

# Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive

UDK: 376.4  
364.65-056.26 (497.5 Rijeka)  
Prethodno priopćenje  
Primljeno: 10. 10. 2012.



Mr. Aileen Rudelić<sup>1</sup>

OŠ Kozala Rijeka  
aileen\_rudelic@yahoo.com



Prof. dr. sc. Zorina Pinoza Kukurin<sup>2</sup>

Učiteljski fakultet  
Sveučilišta u Rijeci  
zpinozakukurin2004@yahoo.com



Doc. dr. sc. Sanja Skočić Mihić<sup>3</sup>

Učiteljski fakultet  
Sveučilišta u Rijeci  
sanjasm@ufri.hr

## Sažetak

U aktualnom hrvatskom kontekstu inkluzivan odgoj i obrazovanje podrazumijeva uključenost djece s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav uz različite čimbenike podrške. O razini podrške koju imaju odgojitelji i učitelji ovisi i kvaliteta inkluzivnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

<sup>1</sup> Aileen Rudelić je magistra primarnog obrazovanja a radi kao pomoćnik u nastavi s djetetom s posebnim potrebama. Dobitnica je Top stipendije za Top studente 2009. Do sada je u koautorstvu objavila jedan izvorni znanstveni članak.

<sup>2</sup> Zorina Pinoza-Kukurin je izvanredna profesorica, bavi se edukacijskom inkluzijom djece s teškoćama predškolske i mlađe osnovnoškolske dobi.

<sup>3</sup> Sanja Skočić Mihić docentica je na kolegiju Inkluzivni odgoj i obrazovanje. Diplomirala je, magistrirala i doktorirala na području inkluzivne edukacije na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu u Zagrebu. Aktualni istraživački interesi su: inkluzivni odgoj i obrazovanje, spremnost/kompetentnost odgajatelja/studenata za predškolsko uključivanje, upravljanje ponašanjem u inkluzivnim skupinama, savjetovanje roditelja u predškolskoj inkluziji, volontiranje studenata.

U ovom radu ispitano je mišljenje 65 odgojitelja iz dječjih vrtića na području grada Rijeke o potrebnim stručnim znanjima i materijalnim resursima podrške u radu s djecom s teškoćama u inkluzivnim odgojno-obrazovnim skupinama.

Istraživanje je pokazalo da su odgojiteljima za uspješnu inkluziju u velikoj mjeri potrebna stručna znanja i materijalni resursi. U procjeni potrebnih resursa i znanja, odgojitelji koji imaju izrađen individualizirani program rada za dijete s teškoćama i stručno su se usavršavali, smatraju materijalne resurse i stručna znanja potrebnijima nego odgojitelji koji nemaju izrađen individualizirani program i nisu se stručno usavršavali. Odgojitelji s izrađenim individualiziranim programom smatraju znanja i vještine o prilagodbi programa rada i implementaciji potrebnijim u uspješnoj inkluziji nego oni koji nemaju individualizirani program. Znanja i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za uspješnu inkluziju potrebniji su odgojiteljima koji se nisu stručno usavršavali.

Zaključno, za facilitaciju predškolske i osnovnoškolske inkluzivne prakse neophodni su materijalni resursi i stručna osposobljenost odgojitelja i učitelja kroz usavršavanje i suradnju sa stručnim suradnicima. Tim prvim korakom u inkluzivnom odgoju i obrazovanju odgojiteljima i učiteljima osiguravaju se sredstva, znanja i vještine za kvalitetan rad s djecom s teškoćama.

**Ključne riječi:** odgojitelji, djeca s teškoćama, stručna znanja, materijalni resursi, inkluzija

## Uvod

Inkluzija je glavni model uključivanja djece s teškoćama u redovni predškolski (U.S. Department of Education, 1998.; prema Odom, 2000.) i osnovnoškolski sustav u Hrvatskoj i svijetu. Bailey i suradnici (1998.) argumetiraju kako inkluzija ima snažne pravne, moralne, racionalne i empirijske osnove.

U Hrvatskoj je od početka edukacijske uključenosti, poznate pod terminom integracija, prošlo 30 godina. Inkluzivni odgoj i obrazovanje predstavlja noviji pristup u odgoju i obrazovanju koji je uveden 90-tih godina 20. stoljeća nakon Salamanca sporazuma (Bratković, 2004.). Danas je taj proces podržan nizom zakonskih (Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, 1997., Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008.) i podzakonskih akata (Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 1991., Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, 1991., Pravilnik o upisu djece u osnovnu

školu, 1991., Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, 2009., Pravilnik o pedagoškoj mjeri odgojno-obrazovnog tretmana produženog stručnog postupka, 2009., Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, 2010., Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnog povjerenstva, 2011., Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008., Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008.).

Inkluzija je sustav vjerovanja koji dijeli svaki član odgojno-obrazovne zajednice, dakle odgojitelji i učitelji, prosvjetno administrativno osoblje, djeca, roditelji i ostali članovi, o odgovornosti u odgoju i obrazovanju sve djece na način da oni mogu ostvariti svoj potencijal (Friend i Bursuch, 2006.). To je proces koji predstavlja preobrazbu cijele zajednice, a ne samo odgojno-obrazovnih institucija, u kojem su djeca s teškoćama i djeca bez teškoća stavljena u isto okruženje, zajednički rade, uče i žive, poštuje se individualnost svakog djeteta, njegova osobnost i različitost (Kobešćak, 2003., Kobešćak, 2000.). Svako dijete ima pravo na osigurano učinkovito obrazovanje, a obrazovni sustav u društvu treba stvarati obogaćene programe koji izlaze u susret raznolikosti karakteristika djece i njihovih potreba (Krampač Grljušić, 2007.). Inkluzija se upravo temelji na vjerovanju u razvoj individualnih potreba svakog pojedinog djeteta i svake pojedine obitelji čije dijete pohađa redovni vrtić ili školu (Daniels, 2003.). U inkluzivnim okruženjima djeci se pružaju specifične prilike za životno učenje, odnosno za usvajanje šireg raspona vještina koje su potrebne za svakodnevno funkcioniranje u društvenoj zajednici (Bulat i Veršić, 2008.).

