

Višestruki invaliditeti u kontekstu muzejske edukacije

Rajaković, Mirna

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:665709>

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

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



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA INFORMACIJSKE I KOMUNIKACIJSKE ZNANOSTI
SMJER MUZEOLOGIJA I UPRAVLJANJE BAŠTINOM
Ak. god. 2020./2021.

Mirna Rajaković

Višestruki invaliditeti u kontekstu muzejske edukacije

Diplomski rad

Mentorica: doc. dr. sc. Željka Miklošević

Zagreb, rujan 2021.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te objavljenoj i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

Mirna Rajaković

(potpis)

Zahvaljujem mentorici doc. dr. sc. Željki Miklošević na usmjeravanju tijekom diplomskog studija, posebice kroz kolegij Muzejske edukacije koji je oblikovao i razvijao moju naklonost prema pedagoškom pristupu znanstvenoj disciplini muzeologije. Također, zahvaljujem na svim savjetima, podršci i vodstvu tijekom pisanja ovog diplomskog rada.

Zahvaljujem mr.sc. Željki Sušić na odvojenom vremenu za čitanje diplomskog rada te vrijednim i korisnim komentarima iz perspektive muzejskog pedagoga.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Društvena uloga muzeja	2
2.1. Inkluzija.....	3
2.2. Pristupačnost	6
2.3. Inkluzivni muzej.....	8
3. Muzejska edukacija	9
4. Prakse i trendovi inkluzivnosti u hrvatskim muzejima	13
5. Djeca s poteškoćama u razvoju	17
5.1. Djeca s oštećenjem vida	21
5.1.1. Smjernice za rad.....	21
5.1.2. Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala.....	22
5.2. Djeca s oštećenjem sluha.....	24
5.2.1. Smjernice za rad.....	25
5.2.2. Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala.....	26
5.3. Djeca s poremećajima glasovno-jezično-govorne komunikacije.....	27
5.3.1. Smjernice za rad.....	27
5.3.2. Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala.....	27
5.4. Djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima.....	28
5.4.1. Smjernice za rad.....	28
5.4.2. Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala.....	29
5.5. Djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima.....	29
5.5.1. Smjernice za rad.....	30
5.5.2. Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala.....	31

5.6.	Djeca s poremećajima pažnje.....	32
5.6.1.	Smjernice za rad.....	33
5.6.2.	Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala.....	33
5.7.	Djeca sa specifičnim teškoćama učenja	34
5.7.1.	Smjernice za rad.....	35
5.7.2.	Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala.....	35
5.8.	Djeca s poremećajima u ponašanju i emocionalnim poremećajima	37
5.8.1.	Smjernice za rad.....	38
5.8.2.	Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala.....	38
5.9.	Djeca s poremećajima iz autističnog spektra	40
5.9.1.	Smjernice za rad.....	41
5.9.2.	Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala.....	42
5.10.	Djeca s višestrukim teškoćama u razvoju.....	42
6.	Obrazac pisane pripreme.....	44
7.	Zaključak.....	45
8.	Literatura	46
	Sažetak	53
	Summary.....	54

1. Uvod

Termin invaliditet odnosi se na različite vrste i stupnjeve oštećenja, teškoća ili smetnji, odnosno nepravilnosti u području fizičkog, psihičkog, psihofizičkog i socijalnog razvoja. Društvo ima zadaću uočiti i kontrolirati ona ponašanja koja diskriminiraju, društveno isključuju i ugrožavaju osobe s invaliditetom (Zovko, 1999). Dakle, potrebno je aktivno raditi na umanjivanju i uklanjanju raspona ograničenja koja stoje na putu razvoja inkluzivnog društva, u kojemu svi imaju pravo na ostvarivanje jednakih mogućnosti, pa tako i pravo na sudjelovanje u kulturi.

Pri promišljanju invaliditeta u kontekstu muzejske djelatnosti, najveća pažnja se uglavnom pridaje razini fizičke pristupačnosti samoj zgradi i kretanju unutar nje. Jasno je kako je infrastrukturna, fizička pristupačnost izrazito važna, ali potrebno je promotriti uvjete muzejskog iskustva iz perspektive pristupačnosti muzejskih sadržaja u što širem smislu, posebice uzimajući u obzir edukacijsku ulogu muzeja.

U diplomskom radu predstaviti će se pregled smjernica za rad te smjernica za oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala, primarno namijenjenih muzejskom osoblju koje se bavi edukacijskim radom, muzejskim pedagogima. Orijehtacijska lista poteškoća u razvoju uključuje oštećenja vida, oštećenja sluha, poremećaje glasovno-jezično-govorne komunikacije, motoričke poremećaje i kronične bolesti, snižene intelektualne sposobnosti, poremećaje pažnje/hiperaktivnosti, specifične teškoće učenja, poremećaje u ponašanju i emocionalne poremećaje te poremećaje iz autističnog spektra.

2. Društvena uloga muzeja

Muzeji današnjice postupno su se odmicali od tradicionalnog poimanja muzeološke djelatnosti koje pridaje najviše pažnje muzejskom predmetu te metodama njegovog arhiviranja, dokumentacije, očuvanja i zaštite. U skladu s društvenim promjenama i zahtjevima javnosti, muzeji shvaćaju da mogu oblikovati sadržaje koji imaju društveni značaj i prema tome, odjek u društvenoj stvarnosti. Okreću se posjetiteljima i njihovim potrebama, educiraju i komuniciraju sadržaje orijentirane potrebama zajednici i društvene situacije u kojima djeluju.

Muzeologija, kao znanstvena disciplina, kontinuirano prolazi kroz promjene koje podrazumijevaju izmjene u gospodarskim, političkim i ekonomskim uvjetima. Dakle, ako muzej želi opstati, uvijek će se morati prilagođavati društvenim mijenama, kako bi na najbolji način služio zajednici u kojoj djeluje. Peter Vergo 1989. godine uređuje publikaciju pod naslovom Nova muzeologija – zbirku radova u kojima se preispituju uloge muzeja u društvu i kritiziraju koncepti tradicionalnog pristupa muzejskoj praksi. Teoretičari nove muzeologije naglašavaju kako u fokusu trebaju biti informacije kao temeljni izvori znanja u svrhu pronalaska vrijednosti, identiteta, značenja te optimalnih oblika interakcije i komunikacije s posjetiteljima. Identiteti tih posjetitelja su različiti, ali podjednako vrijedni uključivanja u sve razine na kojima muzej djeluje. Dakle, skupljanje, čuvanje i uporaba predmeta uvijek se mora ostvarivati u obliku koji je koristan društvu (Vergo, 1989 prema Stam, 1993: 98-99).

Takvo shvaćanje podržava i Etički kodeks za muzeje koji navodi kako se muzeji bave očuvanjem i upravljanjem kulturnom baštinom te izvorima čija je funkcija prenošenje znanja, neizostavljajući komponentu društvene dobrobiti i kulturnog sazrijevanja. Dakle, kodeks je dokument koji je u službi društva, zajednice i javnosti. Muzeji se ne smiju podređivati mišljenjima dominantne politike, ako ona marginalizira određene grupe, već se trebaju oduprijeti problematici koja podrazumijeva takve oblike manipulacije i jednodimenzionalnosti (Brsilo i Jelavić, 2010: 150-151).

Teorijske diskusije u području muzeologije ne garantiraju realizaciju teorije u praksi, ako ne postoje definirane, konkretne smjernice koje proizlaze iz teorijskih saznanja i ako ne postoji njihova široka prihvaćenost u muzejskoj zajednici. Muzejski djelatnici su oni koji upravljaju

muzejskim sadržajima i imaju dužnost napraviti sve u svojoj moći kako bi ih reprezentirali na načine koji su društveno relevantni, pristupačni te inkluzivni.

U okviru društvene uloge muzeja, obavezno je spomenuti pojam inkluzivnog muzeja, no, kako bi se mogle predstaviti njegove odrednice, potrebno je razumjeti što uključuje široki pojam inkluzije te na kojim razinama se ostvaruje pristupačnost.

2.1. Inkluzija

Inkluzija se danas pojmovno određuje i definira u različitim aspektima društva i društvenih institucija. Pri definiranju u najopćenitijem obliku, Nenad Suzić (2008: 11) navodi kako je inkluzija proces ili pristup u kojemu se dio nečega ili pojedinca u društvu smatra dijelom cjeline. Pojmovno se odnosi i na društvenu, socijalnu uključenost koja podrazumijeva proces uključivanja i sudjelovanja marginaliziranih skupina u temeljnim društvenim aspektima (Hrvatsko strukovno nazivlje, 2021). Iz navedenog proizlazi i potreba za naglašavanjem različitosti uporabe nazivlja¹ za ovu skupinu osoba – socijalno isključeni, diskriminirani, društveno ugrožene skupine te osjetljive, ranjive ili marginalizirane skupine. Prema Europskom institutu za ravnopravnost spolova, marginalizirane skupine su u opasnosti od višestruke diskriminacije na osnovi osobnih značajki ili obilježja na razini spola, roda, dobi, etničke pripadnosti, vjere ili uvjerenja, zdravstvenog stanja, invaliditeta, seksualne orijentacije, rodnog identiteta te stupnja obrazovanja ili primanja. Pripadnost marginaliziranoj skupini rezultira neravnopravnim uvjetima i pristupima pravima, uslugama, sadržajima i proizvodima, primjerice, u kontekstu obrazovanja, zdravstva, pravosuđa, zapošljavanja i rada. Dakle, definicije inkluzije mogu se ostvarivati u užim okvirima, prema raznim odrednicama. U najčešćem, ali ujedno i najužem smislu, Suzić (2008: 11) zaključuje kako se o inkluziji danas govori u kontekstu uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovni školski program, pa tako i u društveni život u cijelosti. Prema tome, inkluziju možemo promatrati kao društvenu i obrazovnu praksu, koja koristi širok opseg potpornih mjera poticanja društvenog razvoja u kojemu se svi osjećaju uključeno i povezano, bez obzira na bilo kakvu karakteristiku zbog koje ih društvo može smatrati različitim (Bullock i sur., 2015: 48).

¹ Suzić, Ž., korespondencija putem elektroničke pošte, 16. srpnja 2021.

Muzeji moraju djelovati u skladu s državnim, lokalnim i međunarodnim zakonskim okvirima. Republika Hrvatska je 2007. godine potpisala dokument o ljudskim pravima, UN-ovu Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom. Prema Konvenciji, osobe s invaliditetom su osobe koje imaju dugotrajna fizička, mentalna, intelektualna ili osjetilna oštećenja, koja mogu ograničavati njihovo potpuno sudjelovanje u društvu, prema ravnopravnoj osnovi s drugima. U prošlosti je bio zastupljen medicinski model koji invaliditet definira kao nedostatak – isključivo problem određenog pojedinca od kojeg se zahtijevalo da se što više uklopi u ideju onog što društvo smatra „normalnim“. UN-ova Konvencija podupire socijalni model djelovanja i pristupa osobama s invaliditetom koji se zasniva na međudjelovanju pojedinca i društva – problemi s kojima se osobe s invaliditetom svakodnevno suočavaju su posljedice prepreka koje je postavilo društvo. Između mnogih drugih mjera, istaknuto je pravo na slobodno sudjelovanje u kulturi i umjetnosti te kako državne institucije trebaju aktivno raditi na promicanju tog prava, otklanjajući prepreke koje se nalaze na putu do inkluzivnog društva (Landsdown, 2011: 7, 119).

Anka Slonjšak i Jasmina Papa (2013: 10-11) nadodaju kako se invaliditet treba promatrati iz perspektive ljudskih prava pa tako socijalnom modelu pridružiti novu dimenziju. Model ljudskih prava odnosi se na uključenost širokog opsega društvenih skupina, među kojima su i osobe s invaliditetom. Promicanje njihovih prava odnosi se na aktivni rad cjelokupnog društva u cilju promjene stigmatizirajućih stavova i marginalizirajućih obrazaca ponašanja. Dakle, osobe s invaliditetom ne primaju milosrđe od društva, već svojim rođenjem postaju nositelji prava koja podrazumijevaju puno više od osiguravanja osnovnih usluga vezanih za njihov invaliditet.

Navedeni principi prepoznaju se i u Nacionalnoj strategiji izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (NN 42/17) čiji je cilj aktivno uključivati osobe s invaliditetom u sve aspekte društvenog života, sprečavajući oblike diskriminacije. Strategija ističe kako svaki građanin ima pravo na pristup kulturnim sadržajima te kako osobe s invaliditetom trebaju imati mogućnost biti i stvaratelji kulture, ne isključivo njeni korisnici.

Kao jedan od nedavnijih dokumenata, može se istaknuti Strategija o pravima osoba s invaliditetom za razdoblje 2021. – 2030. koja sadržava ambiciozan niz mjera, inicijativa te prioriteta za nadolazeće desetljeće. Odnosi se na mjere pristupačnosti i postizanja zadovoljavajuće kvalitete života te omogućavanja samostalnog života osoba s invaliditetom, usmjeravajući se na deinstitucionalizaciju, socijalnu zaštitu i nediskriminaciju na radnom mjestu, pravo na pristup

zdravstvenim uslugama, obrazovanju, sportu, turizmu te slobodnom i ravnopravnom pristupu kulturi.

Odmicanjem od širokog promatranja inkluzije kao odgovornosti državnih institucija i usmjeravajući se na ulogu svakog pojedinca u cilju društvenog razvoja, važno je spomenuti konkretizacije teorije inkluzije putem inkluzivnog jezika. Dakle, potrebno je obratiti pozornost na terminologiju pri oslovljavanju osoba s invaliditetom, neovisno o tome je li komunikacija izravna ili neizravna. Internetska stranica Pravobranitelja za osobe s invaliditetom (Pravobranitelj za osobe s invaliditetom, Pojmovnik) navodi kako se terminologija promijenila s vremenom, pa je tako rezultat rasprava vođenih u Republici Hrvatskoj bila Sheratonska deklaracija iz 2003. godine – odlučeno je kako su odgovarajući termini *osoba s invaliditetom* i *dijete s teškoćama u razvoju* nasuprot često korištenim izrazima *invalid*, *invalidna osoba*, *osoba s posebnim potrebama* te *hendikepirana osoba*. Također, umjesto zastarjelog termina *mentalne retardacije* potrebno je koristiti *osoba s intelektualnim teškoćama*. Invalidska kolica su pomagala za kretanje, a osobe koje ih koriste nisu *osuđene* ili *prikovane* za njih – već su *korisnici invalidskih kolica*. Primjenjivanje odrednica inkluzivnog jezika pri svakodnevnoj komunikaciji u svim okruženjima, te ispravljanje sugovornika kada iskoriste neodgovarajući termin – neki su od primjera oblika inkluzivnosti koje apsolutno svatko može provoditi, neovisno o tome što primjerice, nije u svakodnevnom doticaju s osobama s invaliditetom ili djecom s teškoćama u razvoju. Osim manjih skupina pojedinaca koji su ili osobe s invaliditetom, njihova obitelj, prijatelji ili zdravstveni radnici, društvo kao cjelina mora pokazati interes, motivaciju i želju prema realizaciji inkluzivnih praksi, kako bi moglo napredovati.

Inkluzivni jezik veže se za politički korektno ponašanje, koje se definira kao obveza poštovanja različitosti s ciljem zamjenjivanja obezvrjeđujućih slika, naziva ili konotacija o određenim pojedincima i manjinskim, deprivilegiranim društvenim skupinama (Knežević, 2010: 36-35). Nepoznavanjem, nepriznavanjem ili nedovoljnim razumijevanjem ciljeva koncepta političke korektnosti, u društvu dolazi do iskrivljenih mišljenja i tumačenja. Primjerice, oni koji se nalaze u privilegiranim skupinama u društvu, iako nemaju lošu namjeru, mogu smatrati da izjavama poput *Ja ne vidim invaliditet* ili *Ja ne vidim boju kože* ističu svoju političku korektnost – dok zapravo dodatno opresiraju marginalizirane skupine jer ne priznaju postojanje izazova i problematika nastalih iz neravnopravnosti s kojima se neprestano suočavaju.

Muzejske publikacije, objave muzeja na društvenim mrežama, priopćenja za javnost i članci muzejskih stručnjaka moraju biti prilagođeni zakonitostima inkluzivnog jezika. Naravno, neizostavna je komunikacija koja se odvija u obliku direktnog obraćanja posjetiteljima – uključujući potpuno iskustvo posjeta muzeju. Edukacijom cjelokupnog muzejskog osoblja o širokom rasponu mjera inkluzivnosti, ne isključivo onih koji se bave pedagoškim radom, muzej poduzima prve korake u osiguravanju uvjeta i razvoja mehanizama podrške – pokazivajući da njegovi djelatnici razumiju principe i načela inkluzivnosti te ih žele provoditi.

2.2. Pristupačnost

Željka Miklošević (2013: 14) ističe kako muzeji, kao nositelji kulturnog i društvenog razvoja, moraju osiguravati jednake mogućnosti za sve svoje posjetitelje – s ciljem oblikovanja inkluzivnog kulturnog ozračja u kojemu se osobe s invaliditetom poštuju i pozivaju na sudjelovanje. Muzej svojim aktivnim radom prvo mora postaviti zadovoljavajuće uvjete pristupačnosti, kako bi sa sigurnošću i ponosom mogao pozivati na sudjelovanje i tako ostvarivati optimalnu komunikaciju s osobama s invaliditetom. Pojam pristupačnosti može se promotriti kroz nekoliko različitih razina, od kojih se neke zanemaruju u praksi ili im se ne pridaje dovoljno pažnje. Implementiranjem pristupačnosti u formalne propise, zakone i strategije djeluje se izravno za dobrobit osoba s invaliditetom, ali i podiže osvještenost društva. Osnovna razina, na koju će svi vjerojatno prvo pomisliti, je fizička pristupačnost koja se odnosi na vanjsku i unutarnju pristupačnost, pristupačnost vođenih posjeta izložbama i pristupačnost sanitarnih čvorova. Koncept univerzalnog dizajna trebao bi biti norma koja se temelji na oblikovanju elemenata fizičke okoline, sadržaja i usluga koje muzej nudi, osmišljenih tako da je njihovo korištenje jednostavno i učinkovito za sve osobe, neovisno o različitostima. Informacijska i komunikacijska pristupačnost podrazumijeva konkretne informacije o uslugama i podrškama koje muzej pruža, kako bi korisnici mogli znati potrebne podatke i prije posjeta – poput orijentacije, širine vrata, dizala, postojanja stepenica, rampi, oznaka na Brailleovom pismu, raznih tipova vodiča, prijevoda sadržaja na strane jezike i slično. Društvena pristupačnost temelji se na pristupu kulturnom iskustvu koji je pristupačan svim ljudima, bez obzira na njihove razlike. Dakle, usko je vezana za uključivanje osoba s invaliditetom i njihove obitelji, u sve elemente muzejskog djelovanja. Ekonomska pristupačnost zasniva se na poticanju inicijativa kojima se omogućava besplatni ulaz ili smanjene cijene ulaznica te

osiguravanje besplatnog prijevoza. Također, važni su i prioritetni pristupi za osobe s invaliditetom i osobe koje dolaze u njihovoj pratnji. Dodatni elementi podrške mogu se ostvarivati putem edukacije muzejskog osoblja, potpore stjecanja radnog iskustva za osobe s invaliditetom te putem stvaranja mreže usluga koje povezuju škole, sveučilišta i udruge u svrhu razvoja i poboljšanja kulturne pristupačnosti općenito (Europski fond za regionalni razvoj, 2017, 7;17-19).

Jedan od važnih dokumenata je Pravilnik o osiguranju pristupačnosti građevina osobama s invaliditetom i smanjene pokretljivosti (NN 78/2013). Definira pristupačnost kao rezultat primjene tehničkih rješenja pri projektiranju i građenju, kojima se osobama s invaliditetom i smanjene pokretljivosti osigurava nesmetan pristup, kretanje, boravak i rad, na jednakoj razini kao i ostalim osobama. Pravilnik navodi pravila i za građevine kulturne namjene; muzeje, galerije, izložbene prostore i slično. Nadalje, u kontekstu pristupačnosti informacija i komunikacije, potrebno je objasniti pojam digitalne pristupačnosti. Središnji državni ured za razvoj digitalnog društva definira digitalnu pristupačnost kao praksu prilagodbe mrežnih stranica, aplikacija i digitalnih dokumenata kako bi svi korisnici mogli koristiti, upravljati i razumjeti informacije na određenom izvoru – bez obzira na vizualne, slušne, motoričke ili kognitivne poteškoće. Prema Zakonu o pristupačnosti mrežnih stranica i programskih rješenja za pokretne uređaje tijela javnog sektora (NN 17/2019), tijela javnog sektora, dakle i muzeji, obavezna su poduzimati preporučene korake za postizanje digitalne pristupačnosti. Velik broj hrvatskih muzeja uveo je softverske dodatke svojim mrežnim stranicama, kojima se omogućava prilagođavanje izgleda stranice upravljajući veličinom, debljinom i bojom teksta, proredom, fontom, razmakom te bojom pozadine kako bi korisnik mogao individualno optimizirati čitljivost.

Podrazumijeva se koliko su konvencije, zakoni, propisi i razvojne strategije neophodne pri promicanju prava osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju. Međutim, oblici njihovog provođenja često mogu biti nedostatni ili čak nepostojeći – kako u kulturi, tako i u ostalim područjima. Dakle, unatoč definiranim odrednicama, nije neuobičajeno da se iste zaobilaze kada se radi o uvođenju u praksu. Tatjana Aćimović i Sanja Bojanić (2020: 124) navode kako se prepreke u okviru kulture najčešće nalaze u nepostojanju sustava koji financiraju osiguranje infrastrukturne pristupačnosti i pristupa kulturi za osobe s invaliditetom. Autorice ističu kako se pristupačni kulturni sadržaji često pojavljuju samo u okviru jednokratnih programa, dok bi fokus trebao biti na osiguravanju stalne pristupačnosti.

2.3. Inkluzivni muzej

Definiranje inkluzije nije zaobišlo ni pažnju muzejske djelatnosti, pa se tako, prema definiciji Saveza američkih muzeja, inkluzija odnosi na trajne i namjerene napore s ciljem uključivanja svih članova društva, neovisno o različitostima, u svoju zajednicu kao ravnopravne korisnike muzejskih usluga, ali i kao sudionike u okvirima organizacijskog rada. Inkluzivna institucija je ona koja je izgradila svoje temelje na osnovi onoga što u suštini je i onoga što želi postati – napredak nije moguć ako ne prepoznaje svoje unutrašnje vrijednosti, uloge i obveze (Garibay, Huerta Migus, 2014: 5).

Muzeji današnjice su dinamični – pridonose kulturi te ističu obrazovne aspekte kroz razne društvene strukture. Inkluzivni muzej prihvaća sve članove društva – služi zajednici bez isključivanja određenih skupina. Okrenut je muzejskom posjetitelju, društvenom razvoju i uvijek je otvoren za suradnju s drugim znanstvenim disciplinama. Kao kulturne institucije, muzeji moraju organizirati aktivnosti koje promiču sudjelovanje, reprezentaciju i vidljivost različitih kultura. Arhitektura inkluzivnog muzeja poštuje odrednice inkluzivnog dizajna te mora biti pristupačna i organizirana tako da obuhvaća potrebe svih muzejskih korisnika, na održiv način (Karayılanoğlu, Arabacıoğlu, 2016: 88-89).

Dakle, inkluzivni muzej prikazuje različitosti u obliku zajedništva koje nastaje ispreplitanjem identiteta svojih posjetitelja. Svojim djelovanjem može poticati formiranje svijesti društva o značenju i važnosti društvenog uključivanja. Drugim riječima, onoga što društvo ili određeni pojedinci unutar njega, mogu smatrati različitim s negativnom konotacijom; na način koji je isključiv. Društvena isključivost hrani se predrasudama koje pojedinci stvaraju u odnosu na ono što su naučili u zajednici u kojoj su odrasli, pod utjecajem sredine, obitelji ili prijatelja – potrebno im je dati priliku i pomoć pri otklanjanju tih predrasuda. Inkluzivni muzej svoje temeljne ciljeve realizira kroz oblike otvorene komunikacije s marginaliziranim skupina te osiguravanja mehanizama podrške pri edukaciji i interpretaciji sadržaja. Nemogućnosti financiranja projekata koji bi transformirali muzejske prostore, tako da se ostvare sve razine pristupačnosti, na muzejsko osoblje djeluju obeshrabrujuće. Ipak, to ne podrazumijeva odustajanje ili zanemarivanje onih promjena koje se mogu poduzeti. Motivirano muzejsko osoblje prihvaća ono što ne može trenutno promijeniti te pokušava to nadoknaditi intenzivnim radom u onim područjima koja dopuštaju rast i razvoj.

3. Muzejska edukacija

Mila Škarić (2002: 8) ističe kako se muzejska edukacija nerijetko naziva i muzejskom pedagogijom te upozorava kako takvo izjednačavanje može biti nespretno. Muzejska pedagogija je uvijek i edukacija – dok muzejska edukacija nije nužno i pedagogija jer učiti u muzeju mogu razne grupe posjetitelja, a ne samo djeca. Unatoč činjenici da je diplomski rad usmjeren na dječje iskustvo muzejskog posjeta, to ne znači da se velik broj smjernica za rad te uputa za oblikovanja materijala ne može primijeniti i u radu s odraslim osobama s invaliditetom. Isključivo iz tog razloga, u naslovu rada nalazi se širi pojam edukacije, umjesto pedagogije. Učenje u muzeju je informalnog tipa – ne odvija se u formalnom obrazovnom kontekstu. Ipak, može se intergrirati u isti, pravilnim i strukturiranim načinima. Ono što učenje u muzeju čini specifičnim je postojanje afektivne komponente koja formulira i potiče razvoj stavova, mišljenja i vrijednosti (Kisovar – Ivanda, 2009: 72). Muzejski sadržaji bi se trebali aktivno uključivati u ostvarivanje kurikulskih ciljeva, obraćajući pozornost na fleksibilnost te očekivane ciljeve. Iz toga proizlazi da muzej treba biti ustrajan u osmišljavanju i didaktičkom konstruiranju vlastitih sadržaja, ostvarivanju snažnog suodnosa s odgojno-obrazovnim ustanovama te posvetiti pažnju i edukacijsko-rehabilitacijskim ustanovama, u cilju ostvarivanja maksimalne inkluzije.

Uloga muzejskog pedagoga je povezivati i graditi interakcije između sadržaja u muzeju i muzejskih posjetitelja. Pedagoški rad se može odvijati u raznim oblicima, često implementiranjem igara i dodatnih interaktivnih sadržaja pri interpretaciji muzejskih izložaka – primjerice, interaktivno vodstvo po izložbi ili stalnom postavu te edukativna radionica kojom se približavaju muzejski sadržaji. Muzejski pedagog koristi se raznim pomagalicama kako bi kroz radne aktivnosti poticao interes i maštu najmlađih posjetitelja. Sadržaji se trebaju predstaviti u širem kontekstu i uvijek graditi na postojećim znanjima (Hotko, 2010: 231-232).

Baza podataka reguliranih profesija Europske komisije uključuje zanimanje muzejskog pedagoga te zanimanje višeg muzejskog pedagoga unutar popisa muzejskih djelatnika. Na popisu se ne može pronaći muzejski edukator, iz čega proizlazi kako struka muzejskog pedagoga podrazumijeva i pedagogiju i edukaciju. Navodi se kako muzejski pedagog obavlja stručno vodstvo u izložbenim prostorima muzeja i na terenu, realizira muzejske edukativne programe u tipu pedagoško-andragoških radionica, predavanja ili manifestacija. Također sudjeluje u izradi edukativnih programa, objavljuje stručne ili znanstvene radove iz područja muzejske pedagogije i surađuje u

realizaciji muzejskih programa. Viši muzejski pedagog obavlja sve navedene aktivnosti, uz dodatak autorskog osmišljavanja pedagoško-edukativnih programa te u svrhu popularizacije muzejske djelatnosti, organizira predavanja, radionice i grupne posjete.

Škarić (2017: 22-23) definira niz konstruktivnih muzejsko-pedagoških djelovanja i metoda prilikom prezentacije muzejske baštine. Komunikacija uvijek treba biti raznovrsna i primjerena određenoj skupini – takvo prilagođavanje različitim skupinama posjetitelja izrazito je zahtjevan posao, što muzejskog pedagoga čini pragmatičarem. Navodi kako interpretacija baštine nosi sa sobom veliku odgovornost i potrebu za suradnjom, kako ne bi došlo do nesporazuma prilikom prezentacije raznih struktura i tema. Dakle, muzejski pedagog svojim posredovanjem prenosi znanja i stvara veze između osoba i muzejskih predmeta, prošlosti i sadašnjosti, kulturnog i prirodnog. Sljedeća se navodi interakcija, kao direktna metoda poticanja na sudjelovanje – njome se realizira razvoj mišljenja, ideja i kreativnosti muzejskih posjetitelja. Senzibilizacijom se može utjecati na emotivnost i socijalni intelekt, ili drugim riječima, poticati buđenje posjetiteljevih emocija i osobne vezanosti za određeni baštinski element što čini iskustvo posjeta izuzetno vrijednim. Autorica objašnjava kako se edukacija uvijek odvija na nekoliko razina, jer muzejski pedagog prije edukacije posjetitelja mora educirati samoga sebe, u čemu leži njezina permanentnost. Osposobljavanje posjetitelja odnosi se na mogućnosti promatranja i opažanja detalja na određenim eksponatima, u svrhu obogaćivanja njihovog svakodnevnog života, izbora budućeg zanimanja ili posjeta nekog drugom muzeja. Kao zadnju metodu, Škarić navodi oblikovanje čovjeka u smislu njegove emocionalne, duhovne i socijalne inteligencije. Posjetiteljevu slabu angažiranost moguće je preoblikovati u snažnu zainteresiranost, pri čemu muzejski pedagog postaje svjedok i motivator njihove trenutačne spoznaje. Promatrajući navedeno iz perspektive društvene uloge muzeja, jasno je kako konstrukti muzejske edukacije izravno utječu na stvaranje inkluzivne muzejske kulture.

U kontekstu ovog diplomskog rada, moguće je promotriti odnos sličnosti i različitosti između muzejske pedagogije i rehabilitacije općenito te preispitati kako se može ostvarivati suradnja muzejskih pedagoga sa stručnjacima edukacijsko-rehabilitacijske djelatnosti, u svrhu dobrobiti djece s poteškoćama u razvoju.

Edukacijski rehabilitator radi s djecom s različitim oblicima teškoća u razvoju, surađivajući s ostalim stručnjacima. Uloga edukacijskog rehabilitatora ostvaruje se prilikom provođenja različitih oblika i programa odgoja, obrazovanja i rehabilitacije – što uvijek ovisi o stupnju i razvojnim obilježjima pojedinog djeteta. Usmjereni su na osiguravanje kontinuirane brige za osobe s teškoćama edukacijsko-rehabilitacijskim intervencijama, od trenutka u kojemu je teškoća otkrivena do potpune integracije u društvo. Kroz takve intervencije, rehabilitatori procjenjuju i potiču usvajanje kulturnih i radnih navika, razvoj spoznajnih i senzoričkih sposobnosti, grube i fine motorike te emocionalnog i socijalnog razvoja djece (Kudek Mirošević i Granić, 2014: 16-17). Referirajući se na prethodno spomenute uloge i zadatke muzejskih pedagoga, jasno je kako postoje sličnosti u njihovom radu jer se pedagoške aktivnosti u muzeju bave promicanjem kulture, otvarajući razne mogućnosti istraživanja djetetovih senzoričkih sposobnosti i emocionalnog razvoja. Također, oblikuju zadatke koji obuhvaćaju motoriku općenito te direktno potiču dijete na stvaranje vlastitih interpretacija i stavova o različitim društvenim kontekstima. Rehabilitatori nisu muzejski stručnjaci, niti se to od njih očekuje – iz toga proizlazi kako se niti od muzejskih pedagoga ne može očekivati da u takvoj mjeri i bez posebne pripreme razumiju sve što uključuje rad s djecom s teškoćama u razvoju. Jedna od odrednica različitosti u radu edukacijskih rehabilitatora i muzejskih pedagoga leži u tome da rehabilitator s djetetom održava individualne sate kojima se ostvaruje kontinuirani, dugotrajni odnos, što podrazumijeva iznimno dobro poznavanje djetetovih potreba i sposobnosti – dok muzejski pedagog prvi put upoznaje dijete prilikom posjeta muzeju. Iz toga može proizlaziti mišljenje kako je muzejski pedagog u nepovoljnom položaju u smislu stvaranja optimalnog okruženja i iskustva posjeta, pogotovo ako je u pitanju grupni posjet muzeju. Takvo ograničenje i nesigurnosti mogu se premostiti dobrim planiranjem i poznavanjem smjernica za rad s djecom s poteškoćama u razvoju. Muzejski pedagog uvijek mora biti spreman na samostalno istraživanje i prilagodbu svog pristupa ovisno o onome što je u skladu s mogućnostima koje djetetovo stanje dozvoljava. Ključne informacije može saznati od edukacijskih rehabilitatora koji rade s djetetom, učitelja i roditelja.

Franca Puškarić i Sonja Vrban (2017: 44) naglašavaju kako i asistent u nastavi ima izrazito važnu ulogu jer pruža izravnu podršku u aktivnostima pri kojima pomagala ne mogu pomoći i optimizira uvjete djetetove uključenosti i sudjelovanja u aktivnostima te socijalnim interakcijama s vršnjacima.

Prema tome, ako je posjet muzeju integriran u redovni školski program, asistent će vrlo često biti u pratnji djeteta prilikom posjeta – dakle, muzejski pedagog može se osloniti na njegovu pomoć pri edukaciji. U slučaju da u posjet dolazi skupina djece, najbolje je unaprijed dogovoriti sastanak s rehabilitatorima u prostoru muzeja, kako bi se izradio funkcionalan plan rada – optimiziran za određenu skupinu djece te njihove zajedničke i individualne potrebe. Muzejski pedagog treba upoznati rehabilitatore s muzejskim sadržajima koji će se obrađivati i predstaviti aktivnosti koje će se provoditi tijekom radionice. Dakle, rehabilitatori mogu i aktivnije sudjelovati u cjelokupnom procesu, kako ne bi imali samo ulogu pratnje.

4. Prakse i trendovi inkluzivnosti u hrvatskim muzejima

Razmišljajući o inkluzivnosti hrvatskih muzeja, nezaobilazno je prvo spomenuti Tiflološki muzej u Zagrebu, jedan je od rijetkih muzeja u Europi koji usmjeruje svoje djelovanje prema osobama s invaliditetom. Otvoren je u prošlom stoljeću, 1953. godine, te je postavio temelje u kontekstu inkluzivnosti koje nastavlja postavljati i danas, svojim kontinuiranim radom i razvojem. Muzej sakuplja, čuva, proučava, dokumentira i komunicira građu koja se uglavnom veže za osobe s oštećenjem vida. Sadržaji muzeja su u cijelosti pristupačni osobama s invaliditetom, primjerice, dostupne su podne trake za orijentaciju, audiovodič postava i reljefne taktilne karte. Uvodne legende su otisnute prema potrebama slabovidnih posjetitelja te na brajici za slijepe posjetitelje, također postavljene su na visini pristupačnoj za korisnike invalidskih kolica. Moguće je dodirivati replike originalnih izložaka, fotografije su uvećane, a videozapisi imaju titlove. Na internetskoj stranici Tiflološkog muzeja moguće je pronaći razne informacije i prije fizičkog posjeta muzeju, što prikazuje koliko je rada uloženo u digitalnu pristupačnost. U izjavi o poslanju, koja je također dostupna na internetskoj stranici muzeja, stoji kako djelovanje muzeja služi kao mogući korektivni mehanizam u društvu, u svrhu odbacivanja predrasuda o osobama s invaliditetom putem njihovog uključivanja u društvenu zajednicu, pa tako i u rad Tiflološkog muzeja. Prema tome, jasno je kako muzej pridaje veliku važnost i pedagoškoj djelatnosti, koja se odražava u iskustvenom učenju – brisanju podjela i granica između edukacije, dostupnosti, integracije i društvene uključenosti. Važna misao je promicanje jednakih mogućnosti putem izložbi, socijalnih dijaloga, muzejskih aktivnosti i publikacija, bez obzira na različitosti (Tiflološki muzej).

Sekcija za muzejsku edukaciju i animaciju osnovana je 2009. godine s ciljem unapređenja organizacije i edukacijskog, pedagoškog djelovanja muzeja i galerija u području Istočne Hrvatske. Ključno je poticanje suradnje među njezinim članovima i suradnje s drugim, povezanim udrugama u Hrvatskoj i inozemstvu. Kao svoj prvi program, Sekcija se usmjerila na realizaciju projekta *Muzeji za sve* koji započinje održavanjem istoimenog seminara, povodom Međunarodnog dana osoba s invaliditetom, točnije, 3.12.2009. godine. Projekt se temelji na ravnopravnosti – pravu na uključenost u društvo u svim njegovim aspektima te potiče upoznavanje sa zakonskim regulativama u cilju educiranja djelatnika muzeja pri radu s osobama s invaliditetom. Izrazito je pozitivno kako se spominje pojam integracije, naglašavajući kako se edukacija ne smije isključivo provoditi izolirano od ostalih korisnika muzeja. Projekt se provodio deset godina uzastopno, do

2019. godine, kroz razne radionice i seminare, uključivajući velik broj muzeja i grupa posjetitelja (Muzejska Udruga Istočne Hrvatske).

Muzej za POGLED je pedagoško-edukativni projekt s djecom iz autističnog spektra, koji se realizirao u 2019. godini, pobjedom na natječaju akcije *Grad Čakovec – prijatelj djece*. Oblikovan je kao interdisciplinarni rad s potencijalom kontinuiranog provođenja. Ciljevi projekta bili su uvesti djecu u svijet muzeja i likovne kulturne baštine putem aktivnosti usmjerenih na njihov emocionalni i socijalni razvoj, poticati njihovu kreativnost i osnažiti osjećaj prihvaćenosti u društvu. Prva faza projekta uključuje pripremu postupcima filtriranja i grupiranja sudionika, djece i roditelja, koji će biti posjetitelji muzeja. Druga faza veže se za potrebu prilagodbe, omogućava neformalne posjete muzeju u svrhu adaptiranja na novu okolinu, prije početka formalnih aktivnosti projekta, odnosno treće faze. Ovakvo planiranje dokaz je poznavanja edukacijsko-rehabilitacijskog rada i optimalnog pristupa djeci s poremećajima iz autističnog spektra (Udruga za autizam Pogled).

Važno je spomenuti i projekt Europske komisije, pod nazivom *Come In! – suradnja radi otvorenog pristupa muzejima prema široj inkluziji*. Projekt uz Hrvatsku objedinjuje još pet srednjoeuropskih zemalja kako bi zajedničkim trudom, manji i muzeji srednje veličine, postali dostupniji osobama s invaliditetom. Dakle, cilj je podizati svijest o uključenosti i promicati pristup kulturi inovativnim metodama. U svrhu utvrđivanja i planiranja intervencija, provode se detaljni mehanizmi procjene razina pristupačnosti muzeja od onih fizičkih sve do informativnih, komunikacijskih, društvenih i ekonomskih aspekata dostupnosti, opisanih u poglavlju 2.2. Projekt naglašava važnost uključivanja osoba s invaliditetima unutar muzejskog djelovanja od početka do kraja – otvarajući realne prilike u smislu zaposlenja i aktivnog sudjelovanja pri oblikovanju sadržaja. Voditeljica projekta Anna Marconato objašnjava kako se moraju ukloniti prepreke koje ograničavaju potpuno uživanje u kulturi. Dostupnost je proces kojeg projekt *Come in!* podržava i promiče inkluzivne muzeje u kojima nema isključivanja, već samo postoji kultura za sve.

Međunarodni dan muzeja 2020. godine obilježen je manifestacijom pod nazivom *Muzeji za jednakost: različitost i uključivost*. ICOM u kontekstu organiziranja kreativnih događanja i aktivnosti, naglašava ključnu ulogu muzeju u društvu, komunicirajući univerzalne humanističke vrijednosti i stvarajući inkluzivno i tolerantno okruženje, uz kulturnu razmjenu u formi katalizatora mira među ljudima. Unatoč ograničenjima 2020. godine, točnije, posljedicama Zagrebačkog

potresa i prisutnosti pandemije virusa COVID-19, muzeji su uspješno prilagodili svoje programe novim okolnostima – digitalnim prezentacijama svojih sadržaja, virtualnim izložbama i vodstvima te angažiranosti na društvenim mrežama. Primjerice, Muzej Međimurja Čakovec oformio je virtualnu izložbu projekta *Muzej za POGLEĐ* koja prikazuje psihološko kreativni rad, povezan s kulturnom baštinom, čakovečkih muzealaca s djecom s poremećajem u spektru autizma (Guberina, 2020).

Muzej Suvremene Umjetnosti u Zagrebu (MSU), 2020. godine, provodi nekoliko inkluzivnih projekata. Projekt s krovnim nazivom *Drugačiji i jednaki* vezan je za suradnju s Centrom za odgoj i obrazovanje slijepih i slabovidnih osoba Vinko Bek i s Klubom Vjeverica koji djeluje u sklopu Udruge za podršku osobama s intelektualnim oštećenjima Grada Zagreba. Aktivnosti unutar projekta temelje se na razumijevanju i percipiranju umjetnosti putem emocija te osjeta poput sluha, dodira i mirisa. *BEAM UP* (Blind engagement in Accessible Museum Projects) je EU projekt, usmjeren na inkluzivnost slijepih osoba u pristupačne muzejske prostore, a ono što je specifično je činjenica da se sadržaji stvaraju u suradnji sa slijepim i slabovidnim osobama. MSU radi i na svojoj digitalnoj pristupačnosti – uveden je softverski dodatak internetskoj stranici, pod nazivom Omoguru, kojeg je vrijedno spomenuti jer je u pitanju produkt hrvatske kompanije Omolab. Koriste ga i mnogi drugi hrvatski muzeji poput Muzeja za umjetnost i obrt, Arheološkog muzeja u Splitu i Muzeja hrvatskih arheoloških spomenika (Culturenet, 2020).

U ovom poglavlju predstavljen je samo određen izbor projekata i praksi hrvatskih muzeja. Primjećuje se kako se danas o inkluzivnosti razmišlja te kako razine pristupačnosti nisu strani pojam u muzejskom radu. Projekti usmjereni prema djeci s teškoćama u razvoju nisu rijetki, ali potrebno je raditi na njihovom promicanju. Primjerice, edukativna radionica u muzeju mogla bi biti savršeno prikladna za dijete s određenom poteškoćom u razvoju, ali se to ne navodi u njenom opisu na internetskoj stranici muzeja. Prema tome, roditelji sami moraju protumačiti u kojoj mjeri bi njihovom djetetu bilo omogućeno sudjelovati ili se javiti muzeju za dodatna pojašnjenja. Dakle, ako radionica nije oblikovana kao primarno usmjerena prema djeci s poteškoćama u razvoju – odmah postaje upitno koliko je njihovo prisustvo zaista dobrodošlo, što nema odliku inkluzivnosti. Poteškoće dolaze u različitim oblicima i stupnjevima, pa bi zapravo velik broj radionica koje muzeji provode, a ne isključivo onih specifično organiziranih, odgovarao mogućnostima djece s poteškoćama u razvoju.

Muzejsko osoblje trebalo bi poznavati klasifikaciju poteškoća te različite razvojne profile djece, kako bi mogli kontinuirano nuditi i oblikovati inkluzivne sadržaje i aktivnosti. Bilo bi izrazito pozitivno kada bi postojao portal, internetska stranica koja olakšava pregled ponude inkluzivnih sadržaja po određenim kriterijima. Postojanje takvog portala omogućilo bi roditeljima i edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjacima izbor i istraživanje dostupnih aktivnosti različitih muzeja, koje pozivaju svu djecu na sudjelovanje.

5. Djeca s poteškoćama u razvoju

Mirjana Radetić-Paić (2013: 11) naglašava kako je otvorenost odgojno-obrazovnog sustava – temelj prihvaćanja vrijednosti suvremenog društva. Odrednicama društvene uloge muzeja, jasno je dokazano kako muzejska djelatnost ima veliku odgovornost u kontekstu inkluzije djece s teškoćama u razvoju.

Kada se govori o djeci s poteškoćama u razvoju, ponekad dolazi do generalizacije kako se njihovo obrazovanje odvija u specijaliziranim rehabilitacijskih ustanovama. Takvo razmišljanje je pogrešno jer poteškoće dolaze u raznim stupnjevima i oblicima pa će iskustvo svakog djeteta ovisiti o velikom broju faktora. Tim stručnjaka u područjima medicine, edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti, pedagogije i psihologije kreira optimalni plan i program kroz djetetov razvoj, ovisno o postojećim mogućnostima i očekivanim ciljevima.

Definirana su tri osnovna modela odgoja i obrazovanja djece s poteškoćama u razvoju. Segregacija, prvi model, fokusira se na samu poteškoću pa time obrazovanje i odgoj usmjeruje u specijalizirane ustanove i grupe, udaljavajući djecu od svojih vršnjaka koji su uključeni u redovan program. Ovakvom pristupu se danas ne okrećemo često, jedino ako ne postoji druga opcija tj. kada će djetetu zaista biti ugodnije u takvom programu te će moći bolje napredovati bez pritiska. Integracija, drugi model, odnosi se na smještanje djece s poteškoćama zajedno s djecom urednog razvoja – ako dijete zadovoljava kriterij za sudjelovanje u određenom programu. Iz tog razloga, uključena su samo djeca s lakšim teškoćama i djeca bez višestrukih teškoća. Također, na odluku može utjecati i nedostatak logopeda ili defektologa u određenoj ustanovi. Djeca su često samo fizički uključena u redovne programe – dok se uvjeti optimalnog okruženja ne realiziraju u stvarnosti. Dakle, jasno je koliko potrebe postoji za trećim modelom koji je objašnjen u poglavlju 2.1. – inkluziji. Inkluziji treba težiti jer svoja uporišta ima u kreiranju i aktivnom prakticiranju uvjeta u kojima će svako dijete moći ostvariti svoj potencijal, biti prihvaćeno i ohrabrivano sa strane stručnjaka, ali i svojih vršnjaka (Miloš i Vrbić, 2015: 63). U prošlosti, segregacija djece s poteškoćama bila je prakticirana na širokoj razini kao produkt spomenutog medicinskog modela. Djeci se nije otvarao put prema integraciji i inkluziji u redovnu školsku nastavu. Danas, stvari su se promijenile na bolje – ranom dijagnostikom i intervencijom u smislu medicinske i rehabilitativne pomoći, djeca s poteškoćama već u predškolskoj dobi mogu premostiti velike

zapreke i napredovati iznimno dobro. Ta skupina djece će biti uključena u redovnu nastavu, te će im često biti dodijeljen asistent koji doprinosi ostvarivanju optimalnih uvjeta za rad i razvoj.

Djeca koja su uključena u programe specijaliziranih odgojno-obrazovnih ustanova imaju jednako pravo i motivaciju za sudjelovanje u muzejskim aktivnostima. Prema tome, zadaci muzejskog pedagoga neće biti znatno drugačiji u odnosu na rad s djecom s poteškoćama uključenih u redovni program, ako se odradi kvalitetna priprema. Iz svega navedenog, jasno je kako pedagoški rad u muzeju mora podrazumijevati veliku razinu prilagodljivosti različitim potrebama djece. Muzejski pedagog ne smije generalizirati djecu po njihovim poteškoćama – smatrati da, primjerice, svako dijete s oštećenjem sluha zahtijeva jednak pristup u radu.

U svrhu oprimjerivanja pojmova segregacije, integracije i inkluzije u okviru rada u muzeju, zanimljivo je spomenuti programe Sekcije za muzejsku pedagogiju koja je osnovana 1999. godine. Škarić (2002: 10) navodi kako su se organizirale radionice dostupne djeci s poteškoćama u razvoju i kako se razmišljalo o njihovoj uključenosti. Svake godine, jedan je muzej bio voditelj zajedničkog edukativnog projekta koji širio kulturna i baštinska znanja. Djeca su skupljala žigove ispunjavajući zadatke u raznim muzejima, i tako sudjelovala u nagradnoj igri na kraju programa. Objašnjeno je kako se prakticiralo pravilo koje djeci s poteškoćama osigurava sudjelovanje u nagradnoj igri iako nemaju potpun broj žigova. Jasno je kako je namjera bila dobra i u duhu odvajanja od modela segregacije. Na ovaj način, veći broj djece s poteškoćama mogao je biti uključen u završnu nagradnu igru pa bi ovakvom pristupu bilo ispravno pridružiti odrednicu integracije, ali ne i inkluzije. Dakle, iako su djeca s poteškoćama uključena u program, u fokusu bi trebala biti prilagodba, ili zamjena određenih sadržaja svih muzejskih aktivnosti, sukladno razinama pristupačnosti. Inkluzivnost, drugim riječima, leži u slobodnom sudjelovanju u programu bez uvođenja pravila koja samo površno olakšavaju i potiču učenje u muzeju – već uz postojanje i planiranje prilagođenog pristupa koji će napraviti značajnu razliku i pozitivno utjecati na dijete. Razmišljajući o inkluzivnosti, muzejski pedagozi moraju prepoznavati važnost i pratiti inovacije u širokom polju asistivne tehnologije – adaptivnih rehabilitacijskih pomagala koja se koriste u svrhu poboljšavanja funkcionalnih sposobnosti i neovisnosti djece s teškoćama. Pojam asistivne tehnologije odnosi se na razne tehnološke proizvode, opreme i sustave koji se mogu koristiti u njihovim izvornim ili prilagođenim oblicima (Puškarić i Vrban, 2017: 135).

Kako bi se uopće moglo doći do razrade i konkretizacije smjernica za rad, podrazumijeva se postojanje određenog tipa podjele ili drugim riječima, orijentacijske liste poteškoća u razvoju koja će sadržaju dati formu i strukturu. Definiranje ne postoji na svjetskoj razini jer svaka država ima pravo urediti i postaviti vlastite zakone i pravilnike. Istraživanjem literature na hrvatskom jeziku, dolazimo do nekoliko listi koje su poprilično slične, s manjim razlikama.

Ovisno o vrsti i stupnju, Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) razlikuje sljedeće poteškoće:

- Oštećenja vida
- Oštećenja sluha
- Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
- Oštećenja organa i organskih sustava
- Intelektualne teškoće
- Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
- Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Razmatranje ovog pravilnika i njegove orijentacijske liste, za potrebe pedagoškog rada u muzeju pa time i ovog diplomskog rada, uporište ima u značajnoj zastupljenosti muzejskih vodstava i edukativnih radionica za školske grupe.

Ipak, također je važno navesti i Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/2008) koji donosi detaljnije razrađenu listu, s jasnijim odvajanjem vrsta i stupnjevanja. Djecom s teškoćama u smislu ovoga Standarda smatraju se:

- Djeca s oštećenjem vida
- Djeca s oštećenjem sluha
- Djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije
- Djeca s promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom
- Djeca s poremećajima u ponašanju
- Djeca s motoričkim oštećenjima
- Djeca sniženih intelektualnih sposobnosti
- Djeca s autizmom
- Djeca s višestrukim teškoćama

- Djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično)

Primjerice, poremećaji iz spektra autizma ovdje se nalaze u vlastitoj podgrupi – dok se u Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju iz 2015. godine, autizam grupira zajedno s poremećajima u ponašanju. Također, razlika je i u tome što se oštećenjima jezično-govorne-glasovne komunikacije dodaju i specifične teškoće u učenju, a Standard ih ne navodi u takvom obliku.

Unatoč listama koje se pojavljuju u navedenim hrvatskim pravilnicima, u edukacijsko-rehabilitacijskoj stručnoj terminologiji došlo je do promjena koje pozitivno utječu na osiguravanje podrške i motivacije djece. Priručnik *Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi*, Jasne Kudek Mirošević i Majde Granić iz 2014., donosi širok pregled djelatnosti vezanih za rad s djecom s teškoćama u razvoju, uključuje širok opseg korisnih materijala i obrazaca te sljedeću orijentacijsku listu. Ovakav prijedlog liste pojavljuje se i kod Ljiljane Igrić (2015).

- Djeca s oštećenjem vida
- Djeca s oštećenjem sluha
- Djeca s poremećajima glasovno-jezično-govorne komunikacije
- Djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima
- Djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima
- Djeca s poremećajima pažnje/hiperaktivnosti
- Djeca sa specifičnim teškoćama učenja
- Djeca s poremećajima u ponašanju i emocionalnim poremećajima
- Djeca s poremećajima iz autističnog spektra

Ova orijentacijska lista čini se optimalnom za izradu smjerica zbog dobre opće prihvaćenosti i svojih jasnih određenja. Iz tog razloga, odabrana je kao temelj preko kojeg će se sljedeća poglavlja razložiti na smislen način. Jedino što ova lista ne uključuje, a ne smije se zanemariti, su višestruke teškoće koje će se dodati strukturi.

Važno je napomenuti kako su određene poteškoće u razvoju ili kronične bolesti u potpunosti nevidljive muzejskom osoblju. Ako mu nije prethodno napomenuto – muzejski pedagog ne može prepoznati dijete s primjerice, astmom ili dijabetesom. Muzejski pedagog ne smije stvarati vlastite

zaključke na osnovi moguće reprezentacije poteškoće. Primjerice, dijete može biti toliko uzbuđeno da se teško koncentrira na ono što se od njega očekuje u nekom trenutku posjeta muzeju, ali ne znači da je nužno u pitanju poremećaj pažnje. Također, teško je uočiti sitna pomagala poput slušnih aparata unutar većih grupa. Iz tog razloga, ključno je biti osviješten o mogućnosti postojanja određene poteškoće kako bi se, u trenutku potrebe, edukacijski pristupi i programi mogli brzo prilagoditi.

5.1. Djeca s oštećenjem vida

Prema UUOSSO-u, Udruženju za unapređivanje obrazovanja slijepih i slabovidnih osoba, oštećenja vida dijele se na sljepoću i slabovidnost. Sljepoća se dijagnosticira kada na boljem oku s korekcijskim staklom oština vida iznosi 0,10 (10%) i manje te kada centralni vid na boljem oku s korekcijskim staklom iznosi do 0,25 (25%), s tim da je vidno polje suženo na 20 stupnjeva ili manje. Slabovidnost se određuje kada je oština vida na boljem oku s korekcijskim staklom od 0,4 (40%) i manje. Također, i onda kad je vid očuvan iznad 40%, ali kada je priroda oboljenja progresivna tj. simptomi se mogu pogoršavati s vremenom. Unatoč postojanju jasno definiranih podjela i stupnjevanja, Fajdetic (2015: 14) ističe kako osoba s oštećenjem vida rijetko ima isključivo jednu dijagnozu i kako niti jedna osoba s oštećenjem vida ne vidi na isti način.

Čak 80% informacija koje primamo podrazumijeva vizualno percipiranje, koje je kod djece s oštećenjem vida ili smanjeno (slabovidnost) ili ga uopće nema (sljepoća). Kako bi se mogle razumjeti njihove potrebe, načini primanja informacija i procesi učenja, potrebno je uzeti u obzir njihov sveobuhvatni razvoj koji je sporiji u odnosu na djecu urednog razvoja. Primjerice, inače dominantan model učenja imitacijom – kod djece s oštećenjem vida nije moguć. Iz tog razloga, posljedice se prezentiraju u motoričkom i kognitivnom razvoju. Socijalne interakcije će biti također otežane zbog nemogućnosti percipiranja vizualnih informacija poput ekspresija lica ili nemogućnosti sudjelovanja u određenim igrama i aktivnostima (Šupe, 2009: 23). Ipak, ne smije se zaboraviti da djeca s oštećenjem vida mogu biti uključena u redovne nastavne programe i ostvarivati odlične rezultate ako se provode optimalni uvjeti.

5.1.1. Smjernice za rad

Korištenjem različitih osjetila oblikuje se spoznaja okoline i društva. Osjetilo sluha najviše nadomješta odsustvo vida – slušanjem zvukova okoline ili govora primaju se različite informacije

u tipu opisa, uputa, podrške, upozorenja i slično. Informacije koje su primljene taktilnim istraživanjem i analiziranjem određenog predmeta, upućuju dijete na stvaranje vlastitih zaključaka (Fajdetić, 2015: 19). Također, nezanemarivo je osjetilo njuha koje može doprinosti interpretaciji raznih muzejskih sadržaja, uklapajući se u pedagošku aktivnost u obliku zadatka prepoznavanja ili pogađanja mirisa specifičnog za sadržaj radionice. U muzeju, osjetila se mogu stimulirati na različite načine, koristeći upravo te odrednice kao alat za interpretaciju i kontekstualiziranje muzejskih sadržaja. Smiljana Zrilić (2013: 34) ističe da dijete s oštećenjem vida treba biti smješteno što bliže govorniku kako bi jasnije moglo čuti informacije, također poželjno je otkloniti izvore buke i ometanja. Pri obraćanju potrebno je biti ekspresivan govorno, ne oslanjajući se na ekspresije lica i tijela. Upute moraju biti iscrpne i detaljne – iako se često koristimo pokaznim zamjenicama u govoru, potrebno je obratiti više pozornosti prilikom interakcije s djecom oštećenog vida. Primjerice, riječi poput *ovdje* ili *tamo* zamjenjivati s *ispred tebe* ili *s tvoje lijeve/desne strane*. Aleksandra Krampač-Grljušić i Ivana Marinić (2007: 16) nadodaju da je u slučaju slabovidnosti važno voditi računa o osvjetljenju prostora te refleksiji svjetla općenito – dijete odmaknuti od prozora i uvijek dopustiti nošenje kape sa šiltom ili korištenje kartona za stvaranje sjene pri pisanju ili čitanju.

5.1.2. Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala

Puškarčić i Vrban (2017: 31) navode nekoliko nastavnih sredstava koje se koriste pri radu s djecom oštećenog vida. To su prilagođeni udžbenici, adaptirani i transkribirani na brajicu – reljefno točkasto pismo koje se čita prstima. U muzeju, brajica će se odnositi na interpretativne legende u izložbenom prostoru. Također, može se koristiti i taktilni atlas čija je posebnost to što su karte tiskane na papiru koji izdiže znakove i crte koje dijete identificira svojim dodiranjem i tako omogućava percepciju geografskih oblika i njihovog međusobnog rasporeda. Prilikom izrade grafičkih edukacijskih materijala, važno je imati na umu element kontrasta koji slabovidnoj djeci olakšava percepciju oblika. Djeca s oštećenjima vida koriste i specifične bilježnice, pisaljke, pribor za crtanje, povećala koja mogu biti džepna, stolna ili elektronička, digitalna povećala, stalke za knjige i diktafone.

Poznato je kako u muzejima nije dozvoljeno dodirivati ili manipulirati izloženim predmetima u svrhu njihova očuvanja. Naravno, postoje iznimke kada se posjetitelje poziva na interakciju s određenim sadržajima, što će uvijek biti jasno naglašeno. Od posjetitelja se očekuje da će

motivirano promatrati muzejske izložke, iščitavati legende, te stvarati vlastite interpretacije na temelju naučenog. Samo gledanjem predmeta saznaje se ogromna količina informacija o izložku – dimenzije, materijali, teksture, stilska obilježja i slično. Iz tog razloga, jasno je kako nemogućnost interpretacije vizualnih sadržaja muzeja negativno utječe na djetetovo iskustvo, ako ne postoje nikakve alternative.

Razmišljajući o taktilnoj zornosti, Tanja Šupe (2009: 24) opisuje rad s konkretima – umanjenim modelima koje dijete istražuje opipavanjem. Taktilno istraživanje postaje zaključivanje kada dijete upozna samu konstrukciju i oblik modela čime definira njegove glavne odrednice – hladno ili toplo, suho ili mokro, tvrdo ili meko, grubo i glatko. Koristeći vještine diskriminacije (uočavanje razlika) saznaje velik broj informacija o predmetu, koje pomažu formirati vlastite reprezentacije i mišljenja.

Konkrete možemo povezati i s muzejskom maketom koju obilježava trodimenzionalnost rekonstrukcije te razne mogućnosti njezine izrade i primjene. U teoriji, ona je izrazito važno didaktičko sredstvo, ali s druge strane, maketa može biti nepraktična zbog krhkih detalja ili materijala koji nisu predviđeni za dugotrajno manipuliranje (Gob i Drouguet, 2007: 140). Dakle, potrebno je raditi na kreiranju kvalitetnijih načina izrade umanjenih modela za posjetitelje s oštećenjem vida, kako bi njihovo korištenje moglo ostvarivati značajnije interpretacije i obogaćivati muzejsko iskustvo.

Reljefna slika također je jedno od didaktičkih pomagala za djecu s oštećenjem vida. U skulpturi, reljef je djelo u kojem različite figure izlaze tj. podižu se iz potporne podloge, obično ravnine (Britannica, 2019). Implementiranje veće količine reljefnih slika u izložbenom prostoru od velikog je značaja. Dok slijepi i slabovidni posjetitelji dobivaju iznimno koristan alat za interpretaciju, u kontekstu maksimalnog iskorištavanja muzejskog prostora – pozitivno je kako će se reljefne slike svidjeti svim posjetiteljima. U slučaju da ne postoji pristup trodimenzionalnom printanju ili ručnom skulpturiranju u umanjenom formatu zbog financijskih ograničenja, muzejski pedagog svejedno može pokušati kreativno predstaviti odrednice predmeta. Primjerice, korištenjem manjih pločica različitih tekstura i materijala poput keramike, drva ili metala, izrezaka različitih tkanina ili svakodnevnih predmeta kojima se mogu opisati odrednice muzejskog izložka u pitanju.

5.2. Djeca s oštećenjem sluha

Oštećenje sluha definira se kao nemogućnost ili smanjena mogućnost primanja, provođenja i registriranja slušnih podražaja. Gluhoća se odnosi na gubitak sluha koji je veći od 93 dB – slušna pomagala ne mogu pomoći pri potpunoj percepciji glasovnog govora pa se komunikacija većinom odvija vizualno. Naglušost se stupnjuje kao blaga, umjerena ili teža te se odnosi na gubitke sluha od 26 do 93 dB – uz uvjet da je glasovni govor potpuno ili djelomično razvijen (Puškarić i Vrban, 2017: 33).

Prema Ljubici Pribanić (2014: 42, 37), kada se govori o komunikaciji, govoru i jeziku važno je spomenuti dva jezična oblika: govorni i znakovni jezik, koji se razlikuju po načinu usvajanja i uporabi, a ponekad se koriste i simultano. Odabir određenog tipa ovisit će o kulturološkim čimbenicima i najvažnije, odluci i slušnom statusu djetetovih roditelja. Zbog napredne dijagnostike koju prate programi rane intervencije – velik broj djece bit će uključen u rehabilitacijski proces u specijaliziranim ustanova kako bi se što ranije moglo raditi na razvoju slušanja i govora. U Hrvatskoj prevladava oralni pristup rehabilitaciji slušanja i govora djece i odraslih s oštećenjima sluha. Poliklinka SUVAG nalazi se u Zagrebu i zasniva se na principima Verbotonalne metode Petra Guberine. Ovisno o tipu, stupnju i etiologiji oštećenja, cilj je ostvariti optimalne uvjete za razumijevanje i artikulaciju govornog jezika.

Razvoj govora usko je vezan za razvoj slušanja i općenitu funkcionalnost osjetila sluha. Ovisno o tome je li oštećenje nastalo prije, tijekom ili poslije razdoblja intenzivnog usvajanja jezika – razlikujemo prelingvalno, perilingvalno i postlingvalno oštećenje sluha. Prelingvalna naglušost ili gluhoća će utjecati i na izgovor glasova, intonaciju, ritam, gramatiku i sintaksu, iz čega proizlazi kako je pri razumijevanju oštećenja sluha potrebno poznavati i odrednice poremećaja glasovno-jezično-govorne komunikacije iz nadolazećeg poglavlja (Zrilić, 2013: 52-53).

Slušni aparat je tip slušnog pomagala za nagluhe osobe koje imaju iskoristive ostatke sluha – sastoji se od mikrofona, pojačala i zvučnika te se koristi kao amplifikator zvukova iz okoline i govornog jezika. Zahvaljujući tehnološkim inovacijama, slušni aparati su danas umanjena računala koja se mogu prilagođavati ovisno o različitim situacijama i promjenama u okolini, često i putem mobilnih aplikacija. Usmjeravaju slušanje prema odabranom izvoru zvuka, potiskuju buku i ostvaruju optimalne uvjete slušanja u različitim prostorima poput muzeja, kina, restorana, predavaonica ili slično. U slučaju gluhoće tj. kada nema iskoristivih ostataka sluha, postoji

moгуćnost ugradnje kohlearnog implanta, ili drugim riječima, umjetne pužnice. Ugrađuje se operativno, ispod kože iza uha – akustički podražaji primljeni iz okoline pretvaraju se u električne signale pri čemu direktno stimuliraju slušni živac, premošćujući oštećene strukture unutrašnjeg uha. Iznimno je važno navesti kako korištenje slušnog pomagala ili ugradnja umjetne pužnice uvijek uključuje dugotrajni proces prilagodbe u smislu rehabilitacijskih programa i dostupnosti podrške u nastavnom okruženju (Pribanić, 2014: 27-34).

Osim slušnih, postoje i komunikacijska pomagala koja se koriste kao dodatni oblici podrške i pomoći za osobe s oštećenjem sluha. Njihova svrha je omogućiti bežično primanje zvučnih signala, direktno u slušno pomagalo (slušni aparat ili kohlearni implant) u okruženjima gdje buka, žamor i reverberacija otežavaju razumijevanje željenog izvora zvuka, najčešće govora. Induktivna petlja je žica koja okružuje područje slušanja čiji će signal pokupiti slušno pomagalo. Također se naziva transmisijski obruč ili telecoil – jedini je standardizirani sustav u svijetu jer većina slušnih pomagala imaju odgovarajuću, T, mikrosklopku. Prema tome, lokacija ugradnje može biti banka, pošta, bolnica, fakultet, trgovački centar, kazališna i koncertna dvorana pa tako i muzej (Pribanić, 2014: 29-30). Postoje i stolne petlje, manje induktivne petlje koje pokrivaju manje područje i najčešće se koriste na šalterima, informativnih pultovima, ljekarnama i slično (Žic i Biškupić, 2009: 9). FM sustavi (eng. frequency modulation) sastoje se od mikrofona, kojeg govornik drži u ruci ili oko vrata, i prijemnika koji se nalazi u slušnom pomagalu. Govor se prenosi izravnim putem u korisnikovo slušno pomagalo, izoliranjem okolnih zvučnih podražaja. FM sustav se najčešće koristi u školskom okruženju kako bi dijete lakše pratilo učiteljev govor, pa je primjena moguća i muzejskom kontekstu (Pribanić: 2014, 29).

5.2.1. Smjernice za rad

Podrazumijeva se kako pri komuniciranju s djetetom oštećenog sluha treba biti ekspresivan i razgovijetan, ali to ne znači da je potrebno vikati ili govoriti suviše sporim tempom. Djeca s oštećenjem sluha, uz korištenje slušnog pomagala, očitavaju s usana – vizualne informacije pospješuju razumijevanje govornika i dodatno kontekstualiziraju percepciju slušnih podražaja. Iz toga proizlazi kako grimase, neprirodan ili pretjerano glasan govor iskrivljuju pokrete usana i otežavaju razumijevanje. Važno je i prilagoditi osvjetljenje prostora tj. lica muzejskog pedagoga u svrhu ostvarivanja optimalnih komunikacijskih uvjeta. Uz to, potrebno je ukloniti okolne izvore

buke u prostoru i osigurati da udaljenost između muzejskog pedagoga i djeteta iznosi otprilike 1,5 metar (Puškarić i Vrban, 2017: 34-35).

Pribanić (2014: 59) nadodaje kako dijete s oštećenjem sluha ne može istovremeno pratiti tekst, video snimke ili slike prilikom slušanja jer intenzivno gleda u lice govornika. Iz tog razloga, muzejski pedagog treba odrediti vrijeme za promatranje muzejskih sadržaja, bez popratnog govora. Ako postoje određene ključne riječi povezane sa sadržajem koji se obrađuje, poželjno ih je pismeno istaknuti, pogotovo ako se radi o riječima ili imenima koja su djetetu nepoznata, pa će ih teško raspoznati pri slobodnom slušanju i čitanju s usana.

5.2.2. Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala

Ranije se spomenulo kako muzejski pedagog nema ulogu djetetovog rehabilitatora, ali to ne znači da se iskustvo u muzeju ne može u ponekim elementima povezivati, ili drugim riječima, inspirirati aktivnostima rehabilitacijskih programa. Pribanić (2014: 38, 59) navodi kako se u SUVAG-u provode aktivnosti poput stimulacija pokretom, glazbenih stimulacija ili dramatizacija priča s elementom igre. Djeca s oštećenjem sluha oslanjaju se na osjetilo vida tj. pri učenju im odgovaraju vizualni sadržaji. Dakle, edukacijske aktivnosti u muzeju trebaju biti popraćene uporabom vizualnih didaktičkih sredstava poput slika i ilustracija. Također, preporučuje se korištenje umanjenih modela i naglašava se kako prezentirani videozapisi moraju imati titlove. Motoričke aktivnosti također su optimalne za djecu s oštećenjem sluha, ako ne postoje druge poteškoće, jer čine pokret nositeljem radnje i otvaraju mogućnost za slobodnije i lakše izražavanje. Motoričke aktivnosti mogu se reprezentirati kao pokreti cijelog tijela ili zadaci koji podrazumijevaju finu motoriku, primjerice u smislu likovnog izražavanja.

Katarina Pavičić Dokoza (2020: 49-51) navodi kako se metodološki postupci fonetskih ritmova i glazbenih stimulacija koriste u svrhu usklađivanja tjelesne napetosti i motorike. Unatoč oštećenju sluha, djeca su izrazito osjetljiva na vibracije koje osjećaju – ritam se prenosi preko niskih tonova koji mogu nositi važne odrednice intonacije, trajanja i naglaska u govornom jeziku. Dakle, aktivnosti poput sviranja glazbenih instrumenata ili plesanja su djeci iznimno poznate, pa će im se svidjeti i u muzeju ako postoji prigodan kontekst u kojem se mogu ostvarivati. Uz glazbene stimulacije, postupak dramatizacije razvija socijalne vještine i potiče izražavanje emocija, poistovjećivanjem s likovima u priči. Muzejski pedagog može djelovati u tom smjeru te organizirati aktivnosti poput igrokaza vezanih uz muzejske priče.

5.3. Djeca s poremećajima glasovno-jezično-govorne komunikacije

Zrilić (2013: 61) navodi kako se poremećajima glasovno-jezično-govorne komunikacije smatraju sva stanja u kojima je komunikacija govorom otežana ili nepostojeća. Poremećaji glasa podrazumijevaju poteškoće pri foniranju i zvučnosti, primjerice, suviše nizak, visok, nazalan ili hrapav glas. Poremećaji govora mogu biti artikulacijski poremećaji koji se odnose na poteškoće pri izgovoru, međusobnom povezivanju, omissiji ili supstituciji određenih glasova zbog oštećenja sluha, anomalija govornih organa, tromosti artikulatora i slično (npr. rotacizam – otežan izgovor glasa /r/). Uz artikulacijske, postoje i poremećaji fluentnosti koji su najočitiji govorni poremećaji, ali nisu najučestaliji – mucanje i brzopletost. Jezični poremećaji odnose se na teškoće u izražavanju ili razumijevanju jezika, a mogu biti blage ili vrlo izražene. Prepoznaju se prema oskudnom rječniku, agramatičnosti te teškoćama pri imenovanju, pamćenju ili praćenju verbalnih uputa.

5.3.1. Smjernice za rad

Krampač-Grljušić i Marinić (2007: 22) opisuju niz strategija poučavanja djece s poremećajima glasovno-jezično-govorne komunikacije unutar školskog okruženja, naglašavajući kako je obavezno uključiti dijete u logopedsku terapiju. Ipak, jasno je kako posjet u muzeju ne smije biti nimalo sličan logopedskom satu. Potrebno je gledati u dijete dok govori i pokazati kako je važno ono što govori – a ne kako govori, tj. fokusirati se na sadržaj, a ne na izgovor. Muzejski pedagog treba govoriti razgovijetno, bez užurbanosti i uvijek dati dovoljno vremena kako bi dijete moglo slobodno izraziti svoje misli i interpretacije. Dakle, ne smije se požurivati, zaključivati umjesto djeteta ili završavati riječi i rečenice prema vlastitim pretpostavkama. Također, u slučaju da dijete odbija govoriti i unatoč ohrabrenju i poticanju od strane muzejskog pedagoga, potrebno je to poštovati.

5.3.2. Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala

Djeca s poremećajima glasovno-jezično-govorne komunikacije ne osjećaju se najugodnije tijekom govornog izražavanja, posebice u novom okruženju i prilikom interakcije s nepoznatim osobama. Aktivnosti poput sudjelovanja u raspravama ili debatama, dijeljenja vlastitog mišljenja s grupom ili verbalnog interpretiranja nekog muzejskog izložka, pamćenja i recitiranja pjesmi ili brojalica – neće biti optimalne za djecu s komunikacijskim poteškoćama. Iz toga proizlazi kako će najčešće preferirati pismeno ili likovno izražavanje naspram govornog te sudjelovanje u motoričkim

igrama, ako ne postoji određena popratna poteškoća poput disleksije ili motoričkog poremećaja. Ako se odvija aktivnost koja je primarno verbalnog tipa (npr. igrokaz) dijete s komunikacijskom poteškoćom ne treba biti isključeno u potpunosti, već je potrebno prilagoditi njegovu ulogu u aktivnosti kako bi se osjećalo ugodno, ali i dalje povezano s ostatkom grupe.

5.4. Djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima

Motorički poremećaji odnose se na velik broj stanja koje međusobno povezuje postojanje nekog nedostatka, oštećenja ili deformacije lokomotornog aparata, središnjeg ili perifernog živčanog sustava. Oštećenja lokomotornog aparata podrazumijevaju deformitete kostiju, zglobova ili mišića, primjerice, kongenitalna oštećenja, upale kostiju ili paraplegija. Oštećenja središnjeg živčanog sustava obilježena su trajnim povišenjem mišićnog tonusa uz javljanje nehotičnih pokreta npr. cerebralna paraliza. Oštećenja perifernog živčanog sustava obilježena su atrofijom mišića kao u slučaju dječje paralize. Navode se i oštećenja koja su posljedica kroničnih bolesti drugih sustava primjerice urođene srčane mane, dijabetes, astmu, epilepsiju (Zrilić, 2011: 107).

Puškarčić i Vrban (2017: 42) navode definiciju oštećenja organa i organskih sustava kao prirođenih ili stečenih oštećenja, deformacija ili poremećaja funkcije određenog organa ili organskih sustava koji rezultiraju smanjenjem ili potpunim gubitkom neke sposobnosti. Podskupine su oštećenja mišićno-koštanog sustava, oštećenja središnjeg živčanog sustava, oštećenja perifernog živčanog sustava i oštećenja drugih sustava (dišnog, srčanožilnog, probavnog, endokrinog, spolnog, mokraćnog te kože i potkožnih tkiva). Motorički poremećaj ili kronična bolest može uključivati i nekoliko popratnih poteškoća poput oštećenja vida ili sluha, glasovno-jezično-govorne teškoće komunikacije, poremećaje u ponašanju ili snižene intelektualne sposobnosti (Zrilić, 2013: 108).

5.4.1. Smjernice za rad

U nekim slučajevima bit će dovoljno isključiti aktivnosti bazirane na intenzivnijoj tjelesnoj aktivnosti ili zadatku koji uključuje finu motoriku, dok će u slučaju postojanja više poteškoća biti nužno kreirati razrađene prilagodbe klasičnog edukacijskog programa (Puškarčić i Vrban, 2017: 42-43). Smjernice za pedagoški rad u muzeju uvijek će biti isključivo vezane za određen tip motoričkog poremećaja ili kroničnu bolest – također, stupanj poteškoće u pitanju i individualne mogućnosti svakog djeteta. Razmišljajući o djeci s motoričkim poremećajima u kontekstu muzejskog okruženja, u praksi se najviše pažnje pridaje otklanjanju arhitektonskih ograničenja

samog prostora jer se podrazumijeva se kako je sam pristup sadržajima muzeja ključan za postavljanje dobrog programa edukacije. Dakle, fokus je uglavnom na prethodno definiranim aspektom fizičke pristupačnosti, dok je dijete s motoričkim poremećajem ili kroničnom bolesti puno više od svog zdravstvenog stanja i onoga što ono uključuje u smislu muzejske arhitekture. Prilagodbe se moraju ostvarivati na svim razinama pristupačnosti, usmjeravajući se na sve ono što dijete može postići, ne isključivo na ono što ga ograničava.

5.4.2. Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala

Potrebno je uzeti u obzir zdravstveno stanje djeteta te procijeniti razine opterećenja određenih aktivnosti i specifičnosti materijala koji su uključeni u muzejski posjet. Navode se razni oblici podrške koji se mogu pružati djeci u školskom okruženju u smislu pisanja, čitanja i omogućavanja korištenja pomagala u nastavi npr. papiri i bilježnice većih formata, fiksiranje papira za pisanje za podlogu, pomagalo za držanje knjige u optimalnom položaju, pomagalo za okretanje stranica (Puškarić i Vrban, 2017: 42-43). S druge strane, u kontekstu muzejske edukacije trebalo bi zaobilaziti ili smanjiti broj aktivnosti koje po svojoj prirodi mogu biti naporne za dijete jer doprinose snižavanju energije i motivacije. Naravno, prethodnim utvrđivanjem onoga što je točno naporno, za svako dijete individualno.

Kod djece s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima mogu se javiti frustracije zbog nerazmjera između ciljeva koje si postavljaju i mogućnosti njihova ostvarenja. Iz toga proizlazi kako se mogu pojaviti poteškoće u obliku poremećaja u ponašanju pasivnog tipa poput povučenosti, potištenosti ili odsustva motivacije (Puškarić i Vrban, 2017: 42). Muzej može djelovati u tom usmjerenju – poticati dijete na otkrivanje različitih oblika kreativnosti, osnaživati postojeće interese i stvarati one nove. Poglavlje 5.8.2 objasnit će terapijske potencijale muzejskog posjeta u svrhu izgradnje većeg samopouzdanja, jačanja osjećaja prihvaćenosti u društvu i stvaranja odnosa s vršnjacima.

5.5. Djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) definira intelektualne teškoće kao stanja u kojima je značajno otežano uključivanje u društveni život, radi smetnji u intelektualnom funkcioniranju.

Hrvatski savez udruga osoba s intelektualnim teškoćama navodi kako su intelektualne poteškoće povezane sa smanjenim vještinama adaptivnosti – komunikacijske i socijalne vještine, briga o sebi i svom zdravlju, snalaženje u okolini i radnom okruženju, akademske obveze i slično. Intelektualne teškoće nisu bolest i ne mogu se liječiti, ali se može raditi na izgrađivanju navedenih adaptivnih vještina. Kada govorimo o njihovoj klasifikaciji, razlikujemo 4 stupnja. Laka intelektualna teškoća (IQ: 50-69) podrazumijeva postojanje nekih od teškoća u učenju i potrebu za rad na adaptacijskim vještinama. Prema Radetić-Paić (2013: 77), djeca s lakšom intelektualnom teškoćom obrazuju se po programu djelomične integracije – sadržaji predmeta poput hrvatskog jezika i matematike bit će prilagođeni, dok će sadržaji likovnog i glazbenog savladavati u redovnom obliku. Prema tome, kao odrasle osobe mogu biti u potpunosti osposobljeni za samostalan rad i uspješnu socijalizaciju kroz život. Umjerena intelektualna teškoća (IQ: 35-39) otvara mogućnost nezavisnosti i samostalnosti, ali moraju se osigurati optimalni oblici potpore za život i rad. Teža intelektualna teškoća (IQ: 20-34) zahtijeva kontinuiranu podršku i pomoć okoline u većini područja svakodnevnog života. Teška intelektualna teškoća (IQ: <20) podrazumijeva potrebu za stalnom asistencijom, pomoći i njegom zbog raznih ograničenja u svakodnevnom funkcioniranju. Dvoje djece može imati isti stupanj intelektualne teškoće, ali će njihovi oblici ponašanja, adaptabilnosti i razvojnih obilježja biti različiti. Dakle, priprema za posjet djeteta sa sniženim intelektualnim sposobnostima mora uključivati informacije dobivene od roditelja, učitelja ili rehabilitatora.

Snižene intelektualne sposobnosti obuhvaćaju smetnje u različitim područjima. Česta su odstupanja u razvoju govora, prema čemu će jezično izražavanje i razumijevanje biti otežano. Također, prisutne su smetnje u perceptivnom razvoju te vidne i slušne percepcije. Poremećaji u ponašanju i emocionalni poremećaji često se pojavljuju uz intelektualne teškoće – posebno kod težih stupnjeva (Radetić-Paić, 2013: 75).

5.5.1. Smjernice za rad

Vrata muzeja moraju biti otvorena neovisno o stupnju intelektualne poteškoće. Ako je osiguran pristup zgradi u infrastrukturnom smislu, uvijek postoje mogućnosti prilagodbe u području muzejske edukacije. U sklopu pripreme pedagoških aktivnosti u muzeju, potrebno je dobro razumjeti kako je, zbog različitih stupnjeva poteškoće, teško utvrditi univerzalne specifičnosti ponašanja pa time i smjernica za rad.

Radetić-Paić (2013: 77) navodi kako su u radu s djetetom sa sniženim intelektualnim sposobnostima ključne metode motiviranja i ohrabivanja. Muzejski sadržaji moraju biti usklađeni s djetetovom pažnjom, koncentracijom i postojećim vokabularom. Također, preporučuje se postavljati pitanja tijekom razgovora, kako bi dijete samostalno moglo lakše doći do odgovora i izraziti vlastitu interpretaciju određenog muzejskog predmeta.

Procesi učenja moraju se odvijati korak po korak, drugim riječima, početi od onog osnovnog i jednostavnog – kada se utvrdi ono što je djetetu jasno i poznato, mogu se predlagati nove asocijacije između pojmova. Ponavljanje i usmjeravanje djeteta na elemente sadržaja je također važno, kako bi se informacije bolje upamtile (Velki, Romstein, 2015: 70-72).

5.5.2. Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala

Kada govorimo o edukacijskim materijalima za djecu sa sniženim intelektualnim sposobnostima, važno je koristiti metode demonstracije i što više implementirati praktični rad. Sadržaji se trebaju predstavljati razmišljajući o načelu zornosti uz poveznice i primjere iz svakodnevnih situacija koje su djetetu poznate i u kojima se osjeća sigurno. Zbog teškoća u koncentraciji, muzejski pedagog uporabom različitih didaktičkih sredstava može usmjeravati pažnju na određen element muzejskog sadržaja ili izmjenjivati različite aktivnosti kako bi se održala motivacija (Radetić-Paić, 2013: 77).

Očekuje se da dijete s intelektualnom teškoćom ima podršku svoje okoline i stručnjaka te da je uključeno u specifično prilagođen program razvoja adaptivnih vještina. Muzejski edukator može na različite načine predstavljati muzejske sadržaje i tako poticati učenje i pamćenje informacija, ali ne smije zaboraviti na oblikovanje ugodnog i zabavnog muzejskog iskustva, kako se dijete ne bi osjećalo frustrirano ili preopterećeno. Iz te perspektive, igra postaje jedan od najvažnijih elemenata kreiranja pozitivnog okruženja za djecu sa sniženim intelektualnim sposobnostima.

Poznato je kako muzejsko-pedagoški rad općenito uključuje različite elemente igre, posebno za vrtićke skupine i niže razrede osnovne škole. Igra ima razne uloge u razvoju djece jer utječe na njihov tjelesni, motorički, kognitivni i emocionalni razvoj. Kroz aktivnosti ispunjene igrom uče lakše, motivirani su za eksperimentiranje i istraživanje jer ne osjećaju pritisak – slobodniji su u izražavanju svojih misli i osjećaja što za djecu sa sniženim intelektualnim sposobnostima ima značajan rehabilitativni i adaptabilni učinak (Rathnakumar, 2020: 35, 40).

Poznavanje široke tipologije igara pomoći će muzejskom pedagogu pri osmišljavanju igara koje su inspirirane i prilagođene sadržajima i očekivanim interpretacijama istih, uzimajući u obzir posjetitelje i uvjete muzejskog okruženja. Jasno je kako nisu svi muzejski prostori opremljeni i predviđeni za odvijanje raznih tipova igara na siguran način, pa je potrebno biti snalažljiv i kreativan. Uzimajući to u obzir, predstaviti će se pregled igara (Hughes, 2002, prema Rathnakumar, 2020; 36-37) izdvajanjem onih vrsta koje se mogu uspješno prilagođavati ovisno o ciljevima muzejske edukacije. Fizičku igru određuje korištenje tijela te senzomotorika općenito, primjerice, potraga za blagom koja bi u muzejskom okruženju mogla biti povezana s važnim predmetom, specifičnim za sadržaj koji se obrađuje. Komunikacijska igra potiče mehanizme verbalnog i neverbalnog izražavanja poput mimike i geste, pantomime, debate, prepričavanja i slično, pa se može implementirati kao sredstvo poticanja na dijeljenje vlastitih mišljenja i stavova tijekom posjeta na opušteniji način. Kreativna igra uključuje razne aktivnosti korištenja kreativnih medija, materijala ili opreme u svrhu samoizražavanja – stvaranje koje je inspirirano muzejskim sadržajem znači da postoje konkretne interpretacije sadržaja. Simbolička igra odnosi se na međudnose između stvarnih pojmova i njihovih reprezentacija u obliku igračaka ili predmeta – u muzeju to mogu biti umanjeni modeli izloženih predmeta. Sociodramska igra podrazumijeva oponašanje nekih svakodnevnih aktivnosti koje su djeci prethodno poznate. Dramska igra temelji se na dramtizacijama određenih događaja koje u muzeju mogu približiti elemente sadržaja. Igranje uloga podrazumijeva oponašanje određene osobe sa specifičnom funkcijom ili zanimanjem. Rekapitulacijska igra česta je u muzejskom kontekstu jer podrazumijeva aktivnosti koje potiču djecu na dublje istraživanje i shvaćanje baštine, koristeći razne rekvizite koji doprinose izgrađivanju atmosferičnosti određenog povijesnog razdoblja.

5.6. Djeca s poremećajima pažnje

Poremećaj pažnje također se naziva i ADHD (eng. attention-deficit hyperactivity disorder), Globalna pojavnost je 3-7% kod djece školske dobi. Definišu ga razvojno netipična ponašanja već od rane dobi, poput dugotrajnog nemira, impulzivnosti, nepažnje i hiperaktivnosti općenito. Prema tome, ADHD se može podijeliti na tri podtipa ovisno o vrsti ponašanja koje je najizraženija – nepažljiv tip, hiperaktivno-impulzivni tip i kombinirani tip. Dijagnosticira se kada simptomi narušavaju uvjete unutar obiteljskog i školskog okruženja te tijekom socijalnih interakcija. Uz poremećaj pažnje, mogu se pojaviti i ostale popratne teškoće poput emocionalnih poremećaja u

smislu anksioznosti, otežanog jezičnog izražavanja, poremećaja u ponašanju i poteškoća sa spavanjem (Tremblay i sur., 2020).

Poremećaj pažnje se može reprezentirati na različite načine. Prisutne su poteškoće u održavanju pažnje tijekom započinjanja, rješavanja i dovršavanja zadataka ili sudjelovanja u aktivnostima s jasno određenim pravilima. Zbog toga, stigmatiziraju se kao neorganizirani, zaboravni i nezreli, dok zapravo trebaju pomoć kako bi naučili regulirati određena ponašanja i mogli istaknuti svoje jake strane. Teško im je dugo sjediti na jednom mjestu, kreću se po prostoru kada se to od njih ne traži i prekidaju radnu atmosferu kako bi se bavili nečime što im se čini zanimljivijim u tom trenutku. Ne rade pogreške iz neznanja, već do njih dolazi zbog brzopletosti – primjerice, počinju rješavati zadatak prije nego što su dobili potpune upute i odgovaraju na pitanja čim ih čuju, ne uzimajući dovoljno vremena da o njima promisle. Kada imaju veći broj zadataka ili aktivnosti ispred sebe, pristupaju im skokovito pa su rezultati često nesuvisli i nedovršeni. Također, mogu biti pomalo nepažljivi prilikom rukovanja s predmetima. Unatoč tome da vole komunicirati, mogu imati poteškoća s izražavanjem vlastitih misli i stavova na logične načine (Puškarić i Vrban, 2017: 60-61).

5.6.1. Smjernice za rad

Puškarčić i Vrban (2017: 61) navode kako bi u školi dijete s poremećajem pažnje trebalo sjediti u prvoj klupi dok u muzeju to znači da će biti u prvom redu tj. što bliže muzejskom pedagogu i/ili predmetu o kojem se govori. Važno je biti ekspresivan u komunikaciji, davati kratke, ali jasne upute, te ih po potrebi ponoviti tijekom aktivnosti. Ako muzejski pedagog primijeti da dijete gubi koncentraciju, može mu prići i dodatno potaknuti na izvršavanje zadataka. Također, učitelj ili roditelj u pratnji pomoći će pri motiviranju i usmjeravanju djetetove pažnje. Poželjno je pohvaliti dijete i tijekom i pri završetku zadataka – kontinuirana povratna informacija pozitivno utječe na samopouzdanje i održavanje interesa.

5.6.2. Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala

Radetić-Paić (2013: 94) objašnjava kako djeca s poremećajem pažnje ne smiju biti isključena iz radnih aktivnosti u odnosu na ostalu djecu u grupi. Po potrebi, u redu je skratiti određen dio zadatka ili prilagoditi aktivnost, bez isticanja pred ostalom djecom, kako bi dijete lakše održavalo koncentraciju. Sadržaji koji se prezentiraju trebaju biti nadopunjeni pričama, primjerima, slikama,

video ili audiomaterijalima – dok je u školi ponekad teško uključivati dodatne sadržaje, pozitivno je kako je to jedna od temeljnih odrednica muzejsko-pedagoškog rada. Korištenje različitih didaktičkih sredstava te uključivanje veće zastupljenosti igre i motoričkih aktivnosti privlačit će djetetovu pažnju i poticati ga na učenje i sudjelovanje.

Muzejski prostor može biti dodatno prilagođen djeci s poremećajem pažnje tako da se smanji broj izloženih predmeta i ostalih sadržaja koji mogu biti distraktirajući po svojim obilježjima. Djeca s poremećajem pažnje najbolje će funkcionirati u otvorenim prostorima gdje postoji dovoljno mjesta za slobodno kretanje. Pri oblikovanju edukativnih sadržaja u smislu radionice, ključno je raspodijeliti zadatke i aktivnosti na manje dijelove kako bi se djeca mogla lakše koncentrirati na ono što se od njih očekuje. Preporučuje se i brzo kretanje kroz prostor i edukativne aktivnosti kako bi se pojavljivali novi stimulusi važni za obradu sadržaja. Međutim, ne smije se zaboraviti na uvođenje kraćih pauza kako bi postojalo i vrijeme za odmor (Kreizenbeck i sur., 2013).

Dijete s poremećajem pažnje će vrlo vjerojatno uživati u posjetu zbog prirode muzejskog iskustva koje u isto vrijeme pruža raznovrsne stimuluse za interpretaciju i održava ugodnu atmosferu prilikom procesa učenja, ne stvarajući pritisak poput školskih metoda vrednovanja.

5.7. Djeca sa specifičnim teškoćama učenja

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015), specifične teškoće u učenju odnose se na smetnje u području čitanja (disleksija, aleksija), pisanja (disgrafija, agrafija), računanja (diskalkulija, akalkulija) te na specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija (dispraksija).

Specifične teškoće učenja mogu se pokazati u odstupanjima u pažnji, koordinaciji te shvaćanju, obradi i pamćenju informacija – isključujući otežane oblike učenja vezane uz vidne, slušne, motoričke i emocionalne poteškoće. Postoje različite vrste i stupnjevi specifičnih teškoća u učenju, a ponekad se mogu pojaviti i u višestrukome obliku. S druge strane, djeca sa specifičnim poteškoćama učenja imaju prosječnu ili natprosječnu inteligenciju, a primjećuje se i disparitet između postignuća i sposobnosti u različitim područjima (Kavale i Forness 1995, prema Lenček i sur., 2007: 108). Iz toga proizlazi kako se djeca sa specifičnim teškoćama učenja mogu uspješno suočavati s izazovima na koje nailaze, kada postoje mehanizmi stalne podrške i motivacije.

Mirjana Lenček i suradnici (2007: 108) naglašavaju kako su djeca s poteškoćama u učenju vrlo često stigmatizirana kao lijena ili neinteligentna. Takve reakcije od strane društva, nastavnika, vršnjaka ili čak obitelji negativno utječu na djetetovo samopouzdanje. Zbog negativnih iskustava, može se razviti određena odbojnost prema školi i učenju općenito. Muzej mora iskoristiti sve svoje prednosti i vrline kako bi učenje bilo iskustvenog tipa te kako bi se dijete osjećalo ugodno prilikom posjeta.

5.7.1. Smjernice za rad

Dijete kojemu je postavljena dijagnoza specifične teškoće u učenju, upućuje se na terapiju logopedu. Ovisno o tipu i stupnju teškoće, provode se različite vježbe ispravljanja teškoće. Kako bi dijete moglo napredovati i izvan logopedskih satova, upute i programe rada koje postavlja logoped bit će proslijeđene roditeljima i učiteljima (Hrvatska udruga za disleksiju). Muzejski pedagog nije zadužen za provođenje takvih aktivnosti pa ne postoje jasno određene, univerzalne smjernice za rad. Specifične teškoće učenja ne podrazumijevaju da učenje u svim oblicima mora biti otežano – potrebno je pronaći odgovarajući pristup ili drugim riječima, stil učenja s obzirom na individualne potrebe svakog djeteta, što će se detaljnije razložiti u sklopu oblikovanja i korištenja materijala za edukaciju.

Esmeralda Sunko (2008: 299-300) objašnjava kako mozak funkcionira na višestrukim razinama i konstantno obrađuje nizove informacija o bojama, zvukovima, mirisima, prostoru, pokretu, emocijama i slično – iz čega proizlazi kako mozak nije dovoljno stimuliran u tradicionalnoj učionici tj. u kontekstu formalnog obrazovanja. Autorica navodi kako se maksimalno učenje događa u multisenzornim situacijama, kada se aktivira veći broj osjetila i kada se ono što se uči može primijeniti na stvarne životne situacije. Dakle, informalno učenje u muzeju postaje optimalno okruženje za djecu sa specifičnim teškoćama u učenju, onda kada postoji dovoljno motivacije i interesa od strane djeteta te ako sadržaji mogu biti prilagođeni uzrastu.

5.7.2. Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala

Uzimajući u obzir muzejsko-pedagoški rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja i muzej kao mjesto gdje se odvija informalno učenje, potrebno je razmišljati o materijalima i aktivnostima koji ne podsjećaju na one iz školskog okruženja. Primjerice, u slučaju da edukativna radionica pretežno uključuje aktivnosti i zadatke koji se vežu za određenu teškoću u učenju koja je kod djeteta prisutna

– dijete će se kroz cijeli proces osjećati frustrirano i neće biti dovoljno motivirano na rad. Iz tog razloga, potrebno je ponuditi široku paletu aktivnosti koje stimuliraju višestruka osjetila i koriste različite modele usvajanja znanja. Stacy Mantle (2001) navodi sedam različitih stilova učenja oblikovanih prema Gardnerovoj Teoriji višestrukih inteligencija iz 1983.

Lingvistički stil učenja podrazumijeva aktivnosti čitanja, pisanja i pričanja priča te pamćenja i ponavljanja informacija – prema tome, za djecu sa smetnjama u području čitanja i pisanja optimalni su alternativni oblici. Logički stil učenja upućuje na rješavanje matematičkih i logičkih problema te aktivnosti kategoriziranja – ako dijete ima poteškoće s računanjem, navedene aktivnosti neće biti prikladne. Spacijalni ili vizualni stil učenja zasniva se na pojmu vizualizacije i aktivnostima poput maštanja, crtanja ili gledanja video isječaka. Glazbeni stil učenja odnosi se na potrebu za postojanjem zvukovnih podražaja tijekom učenja i na primjećivanje suptilnih promjena ritma ili tona. Djeca s teškoćama u učenju uglavnom se vole kreativno izražavati pa će im aktivnosti spacijalnog i glazbenog stila dobro odgovarati. Tjelesni ili kinestetski stil odnosi se na važnosti pokreta cijelog tijela, dodira i taktilnog istraživanja tijekom učenja – kreativnost je zastupljena i u pokretu, ali razmišljajući o djeci s dispraksijom nije optimalno uključivati veliku dozu aktivnosti koje uključuju funkcije fine motorike. Interpersonalni stil učenja temelji se na socijalnim interakcijama kroz koje se, s vršnjacima ili odraslima, uči metodama uspoređivanja, ispitivanja i dijeljenja vlastitih iskustava – učenje u muzeju iznimno dobro odgovara djeci koja vole učiti u grupi. Intrapersonalni stil učenja odgovara djeci koja vole učiti sama, svojim vlastitim tempom i bez distrakcija. Teško je prilagoditi pedagoški rad u muzeju ovome stilu učenja ako se radi o školskom posjetu, jer postoji veliko razilaženje u njihovim osnovnim odrednicama. Ipak, pozitivno je obratiti pozornost na količinu zastupljenosti grupnog rada unutar radionica – moraju se implementirati i aktivnosti koje će svako dijete moći odraditi individualno.

Unatoč činjenici da su navedene informacije izuzetno važne za razumijevanje potreba djece sa specifičnim teškoćama u učenju, njihov značaj nije zanemariv u pedagoškom radu općenito. Primjerice, iako djeca nemaju poteškoće u razvoju, svejedno im može više odgovarati neki od alternativnih stilova učenja ili čak izmjenično pojavljivanje istih. Upravo izmjenjivanjem i kombiniranjem različitih stilova, muzejski pedagog osigurava jednake mogućnosti za učenje i interpretiranje muzejskih sadržaja na inkluzivan način.

5.8. Djeca s poremećajima u ponašanju i emocionalnim poremećajima

Poremećaji u ponašanju definiraju se kao ponašanja koja se znatno razlikuju od ponašanja mladih određene sredine te kao ponašanja koja su štetna i/ili opasna za samo dijete i za njegovu širu okolinu. Poremećaji u ponašanju zahtijevaju stručne oblike pomoći kako bi se mogli rehabilitirati pa tako i integrirati u društvo. Konkretni oblici poremećaja u ponašanju dijele se na aktivne i pasivne ovisno o svojoj reprezentaciji ponašanja. Dakle, poremećaji u ponašanju podrazumijevaju i emocionalne poremećaje koji su pasivnog, internaliziranog tipa. Aktivni oblici odnose se na fizičku i verbalnu agresivnost, nametljivost (privlačenje pozornosti okoline), laganje, bježanje tj. udaljavanje od odgojno-obrazovnih ustanova ili kuće, općenitu nedisciplinarnost dok su pasivni oblici plašljivost, povučенost, potištenost, plačljivost, nemarnost te lijenost tj. nedostatak želje i motivacije (Uzelac, 1995 prema Zrilić i Šimurina, 2017: 28).

Jasno je kako djeca urednog razvoja također reprezentiraju oblike navedenih ponašanja i kako je određivanje pojma nediscipliniranosti drugačije od osobe do osobe. Primjerice, nije nimalo zabrinjavajuće da dijete ponekad kaže neku laž, traži pažnju ili reagira agresivno kada ne ostvari neku svoju potrebu/želju, bude potišteno ili nemarno oko određenog zadatka kojeg treba izvršiti. Također, možemo primijetiti kako ovakvi oblici ponašanja često ne izostaju ni kod odrasle populacije. Potrebno je naglasiti kako poremećaj emocija i ponašanja u većini slučajeva dolazi kao reakcija na proživljavanje traume ili neadekvatnu obiteljsku dinamiku u kojoj dijete živi. Također, u poglavlju 5.4 navodi se kako djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima mogu pokazivati i odrednice poremećaja u ponašanju. Do potrebe za dijagnostikom i aktivnom prilagodbom sadržaja dolazi u slučaju velikog intenziteta pojavljivanja, rizičnosti za napredovanjem poremećaja u budućnosti i kada navedeni oblici ponašanja često rezultiraju negativnim posljedicama.

Kako ne postoje općeprihvaćene odrednice poremećaja ponašanja, Radetić-Paić (2013: 83) navodi kako će njihovo procjenjivanje i dijagnosticiranje uvijek ovisiti o socijalnim i kulturološkim kriterijima. Roditelji ili nastavnici svojim subjektivnim pristupom također mogu utjecati na konačnu odluku o djetetovom statusu.

5.8.1. Smjernice za rad

Nataša Vlah i Kosta Rašković (2014: 143) objašnjavaju kako je u radu s djecom s poremećajima u ponašanju najvažnije aktivno raditi na dugotrajnom procesu izgrađivanja povjerenja. Iz toga proizlazi kako do ostvarivanja pozitivnog odnosa može doći tek onda kada se dijete osjeća sigurno, vrijedno i poštovano. Naglašavaju važnost kontinuiranog rada na tehnikama za rješavanje sukoba i/ili razvijanja vještina emocionalne sigurnosti. Razmišljajući koliko je ključna kontinuiranost odnosa – muzejski pedagog nalazi se u pomalo nepovoljnoj situaciji za ostvarivanje značajnijih interakcija s djecom s poremećajima u ponašanju, pogotovo ako se dijete ne osjeća sigurno s nepoznatim osobama ili u novim prostorima. Naravno, to ne znači da ne postoje mogućnosti ostvarivanja optimalnih uvjeta za muzejsko iskustvo i kako djeca s poremećajima ponašanja ne mogu biti visoko motivirana na učenje u muzeju. Široki spektar poremećaja u ponašanju podrazumijeva individualnost potreba svakog djeteta – iz tog razloga, muzejski pedagog morat će se osloniti i na direktne upute učitelja, nastavnika, roditelja ili pedagoga s kojim je dijete došlo u posjet.

Djeci kojoj je poremećaj u ponašanju jedina poteškoća, ne zahtijevaju prilagođavanja na razini senzomotorike – osim otežanog emocionalno-socijalnog razvoja i pojavnosti neadekvatnih obrazaca ponašanja, njihov razvoj je uredan. Iz tog razloga, ne postoje konkretne upute za rad u kontekstu muzejske edukacije i prezentiranja muzejskih sadržaja. Smjernice koje navodi Radetić-Paić (2013: 89) vežu se za općenite uvjete obrazovanja pa ih možemo primijeniti na pedagoški rad u muzeju, prilikom interakcije s djecom s poremećajima u ponašanju:

- razumijevanje djetetovih potreba
- postavljanje jasnih granica i očekivanja
- poticanje razvijanja socijalnih i emocionalnih vještina, empatije i pozitivne slike o sebi
- pružanje pozitivne afirmacije

5.8.2. Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala

Zbog različitih oblika pojavnosti i reprezentacija poremećaja u ponašanju – ne postoje unaprijed dogovoreni načini oblikovanja i prilagodbe edukacijskih materijala. Muzejski pedagog treba uzeti u obzir konkretne odrednice djetetovih ponašanja te u skladu s njima strukturirati optimalne materijale i ponuditi odgovarajuće pristupe unutar edukativnih radionica. Primjerice, prema

podjeli koju definira Slobodan Uzelac (1995), ako dijete pokazuje pasivne oblike ponašanja bit će mu potrebno više ohrabivanja i motiviranja prilikom sudjelovanja u aktivnostima. S druge strane, ako su u pitanju aktivni oblici poremećaja u ponašanju, muzejski pedagog radi na održavanju pozitivne, ali i stabilne atmosfere u kojoj djeca znaju što se od njih očekuje. Također, važno je mirno rješavanje eventualnih sukoba postizanjem kompromisa, pri čemu će naravno pomagati i osobe koje su u djetetovoj pratnji.

Podrazumijeva se kako je muzejski pedagog uvijek dobronamjeren u metodama svog pristupa, međutim, granice koje dijete postavlja moraju se poštovati – ako dijete zaista ne želi ostvariti nikakvu interakciju s muzejskim djelatnikom ili muzejskim sadržajima, potrebno je to uvažiti i ne dovoditi dijete u stanje povišenije anksioznosti. Uvijek će postojati prilika za novi posjet, dok samo jedno izrazito negativno iskustvo, u kojem se dijete osjećalo izdvojeno i natjerano na nešto što nije htjelo, može stvoriti predrasudu u poimanju svih budućih muzejskih posjeta. Dakle, potrebno je biti umjeren u svojim zahtjevima i prilagođavati svoj pristup i sadržaje intuitivno, ovisno o situaciji.

Djeca s poremećajima ponašanja uključena su u programe unutar kojih se ostvaruju uvjeti za njihovo napredovanje. Pravilnik o vrsti doma za djecu i doma za odrasle osobe i njihovoj djelatnosti te uvjetima glede prostora, opreme i potrebnih stručnih djelatnika doma socijalne skrbi (NN 101/1999) navodi kako se dom za djecu s poremećajima u ponašanju osniva kao dom za odgoj djece, dom za odgoj mladeži, odgojni dom ili kao posebna odgojna ustanova. Uz osiguravanje smještaja i školovanja, pružaju se optimalni oblici stručne pomoći i razvijanja radnih navika. Postavlja se pitanje može li pedagoški rad u muzeju biti na neki način uključen u njihovu rehabilitaciju. Kao što je već spomenuto, isključivo jedan posjet muzeju muzejskom edukatoru ne omogućava ostvarivanje kontinuiranog odnosa s djetetom. Unatoč tomu, moguće je premostiti tu zapreku kreirajući duže programe edukativnih radionica s istom grupom posjetitelja. U današnje vrijeme, nije neobično da muzeji poprimaju razne identitete i funkcije pa tako mogu ponuditi svoje prostore i sadržaje u kontekstu terapijskih aktivnosti. Art terapija ili likovna terapija je oblik psihoterapije koji koristi likovni proces stvaranja kao komunikacijsko sredstvo za izražavanje svjesnih i nesvjesnih misli te emocija. Likovno izražavanje nije jedina opcija pa tako postoje i glazbena terapija, dramaterapija i terapija plesom i pokretom. Provode ih isključivo kvalificirani art terapeuti. Djetetov rad koji je produkt provedenih kreativnih aktivnosti nije u fokusu, već se

naglašava važnost socijalnih interakcija i spoznaja unutar cjelokupnog procesa (Ivanović i sur., 2014: 192). Izgrađivanje identiteta, samopouzdanja i razvijanje komunikacijskih vještina neki su od ciljeva navedenih tipova terapija koji bi pozitivno utjecali na razvoj i dobrobit djece s poremećajima u ponašanju. Muzejski edukator nije terapeut – ali svojim znanjima i iskustvom može doprinosti oblikovanju takve aktivnosti. André Salom (2008) objašnjava kako posjet muzeju može imati brojne terapijske potencijale jer specifične odrednice prostora muzeja poput osvjetljenja, ozvučenja i općenite atmosferičnosti mogu u posjetiteljima pobuditi osjećaj sigurnosti i emocionalne otvorenosti prema novom iskustvu. Također, navodi kako muzeji potiču unutarnje dijaloge i uspostavljanje značajnih interpretacija o sebi i okolini što je jedan od ciljeva terapijskih aktivnosti općenito. Podrazumijeva se kako uz definiranje ciljeva i planiranja aktivnosti, djeca moraju biti dovoljno motivirana za sudjelovanje.

5.9. Djeca s poremećajima iz autističnog spektra

Poremećaj iz spektra autizma je neurorazvojni poremećaj. Pojam spektara podrazumijeva postojanje heterogene kategorije koja objedinjuje različite manifestacije i stupnjeve istog poremećaja. Dakle, razvojni profili međusobno se razlikuju jer poremećaj može zahvaćati širok raspon razvojnih područja. Poremećaj iz spektra autizma uključuje teškoće u socijalnoj komunikaciji. Deficiti mogu biti vidljivi u uspostavljanju i održavanju odnosa, otežanom razumijevanju i izražavanju u smislu verbalne i neverbalne komunikacije i u izostanku interesa za dijeljenje vlastitih osjećaja, misli, potreba ili želja. Ponavljajući obrasci ponašanja odnose se razne repetitivne motoričke manirizme (npr. njihanje ili lupkanje predmetima) uz nemogućnost lake prilagodbe izmjenama stalne rutine i sužene interese poput prevelike privrženosti određenim predmetima ili aktivnostima. Izrazito je važno spomenuti individualnost reakcije na senzoričke podražaje iz okoline – primjerice, jak izvor svjetlosti može frustrirati dijete i izazvati izrazito neugodnu reakciju zbog senzornog opterećenja ili može rezultirati fascinacijom (okidač može biti i određen zvuk, dodir, miris, zadatak s taktilnim elementom, velik broj ljudi u prostoriji itd.) Naglašava se kako do postavljanja dijagnoze poremećaja iz spektra autizma dolazi kada se smetnje ne mogu objasniti postojanjem intelektualnih teškoća ili općim teškoćama u razvoju (UNICEF, 2018: 5-8). Razlikujemo blagi, umjereni i teški poremećaj iz spektra autizma. Sukladno određenom stupnju i djetetovim individualnim karakteristikama, oblikuju se programi znatne, djelomične ili

povremene podrške, kako bi se ostvarili optimalni uvjeti aspekata svakodnevice i sudjelovanja u društvu (Jukić i Arbanas, 2014 prema Puškarić i Vrban, 2017: 63).

Djeca s poremećajem iz spektra autizma otežano izražavaju svoje potrebe, emocije i želje, te se povlače u svoj svijet jer se u njemu osjećaju najsigurnije. Što se tiče njihovih intelektualnih sposobnosti – mogu biti snižene, prosječne ili natprosječne. Često postižu lošije rezultate na tradicionalnim IQ testovima što zapravo ne pokazuje njihove stvarne mogućnosti zbog forme provođenja takvih testova. Također, često razvijaju natprosječne sposobnosti u području likovnog ili glazbenog izražavanja, matematici, pamćenju nizova podataka i slično. Primjerice, navodi se slučaj petogodišnjeg dječaka, s poremećajem iz spektra autizma, koji je mogao rastaviti sat, radio, televizor i ponovo ih brzo sastaviti bez greške (Savez udruga za autizam Hrvatske).

5.9.1. Smjernice za rad

Posjet muzeju može biti iznimno stresna aktivnost za djecu s poremećajem iz spektra autizma jer uključuje odstupanje od svakodnevne, poznate rutine i dolazak na posve novo mjesto. Također, količina podražaja koji se nalaze unutar muzejskih prostora poput izložbenih predmeta, interaktivnih sadržaja i/ili nepoznatih ljudi – utječu na dijete i mogu izazvati osjećaje nesigurnosti, frustracije ili prevelike uzbuđenosti. Školski priručnik: Poučavanje učenika s autizmom (Tot, 2008) donosi širok pregled smjernica za oblikovanje programa i terapijskih pristupa – većinski orijentiranih na metode poučavanja koje se provode kroz duže vrijeme. Također, uzimajući u obzir pojam spektra autizma – jasno je kako ne postoji puno prostora za generalizaciju pristupa. Stoga, informacije dobivene od roditelja, učitelja ili rehabilitacijskog stručnjaka, u smislu djetetovih karakteristika i individualnih potreba, od izrazite su važnosti. Prema navedenom priručniku, predstaviti će se neki od prijedloga koje muzejski pedagog može primijeniti u svom pristupu. Potrebno je koristiti rječnik primjeren sposobnostima razumijevanja djeteta tj. birati opće poznate i konkretne riječi. Jezik mora biti jasan i sažet uz odstupanje od slikovitog govora, ironije ili sarkazma. Dakle, podrazumijeva se i kako svi sadržaji trebaju biti u skladu s djetetovom razinom intelektualnih sposobnosti. Tijekom interakcije s djetetom potrebno je ohrabrivati i motivirati na sudjelovanje na miran i nenapadljiv način, biti strpljiv i prilagoditi količinu zahtjeva ovisno o svakom djetetu individualno i određenoj situaciji. Prilikom uvođenja ili prezentiranja novog zadatka ili aktivnosti, preporučuje se raščlaniti zadatke na manje dijelove i osigurati mogućnost

izbora između nekoliko različitih opcija. Mora se osigurati i pristup prostoru za opuštanje, ako u nekom trenutku posjeta dođe do zasićenja senzornim informacijama.

Navedeno je kako su odstupanja od svakodnevne rutine izuzetno zahtjevna za dijete. Prema tome, planiranje posjeta unaprijed pomoći će djetetu, ali i osobi koja je u pratnji pri otklanjanju anksioznosti vezane za posjet muzeju. Claire Madge (2016) naglašava važnost integriranja senzorne mape muzeja u formatu publikacije, dostupne za preuzimanje na internetskoj stranici muzeja. Senzorna mapa odnosi se na detaljno popisivanje izvora senzornih podražaja muzejskog prostora. Primjerice, obilježava koji prostori su najčešće glasni ili tihi, opisuje vrste osvjetljenja i posebno ističe lokacije nekih neobičnih podražaja kao jakih mirisa ili interaktivnih sadržaja te lokaciju mjesta ili idealno, odvojene prostorije za opuštanje. Naravno, senzorna mapa se u potpunosti temelji na odrednicama pristupačnosti, što upućuje na njenu korisnost velikom broju posjetitelja.

5.9.2. Oblikovanje i korištenje edukacijskih materijala

Pri oblikovanju materijala, izrazito je važno obratiti pozornost na prethodno spomenute okidače u smislu senzornih podražaja, kako sam materijal ne bi doveo do pojavljivanja negativne reakcije kod djeteta.

Također, ako je muzejski pedagog dobio iscrpne upute i informacije o djetetu, moguće su razne dodatne prilagodbe i nadopunjavanja materijala kako bi se dijete osjećalo sigurnije i povezanije s aktivnostima koje se odvijaju – poput integriranja i povezivanja elemenata djetetovih vlastitih izraženih interesa s muzejskim sadržajima.

5.10. Djeca s višestrukim teškoćama u razvoju

U većini poglavlja navodilo se kako se uz određenu poteškoću često javljaju i popratne poteškoće, primjerice – uz poremećaj pažnje može se pojaviti poremećaj u ponašanju ili emocionalni poremećaj, motorički poremećaj ili kronična bolest može uključivati senzorička oštećenja uz glasovno-jezično-govorne teškoće komunikacije ili snižene intelektualne sposobnosti. U slučaju kada je jedna teškoća višeg stupnja od druge, to ju može obilježiti kao primarnu što ne znači da je sekundarna teškoća zanemariva, već samo upućuje na postojanje većih izazova prilikom prilagodbe sadržaja i pristupa primarne poteškoće.

Radetić-Paić (2013: 103) navodi kako je u radu s djecom s višestrukim teškoćama nužno pružati visokospecijalizirane oblike podrške kako bi dijete imalo priliku za razvoj svih svojih potencijala. Prema tome, muzejski pedagog će pri oblikovanju edukacijskih materijala kombinirati različite pristupe opisane u prethodnim poglavljima.

6. Obrazac pisane pripreme

Prethodno spomenuti priručnik autorica Kudek Mirošević i Granić iz 2014. godine sadrži velik broj obrazaca evaluacije i praćenja planirana i strukturiranja radnog programa u nastavi. Obrasci su temeljeni na potrebama edukacijskih rehabilitatora i nastavnika općenito – pa se ne mogu uspješno koristiti i u kontekstu pedagoškog rada u muzeju. Iz tog razloga, bilo bi poželjno strukturirati obrazac koji bi se mogao implementirati kao važan dio pripreme u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Za stvaranje kvalitetnog obrasca, bilo bi potrebno uključiti široki raspon stručnjaka i njihovih specifičnih znanja. Stoga je ključna interdisciplinarnost² različitih znanstvenih područja i suradnja većeg broja ljudi. Oblikovan obrazac bi služio kao pisana priprema za prilagođavanje sadržaja izvođenja edukativne radionice ili vodstva specifičnih za rad određenog muzeja i sadržaja koje nudi. Bio bi predviđen za muzejske pedagoge, ali podrazumijeva se da bi ga mogli koristiti i ostali muzejski djelatnici, upoznati s pedagoškim radom.

Nakon što bi muzejski pedagog raspisao pripremu određene aktivnosti u muzeju, obrazac bi se mogao nadograđivati – u izradu pripreme bilo potrebno je uključiti osobe iz djetetovog života, kako ne bi došlo do nespretnih ili otežanih interpretacija prilikom posjeta. Roditelj, učitelj, nastavnik, asistent u nastavi ili rehabilitator uvijek može ponuditi saznanja iz svojih vlastitih iskustava, uz specifične metode prilagođavanja za koje muzejski pedagog ne može znati jer će dijete tek upoznati prvi put.

Usustavljanjem ovakvog obrasca i njegovim korištenjem u praksi, podigla bi se razina svijesti o inkluziji u kontekstu muzejsko-pedagoških metoda te u svrhu akumuliranja novih ideja na temelju postojanja zajedničkog cilja inkluzivnosti. Dakle, poticali bi se važni razgovori, dijeljenje i uspoređivanje saznanja u muzejskim mrežama određene zajednica, grada ili države te poticanje suradnje muzeja s udrugama koje se bave promicanjem prava osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju.

² Sušić, Ž., korespondencija putem elektroničke pošte, 16. srpnja 2021.

7. Zaključak

U skladu s razvojem svijesti o društvenoj uključenosti i odmakom od modela segregacije, muzeji današnjice imaju odgovornost širom otvoriti svoja vrata svim članovima društva, neovisno o njihovim različitostima. Marginalizirane skupine zaslužuju prisustvovati kulturnim događanjima te biti aktivni sudionici stvaranja kulturnih sadržaja, što naravno vrijedi i za one najmlađe. Zbog postojanja različitih vrsta, stupnjeva i reprezentacija određene poteškoće, muzejsko osoblje ne smije generalizirati njihova iskustva i zahtjeve. Dakle, unatoč smjernicama, u muzejskoj se edukaciji ne smije zanemariti individualni pristup – poteškoća i dijagnoza mogu biti iste, ali pojedinci dolaze s cijelim skupom individualnih obilježja, vlastitih interesa, potreba, mišljenja i stavova.

Učenje u muzeju je neformalnog tipa te prihvaća postojanje različitih stilova učenja, kako bi svi mogli interpretirati sadržaje i informacije vlastitim tempom. Iz toga proizlazi kako mogućnosti prilagodbe sadržaja za muzejsku djelatnost nisu strani pojam, već jedan od temelja na kojima počiva njezin edukacijski rad općenito. Unatoč poteškoćama u razvoju i ograničenjima postavljenih od strane društva, djeca su motivirana upoznavati i istraživati svijet oko sebe na razne načine, pa tako i muzejsko okruženje postaje optimalno. Posjet muzeju može biti značajno iskustvo za dijete s poteškoćom u razvoju – ako postoje uvjeti za percipiranje i interpretaciju muzejskih sadržaja, dijete uči kako je u svijetu prihvaćeno i kako je društvu važno osigurati mu priliku za učenje, igru, istraživanje i ispunjavanje svojih potencijala.

Muzejsko osoblje, koje zajednički ulaže trud povezan s višestrukim razinama pristupačnosti, ključno je pri stvaranju uvjeta inkluzivnog muzeja i osiguravanja aktivnijeg sudjelovanja u društvu za djecu s poteškoćama u razvoju i odrasle osobe s invaliditetom, prema ravnopravnoj osnovi s drugima. Muzeji mogu otključati potpunu vrijednost svog identiteta tek kada prepoznaju svoju ulogu i važnost u društvenoj stvarnosti te koliko daleko njihovo djelovanje može sezati.

8. Literatura

American Alliance of Museums (2021) *Definitions of Diversity, Equity, Accessibility, and Inclusion*. URL: <https://www.aam-us.org/programs/diversity-equity-accessibility-and-inclusion/facing-change-definitions/> (pristupljeno 1. travnja 2021)

Baza podataka reguliranih profesija: Europska Komisija. *Muzejski pedagog. Viši muzejski pedagog*. URL: <https://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm?action=homepage> (pristupljeno 18. travnja 2021).

Bojanić, S., Aćimović T. (2020). Priručnik o raznolikostima i inkluziji u kulturnim i kreativnim industrijama. RIJEKA 2020 – Europska prijestolnica kulture.

Brstilo, I. i Jelavić, Ž. (2010). Kultura kao prostor mogućnosti: muzej kao čimbenik društvene integracije. *Etnološka istraživanja*, 15, 145-160.

Bullock, S., Brestovanský, M., Lenčo, P. (2015). RIDE - Inkluzija, različitost i jednakost u radu s mladima – načela i pristupi. URL: <http://rideproject.eu/media/ride-the-principles-approaches-hr.pdf> (pristupljeno 1. travnja 2021).

Culturenet.hr - Web centar hrvatske kulture (2020). *Prilagodba sadržaja MSU slabovidnim, slijepim i osobama s teškoćama čitanja*. Nakladnik: Ministarstvo kulture i medija Republike Hrvatske. URL: <https://www.culturenet.hr/default.aspx?id=100984> (pristupljeno 17. travnja 2021).

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. NN 63/2008.

Europska komisija. *Come In! – kulturno nasljeđe postaje dostupno svima u šest europskih zemalja*. (2019) URL: https://ec.europa.eu/regional_policy/hr/projects/Austria/come-in-making-cultural-heritage-accessible-to-all-in-six-european-countries (pristupljeno 18. travnja 2021).

Europski fond za regionalni razvoj. (2017). *Smjernice Come-in!*. Interreg Središnja Europa. URL: <https://www.interreg-central.eu/Content.Node/COME-IN/COME-IN-Guidelines-FINAL-Croatian-version.pdf> (pristupljeno 20. ožujka 2021).

Europski institut za ravnopravnost spolova. *Marginalizirana skupina*. Glosar. URL: <https://eige.europa.eu/hr/taxonomy/term/1280> (pristupljeno 22. ožujka 2021).

- Fajdetić, A. (ur.). (2015). Priručnik za videće asistente osobama s oštećenjima vida. Zagreb: Hrvatski savez slijepih.
- G. Zovko, G. (1999). *Invalidi i društvo*. Zagreb: Studijski centar socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Garibay, C., & Huerta Migus, L. (2014). *The inclusive museum: A framework for sustainable and authentic institutional change*. Chicago: The Association of Science Technology.
- Gob, A., Drouguet, N. (2007). *Muzeologija : povijest, razvitak, izazovi današnjice*. Zagreb : Antibarbarus.
- Guberina, I. (2020). *Međunarodni dan muzeja – u znaku jednakosti, različitosti i uključenosti*. Muzejski dokumentacijski centar. <https://mdc.hr/hr/mdc/publikacije/newsletter/newsletter-19-5-2020/> (pristupljeno 18.4.2021).
- Hotko, J. (2010). Nastava povijesti u muzeju i uloga muzejskog pedagoga – Hrvatski povijesni muzej. *Povijest u nastavi*, VIII, 16 (2), 231-245.
- Hrvatska udruga za disleksiju. URL: <http://hud.hr/otkrivanje-disleksije/> (pristupljeno 17. svibnja 2021).
- Igrić i suradnici (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet i Školska knjiga.
- Ivanović, N., Barun, I., Jovanović, N. (2014). Art terapija – teorijske postavke, razvoj i klinička primjena. *Socijalna psihijatrija*, 42 (3), 190-198.
- Jukić, V., Arbanas, G. (ur.). (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*, peto izdanje. Američka psihijatrijska udruga. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Karayılanoğlu, G., Arabacıoğlu, B. (2016). *The 'new' museum comprehension: "Inclusive museum"*, International Conference on New Trends in Architecture and Interior Design, 19.-22. travnja 2016, Zagreb. URL: https://www.researchgate.net/publication/304248727_The_'new'_museum_comprehension_Inclusive_museum (pristupljeno 20. travnja 2021).

- Kavale, K.A., Forness, S.A. (1995). *The nature of learning disabilities. Critical Elements of Diagnosis and Classification*, New Jersey: LEA Publ.
- Kisovar - Ivanda, T. (2009). Uloga didaktičkog strukturiranja muzejskih sadržaja u stvaranju školskog kurikula. *Magistra Iadertina*, 4 (1), 69-83.
- Knežević, R. (2010). Politička korektnost: povijest i značenje pojma. *Političke analize*, 1 (4), 34-37.
- Krampač-Grljušić, A., Marinić, I. (2007). *Posebno dijete*. Osijek: Grafika.
- Kreizenbeck, R. Sam McLaren, S. Christie Ellinger, C. (2013). *Visitors with ADHD and Museums*. URL: <https://mep2014.weebly.com/disabilities-that-affect-learning/visitors-with-adhd-and-museums> (pristupljeno 29. svibnja 2021).
- Kudek Mirošević, J., Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora - stručnog suradnika u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alfa d. d.
- Lansdown, G. (2011). Vidi me, čuj me: vodič za uporabu Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom i promicanje prava djece. Zagreb: UNICEF Ured za Hrvatsku. URL: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Vidi_me_cuj_me.pdf (pristupljeno 14. ožujka 2021).
- Lenček, M., Blaži, D. i Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, 2 (1), 107-121.
- Madge, C. (2016). National Autistic Society. Making museums autism friendly. <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/professional-practice/museums>
- Mantle, S. (2001). *The Seven Learning Styles*. URL: https://ncstatecollege.edu/documents/StudentSrvcs/Tutoring/Student_Resources/the%20seven%20learning%20styles.pdf (pristupljeno 4. travnja 2021).
- Miklošević, Ž. (2013). „Društvena uloga muzeja - prema inkluziji osoba s invaliditetom i teškoćama u razvoju“. U: Muzej za sve. Vouk, M i Miklošević, Ž, ur. Vukovar: Muzejska udruga Istočne Hrvatske, 11-15.

Miloš, I. i Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (77/78), 60-63.

Muzejska Udruga Istočne Hrvatske. *Projekt «Muzeji za sve»*. URL: <https://www.muih.hr/projekti/117-projekt-muzeji-za-sve> (pristupljeno 17. travnja 2021).

Muzejska Udruga Istočne Hrvatske. Sekcija za muzejsku edukaciju i animaciju. URL: <https://www.muih.hr/sekcije/sekcija-za-muzejsku-edukaciju-i-animaciju> (pristupljeno 17. travnja 2021)

Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (NN 42/17).

Nacionalni okvir za probir i dijagnostiku poremećaja iz spektra autizma u djece dobi 0-7 godina u Republici Hrvatskoj (2018). Ministarstvo zdravlja RH; Ministarstvo socijalne politike i mladih RH; Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta; RH Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

Pavičić Dokoza, K. (2020). Prikaz holističkih smjernica u verbotonalnom rehabilitacijsko – obrazovnom pristupu školovanja učenika s teškoćama sluha, slušanja i/ili govora. *Unapređenje kvalitete života djece i mladih: tematski zbornik* (str. 45-54). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.

Pravilnik o osiguranju pristupačnosti građevina osobama s invaliditetom i smanjene pokretljivosti (NN 78/2013).

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. (NN 24/2015).

Pravilnik o vrsti doma za djecu i doma za odrasle osobe i njihovoj djelatnosti, te uvjetima glede prostora, opreme i potrebnih stručnih i drugih djelatnika doma socijalne skrbi (NN 101/1999).

Pravobranitelj za osobe s invaliditetom. *Pojmovnik*. URL: <https://posi.hr/pojmovnik/> (pristupljeno 10. travnja 2021).

Pribanić, L.J. (2014). *Razvojni poremećaji komunikacije, jezika, govora i učenja*. U: Jelić, S. (ur.). Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno obrazovnom sustavu (str. 17–62). Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“.

- Puškarić, F., Vrban, S. (2017). *Priručnik za pomoćnike u nastavi : stručne komunikacijske posrednike*. Zagreb: Grad Zagreb.
- R. E. Tremblay, M. Boivin, R. D. Peters. (2020). *Hyperactivity and inattention (ADHD)*: Encyclopedia on Early Childhood Development. URL: <https://www.child-encyclopedia.com/hyperactivity-and-inattention-adhd/synthesis> (pristupljeno 28. svibnja 2021).
- Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama*. Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, Pula.
- Rathnakumar, D. (2020). Play Therapy and Children with Intellectual Disability. *Shanlax International Journal of Education*, 8 (2), 35–42.
- Reljef, Encyclopedia Britannica (2019). URL: <https://www.britannica.com/art/relief-sculpture> (pristupljeno 15. svibnja 2021).
- Salom, A. (2008). The therapeutic potentials of a museum visit. *International Journal of Transpersonal Studies*, 27(1), 98–103. URL: <http://dx.doi.org/10.24972/ijts.2008.27.1.98> (pristupljeno 7. svibnja 2021).
- Savez udruga za autizam Hrvatske. *Autizam: želite znati više?* URL: <https://www.autizam-suzah.hr/autizam/#1562243969428-b3732609-e3e9> preuzeto 25.3.2021 (pristupljeno 15. ožujka 2021).
- Slonjšak, A., Papa, J. (2012). Praćenje Konvencije o pravima osoba s invaliditetom: Vodič za organizacije koje prate ljudska prava. Zagreb: Program Ujedinjenih naroda za razvoj; Ured pravobraniteljice za osobe s invaliditetom.
- Socijalna uključenost*, Struna. Hrvatsko strukovno nazivlje. URL: <http://struna.ihjj.hr/naziv/socijalna-ukljucenost/17505/> (pristupljeno 3. ožujka 2021).
- Stam, D.C. (1993). Informirana muza : implikacije "nove muzeologije" za muzejsku praksu. *Informatica museologica*, 24 (1-4), 98-105.
- Sunko, E. (2008). Pedagoške vrijednosti poznavanja stilova učenja. *Školski vjesnik*, 57 (3. - 4.), 297-310.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.

- Škarić, M. (2001). *Muzejska pedagogija u Hrvatskoj*. 1. Skup muzejskih pedagoga Hrvatske s međunarodnim sudjelovanjem. Zagreb: Hrvatsko muzejsko društvo (7-13).
- Škarić, M. (2017). *Muzejska pedagogija u službi raznovrsnih inteligencija: utjecaj muzejsko-pedagoških metoda na emocionalnu, duhovnu i socijalnu inteligenciju posjetitelja*. 8. skup muzejskih pedagoga Hrvatske s međunarodnim sudjelovanjem. Zagreb: Hrvatsko muzejsko društvo (15-26).
- Šupe, T. (2009). Dijete s oštećenjem vida u vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj*, 15 (55), 21-24.
- Tiflološki muzej. URL: <http://www.tifloloskimuzej.hr/hr/> (pristupljeno 8. travnja 2021).
- Tot, D. (ur.). (2008). Poučavanje učenika s autizmom: *Školski priručnik*. Agencija za odgoj i obrazovanje. URL: http://www.azoo.hr/images/izdanja/Poucavanje_ucenika_s_autizmom.pdf (pristupljeno 25. ožujka 2021).
- Udruga za autizam Pogled. Muzej za POGLED. URL: <http://udrugapogled.hr/pogled-za-muzej/> (pristupljeno 18. travnja 2021).
- Uzelac, S. (1995) *Osnove socijalne edukologije mladih s poremećajima u socijalnom ponašanju (socijalnopedagoški aspekt)*. Zagreb: Sagena
- Velki, T., & Romstein, K. (2015). *Učimo zajedno: Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. URL: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:396183>. (pristupljeno 22. svibnja 2021).
- Vlah, N. i Rašković, K. (2014). Problemi u radu s učenicima s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju i obrasci ponašanja u sukobima kod učitelja razredne nastave. *Pedagoška istraživanja*, 11 (1), 141-152.
- Zakon o pristupačnosti mrežnih stranica i programskih rješenja za pokretne uređaje tijela javnog sektora (NN 17/2019).
- Zrilić, S. (2011). *Djeca posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Čakovec, Zrinski d.d.

Zrilić, S. i Šimurina, T. (2017). Razlike u prevalenciji poremećaja u ponašanju s obzirom na dob i spol učenika nekoliko zadarskih osnovnih škola. *Školski vjesnik*, 66 (1), 27-41.

Žic, A., Biškupić, T. (ur.). (2009) *Inkluzivno društvo... otvoreno i bez barijera za osobe oštećena sluha*. Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluhih.

Višestruki invaliditeti u kontekstu muzejske edukacije

Sažetak

U radu se obrađuje društvena uloga muzeja danas, temeljena na razinama pristupačnosti, odrednicama inkluzivnog muzeja i promicanju društvene uključenosti osoba s invaliditetom. Osim toga, rad nastoji sažeti ključne smjernice muzejsko-pedagoškog rada i analizirati mogućnosti prilagodbe sadržaja u muzejskom okruženju, kroz zadaće muzejskog pedagoga kojima se pozitivno utječe na iskustvo najmlađih posjetitelja s poteškoćama u razvoju. Pri usustavljanju smjernica za rad određuju se zakonitosti oblikovanja i korištenja edukacijskih materijala te prilagodbe muzejskog prostora i izložaka na koje muzejski pedagog može izravno utjecati. Smjernice definiraju optimalne načine oblikovanja muzejskog iskustva poput osiguravanja višestrukih mogućnosti interpretacije muzejskih sadržaja, poticanja motivacije, jačanja i zadržavanja interesa te kreiranja primjerenih aktivnosti i igri. Orijentacijska lista poteškoća u razvoju, prema kojoj su oblikovane smjernice, uključuje oštećenja vida, oštećenja sluha, poremećaje glasovno-jezično-govorne komunikacije, motoričke poremećaje i kronične bolesti, snižene intelektualne sposobnosti, poremećaje pažnje/hiperaktivnosti, specifične teškoće učenja, poremećaje u ponašanju i emocionalne poremećaje te poremećaje iz autističnog spektra.

Ključne riječi: višestruki invaliditeti, djeca s poteškoćama u razvoju, muzejska edukacija, društvena uloga muzeja, inkluzivni muzej

Multiple disabilities in the context of museum education

Summary

This thesis examines the social role of museums, which is based upon the levels of accessibility, the determinants of an inclusive museum and the social inclusion of people with disabilities. In addition, it seeks to summarize the key guidelines of museum-pedagogical work and analyze the possibilities of adaptation in the museum environment, through museum educator's tasks which positively affect the experience of the youngest museum visitors with disabilities. Guidelines systematization determines the practices of constructing and using educational materials, as well as the adaptation of the museum space and exhibits that can be directly influenced and manipulated by the museum educator. The guidelines define the optimal ways of shaping the museum experience – such as providing multiple interpretation possibilities of museum contents, encouraging motivation, strengthening and retaining interest, and creating appropriate activities and games. The classification list of developmental difficulties, according to which the guidelines are formed, includes visual impairments, hearing impairments, speech and language disorders, motor disorders and chronic diseases, intellectual disabilities, attention-deficit hyperactivity disorders, specific learning disabilities, behavioral and emotional disorders and autism spectrum disorders.

Key words: multiple disabilities, children with developmental difficulties, museum education, social role of museums, inclusive museum