

Razvoj socijalnih kompetencija u djece predškolske dobi s motoričkim teškoćama

Titlić, Mirna

Undergraduate thesis / Završni rad

2016

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:497110>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-31**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

MIRNA TITLIĆ

ZAVRŠNI RAD

RAZVOJ SOCIJALNIH KOMPETENCIJA U
DJECE PREDŠKOLSKE DOBI S
MOTORIČKIM TEŠKOĆAMA

Petrinja, studeni 2016.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
Petrinja

PREDMET: INKLUZIVNA PEDAGOGIJA

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Mirna Titlić

**TEMA ZAVRŠNOG RADA: RAZVOJ SOCIJALNIH KOMPETENCIJA U DJECE
PREDŠKOLSKE DOBI S MOTORIČKIM TEŠKOĆAMA**

MENTOR: doc. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević

SUMENTOR: prof. Anka Jurčević Lozančić

Petrinja, studeni 2016.

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| Sažetak | 4 |
| Summary | 5 |
| UVOD | 6 |
| 1. INKLUZIJA I INKLUZIVNO OBRAZOVANJE | 7 |
| 1.1. Pojam inkluzije | 7 |
| 1.3. Rana inkluzija | 8 |
| 1.4. Značaj inkluzivnog obrazovanja | 9 |
| 2. Socijalna kompetencija | 11 |
| 2.1. Uloga odgojitelja u razvijanju socijalne kompetencije | 12 |
| 2.2. Uloga roditelja u razvijanju socijalne kompetencije | 16 |
| 3. ISTRAŽIVANJE | 19 |
| 3.1. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA | 19 |
| 3.2. METODE RADA | 19 |
| 3.2.1. ISPITANICI I NAČIN PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA | 19 |
| 3.2.2. MJERNI INSTRUMENT | 20 |
| 3.3. REZULTATI I OBJAŠNENJE ISTRAŽIVANJA | 21 |
| ZAKLJUČAK | 27 |
| LITERATURA | 29 |
| Kratka biografska bilješka | 31 |
| Izjava o samostalnoj izradi rada | 32 |

Sažetak

Svrha ovoga rada jest ispitati razvoj socijalnih kompetencija u djece predškolske dobi s motoričkim teškoćama i uloga odgojitelja u razvijanju tih socijalnih kompetencija. Također, u radu se žele ispitati kompetencije odgojitelja kod uključivanja djece s motoričkim teškoćama u redovitu predškolsku ustanovu. Kroz rad je provedeno anketno istraživanje u kojem je sudjelovalo 30 odgojitelja. Tijekom istraživanja je ustanovljeno da odgojitelji u svakodnevnom radu kreiraju ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju i poticanju zajedničkih aktivnosti djece. Isto tako, svi odgojitelji često uvažavaju neposredno iskustvo i od njega kreću pri odabiru sadržaja i načina rada s djetetom. Također, može se primijetiti kako odgojitelji nisu sigurni u svoju kompetentnost za primjenu metoda rada s djecom s teškoćama. Odgojitelji nisu ni najsigurniji da su dovoljno educirani za rad s djecom s motoričkim teškoćama, ali je većina odgojitelja odgovorila da su često, odnosno redovito spremni na dodatno stručno educiranje i suradnju s ostalim stručnjacima. Velika većina odgojitelja koji u skupini imaju dijete s teškoćom smatra da im je potreban pomoćnik, odnosno drugi odgojitelj, kako bi se djetetu mogla pružiti adekvatna i individualizirana podrška kakva je potrebna za njegov daljnji psihofizički razvoj.

Ključne riječi: odgojno-obrazovna inkluzija, djeca s motoričkim teškoćama, socijalna kompetencija, predškolski sustav odgoja i obrazovanja

Summary

The purpose of this work is to explore development of social skills in preschoolers with motor disabilities and the role of educators in that process. The goal is to test the competence of educators at the inclusion of children with physical disabilities into regular preschool. 30 educators were involved in survey that was conducted through research. It was found that teachers in their daily work create an environment that is based on mutual understanding, assistance, respect and the promotion of joint activities. Direct daily experience with children is most appreciated thing by all educators and on that ground they choose content and best way how to work with each child. Also, it may be noted that educators are not sure of their competence how to select and apply right teaching methods on children with disabilities. Educators are not sure they are adequately educated how to work with children with physical disabilities, but most of them said they are willing for further professional education and to cooperate with other professionals. The majority of educators think that they need an assistant for a disabled child, so the child could provide adequate and individualized care and support that are important for its further mental and physical development.

Keywords: educational inclusion, children with physical disabilities, social competence, pre-school education system

UVOD

Djeca s teškoćama u razvoju su djeca s trajnim posebnim potrebama. Postoji nekoliko mogućnosti koje se nude u kontekstu odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja - segregacija, integracija (djelomična i potpuna) i inkluzija. Najviši stupanj pedagoškog povezivanja djece s teškoćama u razvoju s redovnom populacijom je inkluzija ili inkluzivno obrazovanje. Inkluzija podrazumijeva višu razinu uvažavanja djece s teškoćama u razvoju i tretira ih kao potpuno ravnopravne sudionike u odgojno-obrazovnom procesu. Ona svoj djeci osigurava ravnopravan položaj i podjednake razvojne mogućnosti. Poticanje socijalnog razvoja pojedinca primarno se veže uz poticanje razvoja socijalne kompetencije. Odgojitelj je ključna figura u poticanju razvoja socijalne kompetencije djeteta s posebnim potrebama u vrtićkom kontekstu. Pristup i strategije koje odgojitelj upotrebljava u fazi pripreme, dolaska i boravka djeteta s teškoćama u odgojnoj skupini od velikog su pedagoškog značaja i važnosti. Cilj je uključiti dijete s teškoćama u razvoju u zajedničke aktivnosti s drugom djecom kako bi nesmetano napredovalo u skladu s vlastitim mogućnostima.

Cjeloviti razvoj i odgoj djeteta temeljna je paradigma suvremenog inkluzivnog pristupa. Istraživanja pokazuju da je pružanje stručne podrške djeci od najranijih dana izravno povezano s rezultatima koje oni postižu u daljnjem odgoju i obrazovanju, da su njihovi roditelji kompetentniji za odgoj svoje djece te da cijela obitelj postaje bolje socijalno uključena u društvenu zajednicu (Glenn, 2005; Nutbrown i Clough, 2006; Acedo, 2008).

Ono što pruža jedinstvenu mogućnost za utjecaj na djetetov razvoj jest upravo rana intervencija. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje djece s teškoćama predstavljaju važnu sastavnicu njihovog cjelokupnog obrazovanja. U inkluzivnim predškolskim okruženjima dijete s teškoćom prirodno se i spontano uključuje u zajednički život odgojne skupine u kojoj participiraju djeca različitih sposobnosti i potreba (Tassoni, 2003.; Wolfendale, 2003; Jones, 2004; Casey, 2010).

1. INKLUZIJA I INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Osobe s teškoćama u razvoju dugi niz godina bile su institucionalizirane i marginalizirane u društvu. Razvojem svijesti društva o vrijednosti svakog pojedinca javlja se inkluzija kao pokret u okviru socijalnog modela. „Inkluzija sama po sebi ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi, već uvažavanje različitosti svakog pojedinca kojem pruža mogućnost odlučivanja o vlastitom životu i preuzimanje odgovornosti. U tome i jeste njena vrijednost, jer nam kroz razvoj opće tolerancije prema individualnim razlikama i potrebama omogućava širenje spoznaja, obogaćivanje iskustava i razvoj čovječnosti. Princip inkluzivnog obrazovanja je jedan od ključnih međunarodnih principa i zasniva se na više UNESCO-vih, UNICEF-ovih i UN deklaracija i izjava (UN 1948, 1966, 1991,1994, UNESCO 1991, 1994, 2000, 2001, UNICEF 2000).“ (Muzejinović, 2012)

To je i princip ljudskih prava. On se odnosi na pravo sve djece da pohađaju redovne razrede u svojim lokalnim školama, piše nadalje Muzejinović (2012). Sva djeca imaju pravo na obrazovanje, ni jedno dijete ne smije biti zaboravljeno niti istjerano iz škole, bez obzira na vrstu onesposobljenja ili posebne potrebe za obrazovnom podrškom ili njegom. Princip inkluzije predstavlja jasan raskid sa školskom tradicijom iz posljednjeg vijeka, u okviru koje se od učenika očekivalo da se uklope u vrstu obrazovanja koje su škole nudile.

1.1. Pojam inkluzije

Princip inkluzije, usvojen u Salamanki (UNESCO, 1994) ustanovljava da se ne radi o tome da naš obrazovni sistem polaže pravo na određenu djecu. Upravo obrnuto, školski sistem neke zemlje je taj koji se mora prilagođavati kako bi zadovoljio potrebe sve djece. Ovaj novi trend u međunarodnom obrazovanju postavlja teške, ali ne i nesavladive zahtjeve pred svaki nacionalni i lokalni obrazovni sustav, kao i pred pojedinačne škole i grupe profesionalnih obrazovnih radnika. Prije svega traži suradnju između redovnog obrazovanja i obrazovanja za posebne potrebe.

Kada je riječ o inkluziji, Suzić (2008) naglašava sljedeće:

- Osobe s teškoćama moraju biti jednakopravni državljani naše zemlje
- Kao ljudska bića one su samim svojim postojanjem vrijedne
- Osobe s teškoćama imaju osnovna prava i privilegije
- Osobama s teškoćama mora se omogućiti pristup širokom spektru u zajednici utemeljenih usluga, da bi se osigurao njihov optimalni fizički, psihički i društveni razvoj

Zaštitni znak idealnog inkluzivnog razreda je da svaki učenik ima doživljaj situacije učenja kao smislene za njega, a koja treba da bude rezultat učiteljeve dinamične i fleksibilne podrške koja je u skladu sa individualnim potrebama i koja je koordinirana kroz zajedničke aktivnosti u razredu (Johnsen, 2004, prema Suzić, 2008). Inkluziju kao općenit pojam može se definirati kao proces ili pristup u kome segment nečega ili pojedinca u društvu promatramo kao dio cjeline.

Prema Forestu i Pearpointu (1992) inkluzija ili uključenost znači ujedinjenje, priključenje, kombinaciju, sudjelovanje, prihvaćenost, priliku da budemo svi zajedno i da brinemo jedni za druge. Blamires (1999) pod inkluzijom podrazumijeva radikalnu reformu škola u terminima programa, procjene, pedagogije i grupiranja učenika, a integracija uključuje pripremanje učenika u redovne škole. Prema Mišić (1995) inkluzija znači biti uključen, obuhvaćen, pripadati, biti sa drugima. Inkluzija ne znači biti jednak, niti da se svi slažemo, nego stvara novi odnos prema svemu što je različito i potiče međusobno podržavanje te obogaćuje naše mogućnosti za stvaranje novih ideja. Ona radije govori o različitim mogućnostima, nego o nedostacima i stavlja u pitanje pojmove kao što su prosječan i normalan (Cerić, 2011 prema Vantić-Tanjić, Nikolić, 2010).

1.3. Rana inkluzija

Pojam „rane inkluzije“ podrazumijeva inkluziju predškolaraca. Rana inkluzija se događa onda kada predškolarci potrebu za servisima specijalne edukacije ili slične podrške primaju dok su u potpunosti uključeni u predškolski odgojno-obrazovni sistem sa djecom iste dobi bez teškoća, piše Suzić (2008). Ovi servisi mogu biti u zajednici, kao što su privatni vrtići,

centri dnevne dječje njege, ali mogu biti i u okviru javnih ustanova predškolskog odgoja, obrazovanja ili zaštite.

Dok se neka djeca bez posebnih potreba predškolske dobi odgajaju u predškolskim javnim institucijama, najčešće djeca tipičnog razvoja ostaju kod kuće ili pohađaju privatne vrtiće, dnevne centre i slično. Ovi programi kao što su posebni centri za njegu, razlikuju se u svojim programima i rasporedu rada, te nisu lako dostupna javnim školama. Stoga, pitanje razlike predškolske i školske inkluzije ovisi o tome koliko se daje prilike za inkluziju predškolaraca sa posebnim potrebama u edukacijski sistem kada se nije osigurao uređen odgojno-obrazovni sistem njihovih vršnjaka bez posebnim potreba.

Glavne razlike predškolske i školske inkluzije su (Suzić, 2008) :

- Osnovnoškolsko obrazovanje je obavezno predškolsko nije
- Predškolsko obrazovanje ima dobne skupine, školsko nema (razrede)
- Predškolski programi rada se razlikuju između institucija
- Predškolsko obrazovanje potiče razvoj vještina i programi rada su usmjereni na razvojna područja, dok škola prednost daje stjecanju akademskog, teorijskog znanja

1.4. Značaj inkluzivnog obrazovanja

Inkluzivno obrazovanje može pomoći da se prekine krug siromaštva i isključenosti. Ometenost u razvoju i siromaštvo su usko povezani. Siromašna djeca imaju manje mogućnosti za ranu intervenciju i podršku i za njih je vjerojatnije da će imati dugotrajne razvojne teškoće. S druge strane, obitelji u kojima je dijete sa razvojnom teškoćom će se boriti sa siromaštvom zbog izazova, uključujući negativne stavove, probleme sa mobilnošću, zarađivanjem i slično.

Prema Suzić (2008), djeca i porodice koje se nose sa razvojnom teškoćom sistematski su isključene i što su siromašnije to je veća vjerojatnost da će biti isključena. Obrazovanje može pružiti praktične vještine i znanja potrebna da se prekine krug siromaštva. Ali inkluzija ide dalje do pružanja prilike djeci sa posebnim potrebama da se bore sa predrasudama, da postanu vidljivi i steknu samopouzdanje, da govore za sebe i da grade vlastitu budućnost u okviru redovnih škola unutar šire društvene zajednice.

Inkluzija omogućava djeci sa posebnim potrebama da ostanu u krugu svoje obitelji i društvene zajednice. Smještanje djece sa posebnim potrebama u škole i institucije van njihovih domova u kojima bi pohađali specijalne škole internatskog tipa je suprotno njihovim pravima na dom i uključenost u širu društvenu zajednicu. Iz ovih razloga inkluzija je posvećena promoviranju prakse života u zajednici. Prethodna iskustva u pružanju pomoći u specijalnim školama internatskog tipa potvrdila su značaj mogućnosti da djeca ostanu u okrilju svoje obitelji gdje god je to moguće, piše Livazović (2013).

„Inkluzija može podići kvalitetu obrazovanja na viši nivo. Inkluzija može djelovati kao katalizator promjena u obrazovanju, vodeći ka postizanju kvalitete. Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne osnovne škole, prvenstveno predstavlja izazov za nastavnike i učitelje da razviju bolje pristupe i metode poučavanja u čijem je centru dijete. Nastavnici i učitelji često misle da su im potrebne specijalne vještine kako bi poučavali djecu sa posebnim potrebama, ali mnogobrojna iskustva kod nas i u svijetu pokazuju da u većini slučajeva djeca sa posebnim potrebama mogu biti uključena kroz jednu dobru, jasnu i pristupačnu nastavu koja daje poticaj aktivnom učešću djece.“ (Suzić, 2008)

Koristi za dijete (Livazović, 2013):

- Razvoj socijalnih vrijednosti, stavova, pogleda na svijet i opće sposobnosti
- Predviđanje i utjecaj na buduće mentalno zdravlje djeteta
- Podučavanje djece kako da ne budu socijalno izolirani. Grupa vršnjaka pruža okruženje u kojem se uče i vježbaju socijalne vještine.
- Podučavanjem djece kako da kontroliraju agresivno ponašanje, prevladavanje agresije u društvu sebi jednakih siguran je način da se nauče i vježbaju granice do kojih se smije ići.
- Pomoć pri razvijanju spolnog identiteta. Dok je obitelj ta koja prva sudjeluje u tom procesu, vršnjaci ga proširuju i razvijaju.
- Pomoć pri razvijanju širih pogleda na svijet i pomak od egocentrizma.
- Utjecaj na obrazovno postignuće djeteta i njegove ciljeve za budućnost
- Uzori među vršnjacima za usvajanje vještina i ponašanja
- Aktivnosti na razini dobi u područjima gdje ne postoje teškoće
- Veće samopoštovanje zbog boravka u redovnoj grupi

2. Socijalna kompetencija

Poticanje socijalnog razvoja pojedinca primarno je vezano uz poticanje razvoja njegove socijalne kompetencije. Premda se pojam socijalna kompetencija bazično može svesti na socijalne, emocionalne i kognitivne vještine koje su neophodne za kvalitetnu socijalnu adaptaciju, on je još uvijek poprilično fluidan koncept kojega je teško u potpunosti egzaktno definirati, piše Mikas (2012).

„Prema Howesu i Mathesonu socijalna kompetencija se generalno može odrediti kao skup ponašanja i spoznaja koje se reflektiraju kroz uspješnu socijalnu interakciju s vršnjacima. Ona je iznimno važan aspekt kratkoročnog i dugoročnog adaptacijskog procesa u psihosocijalnoj, odgojno-obrazovnoj i profesionalnoj sferi. Ona zahvaća razvoj i održavanje zadovoljavajućih interpersonalnih odnosa (prema vršnjacima i odraslim osobama), izgrađivanje prijateljstva, rješavanje sukoba itd.“ (Mikas, 2012)

Kompetentna su ona djeca koja se nesmetano upuštaju u različite odnose i interakcije s vršnjacima, drugom djecom i odraslim osobama, te putem tih odnosa razvijaju i usavršavaju vlastite socijalne sposobnosti i osobnu kompetenciju. Kompetentan pojedinac je osoba koja može iskoristiti poticaje iz okruženja i svoje osobne te postići dobre razvojne rezultate - rezultate koji omogućavaju zadovoljavajuće i kompetentno sudjelovanje u grupama, zajednicama i širem društvu kojem osoba pripada.

Katz i McClellan (1999) razlikuju dva aspekta socijalne kompetencije, a to su popularnost i prijateljstvo. Vandell i Hembree (1994, u Katz i McClellan, 1999) kažu kako se popularnost odnosi na razinu u kojoj djecu prihvaćaju ili odbacuju vršnjaci, a prijateljstvo je „dijadski odnos koji pretpostavlja uzajamni odabir dvoje specifične djece“, citira Ključević (2008) .

Međutim, dijete može biti popularno i lako uspostavljati odnose s vršnjacima, a istovremeno ne mora imati prijatelje, odnosno razviti blizak i uzajaman odnos s nekim djetetom. Isto tako, neko dijete može biti nepopularno, ali održavati prijateljski odnos s jednim ili više vršnjaka (Katz i McClellan, 1999, prema Ključević, 2008).

Klarin (2006) navodi kako popularnija djeca imaju više prilika za stjecanje prijateljstva jer se sviđaju većem broju djece.

Drugim riječima, socijalnu kompetenciju možemo označiti kao sposobnost u uspostavljanju i održavanju odgovornog i zrelog društvenog ponašanja koje je u skladu s kronološkom dobi pojedinca, a koje se očituje u ostvarivanju i afirmaciji zadovoljavajućih socijalnih (vršnjačkih) odnosa i uspješnoj realizaciji razvojnih zadataka koji se od njega očekuju. Prema Previšiću (2007), poticanje razvoja socijalne kompetencije jedan je od temeljnih zadataka suvremenih odgojno-obrazovnih institucija.

Socijalna kompetencija djeteta važno je razvojno područje koje zaslužuje punu pozornost svih pedagoških djelatnika. Osnovni čimbenik koji u kontekstu dječjeg vrtića može potpomoći razvoju osobnosti djeteta i pružiti mu korektivno emocionalno iskustvo, koje predstavlja uvjet djetetovog odgojno-obrazovnog napredovanja, svakako je odgojitelj. Suosjećajan odgojitelj može prepoznati i razumjeti osjećaje i stajališta druge osobe te svojom osobnošću stvoriti povjerljive i prisne odnose. „Empatičan odgojitelj prepoznaje i razumije djetetove osjećaje imenuje ih i o njima iskreno razgovara bez procjenjivanja i nepotrebnih kvalifikacija. On ima kapacitet da prihvati dijete kao jedinstvenu osobnost i zasebnu individuu, neovisno o tome odakle potječe, kako izgleda i kakve su mu sposobnosti. Takav iskren i nepatvoren odnos može omogućiti djetetu novo (kvalitetno) emocionalno iskustvo koje će znatno pomoći da se posloži njegov unutarnji psihički svijet na jedan novi, bogatiji (zreliji) način. Taj bliski odnos i istinska ljudska uključenost u probleme djeteta poduprijet će socioemocionalni razvoj djeteta i omogućiti kvalitetniji i pozitivniji ishod. Međutim, uspostava međusobnog povjerenja i intenzivno razumijevanje djetetovih potreba jedino je moguće ukoliko odgojitelj posjeduje zrelu, empatičnu i stabilnu osobnost“ (Daniels, 2003).

2.1. Uloga odgojitelja u razvijanju socijalne kompetencije

Promjene koje nastaju socijalizacijom posljedica su učenja, odnosno stjecanja iskustva, a te promjene nastaju u socijalnoj interakciji. "Socijalna interakcija odraslog i djeteta, proces je karakteriziran reciprocitetom, dvosmjernošću u koji participanti unose kvalitativno i kvantitativno različita iskustva i znanja" (Mlinarević, 2010).

Socijalna interakcija između odraslih i djece, i djece međusobno konstruktivni je činitelj djetetova razvoja, a u tom procesu interakcije odvija se razvoj te se interakcijom formiraju

složene emocije u kojima dijete svladava različite socijalne vještine. Razvoj složenih umijeća vršnjačke interakcije poznavanja i razumijevanja društva, što pridonosi socijalnoj kompetenciji, pod utjecajem su mnogih čimbenika. To mogu biti pojedine osobe ili skupine koje vode namjerni ili nenamjerni socijalni utjecaj. U početku razvoja to su ponajviše roditelji, a kasnije i drugi: odgojitelji, učitelji, vršnjaci, prijatelji i druge neformalne grupe. Među njima su i priroda dječje privrženosti članovima obitelji, prilike za promatranje vršnjaka i interakciju s njima te djetetovi odnosi s osobama izvan obitelji, te s odraslim osobama iz uže i šire zajednice u kojoj ta djeca provode veći dio vremena (Katz, 1999).

Emocionalna sigurnost koju dijete stječe tijekom ranog djetinjstva predstavlja temelj koji osigurava nesmetano odvijanje razvojnog procesa i svakog daljnjeg napretka. Djeca s posebnim potrebama su najčešće emocionalno i socijalno manje zrela od svojih vršnjaka i stoga trebaju poseban vid skrbi od strane odgojitelja. Razvoj temeljnog povjerenja i određena razina samostalnosti kod ove djece važni su razvojni zadaci koji stoje pred njima. Ukoliko se dogodi da se povjerenje i neovisnost primjereno ne razviju u periodu ranog djetinjstva, u kasnijim životnim periodima njihov razvoj će teći znatno teže, a u okolnostima izolacije djeteta može potpuno izostati. Usporeni razvoj predstavlja dodatni zahtjev s obzirom da odgojitelj mora dati kvalitetnu podršku djetetu i uvelike kompenzirati razvojne okolnosti koje su propuštene u prethodnim razdobljima. Odgojitelj treba osigurati emocionalno (i socijalno) potkrepljujuću sredinu kako bi uskraćeno dijete nadomjestilo emocionalnu glad i steklo bazični osjećaj povjerenja. Postupno će kroz taj odnos dijete s posebnim potrebama steći osjećaj samopouzdanja, popraviti sliku o sebi i u znatnoj mjeri nadići probleme u uspostavljanju kvalitetnih odnosa s drugima, nastavlja Daniels (2003).

Izrazito važna uloga odgojitelja u poticanju emocionalnog i socijalnog razvoja je modeliranje očekivanog ponašanja. Očekivana dječja ponašanja odgojitelj treba permanentno prakticirati i pokazivati vlastitim primjerom. On mora biti svjestan činjenice kako je kao osoba ponuđen djetetu kao identifikacijska figura. Konstruktivna i zrela odgojiteljeva osobnost (emocionalno stabilna, pouzdana i moralna) koja je ispunjena samopoštovanjem, djeluje podržavajuće na dijete i otklanja njegovu tjeskobu. Djeca će slijediti njegov primjer i reagirati oponašanjem na klimu i ton koje uspostavi odgojitelj. Adekvatna reakcija djece uvelike će ovisiti o reakcijama odgojitelja - njegovom načinu ophođenja i komuniciranja s drugim osobama, pristupanju problemima i snalaženju u pojedinim situacijama. Poštivanje drugih (odraslih i djece), suradnja, konstruktivno rješavanje problema, izražavanje i regulacija emocija, samo su neki

od oblika ponašanja koje odgojitelj treba učestalo koristiti (modelirati) kako bi potaknuo razvoj socijalnih vještina kod djece, tvrdi Mikas (2012).

„Socijalizacija djeteta s teškoćama u razvoju unutar vrtićkog konteksta složen je razvojni zadatak koji se nalazi pred odgojiteljem i ostalim stručnim djelatnicima ustanove. U skladu s time, razvoj vršnjačkih odnosa, kao jednog od najvažnijih indikatora djetetove emocionalne zrelosti i socijalizacije, treba imati bazičnu poziciju u strukturi kurikuluma dječjeg vrtića. Intervencijski programi koji imaju za cilj poticanje razvoja socijalne kompetencije imaju posebnu razvojnu važnost i stoga im pripada središnje mjesto među planiranim aktivnostima. S obzirom na činjenicu da su djeca s posebnim potrebama rjeđe u interakciji s ostalom djecom u odnosu na djecu bez razvojnih teškoća (i stoga manje prihvaćena od strane grupe), nameće se potreba uvođenja dodatnih pedagoških aktivnosti sa jasnom svrhom njihove grupne afirmacije“ (Mikas, 2012).

Nadalje, Katz (1999) smatra kako stvaranje zajednice unutar odgojne skupine osnovni je pedagoški cilj kojemu treba težiti u razvoju socijalne kompetencije djeteta. Pod pojmom zajednica razumijevamo skupinu pojedinaca koji rade na boljitku svakog svog člana i koji nastoje putem svoje skupine ostvariti sve ono što ne mogu sami. Odgojna zajednica je temelj socijalnog razvoja i kroz nju djeca ostvaruju većinu socijalnog učenja i društvenog napretka. Inkluzivni pristup stavlja poseban naglasak na razvijanje osjećaja pripadnosti vršnjačkim skupinama i razvijanju zajednice kao ključnog socijalizacijskog faktora.

Kako bi potaknuo socijalni razvoj djeteta s posebnim potrebama odgojitelj može koristiti različite individualizirane metode (Mikas, 2012):

- Osigurati djetetu s teškoćama sigurno mjesto s kojeg će moći promatrati aktivnosti ostale djece u skupini - promatrajući dijete može biti angažirano u značajnoj mjeri i mnogo naučiti od ostale djece.
- Stvoriti ustaljene, predvidive rutine - inhibirano dijete osjećati će se znatno sigurnije u ustaljenoj strukturi okoliša i predvidivom tijeku aktivnosti.
- Poticati djecu na sudjelovanje - odgojitelj može potaknuti dijete na sudjelovanje i zajednički angažman na različite načine, npr. primaknuti mu bliže određenu igračku, pozvati ga da odradi nešto u paru, dati mu da se brine o nekoj "kućnoj životinjici" (ribama, hrčku, ptici...). Neverbalne aktivnosti (slušanje glazbe, slikanje, ples...) mogu biti izrazito

učinkovite i često potaknuti izražavanje djeteta. One također mogu potaknuti dijete na određeni vid socijalnog angažmana.

- Služiti se pozitivnim potkrepljenjem - dodir ruke ili osmijeh mogu biti izrazito učinkoviti u motiviranju djeteta s teškoćama u razvoju. Primarni zadatak odgojitelja treba se odnositi na pomoć djetetu u razvoju bazičnog osjećaja sigurnosti i postizanju međusobnog (uzajamnog) povjerenja.

- Usmjeriti se na trud (tijek), a ne na ishod (rezultat) - učestalo poticanje i podrška su od izrazitog značaja za dijete s posebnim potrebama. Vrlo je važno primijetiti djetetov angažman, priznati mu uloženi trud i motivaciju za uključivanje u pojedine aktivnosti.

Odgoviteljev pristup i strategije koje upotrebljava u fazi pripreme djece na susret, prisutstvo i boravak djeteta s teškoćama od presudnog su značaja za daljnji tijek inkluzivnog procesa. Početno nesnalazjenje, indiferencija, pa i odbijanje djeteta s posebnim potrebama može u značajnoj mjeri utjecati na razvoj njegove osobnosti, snalaženje u skupini vršnjaka, kao i na daljnje ponašanje i svekoliki napredak. No, ne može se poreći činjenica da često prekidanje tijeka planiranih aktivnosti, različitih igara, uobičajenog dnevnog ritma, opuštenosti i ugone u odgojnoj skupini, kao i učestalo preusmjeravanje pažnje i aktivnosti na dijete s posebnim potrebama može rezultirati nezadovoljstvom djece koja nemaju razvojnih teškoća. Sustavno nastojanje odgojitelja da promjeni kut gledanja na te okolnosti i njihove stavove kod zdrave djece često izazove povećanu suosjećajnost i brigu za to dijete (Katz, 1999).

Komponenta vremena ovdje igra izrazito bitnu ulogu - što je duži vremenski period od dolaska djeteta s razvojnim teškoćama u odgojnu skupinu, ostala djeca lakše prepoznaju i predviđaju njegovo ponašanje, znaju što mogu očekivati i vremenom nauče kako funkcionirati u tim uvjetima. Tijekom tog perioda dolazi do znatnog napretka u razvoju njihove socijalne kompetencije, osjećaja empatičnosti, ali i osjećaja vlastite vrijednosti (osjećaju se važni kada pomažu drugome). Da se primijetiti kako pojedina djeca (osobito djeca starije, predškolske dobi) u ovom razvojnom procesu dosegnu još jedan viši razvojni stupanj. Naime, dio njih iskaže jasnu želju za uspostavom trajnijeg i produljenog prijateljstva s djetetom sa posebnim potrebama.

2.2. Uloga roditelja u razvijanju socijalne kompetencije

Obitelj je okruženje koje omogućuje djetetu temeljne fizičke, socijalne i psihičke uvjete za prilagodbu tijekom cijelog životnog ciklusa“ (Klarin, 2006). Dakle, obitelj je okruženje u kojemu dijete provodi najviše vremena, usvaja socijalne i kognitivne vještine, razvija stavove, uvjerenja i u kojemu svaki član utječe na ostale članove (Ključević, 2008).

Ono što najviše utječe na dječji rani socijalni razvoj je stil roditeljstva. Istraživanja Baumrindove (1973, u Katz, 1999) tvrde kako se socijalna kompetencija djece, pospješuje autoritativnim roditeljskim odgojem. Autoritativni odgoj podrazumijeva kombinaciju skrbnosti i nadzora, hrabrenja i komunikacije te vodi visokoj razini samopouzdanja i socijalne kompetencije. Autoritativni roditelji svojoj djeci daju maksimalnu potporu i poštovanje uz postavljanje jasnih granica. Djeca takvih roditelja su znatiželjna, imaju pozitivnu sliku o sebi, samouvjereni su te imaju razvijene socijalne vještine (Vasta et al., 2003, Klarin, 2006, Katz i McClellan, 1999).

Clarke-Stewart, Gruber i Fitzgerald, (1994, u Katz i McClellan, 1999) ustanovili su da socijalno kompetentnija i samostalnija djeca dolaze iz obitelji u kojima su „iskusila i bliskost i rezerviranost, i ljubav i strogost“. Nadalje, na razvoj dječjih socijalnih kompetencija utječu i dvije dimenzije roditeljstva, prihvaćanje i odbijanje. Klarin (2006) navodi kako djeca koja doživljavaju podupiranje, poticanje, prihvaćanje i hvaljenje u obitelji, izgrađuju pozitivan socijalni odnos s roditeljima. Takav odnos rezultira prosocijalnim ponašanjem, potiče pozitivno socijalno funkcioniranje i jača socijalni razvoj.

S druge strane, roditeljsko odbijanje ima negativne posljedice na socijalni razvoj. Djeca takvih roditelja pokazuju agresiju i neprijateljstvo prema drugima, imaju slabije samopoštovanje i općenito pokazuju nisku razinu prosocijalnog ponašanja.

Autorica također navodi kako odnosi između roditelja imaju veliku ulogu u socijalnoj kompetentnosti roditelja. Naime, slaganje oboje roditelja i sličnost u odgojnom stilu pozitivno utječu na socijalni razvoj, dok rastava može omesti razvoj socijalnih vještina djeteta, ali može potaknuti i razvoj pozitivnih osobina kao što su odgovornost, samopoštovanje i slično.

Vulić-Prtorić (2002, u Klarin, 2006) navodi rizične faktore u obitelji koji mogu utjecati na djetetov razvoj:

- bolest roditelja
- nisko samopoštovanje roditelja
- bračna neslaganja
- nasilje u obitelji
- autoritarni odgojni stil
- popustljivost i zanemarivanje
- nejasna komunikacija
- ovisnosti
- psihički problemi
- socioekonomski problemi
- zlostavljanje djeteta

Razumljivo je da ovakvi problemi negativno utječu ne samo na razvoj socijalne kompetentnosti, nego na djetetov cjelokupan razvoj. Stoga je potrebno poduzeti sve mjere kako bi se djetetu pružilo adekvatno okruženje u kojemu će se moći neometano razvijati.

Bronfenbrenner (1990) navodi da su dijete i roditelji kontekst interakcije koji oboma osigurava bliskost, ljubav i podršku. Opća kompetencija djece, uključujući i onu socijalnu, pospješuje se autoritativnim (demokratskim), a ne permisivnim ili autoritarnim roditeljskim odgojem. Autoritativan roditeljski odgoj u predškolskoj dobi vodi visokoj razini samopouzdanja i socijalne kompetencije u adolescenciji (Mlinarević, 2010).

Pitanje socijalne kompetencije osobito je važno u vrtićkom kontekstu, prvoj instituciji socijalizacije nakon obiteljskog doma, a koja je temelj za buduće interpersonalne odnose u životu djeteta. Djeca i odrasli bez socijalne osjetljivosti, imaju problema u iniciranju i održavanju zadovoljavajućih, recipročnih odnosa s drugima i teško pronalaze za sebe željenu, a za društvo prihvatljivu poziciju. U predškolskom i ranom školskom razdoblju poučavanje cijele grupe nije primjereno načinu na koji djeca najoptimalnije uče, već je prihvatljivo individualno vođenje.

Dijete će obratiti pozornost i uključiti se u konstruiranje novih spoznaja kad je izravno uključeno u pojedinu situaciju. Sto neko dijete aktivnije sudjeluje u konstrukciji novog koncepta ili spoznaje, to će prije razumjeti, usvojiti i primijeniti socijalne vještine.

Partnerstvo roditelja i odgojitelja važan je čimbenik socijalnog razvoja djeteta u institucijskom kontekstu. Važno je da odgojitelji i roditelji u međusobnu suradnju ulažu mnogo povjerenja, otvorenosti, tolerancije, objektivnosti i spremnosti za uvažavanje osobnih i profesionalnih kompetencija, uzajamno poštovanje, dijeljenje osjećaja i vještina, usklađivanje odgojnih utjecaja i zajedničko rješavanje problema u razvoju i odgoju djeteta. To je, prema Ljubetić (2007), proces međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja, dogovaranja i druženja, ali i dijeljenje odgovornosti za cjeloviti dječji razvoj i postignuća, gdje roditelj ima aktivnu ulogu, a svakako je model djetetu. Dobrom suradnjom želi se ostvariti kontinuitet o odgoju i obrazovanju, te omogućiti svakom pojedinom djetetu razvoj u sredini u kojoj će se osjećati prihvaćeno, voljeno, sigurno, zadovoljno i sretno, sredini koja će djelovati poticajno na razvoj svih njegovih potencijala i u kojoj će se skrbiti o djetetovim specifičnostima (Mlinarević, 2010).

3. ISTRAŽIVANJE

3.1. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

Kompetentni odgojitelji, učitelji, pedagozi i ostali stručni djelatnici u odgojno-obrazovnim ustanovama stalno tragaju za novim načinima izgrađivanja partnerskih odnosa s roditeljima. Oni ulažu svoje znanje, trud i energiju u osmišljavanje primjerenih pristupa roditeljima koji na optimalan način zadovoljavaju roditeljske trenutačne potrebe, ali i dosežu ciljeve koje djelatnici ustanova postavljaju pred sebe (Ljubetić, 2011).

Oživotvorenje prava djeteta u vrtićkom kontekstu odvija se provođenjem cjelokupnoga odgojno – obrazovnog procesa, posebice cjelokupno ozračje, to jest, odgojni kontekst u kojem dijete živi; svakodnevne situacije koje osiguravaju osjećaj sigurnosti, predvidivosti, pripadanja i samopoštovanja kod djeteta; planski stvorene situacije za odgoj djece za ljudska prava koje polaze od konkretnih potreba djece. Za oživotvorenje prava u vrtićkom kontekstu posebice je važan kvalitetan odnos na relaciji odgojitelj – dijete s teškoćama – skupina – vrtić – roditelj što i jest problem ovoga istraživanja (Mlinarević i Marušić, 2005).

U okviru ovog problema, cilj istraživanja rada je ispitivanje kompetencija odgojitelja kod uključivanja djece s motoričkim teškoćama u redovitu predškolsku ustanovu, za razvoj socijalnih kompetencija djece predškolske dobi s motoričkim teškoćama.

Postavljena je hipoteza da se odgojitelji ne osjećaju dovoljno kompetentnima za samostalan rad s djetetom s motoričkim teškoćama.

3.2. METODE RADA

3.2.1. ISPITANICI I NAČIN PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA

U ovom radu sudjelovalo je 30 ispitanika iz redovite predškolske ustanove na području grada Zagreba. Ispitanike čine odgojiteljice koje su tijekom svog radnog iskustva imale u svojim odgojno – obrazovnim skupinama uključenu djecu s teškoćama. Tablica 1. prikazuje godine njihova radnog iskustva na području ranog i predškolskog odgoja (izraženo u postocima), a tablica 2. ispitanike prema stručnoj spremi (također izraženo u postocima).