Osim vjerovanja i prava djeteta da se odgaja i obrazuje u zajednici sa svojim vršnjacima, potrebno je pomno planirati i osigurati uvjete za kvalitetno uključivanje djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne ustanove. Potencijali svakog djeteta razvit će se jedino ako su osigurani primjereni uvjeti i podrška socijalne sredine, prije svega u roditeljskom domu, a potom u vrtiću i u školi (Kiš Glavaš i Fulgosi Masnjak, 2002.). Djeci s teškoćama potrebna je prilagodba odgojno-obrazovnih sadržaja, s obzirom na njihovo skromnije životno iskustvo i otežanu mogućnost iskustvenog učenja kroz primjere iz životnog okruženja (Slaviček, 2008.). Oni napreduju u skladu sa svojim mogućnostima, a za napredovanje odgovorni su odgojitelji i učitelji, koji stoga moraju biti osposobljeni kao kompetentni stručnjaci u svom području djelatnosti (Pinoza Kukurin, 1999.).

U inkluzivnom okruženju koje čine djeca različitih sposobnosti i mogućnosti za učenje od odgojitelja i učitelja se očekuje pružanje jednakih prilika za razvoj punih potencijala svakom djetetu i poučavanje u skladu s individualnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Današnji odgoj i obrazovanje za djecu s teškoćama kreće se od inkluzivnog predškolskog preko osnovnoškolskog pa sve do srednjoškolskog i visokoškolskog odgoja i obrazovanja ovisno o individualnim sposobnostima djeteta. U predškolski sustav uključuju se na temelju zakonskih dokumenata: Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997.) i Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008.), a osnovnoškolski sustav reguliran je nacionalnim strateškim i (pod) zakonskim dokumentima: Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2006.), Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (2008.), Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008.), Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (1991.), Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu te odgojno-obrazovnoj skupini (1991.). Uključivanje djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav ovisi o stupnju teškoće i procjeni neophodne odgojno-obrazovne podrške koju djeca/učenici s teškoćama trebaju, odnosno o uvjetima koje osigurava predškolska/školska ustanova uz podršku lokalne zajednice.

Sva djeca školski obveznici prolaze uobičajeni upisni postupak u prvi razred osnovne škole. Većina djece s teškoćama upisuje se u redovne osnovne škole, a tek manji dio djece s izuzetno složenim razvojnim teškoćama upućuje se u specijalizirane odgojno-obrazovne ustanove. Za djecu s teškoćama koja se upisuju u redovnu školu obveza je provođenje postupka pedagoške opservacije nakon koje slijedi odluka o primjerenom obliku školovanja (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnog povjerenstva, 2011., Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu, 1991.).

Neupitno je da od samog početka odgojno-obrazovne integracije (Zakon o odgoju i obrazovanju, 1980.), odgojitelji i učitelji prihvaćaju pravo djece s teškoćama na uključivanje u redovne sredine, iskazujući o tome načelno pozitivne stavove (Skočić Mihić, 2011.). Međutim, oni iskazuju nesigurnost oko svojih kompetencija za rad u inkluzivnim skupinama prema domaćim i inozemnim istraživanjima (Skočić Mihić, 2011.).

U istraživanju se provjerava hipoteza prema kojoj među odgojiteljima postoje znatne razlike u procjenama potrebe za stručnim znanjima i materijalnim resursima, što ovisi o njihovom stručnom usavršavanju i izrađenom individualiziranom programu. U ovom radu cilj je bio istražiti procjenu odgojitelja o važnosti stručnih znanja i materijalnih resursa u facilitaciji inkluzije, te utvrditi postoje li razlike u njihovoj procjeni potrebe osiguravanja materijalnih resursa i stručnih znanja za kvalitetnu inkluziju. Obzirom da postoji kontinuitet stručnih znanja i materijalnih resursa u inkluzivnim obrazovnim sustavima na temelju ovih rezultata može se promišljati o perspektivi edukacijskog uključivanja djece s teškoćama.

## Metode istraživanja

### Uzorak ispitanika

Uzorak u ovom pilot istraživanju činilo je 65 odgojitelja zaposlenih u Dječjem vrtiću Rijeka. Svi ispitanici su ženskog spola, kronološke dobi od 20 do 65 godina, s radnim stažem od 1 do 35 godina. Iskustvo u radu s djecom s teškoćama imalo je 66% odgojitelja, a izrađen individualizirani program za dijete s teškoćama 23% odgojitelja koji su u vrijeme istraživanja imali dijete s teškoćama u skupini (Tablica 1).

**Tablica 1:** Individualizirani program za dijete s teškoćama

Izrađen IP	N	%
DA	15	23,1
NE	42	64,6
Neodgovoreni	8	12,3
Ukupno	65	100,0

Polovina (54%) odgojitelja je tijekom svojeg radnog staža sudjelovalo na stručnom usavršavanju o radu s djecom s teškoćama (Tablica 2).

**Tablica 2:** Sudjelovanje na stručnom usavršavanju o radu s djecom s teškoćama

Sudjelovanje	N	%
DA	35	53,8
NE	29	44,6
Neodgovoreni	1	1,5
Ukupno	65	100,0

### Mjerni instrument

U ovom pilot istraživanju kreiran je Upitnik o predškolskom uključivanju. U prvom dijelu upitnika su osnovna pitanja o općim podacima o odgojiteljima (spol, dob, stupanj obrazovanja, godine radnog staža, iskustvo u radu s djecom s teškoćama). U drugom dijelu upitnika korišteno je 13 varijabli Skale podrške predškolskoj inkluziji

(Kucuker i sur., 2006), koje ispituju procjenu važnosti stručnih znanja i materijalnih resursa potrebnih odgojiteljima u radu s djecom s teškoćama.

Deset varijabli odnose se na stručna znanja potrebna odgojitelju za kvalitetnu implementaciju inkluzije i prilike za njihovo stjecanje i razvijanje. To su znanja i vještine bitne za: (1) procjenu razvoja i (2) definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za djecu s teškoćama, (3) prilagodbu programa rada i njegovu implementaciju, (4) prilagodbu i korištenje igračaka i raznih materijala i (5) upotrebu specifične opreme za djecu s teškoćama te (6) znanje o zakonskim propisima s ovog stručnog područja. Prilike za njihovo stjecanje i razvijanje predstavljaju: (7) sudjelovanje i stručno usavršavanje na skupovima i konferencijama o obrazovanju djece s teškoćama, (8) kontakti sa stručnjacima iz udruga, (9) suradnja sa stručnim suradnicima kao što su edukacijski rehabilitator, logoped i socijalni pedagog i (10) educirani pomagači (asistenti) kao dodatno osoblje u vrtiću u radu s djetetom s teškoćama.

Tri varijable opisuju materijalne resurse kao što su tehnička oprema, prilagodba prostora i didaktički materijali.

Odgojitelji su procjenjivali stupanj slaganja sa tvrdnjama na skali Likertovog tipa od 4 stupnja (uopće nisu potrebni - 1, u manjoj mjeri su potrebni - 2, u većoj mjeri su potrebni - 3 do u potpunosti su potrebni - 4).

## Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u dječjim vrtićima grada Rijeke tijekom pedagoške 2009./2010. godine. Dozvola za provođenje istraživanja tražila se telefonskim razgovorom ili osobnim kontaktom s ravnateljima ili voditeljima vrtića. Upitnici su dostavljeni stručnim suradnicima u vrtićima koji su ih prosljedili odgojiteljima. Upute su dane pismeno kao sastavni dio upitnika. Prikupljanje podataka trajalo je 10 dana.

## Metode obrade podataka

Podaci su obrađeni statističkim programom SPSS. Izračunati su osnovni statistički parametri, aritmetička sredina i standardna devijacija za svaku varijablu. Mann Whitney U- t-testom za nezavisne uzorke utvrđene su razlike u procjeni stručnih znanja i materijalnih resursa između odgojitelja u odnosu na varijable „Sudjelovanje u stručnom usavršavanju za rad s djecom s teškoćama“ i „Izrađen individualizirani program za dijete s teškoćama“.

## Rezultati i rasprava

U posljednjih pet godina značajno se povećao broj djece s teškoćama u redovnim skupinama u predškolskim ustanovama, pa rad odgojitelja u inkluzivnoj praksi prati mnogo različitih izazova. Prema podacima MZOŠ-a iz 2010. godine u predškolskim ustanovama evidentirano je 5,30% djece s teškoćama i postoji pozitivno mišljenje odgojitelja o njihovom pravu i dobrobiti uključivanja. Nadalje, odgojitelji izražavaju povoljnije stavove prema filozofiji uključivanja u usporedbi s učiteljima i predmetnim nastavnicima (Bosnar i sur., 2008., Scruggs i sur., 1996., Goodstadt-Killoran, 2000.; prema Killoran 2007.). Međutim, kako odgojitelji i učitelji rade u inkluzivnim sredinama osim o njihovim stavovima prema djeci s teškoćama ovisi i o resursima/sredstvima/izvorima koji su im dostupni (Meijer i sur., 1997.).

Ovo istraživanje usmjereno je na utvrđivanje važnosti stručnih znanja i materijalnih resursa potrebnih u inkluzivnoj praksi prema mišljenju odgojitelja.

U Tablici 3 prikazani su osnovni statistički pokazatelji na 14 varijabli.

**Tablica 3:** Osnovni statistički pokazatelji

STRUČNA ZNANJA	Min	Max	M	SD
Znanje i vještine za procjenu razvoja djece s teškoćama	2	4	3,83	,456
Znanje i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za dijete s teškoćama	2	4	3,88	,419
Znanje i vještine o prilagodbi programa rada i njegovoj implementaciji	2	4	3,80	,440
Znanje i vještine o tome kako prilagoditi/koristiti igračke/materijale za djecu s teškoćama	2	4	3,85	,404
Znanje i vještine oko upotrebe specifične opreme za djecu s teškoćama	2	4	3,83	,486
Znanje o zakonskim propisima vezanim uz inkluziju	1	4	3,54	,663
Suradnja sa stručnim suradnicima (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog)	2	4	3,92	,322
Kontakti sa stručnjacima iz udruga	1	4	3,55	,685
Prilike za sudjelovanje na skupovima, konferencijama, itd.	2	4	3,66	,541
Educirani pomagači u skupini ili vrtiću	1	4	3,78	,515

MATERIJALNI RESURSI	Min	Max	M	SD
Fizička prilagodba prostora za djecu s teškoćama	2	4	3,82	,527
Odgovarajući didaktički materijali za djecu s teškoćama	1	4	3,67	,757
Tehnička oprema kao podrška edukaciji djece s teškoćama	1	4	3,23	,786

Aritmetička sredina na svim varijablama je veća od 3 što govori o tome da odgojitelji smatraju da su stručna znanja i materijalni resursi potrebni u velikoj mjeri ili u potpunosti u predškolskom uključivanju djece s teškoćama.

Odgojitelji vide suradnju sa stručnim suradnicima ( $M=3,92$ ) najpotrebnijim čimbenikom edukacijskog uključivanja djece s teškoćama. Važni, ali u neznatno manjoj mjeri, su im educirani pomagači (asistenti) u skupini ili vrtiću ( $M=3,78$ ), prilike za sudjelovanje na skupovima i konferencijama ( $M=3,66$ ) i kontakti sa stručnjacima iz udruga ( $M=3,55$ ).

Za implementaciju inkluzije odgojiteljima po važnosti slijede znanja i vještine za: definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za dijete s teškoćama ( $M=3,88$ ), prilagodbu igračaka/materijala za djecu s teškoćama ( $M=3,85$ ), procjenu razvoja djece s teškoćama ( $M=3,83$ ), upotrebe specifične opreme za djecu s teškoćama ( $M=3,83$ ) i prilagodbi programa rada i njegovoj implementaciji ( $M=3,80$ ), te znanje o zakonskim propisima vezanim za inkluziju ( $M=3,54$ ).

Nadalje, materijalni resursi potrebni odgojiteljima u inkluziji su: fizička prilagodba prostora za djecu s teškoćama ( $M=3,82$ ), odgovarajući didaktički materijali za djecu s teškoćama ( $M=3,67$ ) i tehnička oprema kao podrška edukaciji djece s teškoćama ( $M=3,23$ ).

I ovo istraživanje potvrđuje da je za inkluzivni odgoj potrebno ispuniti niz različitih preuvjeta kako bi se djetetu s teškoćama omogućili najbolji mogući rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Odgojitelji prepoznaju značaj i potrebu osiguravanja širokog raspona stručnih znanja i materijalnih resursa na visokoj razini. Za efikasan rad s djecom s teškoćama u inkluzivnim okruženjima odgojiteljima je u većoj mjeri do u potpunosti potreban. Raniji nalazi govore kako se odgojitelji, ali i učitelji, procjenjuju nedovoljno kompetentnima za inkluzivna okruženja te da su im teoretska znanja stečena tijekom studija nedovoljna (Skočić Mihić, 2011.). Kompetencije odgojitelja i učitelja za rad s djecom s teškoćama tijekom studija na učiteljskim fakultetima stječu se u kolegiju pod različitim nazivima (Odgoj djece s posebnim potrebama, Specijalna pedagogija, Pedagogija djece s teškoćama u razvoju) i svaki na svoj specifičan način planiraju sadržaje nastavnog predmeta (Wagner Jakab, 2003.). Primjerice u kolegiju Inkluzivni odgoj i obrazovanje (stari naziv Odgoj djece s posebnim potrebama) na Učiteljskom fakultetu u Rijeci dobivaju se osnovna teoret-



ska znanja o zakonskim propisima, procjeni djeteta s teškoćama, oblikovanju odgojno-obrazovnih ciljeva, prilagodbi programa, materijala i metoda rada, organizaciji prostora i informacije o različitoj tehničkoj opremi za djecu s teškoćama (Skočić Mihić, 2011.). Radom u inkluzivnim skupinama odgojitelji stječu potrebne vještine koje su utemeljene u tim teorijskim znanjima. Iskazano slaganje o potrebnim stručnim znanjima i osiguranim materijalnim resursima ispitanih odgojitelja rezultat je zahtjevnosti inkluzivne prakse. Tek u neposrednom radu u inkluzivnim skupinama s djecom s teškoćama odgojitelji integriraju različita znanja i vještine te je ta situacija svojevrsni poligon za stjecanje potrebnih kompetencija. Sukladno tome poznato je kako iskustvo odgojitelja u radu s djecom s teškoćama je prediktor njihovih kompetencija za rad s djecom s teškoćama (Skočić Mihić, 2011.).

Za uspješnu edukacijsku uključenost odgojiteljima je iznimno važna suradnja sa stručnim suradnicima kao što su edukacijski rehabilitator, logoped i socijalni pedagog. Raspon njihovih profesionalnih kompetencija omogućuje zadovoljavanje specifičnih potreba djece s teškoćama i jača njihove funkcionalne sposobnosti. Odgojitelji potom u inkluzivnim skupinama stvaraju prilike u kojima djeca s teškoćama mogu primijeniti stečeno. Usklađeno djelovanje odgojitelja i stručnih suradnika postaje snažnim čimbenikom podrške u inkluziji i prepoznato je u literaturi (Žic Ralić i Cvitković, 2012., Slunjski, 2008., Lončarić i Pejić Papak, 2009.).

Odgojitelji također smatraju značajnim educirane pomagače za djecu s teškoćama u vrtićima. Oni pružaju pomoć konkretnom djetetu s teškoćama, jer nerijetko djeca s teškoćama trebaju/traže individualnu fizičku i socijalnu podršku u inkluzivnim okruženjima, koju odgojitelji nisu uvijek u mogućnosti pružiti te stoga prepoznaju važnost educiranog pomagača u skupini.

Također, odgojiteljima su važni kontakti sa stručnjacima iz udruga. To su stručnjaci koji rade u udrugama i udruge koje pružaju usluge koje državne institucije s područja edukacijske rehabilitacije nude u ograničenoj mjeri. U provođenju programa udruge su fleksibilne i kreiraju programe koji izlaze u susret zadovoljavanju specifičnih potreba i djece s teškoćama i njihovih roditelja. Važan su resurs zajednice koji odgojitelji prepoznaju jer im pružaju određene edukacije s recentnim sadržajima, savjetodavnu pomoć i superviziju. Stručnjaci iz udruga provode superviziju koja je važna za osnaživanje djelatnika u području psihosocijalnog rada (Ajduković i Cajvert, 2004.). Kroz edukacije odgojitelji uče o novim metodama rada, supervizija im pruža priliku za iskustveno učenje, a savjetodavna pomoć podiže kvalitetu rada. Roditeljima je važno izmjenjivanje profesionalnih informacija i usluga između stručnjaka u odgojno-obrazovnim ustanovama te ostalim ustanovama i udrugama (Kovačić, 2011.), jer ovi oblici suradnje utječu na kvalitetniju realizaciju inkluzije. Suradnja je strategija koja unaprjeđuje uključivanje djece s teškoćama u razvoju u

redovne odgojno-obrazovne ustanove i ujedno povećava vjerojatnost uspjeha inkluzije (Conderman, 2009.).

U procjeni materijalnih resursa odgojitelji naglašavaju važnost fizičke prilagodbe prostora u predškolskoj ustanovi za djecu s teškoćama. Fizička prilagodba, ali i organizacija prostora iznimno je važna za uspješno uključivanje djece s motoričkim oštećenjima, djece s oštećenjima vida i djece s drugim oštećenjima (postavljanje taktilne staze, osvjetljenje prostora, otklanjanje prostornih, ergonomskih i antropometrijskih prepreka) (Haničar, 2012.). Ukoliko prostor nije adekvatno prilagođen specifičnim potrebama djece s teškoćama, ona se vrlo teško uključuju, a ako i jesu uključena ne mogu sudjelovati u organiziranim aktivnostima. Za njihovo sudjelovanje u aktivnosti skupine važan je i prilagođen didaktički materijali prikladan razvojnim potrebama djece s teškoćama jer omogućuje kvalitetnije učenje i stjecanje vještina za njihovo osamostaljivanje i samostalnu igru. Tehnička oprema koja se koristi u podršci edukaciji djece s teškoćama uključuje korištenje različite i prilagođene računalne opreme kao što su oprema za gledanje uvećanih slikovnih materijala, računalni programi, videomaterijali i slično. Stoga je razumljiv značaj koji odgojitelji pridaju materijalnim resursima.

Nadalje, cilj rada bio je utvrditi postoje li razlike u procjeni važnosti stručnih znanja i materijalnih resursa među odgojiteljima u odnosu na varijable „izrađeni individualizirani program“ i „stručno usavršavanje o radu s djecom s teškoćama“. Kako nisu zadovoljeni preduvjeti za analizu varijante (normalnost distribucije) za utvrđivanje razlika među skupinama ispitanika korištena je neparametrijska zamjena. Proveden je Mann-Whitney U-test kako bi se utvrdilo postoje li razlike u procjeni važnosti stručnih znanja i materijalnih resursa među odgojiteljima koji imaju izrađen individualizirani program za dijete s teškoćama i onih koji nemaju (Tablica 4).

Utvrđena je statistički značajna razlika među odgojiteljima u procjeni znanja i vještina o prilagodbi programa rada i njegovoj implementaciji ( $p=0,021$ ). Odgojitelji koji imaju izrađeni individualizirani program rada za dijete s teškoćama procjenjuju potrebnijima znanja i vještine o prilagodbi programa rada i njegovoj implementaciji za uspješno uključivanje u odnosu na odgojitelje koji taj program nemaju.

Odgojitelji koji nemaju izrađeni individualizirani program za dijete s teškoćama nemaju iskustva o potrebitosti specifičnih znanja i vještina neophodnih za njegovu izradu. Čini se da odgojitelji koji su imali dijete s teškoćama u svojoj skupini, a bez izrađenog individualiziranog programa za njega, nisu bili u prilici uvidjeti važnost stjecanja znanja i vještina o prilagodbi programa rada i njegovoj implementaciji. Oni koji su već izrađivali individualizirani program za dijete bili su u prilici da iskustveno osjete širinu potrebnih znanja i vještina za izradu toga dokumenta.

**Tablica 4.** Razlike u procjeni stručnih znanja i materijalnih resursa u odnosu na individualizirani program rada za djete s teškoćama

VARIJABLE						
STRUČNA ZNANJA	IOOP	N	RANG	U	Z	p
Znanje i vještine za procjenu razvoja djece s teškoćama	DA	15	28,83	302,5	-0,152	0,879
	NE	41	28,38			
Znanje i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za djecu s teškoćama	DA	15	28,00	240	-1,331	0,183
	NE	36	25,17			
Znanje i vještine o prilagodbi programa rada i njegovoj implementaciji	DA	15	35,00	225	-2,304	0,021
	NE	42	26,86			
Znanje i vještine o tome kako prilagoditi/koristiti igračke/materijale za djecu s teškoćama	DA	15	31,63	275,5	-1,132	0,258
	NE	42	28,06			
Znanje i vještine oko upotrebe specifične opreme za djecu s teškoćama	DA	15	33,00	255	-1,802	0,072
	NE	42	27,57			
Znanje o zakonskim propisima vezanim uz inkluziju	DA	15	34,20	237	-1,664	0,096
	NE	42	27,14			
Suradnja sa stručnim suradnicima	DA	15	29,00	315	0	1
	NE	42	29,00			
Kontakti sa stručnjacima iz udruga	DA	15	30,83	287,5	-0,602	0,547
	NE	42	28,35			
Prilike za sudjelovanje na skupovima, konferencijama itd.	DA	15	31,43	278,5	-0,829	0,407
	NE	42	28,13			
Educirani pomagači u skupini ili vrtiću	DA	15	30,77	288,5	-0,701	0,483
	NE	42	28,37			
MATERIJALNI RESURSI						
Fizička prilagodba prostora za djecu s teškoćama	DA	15	29,47	308	-0,21	0,833
	NE	42	28,83			
Odgovarajući didaktički materijali za djecu s teškoćama	DA	15	32,27	251	-1,51	0,131
	NE	41	27,12			
Tehnička oprema kao podrška edukaciji djece s teškoćama	DA	15	29,33	310	-0,1	0,921
	NE	42	28,88			

**Tablica 5:** Razlike u procjeni stručnih znanja i materijalnih uvjeta u odnosu na stručno usavršavanje odgojitelja o radu s djecom s teškoćama

VARIJABLE	Stručno usavršavanje	N	RANG	U	Z	p
STRUČNA ZNANJA						
	Znanje i vještine za procjenu razvoja djece s teškoćama	DA NE	35 28	32,01 31,98	489,5	-0,011
Znanje i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za djecu s teškoćama	DA NE	33 25	27,61 32,00	350	-2,016	0,044
	Znanje i vještine o prilagodbi programa rada i njegovoj implementaciji	DA NE	35 29	31,13 34,16	459,5	-0,956
Znanje i vještine o tome kako prilagoditi/koristiti igračke/materijale za djecu s teškoćama	DA NE	35 29	30,57 34,83	440	-1,51	0,131
	Znanje i vještine oko upotrebe specifične opreme za djecu s teškoćama	DA NE	35 29	30,93 34,40	452,5	-1,292
Znanje o zakonskim propisima vezanim uz inkluziju	DA NE	35 29	29,00 36,72	385	-1,923	0,055
	Suradnja sa stručnim suradnicima	DA NE	35 29	30,84 34,50	449,5	-1,865
Kontakti sa stručnjacima iz udruga	DA NE	35 29	29,71 35,86	410	-1,555	0,12
	Prilike za sudjelovanje na skupovima, konferencijama itd.	DA NE	34 29	32,24 29,38	417	-1,291
Educirani pomagači u skupini ili vrtiću	DA NE	35 29	32,03 33,07	491	-0,329	0,742
	<b>MATERIJALNI RESURSI</b>					
Fizička prilagodba prostora za djecu s teškoćama	DA NE	35 29	33,70 31,05	465,5	-0,987	0,324
	Odgovarajući didaktički materijali za djecu s teškoćama	DA NE	34 29	32,65 31,24	471	-0,43
Tehnička oprema kao podrška edukaciji djece s teškoćama	DA NE	35 29	30,37 31,05	433	-1,103	0,27

Nadalje, ispitano je postoje li razlike među odgojiteljima u odnosu na njihovo stručno usavršavanje o radu s djecom s teškoćama (Tablica 5).

Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u procjeni znanja i vještina za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za djecu s teškoćama među odgojiteljima koji su se stručno usavršavali o radu s djecom s teškoćama i onima koji nisu. Odgojitelji koji se nisu stručno usavršavali o radu s djecom s teškoćama procjenjuju da su im potrebna znanja i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za uspješno uključivanje djece s teškoćama.

Radi veličine uzorka i statističke razlike blizu razine statističke značajnosti ovi rezultati ukazuju na tendenciju potvrđivanja pozitivog utjecaja stručnih usavršavanja o radu s djecom s teškoćama na razinu znanja i vještine potrebnih za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za djecu s teškoćama.

Stručno usavršavanje je dio cjeloživotnog obrazovanja i potrebno je staviti naglasak na usvajanje specifičnih znanja i vještina za rad s djecom s teškoćama. U programe cjeloživotnog obrazovanja moguće je uključiti i unaprjeđivanje znanja i vještina za rad s djecom s teškoćama s obzirom da gotovo 90% budućih odgojitelja i učitelja iskazuje spremnost/namjeru za sudjelovanjem na stručnim usavršavanjima i dodatnim obrazovanjem (Boneta i Mrakovčić, 2008.).

Postoje razlike na granici statističke značajnosti u procjeni potrebnog znanja o zakonskim propisima vezanim uz inkluziju ( $p=0,055$ ) među odgojiteljima koji su se stručno usavršavali o radu s djecom s teškoćama u odnosu na one koji nisu. Znanja o zakonskim propisima vezanim za inkluziju za uspješno uključivanje potrebni su odgojiteljima koji nisu sudjelovali na stručnim usavršavanjima u odnosu na ostale odgojitelje.

Rudelić (2010.) je u svom istraživanju utvrdila da se odgojitelji ne razlikuju u procjeni važnosti stručnih znanja i materijalnih resursa za edukacijsko uključivanje djece s teškoćama, u odnosu na njihovu kronološku dob, radni staž, vrstu zaposlenja, stručna sprema, iskustvo u radu s djecom s teškoćama, pomoć stručnog suradnika i kolegija o djeci s teškoćama u dodiplomskoj edukaciji.

Planiranje inkluzivnog odgoja i obrazovanja za djecu s teškoćama predstavlja pružanje istih mogućnosti svima, razvijanje maksimalnih potencijala djeteta te osiguravanje uvjeta potrebnih za taj razvoj i rad. Odgojitelji i učitelji ključni su čimbenici u inkluzivnoj edukaciji, a pružena stručna znanja i materijalni resursi pridonose kvalitetnijem poučavanju djece s teškoćama. Rezultati ovog istraživanja potvrđuju značaj osiguravanja adekvatnih stručnih znanja i materijalnih resursa u predškolskoj inkluziji za koje odgojitelji procjenjuju da su im potrebni u velikoj mjeri. Slično, Meijer i suradnici (1997.) ističu da uspješna inkluzija djece s teškoćama ovisi o dostupnosti stručnih znanja i materijalnih resursa učiteljima u redovnom razredu, a ne

samo o prikladnoj organizaciji, zakonodavstvu i propisima. Različiti autori (Brotherson i sur., 2001.; prema Purcell i sur., 2007., Ryan, 2003.; prema Killoran i sur., 2007, Friendly, Lero, 2002; prema Killoran i sur., 2007, Bryan i sur., 2007., Conderman, Johnson-Rodriguez, 2009.) zapravo ukazuju na važnost podrške koju odgojitelji i učitelji imaju u radu s djecom s teškoćama. Jer, činjenica je da nedostatak znanja odgojitelja o specifičnim potrebama djece s teškoćama utječe na njihovu sposobnost rada (Dinnebeil i suradnici, 1998.).

Buysee i suradnici (1998.) smatraju da su potrebna dodatna istraživanja za razumijevanje političke i društvene realnosti pa tako ovo istraživanje predstavlja doprinos razvoju hrvatske inkluzivne prakse snažno apostrofirajući značaj osiguravanja specifičnih stručnih znanja i prilika za stjecanje istih kao i materijalnih resursa.

Inkluzivan odgoj i obrazovanje na osnovnoškolskoj razini nadovezuje se na rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Čimbenici koji oblikuju kakvoću inkluzivnog predškolskog odgoja zasigurno utječu na pripremljenost djeteta za školu. Obzirom da postoji kontinuitet u odgoju i obrazovanju od predškolske dobi, logično je očekivati da će djeca s teškoćama nakon predškolskog odgoja i obrazovanja nastaviti školovanje u redovnoj školi.

Prema rezultatima dobivenima iz ovog istraživanja može se pretpostaviti da, ukoliko se odgojiteljima osiguraju stručna znanja i materijalni resursi, indirektno se utječe na bolju pripremu djece s teškoćama za redovno osnovnoškolsko obrazovanje.

Za zadovoljavanje potreba i prava svakog djeteta nije dovoljan samo pozitivan stav nego i znanja i vještine koje se stječu stalnim usavršavanjem, primjerenom stručnom osposobljenosti, materijalnim uvjetima, kvalitetnijom i poticajnom supervizijom, jer su to preduvjeti za unaprjeđivanje i očuvanje kvalitete rada (Đunđenac, 2005.; Radeka i sur., 2008.; Dalić Pavelić, 2002.; Wagner Jakab, 2003.).

Hipoteza kojom je pretpostavljeno da među odgojiteljima postoje znatne razlike u procjenama potrebe za stručnim znanjima i materijalnim resursima, što ovisi o njihovom stručnom usavršavanju i izrađenom individualiziranom programu, je potvrđena .

## Zaključak

Danas je velik broj djece s teškoćama smješten u inkluzivne skupine i velika je odgovornost za njihov razvoj i napredovanje upravo na odgojiteljima. Oni izražavaju jaku potrebu za stjecanjem suvremenih stručnih znanja o specifičnim područjima rada za djecu s teškoćama kako bi njihovo uključivanje bilo uspješno.

Prvi korak prema inkluzivnom odgoju je osiguravanje različitih stručnih znanja jer time odgojitelji razvijaju znanja i vještine za rad s djecom s teškoćama te su osi-

gurani uvjeti i okolnosti za kvalitetan rad. Pod time podrazumijevamo mogućnost stručnih usavršavanja odgojitelja na području inkluzivne edukacije, razvijanje suradnje sa stručnim suradnicima i podrška od strane stručnih suradnika.

U ovom istraživanju odgojitelji su jasno odredili kako stručna znanja i materijalne resurse smatraju u velikoj mjeri potrebnima za uspješnu realizaciju inkluzivne prakse. U njihovoj procjeni razlikuju se obzirom na to imaju li izrađeni individualizirani program i jesu li se stručno usavršavali o radu s djecom s teškoćama. Odgojitelji koji se nisu stručno usavršavali za rad s djecom s teškoćama procjenjuju da su im u većoj mjeri potrebna znanja i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za dijete s teškoćama.

Odgojitelji s izrađenim individualiziranim programom rada za dijete s teškoćama procjenjuju da trebaju višu razinu znanja i vještina o prilagodbi programa rada i njegovoj implementaciji što je moguće upravo radi činjenice da su ga izradili.

Obzirom na metodička ograničenja istraživanja (veličina uzorka, pilot istraživanja) ove rezultate trebalo bi provjeriti u širem istraživanju, kako bi se oni sa sigurnošću mogli implicirati za unaprijeđenje inkluzivne prakse.

Inkluzivna politika i filozofija ide u smjeru uključivanja većeg broja djece s različitim stupnjem složenosti razvojnih teškoća što će od odgojitelja tražiti još specifičnija stručna znanja u tako strukturiranim inkluzivnim skupinama. Takve tendencije zahtijevaju i promišljanje o sadržajima stručnog usavršavanja kroz cjeloživotno obrazovanje svih odgojno-obrazovnih djelatnika.

## Literatura

- Bailey, D., McWilliam, R., Buysse, V., Wesley, P. (1998.), Inclusion in the Context of Competing Values in Early Childhood Education. *Early Childhood Research*, 13 (No. 1), 27-47.
- Barić, A. i sur. (2012.), *Prostorne prepreke – prilagodbe i rješenja*. U: Haničar, E. (ur), *Prostorna pristupačnost*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Boneta, Ž., Mrakovčić, M. (2008.), Profesionalni identitet i cjeloživotno učenje za održivi razvoj, U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.): *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, (svezak 1), 317-323. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta.
- Bosnar, B., Bradarić-Jončić, S. (2008.), Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2),11-30.
- Bratković, D. (2004.), *Inkluzija, Dijete-škola-obitelj*, 14, 2-6.
- Bryan, G.C., Cameron, D.L., Tankersley, M. (2007.), Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40 (4), 230-238.
- Bulat, R. i Veršić D. (2008.), *Moj posebni prijatelj: priručni za učitelje*. Rijeka, Centar za ranu intervenciju OKOlonaOKOLO.

- Buysse, V., Wesley, P. i Keyes, L. (1998.), Implementing Early Childhood Inclusion: Barrier and Support Factors. *Early Childhood Research*, 13 (No. 1), 169-184.
- Cerjan, D. (2004.), Korak po korak do prihvaćanja, *Dijete-škola-obitelj*, 14, 7-10.
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S. (2009.), Beginning Teachers' Views of Their Collaborative Roles. *Preventing School Failure*, 53(4), 235-244.
- Dalić Pavelić, S. (2002.), Utjecaj programa strukturiranih igara na promjenu položaja učenika s posebnim potrebama u uvjetima integracije. Magistarski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Daniels, E., Stafford, K. (2003.), Kurikulum za inkluziju - priručnik za inkluziju. Zagreb, Udruga roditelja Korak po korak.
- Dinnebeil, L., McInerney, W., Fox, C., Juchartz-Pendry, K. (1998.), An Analysis of the Perceptions and Characteristics of Childcare Personnel Regarding Inclusion of Young Children with Special needs in Community-Based Programs, *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (2), 118-128.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, 2008, NN, 63/08.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008, NN, 63/08.
- Đundenac, R., Zajčić, M i Solarić, T. (2005.), O integraciji djece s poteškoćama u razvoju, *Dijete-vrtić-obitelj*, 41, 16-24.
- Friend, M. Bursuck, W.D. (2006.), Including Students with Special Needs. A Practical Guide for Classroom Teachers (4th ed.). Boston: Allyn&Bacon.
- Guberina – Abramović, D. (2008.), Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u redovnu nastavu u osnovnoj školi. Zagreb, Školska knjiga.
- Killoran, I., Tymon, D., Frempong, G. (2007.), Disabilities and inclusive practices withn Toronto preschools. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (11), 81-95.
- Kiš Glavaš, L. i Fulgosi-Masnjak, R. (2002.), Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s teškoćama: priručnik za učitelje. Zagreb, Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s teškoćama IDEM.
- Kobeščak, S. (2000.), Što je inkluzija?, *Dijete, škola, obitelj*, 21, 23-25.
- Kobeščak, S. (2003.), Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju. U: Pospiš, M. (ur): *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama: zbornik radova s okruglog stola (27-29)*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Kovačić, T. (2011.), Modeli savjetodavne pomoći i stručne podrške roditeljima djece s teškoćama u razvoju školske dobi. Magistarski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci Filozofski fakultet u Rijeci.
- Krampač-Grljušić, A. (2007.), Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama. Osijek, Grafika.
- Kucuker, S., Acarlar, F., Kapci, E. (2006.), The development and psychometric evaluation of a support scale for the pre-school inclusion, *Early Child Development and Care*, 176 (6), 643-659.
- Krznarić, Z. (2008.), *Slijedi me! Informativni vodič za osobe s invaliditetom*. Zagreb, Inkubator znanja, R.E.Centar.
- Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009.), Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11(2), 479 – 497.
- Meijer, C. J. W., Pijl, S. J., Hegarty, S. (1997.), *Inclusive education: a global agenda*. London: Routledge.



- Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2006.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Odom, S. L. (2000.), *Preschool inclusion: What we know and where we go from here*. Topics in Early Childhood Special Education, 20,1, 20-27.
- Pinoza Kukurin, Z. (1999.), Učitelj i učenici s posebnim potrebama u redovnoj osnovnoj školi, U: Rošić, V. (ur.): Zbornik radova: Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju, Filozofski fakultet u Rijeci, 456-459.
- Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, 2009., NN, 86/09.
- Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, 2010., NN, 112/10.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, 1991., NN 34/91.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 1991., NN, 23/91.
- Pravilnik o pedagoškoj mjeri odgojno-obrazovnog tretmana produženog stručnog postupka, 2009., NN, 96/09.
- Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnog povjerenstva, 2011., NN, 55/11.
- Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu, 1991., NN, 13/91.
- Purcell, M. L., Horn, E., Palmer, S. (2007.), *A Qualitative Study of the Initiation and Continuation of Preschool Inclusion Programs*. Exceptional Children, 74(1), 85-99.
- Radeka, I., Petani R., Rogić, A. (2008.), *Cjeloživotno obrazovanje nastavnika i održivi razvoj*, U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.): *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, (svezak 1), 301-306. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta.
- Rudelić, A. (2010.), *Planiranje inkluzivnog odgoja i obrazovanja za djecu s posebnim potrebama mlađeg školskog uzrasta na temelju inkluzivnog predškolskog odgoja*. Rijeka, Učiteljski fakultet Sveučilišta. Diplomski rad.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. (1996.), *Teacher perceptions of mainstreaming / inclusion, 1958-1995: A research synthesis*, Exceptional Children, 63, 59-74.
- Skočić Mihić, S. (2011.), *Mišljenje odgajatelja i faktori podrške za uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Slaviček, I. (2008.), *Odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju u kontekstu cjeloživotnog učenja za održivi razvoj*, U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.): *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, (svezak 3), 159-163, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Slunjski, E.; (2008.), *Rasprava kao temeljni modalitet suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića*; Pedagogijska istraživanja 5, 1; 22-35.
- Wagner Jakab, A. (2003.), *Informiranost studenata učiteljskih studija o učenicima s teškoćama i neke njihove osobine u odnosu na stavove prema edukacijskoj interakciji*. Magistarski rad. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 1997., NN, 87/08.
- Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, 1997., Narodne novine, 10/97, 107/07.
- Žic Ralić, A.; Cvitković D.; (2012.), *Suradnja stručnih suradnika u cilju podrške djeci s teškoćama u razvoju: Oblici suradnje i prepreke*. U: Đurek, V. (ur.): *Kvaliteta i standardi usluga edukacijskih rehabilitatora*. Zagreb: Grafika Krešimir, 171-172.

## **Expertise and material resources in inclusion: situation and perspectives**

### **Summary**

In current Croatian context, inclusive education implies the inclusion of children with disabilities in regular educational system with the various factors of inclusion. The quality of inclusive preschool and early education depends strongly upon the level of support possessed by each educator or teacher.

This paper deals with opinions and views of educators from 65 kindergardens in the city of Rijeka, aiming on the required expertise and material resources needed to support the work with children with disabilities within the inclusive educational groups.

Research has shown that the educators, in order to provide successful inclusion, should rely exclusively on their professional expertise and material resources. In the assessment, needs of individual resources differ in accordance to following facts; whether they possess an individualized work program for children with disabilities and whether they have been professionally trained. Educators possessing individualized work program find knowledge and skills, regarding adjustment and implementation of the work program, to be of the most importance for the successful inclusion. Therefore, educators who haven't been professionally trained should in essence possess knowledge and skills needed to define the educational goals for successful inclusion.

Finally, in order to facilitate preschool and school inclusive practice, the material resources and professional expertise of the educators and teachers gained through specialization and direct cooperation with associates are of the greatest importance. Before mentioned is found to be primary step in inclusive education which should provide all educators and teachers with the much needed resources, knowledge and skills for quality work with children with disabilities.

**Keywords:** teachers, children with disabilities, expertise, material resources, inclusion