

Kompetencije budućih odgojitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju

Kraljević, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:147:103729>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-23**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGAJATELJSKI STUDIJ

IVANA KRALJEVIĆ
DIPLOMSKI RAD

KOMPETENCIJE BUDUĆIH
ODGAJATELJA ZA RAD S DJECOM
S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Zagreb, rujan 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGAJATELJSKI STUDIJ
Zagreb

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: **Ivana Kraljević**

TEMA DIPLOMSKOG RADA: **KOMPETENCIJE BUDUĆIH
ODGAJATELJA ZA RAD S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

MENTOR: **prof. dr. sc. Maša Malenica**

Zagreb, rujan 2020.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....	4
SUMMARY	5
1. UVOD.....	6
2. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU: TERMINOLOŠKO ODREĐENJE POJMA .	6
4. MEĐUNARODNI DOKUMENTI KOJI ZAGOVARAJU UKLJUČIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	10
5. INKLUZIJA U HRVATSKOJ I ZAKONSKE REGULATIVE	12
6. SUDIONICI RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA U INKLUZIVNOM OKRUŽENJU	14
5.1. Dijete: prednosti uključivanja u redovite programe	15
5.2. Obitelj: trauma nakon saznanja o teškoći i pružanje podrške	16
5.3. Odgajatelj i njegova zadaća	21
7. ODGAJATELJ-NOSITELJ DJELATNOSTI.....	22
6.1. Suradnja s roditeljima.....	22
6.2. Suradnja sa stručnim suradnicima.....	23
8. OBRAZOVANJE ODGAJATELJA U HRVATSKOJ	24
9. KOMPETENCIJE ODGAJATELJA.....	26
10. INKLUZIJA U HRVATSKOJ	29
11. METODOLOGIJA.....	30
11.1. Cilj.....	30
11.2. Hipoteza.....	30
11.3. Sudionici istraživanja	30
11.4. Instrument	30
12. REZULTATI I RASPRAVA.....	31
13. VERIFIKACIJA HIPOTEZA I RASPRAVA.....	45
14. IMPLIKACIJE ZA PRAKSU.....	47
15. ZAKLJUČAK.....	49
LITERATURA	51
PRILOZI.....	57

SAŽETAK

Put koji je prethodio inkluziji djece s teškoćama u razvoju bio je dugačak i težak. Njihovo uključivanje obilježeno je procesom segregacije i integracije, dok do potpuno inkluzivnog pristupa mnoge zemlje nisu došle. Sukladno mnogim međunarodnim zakonima i dokumentima, djeca ne smiju trpjeti diskriminaciju neovisno o njihovoj rasi, spolu, boji kože, jeziku, vjeri ili teškoćama u razvoju. S pojavom inkluzije raste svijest društvene zajednice o diskriminaciji djece s teškoćama u razvoju. U provedbi inkluzivnog procesa, osim odgajatelja, veliki naglasak stavlja se na ostale sudionike odgojno-obrazovnog procesa, a to su djeca, roditelji i stručni suradnici. Na inkluzivno okruženje utječe i društvo. S obzirom na to da su potrebe za uključivanje djece s teškoćama u razvoju sve veće, veća je i potreba za kvalitetnijim i proširenijim obrazovanjem odgajatelja. Kako bi odgajatelji što kvalitetnije provodili proces inkluzije, potrebne su im određene kompetencije koje će im to omogućiti. U prvom dijelu rada definirani su ključni pojmovi dijete s teškoćama i dijete s posebnim potrebama. Objašnjeni su pojmovi segregacije, integracije i inkluzije te su obrađeni sudionici odgojno-obrazovnog procesa. Veliki naglasak stavljen je na odgajatelja kao nositelja djelatnosti. Zatim slijedi osvrt na obrazovanje odgajatelja i njihove kompetencije za inkluzivnu praksu, što je i glavna tema rada. Cilj ovoga rada je utvrditi osjećaju li se studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, budući pripravnici, spremno i kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Rezultati istraživanja, dobiveni metodom samoprocjene, djelomično potvrđuju hipotezu da se budući pripravnici ne osjećaju dovoljno kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Također, studenti smatraju da obrazovni sustav ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju čime je potvrđena druga hipoteza.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, inkluzija, obrazovanje, kompetencije

SUMMARY

The path that preceded the inclusion of children with disabilities was long and difficult. Their inclusion has been marked by a process of segregation and integration, while many countries have not reached a fully inclusive approach. According to many international laws and documents, children must not suffer discrimination regardless of their race, gender, skin color, language, religion or developmental disabilities. With the advent of inclusion, community awareness of discrimination against children with disabilities is growing. In the implementation of the inclusive process, in addition to educators, large accent is placed on other participants in the educational process and those are children, parents and professional associates. An inclusive environment is also influenced by one important factor, society. As the need for the inclusion of children with disabilities is growing, so is the need for better and more extensive education for educators. In order for educators to carry out the inclusion process as well as possible, they need certain competencies that will enable them to do so. The first part of the paper defines the key concepts a child with disabilities and a child with special needs. The concepts of segregation, integration and inclusion are explained and the participants in the educational process are discussed. Large accent is placed on the educator as the holder of the activity. This is followed by a review of educators' education and their competencies for inclusive practice, which is the main topic of the paper. The aim of this paper is to determine whether students of Early Childhood and Preschool Education, future educators, feel ready and competent to work with children with disabilities. The results of the research, obtained by the self-assessment method, partially confirm the hypothesis that future educators do not feel competent enough to work with children with disabilities. Also, students feel that the education system does not offer enough knowledge to work with children with disabilities thus confirming the second hypothesis.