Tablica 1. Odgojitelji prema godinama radnog iskustva

| | | | | | | | | |
|-----------------|-----|------|-------|-------|-------|-------|-------|------------|
| Godine iskustva | 1-5 | 5-10 | 10-15 | 15-20 | 20-25 | 25-30 | 30-35 | Više od 35 |
| Broj ispitanika | 14% | 10% | 16% | 14% | 3% | 14% | 6% | 23% |

Tablica 2. Ispitanici prema stručnoj spremi

| | | | |
|-----------------|--------|------|---------|
| Stručna sprema | Visoka | Viša | Srednja |
| Broj ispitanika | 30% | 47% | 23% |

Istraživanje se provodilo na način da se pedagoginji u dječjem vrtiću obrazložio jedan primjerak upitnika za anonimno popunjavanje te se je na stručnom kolegiju u dječjem vrtiću odobrila provedba upitnika. Nakon toga su upitnici podijeljeni odgojiteljima koje su oni potom anonimno ispunili.

3.2.2. MJERNI INSTRUMENT

Za potrebe ovoga rada konstruiran je anketni upitnik pod nazivom UPITNIK INKLUZIVNE ODGOJNO – OBRAZOVNE PRAKSE U PREDŠKOLSKOM SUSTAVU ODGOJA I OBRAZOVANJA DJECE S MOTORIČKIM TEŠKOĆAMA.

Metoda anketiranja je postupak kojim se na temelju anketnog upitnika istražuju i prikupljaju podaci, informacije, stavovi i mišljenja o predmetu istraživanja. Anketa je metoda za dobivanje informacija o mišljenju i stavovima ljudi, koja se najčešće koristi u javnom životu, ali koja u osnovi ima naučnu intenciju da se dobiju saznanja o stavovima šire populacije. Ova je metoda pouzdana u tolikoj mjeri u kolikoj su mjeri pouzdane same informacije prikupljene tom metodom. U nekim slučajevima pouzdanost informacija može biti potpuna, ali mogućnosti ove metode su najčešće ograničene. Vrijednost ankete je ograničena, jer spoznaje koje nam ona može dati zavise od iskrenosti ispitanika i od njihove sposobnosti da odgovore na postavljena pitanja (Čekić, 1999).

Upitnik korišten u ovom istraživanju se sastoji od 2 dijela. Prvi dio sadrži tražene podatke o spolu ispitanika, stručnoj spremi i godinama njihova iskustva. Drugi dio upitnika sadrži dvadeset i pet tvrdnji o samoprocjeni kompetencija odgojitelja kod uključivanja djece s motoričkim teškoćama u redovite predškolske ustanove. Ispitanici su za svaku tvrdnju odabirali na likertovoj skali jedan od ponuđenih odgovora (nikada, rijetko, ponekad, često i redovito).

3.3. REZULTATI I OBJAŠNENJE ISTRAŽIVANJA

U rezultatima ovog istraživanja prikazane su tablice s ishodom anketa. S obzirom na veći broj tvrdnji, tvrdnje su grupirane u sljedeće 4 grupe: Uključenost odgojitelja i roditelja, Kompetencije odgojitelja, Odgojno-obrazovna inkluzija, Mišljenja odgojitelja o razvijenosti socijalne kompetencije.

Unutar tablica upisane su tvrdnje svake pojedine skupine, postotak odgovora odgojitelja za svaku tvrdnju. Ispod tablica su opisi rezultata odnosno objašnjenje uz zadane tvrdnje. S obzirom da se postoci koriste za istraživanje odnosa, rezultati su u radu izraženi na osnovu postotaka, frekvencija.

Tablica 3. Prikaz rezultata prve grupe: Uključenosti odgojitelja i roditelja

| TVRDNJA | NIKADA | RIJETKO | PONEKAD | ČESTO | REDOVITO |
|---|--------|---------|---------|-------|----------|
| Inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja je primjeren za svu djecu podjednako. | 7% | 30% | 30% | 23% | 10% |
| U svakodnevnom radu kreiram ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju i poticanju zajedničkih aktivnosti djece. | 0% | 0% | 3% | 40% | 57% |
| Uvažavam neposredno iskustvo i od njega krećem pri odabiru načina rada s djetetom. | 0% | 0% | 0% | 53% | 47% |
| U mojoj ustanovi organiziramo različite oblike cjeloživotnog obrazovanja (radionice, stručne skupove i ostalo). | 0% | 3% | 17% | 53% | 27% |

| | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| Većina roditelja djece s teškoćama ima realan stav prema teškoćama djeteta. | 3% | 50% | 47% | 0% | 0% |
| Djeca s teškoćom, koja ne mogu savladavati aktivnosti kao druga djeca bez teškoća, trebala bi biti uključena isključivo u posebne odgojno-obrazovne ustanove. | 17% | 20% | 53% | 10% | 0% |
| Planiram i pripremam svoj rad prema individualnim sposobnostima djece. | 0% | 0% | 17% | 40% | 43% |

U tablici 3. prikazane su tvrdnje koje nam pokazuju kakvo mišljenje imaju odgojitelji o djeci s teškoćama i iznose svoje mišljenje o tome kakav je stav roditelja djece s motoričkim teškoćama. Od trideset odgojitelja, najveći postotak njih je odgovorio da je inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja primjeren za svu djecu podjednako i to s odgovorima rijetko i ponekad. 57% odgojitelja je odgovorilo da u svakodnevnom radu kreiraju ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju i poticanju zajedničkih aktivnosti djece. Isto tako svi odgojitelji sa odgovorima često i redovito, uvažavaju neposredno iskustvo i od njega kreću pri odabiru sadržaja i načina rada s djetetom. U dječjem vrtiću gdje je provedeno istraživanje, često organiziraju različite oblike cjeloživotnog obrazovanja u obliku radionica, stručnih skupova i ostalo. Odgojitelji su mišljenja da roditelji djece s motoričkim teškoćama rijetko, odnosno ponekad imaju realan stav prema teškoćama djeteta. Što se tiče djece s teškoćama koja ne mogu savladati aktivnosti kao druga djeca bez teškoća, većina odgojitelja (53%) smatra da bi ponekad ta djeca trebala biti uključena u posebne odgojno-obrazovne ustanove. Odgojitelji ponekad, odnosno često znaju svoj rad planirati i pripremati prema individualnim sposobnostima djece.

Tablica 4. Prikaz rezultata druge grupe: Kompetencije odgojitelja

| TVRDNJA | NIKADA | RIJETKO | PONEKAD | ČESTO | REDOVITO |
|---|--------|---------|---------|-------|----------|
| Smatram se kompetentnim za primjenu metoda rada s djecom s teškoćama. | 3% | 23% | 57% | 10% | 7% |

| | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| Do sada sam imao/la u neposrednom radu dijete s nekom od motoričkih teškoća. | 7% | 27% | 33% | 23% | 10% |
| Dijete s motoričkom teškoćom predstavlja izazov u mojem radu. | 7% | 7% | 27% | 17% | 42% |
| Smatram da sam dovoljno educiran/a za rad s djecom s motoričkim teškoćama. | 13% | 33% | 37% | 10% | 7% |
| Spreman/ na sam se dodatno stručno educirati i surađivati s ostalim stručnjacima. | 3% | 7% | 10% | 43% | 37% |
| Smatram se kompetentnom/im za izradu i realizaciju individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za djecu s motoričkim teškoćama. | 10% | 56% | 17% | 7% | 10% |
| U situacijama vezanim za osiguravanje sredstava i pomagala smatram se dovoljno kompetentnom osobom za odgojno-obrazovni program djece s motoričkim teškoćama. | 20% | 56% | 17% | 7% | 0% |
| Smatram da mi je potreban pomoćnik odnosno drugi odgojitelj u smjeni zbog djeteta s teškoćom, jer takvo dijete zahtjeva više pažnje. | 0% | 0% | 23% | 23% | 54% |

