---|---|
| 1. | DJECA S TEŠKOĆAMA TREBAJU BITI UKLJUČENA U REDOVITE VRTIĆKE PROGRAME SAMO AKO ĆE UZ NJIH BITI EDUKACIJSKI REHABILITATOR. | 1 2 3 4 5 |
| 2. | DJECU S TEŠKOĆAMA MOŽEMO UKLJUČITI U REDOVITI PROGRAM VRTIĆA SAMO POD UVJETOM DA ONI IMAJU KORISTI, A DA PRI TOME OSTALA DJECA NIŠTA NE GUBE. | 1 2 3 4 5 |
| 3. | ODGOJITELJE U VRTIĆIMA TREBA PRIPREMITI ZA INKLUZIJU. | 1 2 3 4 5 |
| 4. | ODGOJITELJE U REDOVITIM VRTIĆIMA TREBALI BI BITI BOLJE PLAĆENI UKOLIKO RADE U INKLUZIVNIM GRUPAMA. | 1 2 3 4 5 |
| 5. | DJECU U REDOVITIM VRTIĆIMA TREBA PRIPREMITI DA PRIHVATE DIJETE S TEŠKOĆAMA. | 1 2 3 4 5 |
| 6. | ODGOJITELJI U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA TREBAJU PROCIJENITI OPTIMALAN PEDAGOŠKI | 1 2 3 4 5 |

| | | |
|---|---|---|
| | UTJECAJ NA DJECU S TEŠKOĆAMA KAKO DJECA NE BI BILA PREOPTEREĆENA. | |
| 7. | VRTIĆI KOJI NEMAJU ZADOVOLJENE I PRIMJERENE UVJETE I KADROVE NE BI TREBALI UPISIVATI DJECU S TEŠKOĆAMA. | 1 2 3 4 5 |
| 8. | ODGOJITELJI NISU STRUČNJACI ZA RAD SA SLABOVIDNOM ILI SLIJEPOM DJECOM I IZ TOG RAZLOGA NE BI TREBALI U SVOJOJ SKUPINI IMATI DIJETE S TEŠKOĆAMA. | 1 2 3 4 5 |
| 9. | U SKUPINI U KOJU IDE DIJETE S TEŠKOĆAMA TREBA SMANJITI BROJ DJECE. | 1 2 3 4 5 |
| 10. | U SVAKOJ SKUPINI GDJE IMA DJECE S TEŠKOĆAMA TREBA RADITI JEDAN EDUKACIJSKI REHABILITATOR UZ MATIČNOG ODGOJITELJA. | 1 2 3 4 5 |

# KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA

Zovem se Jasna Zubić. Rođena sam i odrasla u Zaboku gdje završavam osnovnu školu i Opću gimnaziju. Nakon gimnazije upisujem i u roku završavam dvogodišnji stručni studij predškolskog odgoja. 2002. godine zapošljavam se kao pripravnik volonter u dječjem vrtiću Zipkica u Zaboku. Nakon uspješno položenog stručnog ispita započinjem radni staž u istom vrtiću. Voditeljica sam programa Rastimo zajedno koji pruža podršku i pomoć roditeljima u odgoju djece. Aktivno participiram u svim djelatnostima i aktivnostima na nivou vrtića. Posjedujem certifikat B2 i vodim kraći program engleskog jezika, kao i poludnevni integrirani program u svojoj skupini. Unatrag pet godina obnašam dužnost odgajatelja mentora i uspješno pripremam pripravnike za polaganje stručnih ispita. Ujedno sam mentor i studentima Učiteljskog fakulteta. Završila sam ciklus radionica i stekla status voditelja Eko-škola. Od značajnijih projekata koje provodim ističem Projekt inkluzije djece s posebnim potrebama u redovite odgojno- obrazovni program pod nazivom „Gledati, znači srcem vidjeti“ kojeg predstavljam na Smotri projekata za demokratski odgoj i građanstvo. Participiram u projekt i izrađivanju akcijskog plana „Sigurno korištenje dječje autosjedalice u automobilu“, kao predstavnik Krapinsko-zagorske županije. Svjesna sam važnosti kontinuiranog rada na sebi i cjeloživotnog učenja, te 2013. godine upisujem sveučilišni studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu.

# Izjava o samostalnoj izradi rada

Ovime izjavljujem da sam ja, Jasna Zubić, studentica 2. godine Diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakulteta u Zagrebu (matični broj 35-2013-73) samostalno izradila diplomski rad na temu „Didaktičko-metodički aspekti inkluzije slijepe djece u redoviti odgojno-obrazovni program“, te da u navedenom radu nisu na nedozvoljeni način (bez pravilnog citiranja) korišteni dijelovi tuđeg rada.

U Zagrebu, 3. prosinca 2015.

Jasna Zubić

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET

# IZJAVA

kojom izjavljujem da sam suglasan/suglasna da se trajno pohrani i javno objavi moj diplomski rad
DIDAKTIČKO-METODIČKI ASPEKTI INKLUZIJE SLIJEPE DJECE U REDOVITI ODGOJNO-OBRAZOVNI PROGRAM
u javno dostupnom institucijskom repozitoriju
UČITELJSKOG FAKULTETA SVUČILIŠTA U ZAGREBU
i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15).

U Zagrebu, 3. prosinca.2015.

Ime i prezime:
Jasna Zubić
OIB:
44590470789

Potpis: