

Uloga odgojitelja u inkluzivnom odgoju i obrazovanju djece s govornim poteškoćama

Raos, Ivana-Lana

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:272155>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-21**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

ZAVRŠNI RAD

ULOGA ODGOJITELJA U INKLUZIVNOM ODGOJU I
OBRAZOVANJU DJECE S GOVORNIM TEŠKOĆAMA

IVANA LANA RAOS

SPLIT, 2023.

Odsjek za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Preddiplomski sveučilišni studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Kolegij: Pedagogija djece s posebnim potrebama i pravima

ULOGA ODGOJITELJA U INKLUZIVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE S GOVORNIM TEŠKOĆAMA

Studentica: Ivana Lana Raos

Mentorica: doc. dr. sc. Esmeralda Sunko

SPLIT, SRPANJ 2023.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE	2
2.1. INKLUZIVNA KULTURA	3
2.2. INKLUZIVNO OKRUŽENJE	5
2.3. VAŽNOST KORIŠTENJA ISPRAVNIH TERMINA I JEZIKA.....	6
3. DJECA S TEŠKOĆAMA	7
3.1. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	7
4. DJECA S JEZIČNO GOVORNIM TEŠKOĆAMA	9
4.1. GOVOR.....	10
4.1.1. FAZE RAZVOJA GOVORA	10
4.2. GOVORNI POREMEĆAJI	11
4.2.1. ARTIKULACIJSKI POREMEĆAJI	12
4.2.2. POREMEĆAJI TEČNOSTI GOVORA	13
4.2.3. DJEČJA GOVORNA APRAKSIJA	15
5. ULOGA ODGOJITELJA.....	16
5.1. SIGURNOST DJETETA	18
5.2. PRILAGODBA PROSTORA I MATERIJALA	19
5.3. RANA INTERVENCIJA	20
6. ZAKLJUČAK	22

1. UVOD

Odnos prema djeci s teškoćama mijenjao se kroz povijest. Počevši od potpunog isključivanja iz društva, preko integracije pa sve do danas kada je u društvu prisutan odgojno obrazovni inkluzivni pristup. Inkluzivan odgoj i obrazovanje predstavlja pristup koji obuhvaća osiguravanje jednakih prilika i resursa za sve pojedince, bez obzira na njihovu nacionalnu, etničku, jezičnu, kulturnu, socioekonomsku ili neku drugu različitost. Cilj pristupa je osnažiti svako dijete da postigne svoj puni potencijal i da razvije pozitivno samopoštovanje i samopouzdanje. Tema inkluzivnog odgoja i obrazovanja je u današnje vrijeme posebno relevantna, jer dolazi do suočavanja s brojnim izazovima uključivanja sve djece u odgojno obrazovni proces. Stoga je važno razumjeti i primijeniti odgojno obrazovni inkluzivni pristup, kako bi jednaka prilika za uspjeh bila mogućnost svakoga pojedinca.

Kroz povijest se pojedinac morao prilagođavati već postojećem sustavu te se isključivalo one koji to nisu mogli. Time se još više naglašava potreba za odgojno obrazovnim inkluzivnim pristupom koji će sustav prilagoditi svima. Odgovornost samoga sustava je pružanje podrške djeci te prilagođavanje shodno interesima, mogućnostima i sposobnostima pojedinaca.

Djeca s teškoćama u razvoju ona su djeca čije sposobnosti u djelovanju s okolinom onemogućuju ili ograničavaju njihovo sudjelovanje u odgojno obrazovnom procesu te zbog toga dolazi do raznih teškoća u njihovom učenju. Naglasak u ovome radu su djeca s govornim teškoćama koja se upravo zbog tih teškoća ponekad isključuju iz društva. Naglašava se važnost odgojno obrazovnog inkluzivnog pristupa tijekom rada s njima, daje se opis i podjela govornih teškoća kao i uloga odgojitelja u procesu inkluzivnog odgoja i obrazovanja djece s govornim teškoćama.

Svrha ovoga rada je istražiti ulogu i značaj odgojitelja u podršci djece s govorom teškoćama u inkluzivnom odgojno obrazovnom okruženju. Cilj je razumjeti kako odgojitelji mogu pružiti adekvatnu podršku, poticati komunikacijske vještine i osigurati uspješno sudjelovanje djece s govorom teškoćama u svakodnevnim aktivnostima. Također, cilj je razviti svijest o dobrobitima odgojno obrazovnog inkluzivnog pristupa i ulogi odgojitelja u poticanju napretka i uspjeha djece s govornim teškoćama.

2. INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Inkluzivno obrazovanje je ono koje prihvaća posebnosti svih te omogućuje zajedničko učenje osiguravajući zadovoljavanje individualnih potreba. Primjereno je potrebama, sposobnostima i željama svih bez obzira na biološke, psihološke i socijalne karakteristike pojedinca. Shodno tome, „inkluzivno obrazovanje odgovara na različite odgojno-obrazovne potrebe djece, a temelji se na uključivanju i ravnopravnom sudjelovanju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u životu odgojno-obrazovnih ustanova“ (Bouillet, 2019:11). Inkluzivno obrazovanje se protivi mijenjanju djece i zanemarivanju socijalnih uvjeta učenja odnosno zagovara ideju da se sustav treba prilagoditi potrebama djece, umjesto da se djeca moraju prilagođavati sustavu. Samim time, potiče se razvoj urođenih potencijala koji će doprinijeti boljoj i lakšoj budućnosti djece.

Odgojno obrazovni inkluzivni pristup predstavlja fleksibilnost okoline u prihvaćanju promjena i prilagođavanju potrebama svih članova društva (Igrić, 2015). Pod time se podrazumijeva suradnja članova, međusobno pomaganje te prihvaćanje posebnosti svakoga djeteta. Odgojno obrazovni inkluzivni pristup djetetu treba pružiti osjećaj pripadnosti i partnerstva, a zahtjeva veliko zalaganje svih sudionika. Također, postoji izravna veza između kvalitete obrazovanja i inkluzivnosti. Moguće ju je objasniti kao činjenicu da inkluzivnost ne može postojati bez kvalitete jednako kao što i kvalitetno obrazovanje ne može bez inkluzivnosti. Farnell (2012) ističe četiri važne točke kvalitete inkluzivnog obrazovanja, a to su „poštovanje individualnih karakteristika djece, primjena strategija učenja i poučavanja usmjerenih djeci, razvoj sigurnog i poticajnog okruženja za učenje te osiguravanje visoko profesionalnog odgojno-obrazovnog osoblja“ (Bouillet, 2019:13).

Obrazovanje je ljudsko pravo te je preduvjet ostvarivanja svih drugih ljudskih prava. Pravo na obrazovanje sve djece definirano je mnogim međunarodnim dokumentima kroz povijest pa sve do danas. *Opća deklaracija o ljudskim pravima* iz 1948. naglašava pravo svih na obrazovanje koje je besplatno, *Deklaracija o pravima djeteta* iz 1959. koja nije mogla dovoljno osigurati prava zbog čega je 1989. donesena i *Konvencija UN-a o pravima djeteta*. Nakon toga slijedila je *Salamanca izjava* iz 1994. te *Delhijska deklaracija UN-a* iz 1995. godine. U 2006. godini donesena je *Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom* u kojoj je naglašeno pravo osoba s invaliditetom na obrazovanje u kojem nema nikakvih razlikovanja po karakteristikama i na obrazovanje na osnovi istih mogućnosti. Unatoč tome, međunarodne organizacije upozoravaju na razne diskriminacijske prakse i politike koje onemogućuju djeci obrazovanje primjereno njihovim mogućnostima i željama (Sunko, 2021). Sharma i Loreman

(2014) objašnjavaju kako postoje određene prepreke u razvoju samih inkluzivnih odgojno obrazovnih ustanova, a to su način uređenja institucija, nefleksibilni i neprimjereni kurikuli, neprimjereni vrednovanja ishoda učenja te neprimjereni stavovi o sposobnostima nekih grupa djece (Bouillet, 2019).

Odgoj i obrazovanje djece s teškoćama imao je težak put kroz povijest. Točnije, tekao je od njihovog isključivanja iz procesa do same inkluzije koja je zastupljena danas. U prvoj zajednici osobe s invaliditetom smatrale su se nekorisnim pojedincima te ih se zanemarivalo i stavljalo sa strane. Također, prisutna je i mogućnost ubojstva novorođenčeta u to vrijeme ukoliko bi ono imalo određenu okom vidljivu teškoću. Srednji vijek okarakterizirala je crkvena prevladanost te je pomaganje nemoćnima bila kršćanska obaveza i sredstvo oprostjenja grijeha, dok je u novom vijeku došlo do napretka medicine pa je milosrđe izgubilo društvenu funkciju. Medicinski model pokušava osobu prilagoditi društvu te zanemaruje mogućnosti osobe s teškoćama da određenu aktivnost odradi na drugačiji način. Nakon medicinskoga modela razvio se model deficita te su uvjeti bili djelomično integrirani. Integraciju je moguće definirati kao „ubacivanje“ djece u već postojeći odgojno obrazovni sustav gdje su djeca pod pritiskom prilagođavanja (Bouillet, 2019; Sunko, 2021). Pojmovi integracije i inkluzije često se povezuju te koriste kao sinonimi, ali srž njihovog značenja je daleko različita. Oba pojma imaju fokus na uključivanju svih u redovan program odgoja i obrazovanja, a njihova razlika može se prikazati preko primjera. Integracija podrazumijeva fizički odlazak u školu, dok se inkluzija odnosi na potpuno sudjelovanje u procesu nastave (Šimek, Ledić i Martinac Dorčić, 2020). Isto tako autori ističu da integracija ukazuje na potrebe djece s teškoćama, dok se inkluzija usmjerava na njihova prava. Integrativni pristup stoga podrazumijeva boravak u ustanovi odgoja i obrazovanja bez ostvarivanja djetetovih prava u cijelosti (Igrić, 2015). Nadalje je kroz povijest došlo do razvoja socijalnog modela koji je sinonim za inkluzivni model. Kroz socijalni model naglasak s teškoće djeteta prenosi se na društvo. Za razliku od dotadašnjih procesa, ovaj model ne nastoji promijeniti i prilagoditi osobu već društvo u kojemu osoba jest. Usmjeren je na poštovanje i prihvaćanje različitosti, prihvaćanje prava, želja i mogućnosti svakoga čovjeka (Šimek i sur., 2020).

2.1. INKLUZIVNA KULTURA

Kultura je ono što u velikom dijelu oblikuje identitet pojedinca pa tako i društva (Višnjić-Jevtić, Visković i Bouillet, 2021). Jedna od mogućih definicija kulture je da je ona „okvir unutar kojega se pojavljuju različite specifične vrijednosti i oblici ponašanja različitih socijalnih

entiteta“ (Bouillet, 2019:43). Za ostvarivanje inkluzivnog odgoja i obrazovanja prije svega je potrebno izgraditi te održavati društvenu klimu inkluzivne kulture. Pod time se podrazumijeva pravo djeteta na osobni kurikulum te izrada i praćenje primjerenih oblika odgojno obrazovne podrške. Za kulturu se može reći da je način života pojedinca ili društva, da je dinamičan proces koji je podložan promjenama, da se oblikuje posredstvom interakcija te da određuje kako će se pristupati djeci s posebnim odgojno obrazovnim potrebama (Sunko, 2021). Postoje dva pristupa, a to su prokulturni i kontrakulturni pristupi. Prokulturni pristupi temelje se prilagođavanju samoga djeteta kulturi u kojoj jest, dok se kontrakulturni pristupi usmjeravaju na poticanje promjena u kulturi kako bi se kultura prilagodila potrebama djeteta (Bouillet, 2019).

U kontekstu odgojno-obrazovne ustanove, kultura bi trebala biti ona koja potiče interakciju između pojedinca i zajednice, te koja promovira prihvaćanje individualnih vrijednosti i osobnog identiteta unutar te zajednice. Razvoj identiteta započinje već od ranog djetinjstva, kada djeca počinju koristiti osobne zamjenice *ja* i *moje* kako bi se razlikovala od drugih. Izgradnja identiteta temelji se na vrijednostima te se oblikuje putem socijalnih interakcija koje bi trebale biti temeljene na međusobnom povjerenju i poštovanju. Neizostavan element inkluzivne kulture je komunikacija čija važnost proizlazi iz činjenice da ima ključnu ulogu u izgradnji odnosa među ljudima, a vještine komunikacije i poruke koje se prenose imaju snažan utjecaj na sve sudionike u procesu (Višnjić-Jevtić i sur., 2021).

Kultura odgojno obrazovne ustanove ima utjecaj na način razmišljanja, osjećanja i djelovanja ljudi, kao i na organizaciju, oblikovanje i podršku procesima učenja odgojitelja i djece. Očituje se u međusobnim odnosima ljudi unutar ustanove, njihovim upravljanjem, organizacijom okruženja te u stavovima koji se odnose na profesionalna usavršavanja djelatnika (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Moguće je kulturu gledati i prema tome je li ona tonička odnosno afirmativna ili je ona toksička odnosno neafirmativna kultura. S jedne strane, u afirmativnim odgojno obrazovnim ustanovama prevladava dinamičnost, razvojni procesi te partnerstvo zaposlenika koji dijele odgovornost za ishode odgojno obrazovnih djelatnosti. S druge strane, postoje i one neafirmativne u kojima je pasivnost i opiranje promjenama prevladavajuća karakteristika. Takva se kultura kosi s inkluzivnom kulturom odgojno obrazovnih ustanova koja svim osobama, bez obzira na bilo kakve karakteristike, pruža suradnju usmjerenu prema razvoju individualnih potencijala i potencijala zajednice. Inkluzivna kultura potiče suradnju, empatiju i razumijevanje među različitim pojedincima i grupama, te promovira dijalog, otvorenost i

inkluzivno donošenje odluka. Kroz inkluzivnu kulturu, organizacije, zajednice i društva postaju produktivnija, kreativnija i otpornija na izazove (Bouillet, 2019).

2.2. INKLUZIVNO OKRUŽENJE

Inkluzivno okruženje, prema UNESCO (2009), podrazumijeva institucije koje u cjelovitom smislu prihvaćaju prava djece s teškoćama u razvoju te im otvaraju priliku za aktivno sudjelovanje u svim aktivnostima (Romstein, 2015). Sama riječ inkluzija u rječniku hrvatskoga jezika definira se kao stanje uključenosti. Inkluzija naglasak teškoće djeteta premješta na odgojno obrazovni sustav, odnosno sustav se mijenja i prilagođava sudionicima odgojno obrazovnog procesa (Igrić, 2015; Romstein, 2015; Bouillet, 2019; Šimek i sur., 2020; Sunko, 2021).

Inkluzivno okruženje, prema Nacionalnom dokumentu okvira za poticanje iskustava učenja i vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama (2017), nije samo fizički i socijalni kontekst nego podrazumijeva i inkluzivan pedagoški kontekst učenja koji se ostvaruje fleksibilnošću i otvorenošću u procesu učenja. Za kvalitetu inkluzivne prakse važna je povezanost i ravnoteža procesualne i strukturalne dimenzije. Pod procesualnom dimenzijom kvalitete podrazumijevaju se interakcije djece i odraslih, dok se pod strukturalnom dimenzijom podrazumijeva materijalno okruženje, omjer djece i odraslih, broj djece, program koji se koristi, stručnost osoblja, uključenosti roditelja i duljina boravka djece. Ravnoteža ovih dimenzija ima veliku ulogu u samome procesu odgoja i obrazovanja jer ukoliko je, na primjer, kvaliteta strukturalne dimenzije niža, odnosno ako je veći omjer djece nego odraslih, tada je i kvaliteta procesualne dimenzije upitna jer odrasli nisu u mogućnosti posvetiti se svojoj djeci. Zbog toga je važno osigurati određene strategije i provoditi akcije podizanja kvalitete predškolskog odgoja, a ponajviše onih vezanih za okruženje čiji je fokus dijete i njegove osobne potrebe (Romstein, 2015).

Magnusson i Statin (2006) ukazuju na različita gledišta na termin okruženja (Romstein, 2015). Objasnjavaju ga na način da čovjekov osobni doživljaj opisuje karakteristike okruženja koje stoga nema svoje dimenzije osim onih koje pojedinac odredi. U svome radu autorica ističe kako se okruženje može definirati kao prostor koji djeci omogućuje izvršavanje određenih radnji. Nadalje naglašava sustav Bronfenbrennera prema kojemu zaključuje kako je okruženje djeteta njegov mikrosustav u kojemu će stjecati svoja iskustva.

2.3. VAŽNOST KORIŠTENJA ISPRAVNIH TERMINA I JEZIKA

Od iznimne važnosti u procesu inkluzivnog obrazovanja je jezik. Jezik može doprinijeti neinkluzivnosti na mnogo načina. Na primjer, neki izrazi, riječi ili fraze mogu imati predrasude i stereotipe u sebi koji mogu isključiti ljude iz različitih skupina. Osim toga, neki izrazi mogu uključivati samo neke ljude, dok ostale isključuju. Korištenje termina poput *invalid* ili *mentalno retardiran* za opisivanje ljudi s invaliditetom može biti uvredljivo. Također izrazi koji se često koriste među djecom, u razredima i slično, poput *normalni* i *posebni* za opisivanje učenika s posebnim potrebama mogu značiti da učenici s posebnim potrebama nisu jednako vrijedni kao ostali učenici, što može pridonijeti stigmatizaciji i diskriminaciji. Jezik koji se koristi treba biti oslobođen negativnih predrasuda te treba njegovati stavove koji ističu poštovanje prema raznolikosti i podržavaju inkluzivnost (Bouillet, 2019). Koristili su se mnogi termini, poput *hendikepiranih*, *mentalno zaostalih*, *nesposobnih za život*, kako bi se opisale osobe koje su imale određenu poteškoću. Djecu s teškoćama u razvoju smatralo se bolesnima te ih se nazivalo *poremećenima* (Sunko, 2021). U skladu s inkluzivnim načelima, svatko treba biti tretiran kao jednako važan član društva. Iz tog pogleda, osobe s teškoćama se više ne definiraju prema svojim teškoćama i ograničenjima, već se prepoznaju kao građani s vlastitim pravima (Meijer, Pijl i Hegarty, 1997; prema Martan, 2018). Djeci s bilo kakvim teškoćama potrebno je prilaziti holistički te se time prevladava pristup koji tu djecu opisuje samo njihovom teškoćom odnosno onim što je okolini najviše i uočljivo. Samim time smanjuje se djelovanje mehanizama društvene nepravde od koji su najpoznatiji slijepilo za boje, tokenizam, master-status, stereotipi i predrasude, niska očekivanja te pristranost (Bouillet, 2019). Svi mehanizmi društvene nepravde dovode do diskriminacije koja može biti temeljena na porijeklu, rasi, dobi, sposobnostima, spolu i slično.

Jednako tako važno je spomenuti i korištenje naziva za stručnjake u području edukacije i rehabilitacije djece s teškoćama. Još uvijek se zna koristiti termin *defektolog* za stručnjake toga područja. Takav termin u sebi sadrži naglasak na teškoću odnosno defekt kod djeteta, a ne na dijete kao cjelovito biće. Ukazuje na prilagodbu djeteta okolini dok je usmjerenost inkluzivnog odgoja i obrazovanja prilagodba okoline samome djetetu. Termin *edukacijskog rehabilitatora* u skladu je s inkluzivnim odgojem i obrazovanjem te kao takav otvara mogućnosti za razvoj djeteta, potiče afirmaciju sposobnosti i želja djeteta, motivira na uspjeh i slično (Igrić, 2015; Bouillet, 2019; Sunko, 2021).

3. DJECA S TEŠKOĆAMA

Prema Okviru (2017), djeca s teškoćama su ona kojima je efikasno i ravnopravno sudjelovanje u odgojno obrazovnom procesu ograničeno zbog njihovih sposobnosti. Teškoće kod djece se po OECD-ovoj međunarodnoj podjeli teškoća iz 2005. godine, dijele u tri skupine. To su teškoće u razvoju, specifične teškoće u učenju i/ili problemi u ponašanju i/ili emocionalni problemi i teškoće uvjetovane odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim čimbenicima. Djeca i učenici s teškoćama u razvoju su oni čija je teškoća organskog podrijetla točnije neurološka, senzorna ili motorička. Druga skupina teškoća odnosi se na onu djecu i učenike koja imaju određene poteškoće u učenju, ponašanju i emocionalnim problemima koji su rezultat njihova međudjelovanja s odgojno obrazovnim okruženjem te tako sprječavaju njihovo napredovanje. Posljednja skupina teškoća kod djece odnosi se na one teškoće koje su uzorkovane nepovoljnim položajima zbog socioekonomskih, kulturnih ili jezičnih čimbenika te se tu podrazumijevaju oni koji su bili zlostavljani, zanemarivani, oni koji žive u siromaštvu, neimaštini i slično. Također naglašena je i mogućnost više teškoća kod jedne osobe (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/2008; Okvir, 2017).

3.1. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Sunko (2021) ističe kako su se u suvremeno doba stavovi prema djeci koja trebaju dodatnu podršku promijenili. Termin *djeca s posebnim potrebama* zamijenio se s terminom *djeca s posebnim odgojno obrazovnim potrebama* čime se naglašava posebnost odgojno obrazovnih potreba, a ne posebnost djeteta kao što je bilo prije. Podjelom iz Okvira (2017) djeca s posebnim odgojno obrazovnim potrebama podrazumijevaju darovitu i djecu s teškoćama. Teškoće kod djece dijele se na tri skupine od kojih je jedna skupina teškoće u razvoju kod djece. Dijete s teškoćama u razvoju je ono dijete koje zbog svojih tjelesnih, senzoričkih, jezično govorno komunikacijskih ili intelektualnih teškoća zahtjeva dodatnu podršku kako bi moglo napredovati (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/2008; Zakon o socijalnoj skrbi, NN 18/2022). Kako bi se njihov razvoj mogao neometano odvijati važno je osigurati im sve uvjete te uistinu ostvarivati odgojno obrazovnu inkluziju. Pravilnik (NN 24/2015) sadrži listu vrsta teškoća u razvoju. To su oštećenja vida, sluha, jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja i postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju. Vrsta i stupanj teškoće kod djeteta te prikladni uvjeti za njegu i odgoj

utvrđuju se od strane stručnog povjerenstva prema prijedlogu liječnika primarne zdravstvene zaštite. Istaknuta je mogućnost i trećeg odgojitelja ili jednog pomoćnika ukoliko je to potrebno (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN 10/1997). Republika Hrvatska, prihvaćajući inkluzivne vrijednosti, preuzela je obvezu osigurati pristup svima ustanovama odgoja i obrazovanja, a uključivanje djece u inkluzivnu praksu nije samo odgovornost stručnjaka u odgojno obrazovnom sustavu, već je odgovornost i svih pojedinaca koji su dio djetetovog bližeg ili daljeg okruženja (Sunko, 2021).

4. DJECA S JEZIČNO GOVORNIM TEŠKOĆAMA

Jezik, govor i komunikacija tri su različita sustava, ali jednako važna za uredan razvoj i međusobnu kvalitetu. Hržica i Peretić (2015) definiraju jezik kao sustav sastavljen od simbola i pravila, a govor kao sredstvo za prenošenje jezičnih cjelina. Dakle, jezik se prenosi govorom, no isto tako može se prenositi i pisanim putem, dodirrom, znakovima i slično (Kologranić Belić, Matic, Olujić i Srebačić, 2015). Također, postoji više definicija komunikacije, a jedna od njih je da je komunikacija dvosmjerna razmjena informacija s ciljem djelovanja na socijalnu okolinu (Bouillet, 2019). Ono što je bitno naglasiti je da je za uredan jezično govorno komunikacijski razvoj potrebno usklađeno djelovanje jezika, govora i komunikacije.

Komunikacijski poremećaji ona su oštećenja koja uključuju deficite jezika, govora i komunikacije. Govor se sastoji od izražajne produkcije glasova te uključuje artikulaciju, tečnost, glas i kvalitetu rezonancije pojedinca. Jezik obuhvaća oblik, funkciju i upotrebu konvencionalnog sustava simbola u procesu komunikacije, koji se podvrgava određenim pravilima, dok se komunikacija odnosi na svaki verbalni ili neverbalni oblik ponašanja koji ima utjecaj na ponašanje, ideje ili stavove druge osobe (Američka psihijatrijska udruga, DSM-V, 2014).

Govorne teškoće lakše se prepoznaju nego li jezične dok jezične teškoće imaju veći utjecaj na kasnije obrazovanje. Roditelji lako prepoznaju pogrešno izgovaranje nekih glasova ili odugovlačenje izgovora, zastoje u tečnosti, kao što je mucanje, ali kod detekcije jezičnih teškoća treba biti oprezan, oslušivati i pratiti djecu. Teškoće mogu biti vidljive u pripovijedanju te rječnik može biti ograničen. Jednako tako dijete može imati poteškoću u razumijevanju naredbi, zaboravljati dijelove nekih zadataka ili se boriti s pojmom količine. Važno je poznavanje ovih teškoća kako bi se prepoznala odstupanja od urednog jezičnog razvoja te zbog toga što su upravo one preduvjet za usvajanje vještina čitanja, pisanja i uspješnog učenja (Padovan, 2018).

Problemi koji se često znaju javiti kod djece s govorno-jezičnim poteškoćama su oni u vještinama predopismenjavanja. U većini slučajeva ono kasnije rezultira poteškoćama u čitanju i pisanju. Za rješenje predlaže se kreiranje pozitivnog okruženja i provođenje aktivnosti koje potiču na opismenjavanje. Poželjno je poticati komunikaciju, čitanje i osigurati prilike za pisanje (Curk, 2023). Tu veliku ulogu imaju odgojitelji koji prate razvoj tih vještina te se pravilnim praćenjem mogu prepoznati znakovi za razvoj kasnijih teškoća. Zato je važno da upravo oni oblikuju okruženje koje će poticati dijete na pravilni govor koji će mu omogućiti da samouvjereno stupa u interakcije s ostalima.

Teškoće koje se vezuju za područje komunikacije su jezične, govorne i glasovne teškoće. Kologranić Belić i sur. (2015) jezične teškoće dijele na zakašnjeli razvoj govora, posebne jezične teškoće i disleksija. Posebne jezične teškoće mogu biti receptivne, koje se odnose na ispodprosječnu razinu razumijevanja jezika, i ekspresivne, koje se odnose na ispodprosječnu sposobnost proizvodnje jezičnih iskaza s obzirom na djetetovu dob. Oštećenja govora dijele na artikulacijske poremećaje, poremećaje tečnosti govora i dječju govornu apraksiju od kojih je u dječjoj dobi nešto češći poremećaj tečnosti govora točnije mucanje i brzopletost. Kod poremećaja komunikacije ističe se socijalni pragmatički komunikacijski poremećaj koje obilježava teškoća u socijalnom korištenju jezika i komunikacije, a očituje se poteškoćom u „razumijevanju i slijeđenju socijalnih pravila verbalne i neverbalne komunikacije u naturalističkim kontekstima, u mijenjanju jezika prema potrebama slušača ili situacije i u slijeđenju pravila konverzacije i pripovijedanja“ (DSM–V, 2014:48). Često osobe s ovakvim poremećajem izbjegavaju socijalne interakcije zbog nelagode koju uzrokuju kod govornika. Stoga je bitna uloga odgojno obrazovnih djelatnika, ali i roditelja, da potiču djetetov govor, stvaraju prilike za djetetovo slobodno izražavanje, potiču djetetove interakcije s vršnjacima, budu dobar govorni model i slično.

4.1. GOVOR

Govor je proces proizvodnje glasova i njihovog kombiniranja putem govornih organa (Zrilić, 2011). Govor je oduvijek osnovni način komunikacije te su preduvjeti za njegovo ostvarenje prije svega zdravlje, a potom i dobra razvijenost govornih organa, dobar sluh, normalan intelektualni razvoj te na kraju i poticajno okruženje. Tijekom prve tri godine života, jezik i govor doživljavaju najintenzivniji razvoj kod djeteta. To obuhvaća različite faze, počevši od prvog krika i glasanja pa sve do sposobnosti aktivnog sudjelovanja u razgovoru (Mesec, 2010). Razvoj govora kod djece dijeli se na dva razdoblja. Prvo razdoblje je predverbalno razdoblje koje se odvija od samoga rođenja pa do 12. mjeseca djetetovog života. Drugo razdoblje je verbalno razdoblje koje traje od 12. mjeseca djetetovog života do tri godine (Šego, 2009).

4.1.1. FAZE RAZVOJA GOVORA

Predverbalna faza

Predverbalna faza počinje prvim krikom tek rođenog djeteta. Ono je jednogodišnje fonsko razdoblje koje prvo karakterizira spontano glasanje, a poslije artikulacija glasova koji su

primjereni jezičnom sustavu materinskog jezika. Predverbalnu fazu moguće je također podijeliti na razdoblja. Prvo razdoblje je predgovorno koje traje od rođenja do drugog mjeseca, a karakterizira ga refleksno glasanje, većinom plač. Komunikativno glasanje je drugo razdoblje (od drugog do petog mjeseca života) koje se očituje kroz gukanje ili smijeh. Treće razdoblje je razdoblje vokalizacije koje počinje petim mjesecom i traje do osmoga mjeseca života, a tijekom njega dolazi do razvoja vokalskoga sustava. Posljednje razdoblje je razdoblje brbljanja gdje je glasanje djeteta slogovno. Fonska faza nije uvjetovana gramatičkim ili leksičkim sustavom određenog jezika, već je povezana s psihofizičkim i fiziološkim razvojnim stupnjem djeteta, koji je zajednički svoj djeci u određenoj dobi (Šego, 2009).

Verbalna faza

Verbalna faza počinje većinom u prvoj godini djetetovog života te u toj fazi dijete svjesno proizvodi glasove koje je čulo u svome okruženju. Kvaliteta izgovora glasova rezultat je složenog međudjelovanja mišićne aktivnosti, senzornih percepcija, psihosocijalnih faktora i neurofizioloških procesa (Šego, 2009). Spajanjem određenih glasova nastaju riječi. U početku (12. – 18. mjeseca) one su jednosložne i dvosložne te imaju funkciju rečenice, npr. PAPA znači *gladan sam* (Pavličević-Franić, 2005). Između prve i druge godine kod djeteta dolazi do jednočlanih iskaza odnosno do rečenica bez cjelovite strukture. Nakon druge godine rečenica je dvočlana, a nakon treće tročlana. Tijekom predškolskog i osnovnoškolskog razdoblja djeca brzo proširuju svoj rječnik te iako starija djeca dobro komuniciraju s okolinom ne znači da je njihov govorni razvoj dovršen. Naprotiv, djeca nastavljaju nadograđivati svoj rječnik i svladavati sve složenije gramatičke strukture (Šego, 2009).

4.2. GOVORNI POREMEĆAJI

Govorni poremećaji su stanja koja utječu na sposobnost pojedinca da artikulira, izrazi ili razumije govor. Oni mogu utjecati na različite aspekte govora, uključujući izgovor zvukova, ritam, brzinu i tečnost govora. Govorni poremećaji mogu biti uzrokovani raznim čimbenicima, uključujući genetske predispozicije, neurološke probleme, fizičke ili anatomske poteškoće, razvojne probleme ili traume. Oštećenja govora autori Kologranić Belić i sur. (2015), Bouillet (2019) i mnogi drugi dijele na artikulacijske poremećaje, poremećaje tečnosti govora i na dječju govornu apraksiju.

4.2.1. ARTIKULACIJSKI POREMEĆAJI

Artikulacijski poremećaji najučestaliji su poremećaji kod djece predškolske dobi. Odnose se na poremećaje izgovora glasova i obuhvaćaju omisiju, supstituciju ili distorziju (Zrilić, 2011; Blaži, 2011; Kologranić Belić i sur., 2015). Omisiju opisuju kao nečujnu realizaciju glasa, supstituciju kao zamjenu dva glasa, a distorziju kao nepravilno izgovaranje nekog glasa. Omisiju se može objasniti primjerom da dijete umjesto riječi *riba*, izgovori *iba* ili umjesto riječi *krava* ono izgovori *kaava*. Za supstituciju daje se primjer riječi *šuma* i *ruka* koje dijete s takvim oblikom artikulacijskog poremećaja izgovara *suma* i *luka* ili *juka*. Distorziju objašnjavaju kao „umekšan“ izgovor glasova *š*, *č*, *ž* ili „grleni“ izgovor glasa *r*. Navedeni oblici dijele se još na sustavne i nesustavne, od koji su sustavni oni kod kojih djeca uvijek prave pogreške u izgovoru na isti način, a nesustavni oni kod kojih dijete ne radi uvijek i ne na isti način pogreške u izgovoru glasova (Benc Štuka, 2010).

Istraživanja ovakvih poremećaja najčešće se provode s obzirom na dob, spol, poneke glasove ili skupine glasova. Istraživanjima se pokazalo kako je razvoj same artikulacije brži kod djevojčica nego kod dječaka, ali i da teškoće s godinama opadaju kod oba spola. Najčešći oblik artikulacijskog poremećaja je sigmatizam. Sigmatizam je poremećaj koji se očituje u težem izgovaranju glasova *s*, *z*, *c*, *š*, *ž*, *č*, *ć*, *dž*, *đ*. Rotacizam sljedeći je oblik poremećaja izgovora glasova koji se odnosi na poteškoću prilikom izgovaranja slova *r*. Lambdacizam poremećaj je u izgovaranju slova *l*, dok su kapacizam i gamacizam poremećaji u izgovaranju slova *k* i *g* (Blaži, 2011; Kologranić Belić i sur., 2015; Parčina, 2019).

S obzirom na uzrok i način djelovanja, artikulacijski poremećaji mogu se podijeliti na organske i funkcionalne. Organski su oni kod kojih dolazi do promjene u anatomiji govornih organa, kao što su nenormalnosti u zubima i zagrizu, visoko i usko tvrdo nepce i slično. S druge strane, funkcionalne govorne teškoće češće se pojavljuju i obuhvaćaju smanjenu pokretljivost i spretnost govornih organa (Posokhova, 2005). Artikulacijske teškoće mnogi autori svrstavaju u jednu vrstu fonoloških poremećaja. Međutim, postoje i oni koji ih smatraju jednakima. Blaži (2011) ističe kako je ipak važno napraviti razliku između tih poremećaja. Razliku objašnjava na način da artikulacijske poremećaje prikazuje kao one kod kojih dijete ima problem u motoričkom dijelu izvođenja jednog ili više glasova iz iste grupe, ali uz to nema problema u jezičnome području. S druge strane, fonološke poremećaje objašnjava kao poremećaje kod kojih je dijete u mogućnosti proizvesti neki glas, no ne zna u kojem trenutku ga proizvesti i gdje ga smjestiti u proizvodnji. S obzirom na navedena obilježja, može se zaključiti da poremećaj artikulacije proizlazi isključivo iz motoričkih poteškoća u izvođenju glasova, dok

fonološki poremećaj implicira teškoće na kognitivnoj razini u procesiranju fonološkog sustava. Samim time što ih mnogi autori smatraju istima, vidljiva je povezanost samoga jezika i govora općenito. No, kako bi se djeci s poteškoćama što bolje pristupilo i pomoglo, važno je osvijestiti njihovu različitost te dijete usmjeriti u pravilne terapijske postupke.

4.2.2. POREMEĆAJI TEČNOSTI GOVORA

Govor se smatra tečnim kada se odvija bez prekida, s poštivanjem pravilnosti u vezivanju glasova, odgovarajućim ritmom, intonacijom, naglaskom i melodijskim karakteristikama specifičnog jezika (Kologranić Belić i sur., 2015). Ono je sposobnost djeteta da glatko i bez napora izražava misli i ideje verbalnim putem. Kada je dijete sposobno izgovarati riječi, fraze i rečenice bez zastoja, ponavljanja ili prekida, može se smatrati da ima tečan govor. Razvoj tečnog govora kod djece je složen proces koji se odvija postupno. U prvim godinama života, dijete uči osnovne zvukove i pokrete usne šupljine kako bi moglo izgovarati riječi. Kasnije, izražavanje postaje složenije, a dijete stječe rječnik i gramatičke strukture koje mu omogućuju da se izrazi na sve kompleksniji način. Međutim, kod neke djece može doći do određenih poteškoća u govoru odnosno do netečnog govora. Netečan govor može se definirati kao govor u kojemu je prisutno oklijevanje, stanke i ispravljanja (Kologranić Belić i sur., 2015; Bouillet, 2019). Može se prikazati kao ponavljanje zvukova, slogova, riječi ili zastoja u izražavanju. Takav problem često kod djece uzrokuje frustraciju, smanjeno samopouzdanje i otežanu komunikaciju s drugima. No, važno je naglasiti da svaka netečnost ne mora nužno biti zabrinjavajuća. Naime, mnogi ljudi pa tako i djeca imaju određene situacije u kojima njihov govor nije tečan. Uzrok takvih situacija može biti stres, strah ili nekakva nelagoda koju pojedinac osjeća te u tim trenucima ima određene karakteristike netečnoga govora poput zaboravljanja riječi, brzog ili sporijeg pričanja od uobičajenog za tog pojedinca, korištenja poštapalica i slično (Kologranić Belić i sur., 2015). Poremećaji tečnosti govora dijele se na mucanje, brzopletost, bradilaliju, tahinemiju, afoniju i mnoge druge (Zrilić, 2011).

Mucanje

Jedan od problema koji se pojavljuje u predškolskoj dobi djece je mucanje. Mucanje se može opisati kao oblik govornog izražavanja koji je karakteriziran ponavljanjem riječi i rečenica, prekidima u govoru, produžavanjem glasova i slično. DSM-V (2014) opisuje mucanje kao komunikacijski poremećaj koji je obilježen prekidima govora pri kojem sama brzina govora

nije u skladu s onim što se očekuje s obzirom na dob djeteta. Kada se govori o obilježjima mucanja, ona mogu biti primarna i sekundarna. Primarna obilježja označavaju mucajuće netečnosti, a sekundarna su ona koja dolaze kao reakcija na ona primarna. Točnije, sekundarna obilježja javljaju se kako bi se prekrila primarna, a neki od njih mogu biti izbjegavanje kontakta očima, često treptanje i tako dalje (Kologranić Belić i sur., 2015).

Mucanje kod djece može biti fiziološko, razvojno ili neurogeno. Kod fiziološkog mucanja radi se o normalnoj netečnosti koja se odvija tijekom jezičnog i govornog razvoja. Razvojno mucanje naziva se još i početnim mucanjem te ga obilježavaju spor i neravnomjeran govor koji je ispunjen pauzama, ponavljanjima slogova, strahom i slično. Posljednje, odnosno neurogeno mucanje rezultat je određene traume u središnjem živčanom sustavu te se kod takvog oblika netečnost javlja kod svih riječi. Neurogeno mucanje karakterizira ubacivanje glasova, česti prekidi i nepotrebne gestikulacije usnama tijekom govora (Posokhova, 2005; Kologranić Belić i sur., 2015). Prema DSM-V (2014) mucanje se najčešće razvija između druge i sedme godine života djeteta te može doći naglo ili postepeno.

Brzopletost

Poremećaj tečnosti govora s kojima se mucanje često uspoređuje je brzopletost. Brzopletost je karakterizirana tahilalijom, odnosno prevelikom brzinom govora, heziticijama to jest produžavanjem vokala, embolofrazijom ili stalnim umetanjem neke fraze u govor i slično (Zrilić, 2011; Kologranić Belić i sur., 2015; Bouillet, 2019). Najizraženije karakteristike djeteta s poremećajem brzopletosti su ubrzan tempo govora, artikulacijske pogreške u govoru, siromašan rječnik, jednostavne rečenice, respiracijske pauze, korištenje poštapalica, teško koncentriranje i mnoge druge. U praksi rijetko se susreću pojedinci koji imaju samo mucanje ili samo brzopletost te se većinom poremećaji isprepliću (Andrešić, 2010; Kologranić Belić i sur., 2015). Rezultat toga često bude zamjena ovih poremećaja što može dovesti do nepravilnog pristupa djetetu kao i do nepravilne terapije. Također, brzopletost se kod djeteta može javiti i u kombinaciji s nekom jezičnom teškoćom na području semantike, fonologije i pragmatike što samu poteškoću kod djeteta čini složenijom i zahtjevnijom, kako za dijete tako i za terapeuta (Kologranić Belić i sur., 2015).

Postavlja se pitanje kako razlikovati brzopletost u odnosu na mucanje. Andrešić (2010) u svome radu iznosi tablicu s razlikama. Prema toj tablici neki od primjera kako razlikovati dijete s brzopletošću i ono s mucanjem su sljedeći: dijete s brzopletošću nema straha od govora dok s

druge strane dijete koje muca ima strah, kratki iskazi kod djeteta s brzopletošću ostvareni su bolje, a kod djeteta s mucanjem lošije jer nema vremena za relaksaciju, kod čitanja poznatoga teksta dijete s brzopletošću govori lošije, dok ono s mucanjem govori lakše jer zna što ga očekuje u daljnjem tekstu i tako dalje.

Bradilalija

Pretjerano spor govor naziva se bradilalijom. Nastaje kao rezultat organskih poremećaja središnjeg živčanog sustava. To je stanje u kojem dijete izgovara riječi ili slogove sporije nego što je uobičajeno ili s poteškoćom održava kontinuiranu verbalnu izražajnost. Uzroci bradilalije kod djece mogu biti različiti. Neurološki faktori, razvojni poremećaji, nesklad između mišića uključenih u govor, kao i emocionalni ili psihološki faktori mogu doprinijeti bradilaliji. Ponekad je samo privremena faza razvoja govora, dok je kod neke djece to dugotrajni ili kronični problem. Glavna karakteristika ovog govornog poremećaja je produljenje svih glasova, osobito samoglasnika, sporiji ritam i tempo govora. Djeca s ovakvim poremećajem često znaju ostavljati dojam lijenosti, tromosti i nezainteresiranosti (Andrešić, 2010; Zrilić, 2011).

4.2.3. DJEČJA GOVORNA APRAKSIJA

Dječja govorna apraksija je kompleksni govorni poremećaj koji utječe na sposobnost djece da planiraju i izvršavaju voljne pokrete potrebne za artikulaciju riječi. To je neurološki poremećaj koji ometa sposobnost djeteta da koordinira mišiće govora kako bi pravilno izgovaralo zvukove, slogove i riječi. Pojam apraksije moguće je objasniti na način da se riječ rastavi na *a* i *praksiju*. *Praksija* se odnosi na sposobnost namjernog izvođenja specifičnih radnji ili pokreta, dok *a* označava da nečega nema. Stoga, u riječi apraksija prefiks *a* označava odsustvo sposobnosti namjernog izvođenja nekog pokreta. Djeca koja imaju poremećaj govorne apraksije, znaju što žele reći, ali ne mogu to isto i izgovoriti. Često je rezultat toga frustracija, opadanje samopouzdanja i samopoštovanja (Kologranić Belić i sur., 2015).

5. ULOGA ODGOJITELJA

Kako bi se mogla opisati uloga odgojitelja, potrebno je istaknuti definiciju samoga pojma. „Odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno obrazovni proces u svojoj odgojnoj skupini“ (Državni pedagoški standard predškolskoga odgoja i naobrazbe, NN 63/2008). Također, istaknuto je što sve odgojitelj radi. Odgojitelj planira, programira i vrednuje sam proces odgojno obrazovnog rada. Obavlja različite zadatke i odgovornosti u radu s djecom. Jedan od tih zadataka je prikupljanje, izrada i održavanje sredstava za rad. To uključuje odabir, organizaciju i održavanje raznih materijala, igračaka, knjiga i drugih didaktičkih sredstava koja su potrebna za provođenje različitih aktivnosti i programa u vrtiću. Odgojitelj vodi brigu o izgledu i pravilnom uređenju prostora kako bi se stvorila poticajna i sigurna okolina za djecu. Ima zadatak pružiti sigurnost i emocionalnu podršku djeci. Djeca trebaju osjećati da su dobrodošla, prihvaćena i voljena u ustanovi u koju dolaze. Odgojitelj ima zadaću pružiti strukturirano okruženje i poticati razvoj različitih vještina kod djece. To uključuje razvoj socijalnih vještina, kao što su dijeljenje, suradnja i rješavanje problema, ali i razvoj kognitivnih, motoričkih i jezičnih vještina. Odgojitelj treba koristiti razne pedagoške metode, igre i aktivnosti koje su prilagođene dječjoj dobi i interesima kako bi potaknuo njihov rast i razvoj. Također, ima ulogu poticanja dječje kreativnosti i mašte. Kroz razne aktivnosti poput likovnih, dramskih i glazbenih, odgojitelj potiče dječju izražajnost i kreativno razmišljanje. Pružanje prilika za istraživanje, otkrivanje i igru omogućuje djeci da razviju svoje talente, interese i individualnost. Jednako tako ima ulogu stvaranja pozitivne atmosfere u kojoj djeca mogu izražavati svoje osjećaje, razvijati samopouzdanje i graditi odnose s drugom djecom i odraslima.

Osim toga, odgojitelj radi na zadovoljenju svakodnevnih potreba djece i njihovih razvojnih zadataka. To uključuje brigu o higijeni, prehrani, odmoru i igri djece. Osigurava da djeca dobiju sve potrebne uvjete za njihov razvoj i napredak, pružajući im podršku u njihovim aktivnostima. Jedna od ključnih uloga odgojitelja je poticanje razvoja svakog djeteta prema njegovim sposobnostima. Važan aspekt uloge odgojitelja je i ohrabivanje i poticanje u učenju i razvoju komunikacijskih vještina kod djece. Odgojitelj potiče razgovor, slušanje, izražavanje misli i osjećaja te razumijevanje verbalne i neverbalne komunikacije. Kroz različite aktivnosti i igre, odgojitelj pomaže djeci da razviju bogat rječnik, gramatičke vještine i sposobnost komunikacije s drugima. Kada se govori o učenju djece, važno je istaknuti da ona najbolje uče promatrajući i oponašajući ponašanje odraslih. Stoga odgojitelj ima i ulogu modela te je odgovoran za svoje

ponašanje, komunikaciju i odnos prema djeci. Važno je da ih podržava, ohrabruje te da gradi povjerenje i stvara temelj za uspješan razvoj djeteta.

Odgojitelj promatra, prati i procjenjuje dječji napredak te prilagođava aktivnosti i sadržaje prema individualnim potrebama i interesima djeteta. Time se osigurava da svako dijete ima mogućnost razviti svoje talente i interese na najbolji mogući način. Dakle, vodi dokumentaciju, kako o djeci tako i o radu. To uključuje bilježenje napretka djece, zapažanja, planove i evaluacije rada. Kroz dokumentiranje, odgojitelj prati razvoj djeteta, pruža relevantne informacije roditeljima i kolegama te osigurava dosljednost i kvalitetu odgojno obrazovnog procesa.

Često se uloga odgojitelja smatra samo onom u smjeru koji ide prema djeci, no tu je i uloga odgojitelja prema roditeljima. Prije svega važno je izgraditi partnerski odnos. Kako bi se partnerski odnos izgradio potrebno je poznavati loše i dobre navike u komunikaciji koje unaprjeđuju odnosno uništavaju odnose. Lošim navikama smatraju se kritiziranja, okrivljavanja, potkupljivanja, dok se dobrim navikama smatraju slušanje, podržavanje, prihvaćanje, pregovaranje o temama u kojima se pojedinci ne slažu i tako dalje. Važno je osvijestiti da korištenje loših navika u komunikaciji uništava odnose, te u odnosu odgojitelj-roditelj, najveći gubitnici budu djeca (Ljubetić, 2014). Uloga odgojitelja je stvoriti pozitivno okruženje koje će privući roditelja na suradnju, a potom i na partnerstvo. Samim time dijete će dobiti priliku za uspješan rast i razvoj u okruženju koje se trudi za njega. Također, važno je istaknuti kako odgojitelj na neki način ima priliku oblikovati dječji karakter, razviti vještine i pružiti temelj za cjeloživotno učenje djeteta te da njegov rad ima dugoročni utjecaj na djecu i ostavlja neizbrisiv trag u njihovom životu.

U Okviru (2017) je istaknuta uloga odgojitelja u radu s djecom s teškoćama. Uloga odgojitelja prema tome jest pratiti psihofizički razvoj djeteta u svakodnevnim situacijama, upoznati stručni tim s odstupanjima koja su uočena te uz to biti u stalnoj suradnji s roditeljima kako bi se pravovremeno i pravilno reagiralo, raditi procjene, dokumentirati odgojno obrazovni proces, sudjelovati u izradi osobnog kurikulumu, mijenjati i prilagođavati okruženje i oblike rada s obzirom na potrebe i interese djeteta te stvarati pozitivno emocionalno okruženje za uključivanje djeteta s teškoćom. Ključno je poznavanje i razumijevanje socijalnog, senzorno-motoričkog, kognitivnog i emocionalnog razvoja djece te specifičnosti pojedinih teškoća. Osim toga važno je i razumijevanje individualnih potreba djeteta te dobre komunikacijske vještine u timu.

5.1. SIGURNOST DJETETA

Potreba za sigurnošću je jedna od osnovnih djetetovih potreba te je kao takva sigurnost jedna od ključnih uloga odgojitelja. Uloga odgojitelja u osiguravanju sigurnog okruženja za djecu ima izuzetno važan utjecaj na njihov emocionalni i fizički razvoj. Prije svega odgojitelj ima odgovornost održavanja fizičke sigurnosti djece. To uključuje provođenje preventivnih mjera kako bi se minimizirala mogućnost ozljeda ili nesreća. Odgojitelj redovito provjerava igračke, opremu i prostorije kako bi se osigurala njihova sigurnost i funkcionalnost. Također, pridržava se sigurnosnih protokola, poput pravilnog nadzora djece tijekom aktivnosti i osiguravanja pravilne uporabe igrališta ili drugih vanjskih prostora.

Jednako tako odgojitelj ima važnu ulogu u emocionalnoj sigurnosti djeteta. Djeca se trebaju osjećati sigurno, prihvaćeno i voljeno u svom okruženju. Kako bi se stvorila atmosfera povjerenja, ključno je uspostaviti okruženje u kojem djeca imaju mogućnost izražavanja svojih osjećaja, briga i strahova bez ograničenja. Pružanje emocionalne podrške djetetu tijekom prilagodbe na vrtić, rješavanje sukoba među djecom i promoviranje pozitivnih odnosa ključni su aspekti odgojiteljeve uloge. Također, odgojitelj ima odgovornost zaštite djece od zlostavljanja ili zanemarivanja. Uloga odgojitelja u prepoznavanju i prijavljivanju bilo kakvih znakova zlostavljanja ili zanemarivanja djece izuzetno je važna. Odgojitelj prati i pridržava se propisa i smjernica zaštite djece kako bi osigurao njihovu dobrobit i sigurnost. Kako bi se sigurnost među djecom dovela do najveće razine, potrebno je na neki način i educirati djecu o sigurnosti i njenoj važnosti. Pravila sigurnosti poput pravilnog prelaska ceste ili pravilnog rukovanja igračkama nešto su o čemu bi se djeci trebalo govoriti i educirati ih na najbolji mogući način. To može biti kroz neke igre, aktivnosti ili korištenjem digitalnih sadržaja koji su danas dostupni svima. Važno je osvijestiti odgovornost prema sebi i drugima te ih poticati na istu.

Gunc (2007) u svome radu ističe aspekte sigurnosti i mjere zaštite. Kod sigurnosti okružja i fizičkih mjera zaštite kao prvi korak spominje identifikaciju potencijalno rizičnih materijala, mjesta, događaja i slično koji mogu ugroziti sigurnost djece. Točnije, potrebno je unaprijediti unutarnji i vanjski prostor, uvjete rada i povećati nadzor sigurnosti okružja. Problem koji se često javlja kod fizičkih mjera zaštite je nedostatak financijskih sredstava. Nadalje, mjere za očuvanje zdravlja djece također su uloga odgojitelja te se odnose na „ sanitarno-higijenske i protuepidemijske mjere, unapređenje prehrane, kontinuiranu edukaciju odgajatelja i roditelja o preveniranju bolesti i pružanju prve pomoći, učinkovitu suradnju s vanjskim stručnjacima i institucijama i dječje projekte usmjerene na samozaštitu i samopomoć“ (Gunc, 2007:17).

Jednako važna je i psihosocijalna sigurnost djece, a ona ovisi o kvaliteti odnosa unutar i izvan ustanove koju dijete pohađa. Posebno se ističe odnos odgojitelja s djecom i odgojiteljeve poruke koje šalje djeci. Samim time odgojitelj djeluje na ozračje te je ovaj aspekt puno teže promijeniti s obzirom na činjenicu da promjene ozračja zahtijevaju promjenu odgojitelja.

5.2. PRILAGODBA PROSTORA I MATERIJALA

Prilagodba prostora i materijala predstavlja važan aspekt odgojno obrazovnog rada odgojitelja u odgojno obrazovnoj ustanovi. Cilj prilagodbe prostora i materijala je stvaranje okruženja koje potiče dječji razvoj, potrebe i interese te im omogućuje istraživanje, učenje i igru. Ustanove za rani odgoj djece karakterizira kompleksna struktura u organizaciji prostora, vremena i aktivnosti, a dinamičnost procesa čini ih živopisnim radnim okruženjem. Uzimajući u obzir složenost cijeloga procesa, neizbježno je postavljanje takvih sadržaja kao temelja prilikom angažiranja odgojitelja i stručnih suradnika u proces odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi. Prostorno okruženje uključuje sve ono što vrtić okružuje izvana i sve što se nalazi unutra poput zidova i podova, namještaja, igrališta, igračkaka i slično. Tijekom oblikovanja prostorno materijalnog okruženja važno je uzeti u obzir dijete te oblikovati po mjeri djeteta (Sindik, 2008).

Uloga odgojitelja je kontinuirano stvaranje okruženja koje je poticajno za učenje. Takvo okruženje potiče komponentu samostalnosti djelovanja kod djece. Dinamično okruženje koje potiče dječje učenje treba biti prilagođeno djetetu i njegovim interesima, te kontinuirano poticati dječje potencijale. Ono omogućava interakciju djece s različitim materijalima te potiče interakciju među djecom i odraslima. Odgojitelj prilagođava prostor i materijale koji će pozivati na istraživanje te njegova uloga ne bi trebala biti ona koja upućuje na direktno poučavanje već takva da se odgojitelj ostvaruje kao promatrač, pomagač i suradnik. Kada se govori o materijalu kojeg je potrebno opskrbiti, važno je da ono bude bogato, inovativno, pristupačno, organizirano te da se djeca s njim mogu jednostavno služiti. Treba biti primjeren dječjoj dobi i njihovim razvojnim potrebama. Mogu biti raznovrsni, uključujući didaktičke igračke, setove za konstrukciju, umjetnički materijal, prirodne predmete i druge resurse koji podržavaju razvojne ciljeve djece. Materijali bi trebali poticati djecu na postavljanje, provjeravanje i izmjenu vlastitih pretpostavki i ideja o određenom problemu koji ih zanima (Sindik, 2008).

Prostorno materijalno okruženje ima iznimno važnu ulogu u inkluzivnom odgoju i obrazovanju djece s govornim teškoćama. Prilagođavanje i osmišljavanje okoline može biti

ključno za poticanje njihovog aktivnog sudjelovanja, komunikaciju i razvoj vještina. Okruženje bi trebalo biti raznoliko i pristupačno, a može uključivati slikovne prikaze komunikacijskih simbola, slikovnice, tehnička pomagala za komunikaciju i bilo koji drugi materijal koji podržava komunikaciju i razumijevanje djece s teškoćama govora. Također treba uzeti u obzir akustične uvjete prostora kako bi se olakšala komunikacija. Smanjenje buke i poboljšanje akustike mogu pomoći u smanjenju ometanja i stvaranju optimalnih uvjeta za komunikaciju.

5.3. RANA INTERVENCIJA

Djeca danas često odlaze prekasno logopedu te se time gubi vrijeme sa kojim se mogao spriječiti daljnji razvoj teškoće. Roditelji bi trebali tražiti pomoć ranije da se otklone bilo kakve sumnje (Božić Bakušić i ostali, 2019). Kako bi ublažili ili spriječili veće posljedice kod djece s teškoćama jezično govorno glasovne komunikacije potrebno je provoditi ranu intervenciju. Rana intervencija u djetinjstvu obuhvaća informiranje, savjetovanje, edukaciju i podršku djeci s rizikom od neurorazvojnih problema i razvojnih teškoća, kao i njihovim obiteljima. Temelji se na spoznaji da prve godine života imaju dugoročni utjecaj na razvoj djeteta. U prve tri godine života djetetov mozak se najbrže razvija jer je to razdoblje kada je mozak još uvijek plastičan te je zbog toga veoma važno da dijete ima mogućnost rane intervencije kako bi se na vrijeme moglo djelovati, dok razvoj mozga još nije gotov (Košiček, Kobetić, Stančić i Joković Oreb, 2009).

Rano interveniranje i otkrivanje odstupanja i rano uočavanje omogućuju ostvarivanje načela uključivanja za djecu s teškoćama i pripremu za školu te ih time priprema za samostalan i ispunjen punopravan život u zajednici. Roditelji i odgojitelji imaju vrlo važnu ulogu u ranoj intervenciji kod mogućih djetetovih teškoća te ne trebaju čekati da se postavi medicinska dijagnoza da bi reagirali. Uzimajući u obzir da odstupanje u razvoju može potvrditi samo liječnik, važan je međuodnos roditelja i ostalih članova djetetove zajednice kako bi se moglo na vrijeme intervenirati. Kako bi se lakše uočile i utvrdile teškoće te procjena odgojno obrazovnih potreba djeteta, stvara se osobni kurikulum djeteta s teškoćama temeljen na individualnim razvojnim potrebama. Posebno se naglašava suradnja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću radi boljeg kontinuiranog promatranja (Okvir, 2017).

Kao što je već naglašeno rana intervencija igra ključnu ulogu u podršci razvoju djece s različitim potrebama i izazovima. Odgojitelji imaju važan zadatak u prepoznavanju i pružanju podrške djeci koja pokazuju rane znakove poteškoća u razvoju ili imaju posebne potrebe. Uloga

odgojitelja u procesu rane intervencije obuhvaća mnoge aspekte. Odgojitelji su često prvi koji primijete da dijete ne prati očekivani put razvoja ili da se suočava s nekim izazovima. Mogu primijetiti kašnjenje u jezičnom razvoju, motoričkim vještinama ili socijalno-emocionalnom razvoju. Njihova pažnja i sposobnost procjene ključni su za pravovremeno djelovanje i upućivanje djeteta na daljnju evaluaciju. Također, odgojitelji su u jedinstvenom položaju da uspostave blisku suradnju s roditeljima i obitelji djeteta. Kroz otvorenu komunikaciju, odgojitelji mogu razmjenjivati informacije o razvojnim napredcima i poteškoćama te pružati podršku i savjete obitelji. Obitelji su ključni čimbenik u ranoj intervenciji, pa je važno da odgojitelji budu osjetljivi na njihove potrebe i pruže podršku i resurse koji su im potrebni. Posebno se naglašava individualizacija djece koja se očituje u tome da je svako dijete jedinstveno i ima svoje potrebe. Odgojitelji prepoznaju različite stilove učenja, sposobnosti i interese djece te tako prilagođavaju svoj pristup i aktivnosti. Uloga odgojitelja je uključiti zadatke iz područja rane intervencije u svakodnevne aktivnosti te se konzultirati o svemu sa stručnim timom ustanove. Samim time, profesionalno usavršavanje odgojitelja neizostavan je dio njegovoga odgojno obrazovnog rada (Nacionalni kurikulum, 2014).

6. ZAKLJUČAK

Potreba za odgojno obrazovnim inkluzivnim pristupom proizlazi iz činjenice da svako dijete, bez obzira na svoje razlike i posebne potrebe, zaslužuje jednaku priliku za kvalitetan odgoj i obrazovanje. Kod djece s govornim teškoćama, odgojno obrazovni inkluzivni pristup postaje posebno važan. Teškoće u verbalnoj komunikaciji mogu značajno utjecati na djetetovu sposobnost izražavanja, razumijevanja i socijalne interakcije te tu dolazi do izražaja dobrobit inkluzivnog odgoja i obrazovanja koja će omogućiti svima prilike za razvoj. Ovakav pristup podrazumijeva individualizirane strategije i prilagodbe koje su usmjerene prema djetetovim potrebama i sposobnostima.

U inkluzivnom odgoju i obrazovanju sve djece pa tako i one s govornim teškoćama, ključna je uloga odgojitelja. Odgojitelji imaju važan zadatak u pružanju podrške i poticanja razvoja komunikacijskih vještina kod djece s govornim teškoćama kako bi im omogućili punu inkluziju i sudjelovanje u odgojno obrazovnom procesu. Jednako tako imaju ključnu ulogu u prepoznavanju i ranoj intervenciji kod djece s govornim teškoćama. Svojim znanjem, stručnostima i senzibilitetom prema potrebama djece, uloga odgojitelja je identifikacija simptoma i znakova govornih teškoća te pravovremeno upućivanje djeteta na daljnju dijagnostiku i terapiju. Kroz individualizirani pristup, odgojitelji mogu prilagoditi pedagoške aktivnosti, komunikacijske strategije i materijale kako bi olakšali komunikaciju i potaknuli razvoj govornih vještina kod djece. Temelji odgojno obrazovnog rada odgojitelja su i stvaranje pozitivne i ugodne atmosfere koja će poticati samopouzdanje, prihvaćanje i aktivno sudjelovanje djece.

Odgojno obrazovni inkluzivni pristup kod djece s govornim teškoćama, neophodan je za njihov cjeloviti razvoj. Odgojitelji imaju ključnu ulogu u osiguravanju podrške, individualiziranih pristupa i stvaranju inkluzivnog okruženja. Njihova stručnost, suradnja sa stručnim timom i angažman u podršci djetetu ključni su čimbenici u ostvarivanju jednakih prilika i ostvarenju potencijala svakog djeteta s govornim teškoćama. Kroz odgojno obrazovni inkluzivni pristup, odgojitelji doprinose stvaranju društva koje cijeni i prihvaća različitosti te pruža podršku svakom djetetu da se razvija i ostvari što je najbolje moguće svoje potencijale.

SAŽETAK

Inkluzivni odgoj i obrazovanje je ono koje se temelji na prihvaćanju svih i omogućuje zadovoljavanje individualnih potreba pojedinca. Usmjeren je na prilagođavanje sustava djeci te time potiče razvoj urođenih potencijala. Ono što iznimno utječe na provedbu inkluzije jest kultura i okruženje te termini koji se koriste u komunikaciji. Inkluzija predstavlja uključivanje svih sudionika u tijek odgojno obrazovnog procesa u odgojno obrazovnim ustanovama. Ističe se uloga odgojitelja kao jedna od glavnih uloga u inkluzivnom odgoju i obrazovanju sve djece pa tako i one s govornim teškoćama. S obzirom da veliki broj djece ima teškoće u jezično govorno glasovnoj komunikaciji, osvješćivanje dobrobiti odgojno obrazovnog inkluzivnog pristupa i rane intervencije kao jedne od uloga odgojitelja od iznimne je važnosti. Stoga je na odgojiteljima da prepoznaju i uočavaju teškoće te provode ranu intervenciju sa stručnim suradnicima. Ključan značaj u razvoju djeteta je upravo rana intervencija koja se treba provoditi od najranijih trenutaka djetetovog života u suradnji primarnih skrbnika i stručnog tima kako bi se prevenirale teškoće.

Ključne riječi: govor, komunikacija, osobe s teškoćama u razvoju, uključenost

SUMMARY

Inclusive upbringing education is based on accepting and accommodating all individuals' needs. It is focused on adapting the system to children and thereby fostering the development of their innate potentials. What greatly influences the implementation of inclusion is the culture and environment, as well as the terms used in communication. Inclusion involves the participation of all participants in the educational process in educational institutions. The role of educators is emphasized as one of the key roles in inclusive upbringing and education of all children, including those with speech difficulties. Considering that a large number of children have difficulties in language, speech, and vocal communication, it is necessary to raise awareness of the importance of an inclusive approach and early intervention as one of the roles of educators. Therefore, it is up to the educators to recognize and identify difficulties and implement early intervention with the help of professional collaborators. Early intervention, which should be implemented from the earliest moments of a child's life in collaboration with primary caregivers and a professional team, plays a crucial role in a child's development in order to prevent difficulties.

Keywords: speech, communication, individuals with developmental disabilities, inclusion

LITERATURA

1. Andrešić, D. (2010). Poremećaji ritma i tempa govora. U D. Andrešić i N. Benc Štuka (Ur.), *Kako dijete govori? Razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi*, 34-42.
2. Benc Štuka, N. (2010). Poremećaji izgovora. U D. Andrešić i N. Benc Štuka (Ur.), *Kako dijete govori? Razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi*, 19-26.
3. Blaži, D. (2011). *Artikulacijsko–fonološki poremećaji* (sveučilišna skripta). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko–rehabilitacijski fakultet.
4. Bouillet, D. (2019) *Inkluzivno obrazovanje, odabrane teme*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
5. Božić Bakušić, M., Jakelić Banić, A., Bedalov, A., Radić Bočina, Ž., Bojić, V., Žaja Borovac, I., ... i Žužul Šamadan, S. (2019). *Logopedski vodič splitsko-dalmatinske županije*, Split: Hrvatsko logopedsko društvo.
6. Curk, M. (2023). Vještine predopismenjavanja kod djece s govorno-jezičnim poremećajima. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 6(11), 252-256.
7. Gunc, Z. (2007). Sigurno dijete u sigurnom okruženju. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 13(49), 16-19.
8. Hrvatska, R. (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Preuzeto 12.6.2023. s <http://www.vrsi.hr/wp-content/uploads/2017/07/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
9. Hržica, G. i Peretić M. (2015) Što je jezik? U: Kuvač Kraljević, J.(ur.) *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Edukacijsko–rehabilitacijski fakultet, 9-25.
10. Jukić, V., i Arbanas, G. (2014). Američka psihijatrijska udruga. *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje-peto izdanje (DSM-V)*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. Kologranić Belić, L., Matić, A., Olujić, M., i Srebačić, I. (2015). Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske i školske dobi. U: Kuvač Kraljević, J.(ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Edukacijsko–rehabilitacijski fakultet, 64-78.
12. Košiček, T., Kobetić, D., Stančić, Z. i Joković Oreb, I. (2009). *Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 45 (1), 1-14.

13. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Element.
14. Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik*, 67(2), 265-285.
15. Matijaš, T., Bulić, D., Kralj T. (2019). Timski pristup u ranoj intervenciji u djetinjstvu. *Medicina fluminensis* (55) 1: 16-23.
16. Mesec, I. (2010). Razvoj jezika i govora od rođenja do sedme godine. U D. Andrešić i N. Benc Štuka (Ur.). *Kako dijete govori? Razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi*, 8-18.
17. Ministarstvo znanosti i obrazovanja – MZO (2017). *Nacionalni dokument okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*. Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20poticanje%20i%20prilagodbu%20iskustava%20u%20C4%8Denja%20te%20vrednovanje%20postignu%20a%20djece%20i%20u%20C4%8Denika%20s%20te%20C5%A1ko%20ama.pdf>
18. Narodne novine (1997). *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Narodne novine, 10/1997. Preuzeto 12.6.2023. s <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%20skolskom-odgoju-i-obrazovanju>
19. Narodne novine (2008). *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. Narodne novine, 63/2008. Preuzeto 14.5.2023. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
20. Narodne novine (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine, 87/2008. Preuzeto 16.6.2023. s <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%20skoli>
21. Narodne novine (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Narodne novine, 24/2015. Preuzeto 18.5.2023. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
22. Narodne novine (2022). *Zakon o socijalnoj skrbi*. Narodne novine, 18/2022. Preuzeto 12.6.2023. s <https://www.zakon.hr/z/222/Zakon-o-socijalnoj-skrbi>
23. Padovan, N. (2018). Narušena vještina vladanja jezikom. *Lanterna*, (2), 101-106.
24. Parčina, M. (2019). Poremećaji glasa predškolskog uzrasta – dječja promuklost. U: M. Božić Bakušić, A. Jakelić Banić, A. Bedalov, Ž. Radić Bočina, V. Bojić, I. Žaja Borovac,

- ... i S. Žužul Šamadan (ur.), *Logopedski vodič splitsko-dalmatinske županije*, Split: Hrvatsko logopedsko društvo.
25. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike: razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Alfa.
 26. Posokhova, I. (2005). *Izgovor: kako ga poboljšati: rad na razvijanju pravilnog izgovora u djece*. Ostvarenje.
 27. Romstein, K. (2015). Procjenjivanje kvalitete inkluzivnog okruženja u institucijama predškolskog odgoja. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 156(4), 401-421.
 28. Sindik, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3(5), 143-154.
 29. Šego, J. (2009). Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjemu govornom razvoju. *Govor*, 26(2), 119-149.
 30. Šimek, L., Ledić, J., i Martinac Dorčić, T. (2020). Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 161(3-4), 291-314.
 31. Višnjic-Jevtić, A., Visković, I., i Bouillet, D. (2021). Koncept multikulturalnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(2), 331-343.
 32. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Ivana Lana Raos, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 3. srpnja 2023.

Potpis

Ivana Lana Raos

Izjava o pohrani i objavi ocjenskog završnog rada

Student/ica: Ivana Lana Raos

Naslov rada: Uloga odgojitelja u inkluzivnom odgoju i obrazovanju djece s govornim teškoćama

Znanstveno područje i polje: društvene znanosti, rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Vrsta rada: završni rad

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje): izv. prof. dr. sc. Esmeralda Sunko

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje): izv. prof. dr. sc. Esmeralda Sunko, izv. prof. dr. sc. Ivana Visković i Vedrana Vučković, pred.

Ovom izjavom potvrđujem da sam autorica predanog ocjenskog završnog rada i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti* (NN br. 119/22)).

Split, 3. srpnja 2023.

Potpis studenta/studentice: Ivana Lana Raos

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.