U tablici 4. je vidljivo da odgojitelji nisu baš sigurni kada je u pitanju njihova kompetentnost za primjenu metode rada s djecom s teškoćama. 57% ih je odgovorilo ponekad. Samo je 7% odgojitelja dalo odgovor redovito, te time oni smatraju da su kompetentni za primjenu metode rada. Dijete s motoričkim teškoćama redovito predstavlja izazov u radu odgojitelja. Na pitanje da li su do sada imali u neposrednom radu dijete s nekom od motoričkih teškoća, 33% ih je odgovorilo ponekad, a 7% odgojitelja nikada nisu imali u neposrednom radu dijete s teškoćama. Odgojitelji nisu ni najsigurniji da su dovoljno educirani za rad s djecom s motoričkim teškoćama, ali je većina odgojitelja odgovorilo da su često i redovito spremni na dodatno stručno educiranje i surađivanje s ostalim stručnjacima. Kao što je vidljivo u tablici, 56% odgojitelja je odgovorilo da se rijetko smatra kompetentnim za izradu i realizaciju individualiziranih odgojno- obrazovnih programa za djecu s motoričkim teškoćama. Odgojitelji također smatraju da su nedovoljno kompetentni (najveći broj odgovora rijetko) u situacijama vezanim za osiguravanje sredstava i pomagala za odgojno- obrazovni program djece s motoričkim teškoćama. Velika većina odgojitelja smatra da im je potreban pomoćnik,

odnosno drugi odgojitelj u smjeni zbog djeteta s teškoćom, jer takvo dijete zahtjeva više pažnje.

Tablica 5. Prikaz rezultata treće grupe: Odgojno-obrazovna inkluzija

| TVRDNJA | NIKADA | RIJETKO | PONEKAD | ČESTO | REDOVITO |
|---|--------|---------|---------|-------|----------|
| Vjerujem da je uključivanje djece s motoričkom teškoćom u redovne odgojno-obrazovne skupine pozitivno iskustvo, te je korisno za razvoj ostale djece. | 0% | 0% | 40% | 30% | 30% |
| Inkluzija na predškolskoj razini uvodi dijete s motoričkom teškoćom u svijet komunikacije sa vršnjacima i pomaže da se razvije samopouzdanje i povjerenje u druge. | 0% | 0% | 23% | 43% | 34% |
| Pretjeranim angažmanom odgojitelja oko djece s motoričkom teškoćom dolazi do zanemarivanja i otpora ostale djece u realizaciji procesa. | 7% | 34% | 33% | 16% | 10% |
| Smatram da je u ustanovi u kojoj radim osigurano primjerenom mjesto, osiguran pribor i ostala druga prilagođena sredstva za pisanje i crtanje za dijete s motoričkim teškoćama. | 7% | 43% | 30% | 7% | 13% |
| Djecu s motoričkom teškoćom treba uključiti u redovite odgojne grupe vrtića (cjelodnevni program). | 0% | 27% | 37% | 13% | 23% |
| Uspješnost integracije djeteta s motoričkom teškoćom ovisi o dobi djeteta. | 7% | 20% | 60% | 13% | 0% |
| Smatram da dijete s motoričkom teškoćom, koje je bilo uključeno u redovitu predškolsku ustanovu, treba biti uključeno u redovitu školu. | 0% | 0% | 27% | 40% | 33% |

Iz tablice 5. je vidljivo da su odgojitelji podijeljenog mišljenja da je uključivanje djece s motoričkim teškoćom u redovne odgojno-obrazovne skupine pozitivno iskustvo, te je korisno za razvoj ostale djece, naime odgovorili su sa ponekad, često i redovito. Većina odgojitelja smatra da inkluzija na predškolskoj razini uvodi dijete s motoričkim teškoćama u svijet komunikacije sa vršnjacima i pomaže da se razvije samopouzdanje i povjerenje u druge. Odgojitelji smatraju da se ponekad pretjeranim njihovim angažmanom oko djece s motoričkim teškoćama dolazi do zanemarivanja i otpora ostale djece u realizaciji procesa. 43% odgojitelja smatra da je rijetko osigurano primjereno mjesto, osiguran pribor i ostala druga prilagođena sredstva za pisanje i crtanje za dijete s motoričkim teškoćama. Zanimljiv je i taj podatak da je većina odgojitelja odgovorila da ponekad treba uključiti djecu s motoričkim teškoćama u redovite odgojne grupe (cjelodnevni program), i nitko nije odgovorio da ih ne treba uključiti. Sve to vodi boljoj socijalizaciji djece s motoričkim teškoćama. Također smatraju da ponekad uspješnost integracije djeteta s motoričkom teškoćom ovisi o dobi djeteta. Odgojitelji su tog mišljenja da se dijete s motoričkim teškoćama koje je bilo uključeno u redovitu predškolsku ustanovu, često treba uključiti i u redovitu školu da bi adekvatno napredovalo dalje u životu.

Tablica 6. Prikaz rezultata četvrte grupe: Mišljenje odgojitelja o razvijenosti socijalne kompetencije

| TVRDNJA | NIKADA | RIJETKO | PONEKAD | ČESTO | REDOVITO |
|--|--------|---------|---------|-------|----------|
| Smatram da se socijalna kompetencija djeteta potiče odgojem koji sadrži kombinaciju topline i nadzora, komunikacije i hrabrenja djeteta te maksimalnom potporom. | 0% | 0% | 0% | 30% | 70% |
| Smatram da dijete s teškoćom postaje socijalno kompetentno kroz igru i doživljava uspjeha u igri, te osnažuje svoje potencijale, te ostvaruje kompenzaciju za ona područja u kojima ima određenih teškoća. | 0% | 0% | 0% | 40% | 60% |

| | | | | | |
|--|----|----|----|-----|-----|
| Sukladno svojim razvojnim mogućnostima i interesima, dijete je u prilici upustiti se u složenije društvene odnose i različite pedagoške aktivnosti koje mu pružaju idealan prostor za učvršćivanje samopouzdanja, razvoj pozitivne slike o sebi. | 0% | 0% | 7% | 43% | 50% |
|--|----|----|----|-----|-----|

Iz tablice 6. je vidljivo da odgojitelji smatraju da se socijalna kompetencija djeteta potiče odgojem koji sadrži kombinaciju topline i nadzora, komunikacije i hrabrenja djeteta te maksimalnom potporom. Čak je njih 70% odgovorilo da je to redovito. Također je većina odgovorila s redovito (60%) na pitanje da dijete s teškoćom postaje socijalno kompetentno kroz igru i doživljava uspjeha u igri, te osnažuje svoje potencijale, te ostvaruje kompenzaciju za ona područja u kojima ima određenih teškoća, dok je 40% odgovorilo sa često. Sukladno svojim razvojnim mogućnostima i interesima, dijete je u prilici upustiti se u složenije društvene odnose i različite pedagoške aktivnosti koje mu pružaju idealan prostor za učvršćivanje samopouzdanja, razvoj pozitivne slike o sebi, i s time se odgojitelji slažu.

ZAKLJUČAK

Rana inkluzija se događa onda kada se djeca s teškoćama uključuju u redoviti predškolski sustav odgoja i obrazovanja sa svojim vršnjacima bez teškoća i kada su aktivno uključeni s njima u sve aktivnosti. Još uvijek danas se može vidjeti da djeca s teškoćama nisu uključena u redovite predškolske ustanove nego ostaju kod kuće ili pohađaju privatne vrtiće, dnevne centre i slično. Inkluzivni odgoj i obrazovanje može pomoći da se prekine isključenost. Odgojno-obrazovna inkluzija omogućava djeci s teškoćama da ostanu u krugu svoje obitelji i društvene zajednice. Smještanje djece s teškoćama u škole i institucije van njihovih domova u kojima bi pohađali specijalne škole internatskog tipa je suprotno njihovim pravima na dom i uključenost u širu društvenu zajednicu. Iz ovih razloga inkluzija je posvećena promoviranju prakse života u zajednici.

Poticanje socijalnog razvoja djeteta primarno je vezano uz poticanje razvoja njegove socijalne kompetencije. Kompetentna su ona djeca koja se nesmetano upuštaju u različite odnose i interakcije s vršnjacima, drugom djecom i odraslim osobama, te putem tih odnosa razvijaju i usavršavaju vlastite socijalne sposobnosti i osobnu kompetenciju. Kompetentan pojedinac je osoba koja može iskoristiti poticaje iz okruženja i svoje osobne te postići dobre razvojne rezultate - rezultate koji omogućavaju zadovoljavajuće i kompetentno sudjelovanje u grupama, zajednicama i širem društvu kojem osoba pripada.

Socijalna kompetencija djeteta važno je razvojno područje koje zaslužuje punu pozornost svih pedagoških djelatnika. Osnovni čimbenik koji u kontekstu dječjeg vrtića može potpomoći razvoj osobnosti djeteta i pružiti mu korektivno emocionalno iskustvo, koje predstavlja uvjet djetetovog odgojno-obrazovnog napredovanja, svakako je odgojitelj. Suosjećajan odgojitelj može prepoznati i razumjeti osjećaje i stajališta druge osobe te svojom osobnošću stvoriti povjerljive i prisne odnose.

Svrha rada je bila ispitati kompetencije odgojitelja kod uključivanja djece s motoričkim teškoćama u redovitu predškolsku ustanovu. Kroz rad je provedeno anketno istraživanje u kojem je sudjelovalo 30 odgojitelja. Rezultati su pokazali da odgojitelji u svakodnevnom radu kreiraju ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju i poticanju zajedničkih aktivnosti djece. Isto tako svi odgojitelji sa odgovorima često i redovito, uvažavaju neposredno iskustvo i od njega kreću pri odabiru sadržaja i načina rada s djetetom. Također, može se primijetiti kako odgojitelji nisu sigurni u svoju

kompetentnost za primjenu metoda rada sa djecom s teškoćama. Odgojitelji nisu ni najsigurniji da su dovoljno educirani za rad s djecom s motoričkim teškoćama, ali je većina odgojitelja odgovorilo da su često i redovito spremni na dodatno stručno educiranje i surađivanje s ostalim stručnjacima. Potvrđuje se postavljena hipoteza jer se odgojitelji ne osjećaju dovoljno kompetentnima te bi im bila potrebna dodatna pomoć od drugog odgojitelja kada je u pitanju dijete s motoričkim teškoćama. Većina odgojitelja smatra da inkluzija na predškolskoj razini uvodi dijete s motoričkim teškoćama u svijet komunikacije sa vršnjacima i pomaže da se razvije samopouzdanje i povjerenje u druge. Odgojitelji smatraju da ponekad pretjeranim njihovim angažmanom oko djece s motoričkim teškoćama dolazi do zanemarivanja i otpora ostale djece u realizaciji procesa. Zaključno, odgojitelji smatraju da se socijalna kompetencija djeteta potiče odgojem koji sadrži kombinaciju topline i nadzora, komunikacije i hrabrenja djeteta te maksimalnom potporom. Sukladno svojim razvojnim mogućnostima i interesima, dijete je u prilici upustiti se u složenije društvene odnose i različite pedagoške aktivnosti koje mu pružaju idealan prostor za učvršćivanje samopouzdanja, razvoj pozitivne slike o sebi, i s time se odgojitelji slažu.

Istraživanje je ograničeno na usko područje jedne odgojno- obrazovne ustanove te na mali broj ispitanika. Stoga bi trebalo provesti dodatna istraživanja na većem uzorku. Dobiveni rezultati bi mogli pripomoći daljnjem razvitku inkluzivne odgojno- obrazovne prakse u kojoj bi se odgojitelji kontinuirano usavršavali i stjecali svoje daljnje kompetencije u radu s djecom s teškoćama.

LITERATURA

1. Acedo, C. (2008.): Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects*, 38, 5-13.
2. Casey, T. (2010.): *Inclusive Play: Practical strategies for children from birth to eight*. London: Sage.
3. Cerić, H. (2011): Definiranje inkluzivnog obrazovanja. Preuzeto s: <http://www.inkluzija.org/biblioteka/Def-IO-NSkola>, 27.9.2016.
4. Čekić, Š. (1999): *Osnovi metodologije i tehnologije izrade znanstvenog i stručnog djela*. FSK, Sarajevo
5. Daniels E.R., Stafford K. (2003): *Kurikulum za inkluziju*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
6. Glenn, A. (2005): *Removing barriers to learning in the early years*. London: David Fulton Publisher Ltd.
7. Jones, C. (2004): *Supporting inclusion in the early years (supporting early learning)*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press
8. Katz L.G, McClellan D.E. (1999): *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
9. Ključević, A. (2008): *Unapređivanje učeničkih socijalnih kompetencija*. Diplomski rad. Preuzeto s: https://bib.irb.hr/datoteka/558915.Socijalne_kompetencije, 25.9.2016.
10. Klarin, M. (2006): *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap
11. Livazović, G. (2013): *Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi*. *Pedagogijska istraživanja*, br. 9, studeni
12. Ljubetić, M. (2011): *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole*. Zagreb. Školska knjiga.
13. Mikas, D. i sur. (2012): *Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja*. *Paediatr Croar* br. 56, listopad
14. Mikas D, Roudi B. (2012): *Poticanje razvoja socijalne kompetencije u dječjem vrtiću*. Zbornik radova 17. Dana predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije. Trogir
15. Muzejinović, A. (2012): *Značaj rane inkluzije*. Preuzeto s: http://www.ilearn-project.eu/documents/bhs/znacaj_rane_inkluzije, 22.9.2016.
16. Mlinarević, V., Marušić, K. (2005): *Prava djeteta i njihovo oživotvorenje u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja*. *Život i škola* br. 14, Veljača.

17. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. 2010, Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Suzić, N. (2008): Pedagogija za 21. vijek. Banja Luka: TT-Centar
18. Nutbrown C., Clough, P. (2006): Inclusion in the early years: critical analysis and enabling narratives. London: Sage Publications.
19. Previšić, V. (2007): Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić V. (Ur.) Kurikulum, teorije - metodologija - sadržaj - struktura. Zagreb: Školska knjiga
20. Tassoni, P. (2003): Supporting special needs: Understanding inclusion in the early years. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
21. Wolfendale, S. (2003): Special educational needs in the early years (teaching and learning in the early years). New York: Routledge Falmer.

Kratka biografska bilješka

Moje ime je Mirna Titlić. Rođena sam 21.rujna 1992.godine u Zagrebu. Završila sam Prvu ekonomsku školu u Zagrebu. Trenutno završavam studij ranog i predškolskog odgoja na odsjeku u Petrinji na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Tijekom tri godine studiranja na fakultetu naučila sam mnogo korisnih stvari što se tiče odgojno- obrazovnog rada, te sam spremna proširivati svoja stečena teorijska znanja i dodatno se educirati kroz rad, odnosno praksu. Komunikativna sam i vedra osoba, spremna na buduću suradnju s odgojiteljima.

Izjava o samostalnoj izradi rada

IME I PREZIME
STUDENTA: Mirna Titlić

MATIČNI BROJ: I-81/13

IZJAVA O AUTORSTVU RADA I O JAVNOJ OBJAVI RADA

Izjavljujem da sam diplomski rad / završni rad pod nazivom

RAZVOJ SOCIJALNIH KOMPETENCIJA U DJECE PREDŠKOLSKE
DOBI S MOTORIČKIM TEŠKOĆAMA

izradila/o samostalno te sam suglasna/suglasan o javnoj objavi rada u elektroničkom obliku.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima, bilo da su u pitanju knjige, znanstveni ili stručni članci, Internet stranice, zakoni i sl. u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

POTPIS STUDENTA: _____