Key words: children with disabilities, inclusion, education, competencies

1. UVOD

Obrazovna inkluzija jedna je od tema koja uključuje suvremene odgojno-obrazovne reforme. Ona se odnosi na uključivanje djece i odraslih koji su zbog psihofizičkih, socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih mogućnosti, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi. U užem smislu riječi, inkluzija je zahtjev kojim se naglašava da svako dijete ima pravo na obrazovanje u skladu sa svojim mogućnostima (Karamatić Brčić, 2011). Za potpuno razumijevanje koncepta inkluzivnog obrazovanja, važno je naglasiti na koju populaciju se odnosi termin „posebne odgojno-obrazovne potrebe“ budući da nije riječ samo o djeci s teškoćama u razvoju. U prvom dijelu rada terminološki je obrađena definicija pojma djeca s teškoćama u razvoju. Zatim su prikazani načini uključivanja djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u Republici Hrvatskoj, odnosno obrazložene su segregacija, integracija te inkluzija djece s teškoćama u razvoju te međunarodni dokumenti koji zagovaraju uključivanje. U skladu sa socijalnim modelom društva prema osobama s invaliditetom novi zakonski propisi omogućuju uključivanje velikog broja učenika s teškoćama jer definiraju različite oblike podrške koje odgojno-obrazovni sustav treba osigurati ovim učenicima (Skočić Mihić i sur., 2016). Za uspostavu podržavajućeg i inkluzivnog ozračja ključni su podržavajući odnosi između svih sudionika ranog i predškolskog odgoja, te se stoga navodi njihova povezanost. Najveći naglasak stavlja se na odgajatelja kao nositelja djelatnosti, njegovo obrazovanje i kompetencije. U praktičnom dijelu rada ispitivat će se samoprocjena kompetentnosti budućih pripravnika za rad s djecom s teškoćama u razvoju, samoprocjena kvalitete obrazovanja i osposobljavanja, samoprocjena kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama s obzirom na različitost teškoće te važnost suradnje u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

2. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU: TERMINOLOŠKO ODREĐENJE POJMA

Djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama kroz povijest je pratila stigmatizacija i pokušavalo ih se stavljati u „drugi plan“ zato što odskaču od onog normalnog. Neovisno o njihovom stanju, oni su prvenstveno djeca. U svakodnevnoj uporabi i literaturi mnogo je termina koji se više ne koriste, a vezani su za djecu s teškoćama u razvoju. Buillet (2010) naglašava da je među najstarijim izrazima riječ „defekt“ koja označava neki nedostatak. Osim toga, spominju se termini poput: psihofizičke smetnje, invalidnost, oštećenja, specifične potrebe, poremećaji, ometenost u razvoju. U novoj terminologiji naglasak se stavlja na osobu, i vodeći se socijalnim modelom, diskriminirajući termini zamijenili su se prihvatljivijima. Novi termini slijede pozitivan trend koji, umjesto isključivanja, odnosno segregacije osoba s teškoćama, zagovara njihovo uključivanje u životnu zajednicu (Bouillet, 2010).

U novijoj literaturi najčešće se spominju dva izraza vezana uz djecu, "dijete s posebnim potrebama" i "dijete s teškoćama u razvoju" koja vrlo često imaju isto značenje za autore, ali pojam djece s posebnim potrebama i djeca s teškoćama u razvoju nisu sinonimi. U Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) dijete s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama jest dijete s teškoćama kod kojeg je utvrđen stupanj i vrsta teškoće prema propisima iz socijalne skrbi te darovito dijete kojem je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja. Za darovitu djecu u dječjem vrtiću osigurava se provedba posebnih programa predškolskog odgoja i naobrazbe.

Djecom s teškoćama u smislu ovoga Standarda (2008) smatraju se:

- djeca s oštećenjem
- 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).

U istom dokumentu navodi se podjela teškoća na lakša i teža oštećenja, te se pod pojmom lakše teškoće podrazumijeva: slabovidnost, naglušost, otežana glasovno-govorna komunikacija, problemima u ponašanju, motorička oštećenja kod kojih postoji djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe, djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima. Težim teškoćama podrazumijevaju se: sljepoća, gluhoća, potpuni izostanak govorne komunikacije, motorička oštećenja (nemogućnost kretanja bez pomoći elektromotornog pomagala ili druge osobe), autizam te višestruke teškoće.

U radu će se koristiti izraz djeca s teškoćama koji se odnosi na svu djecu kod kojih je razvidno odstupanje u nekom segmentu razvoja.

3. POVIJESNI PREGLED UKLJUČIVANJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE: SEGREGACIJA, INTEGRACIJA, INKLUZIJA

Razvoj društva prema djeci i odraslima s teškoćama u razvoju možemo podijeliti na tri osnovna pristupa ili modela koji su se razvili kroz povijest (Bouillet, 2010). Prvi model se pojavio u 19. stoljeću i pridonio je promjeni stajališta zajednice prema osobama s teškoćama, a naziva se *medicinski model*. U ovom modelu pažnja je usmjerena na „nedostatak i nesposobnost“ i promjenu djeteta kako bi se uklopilo u društvenu sredinu. Ako se dijete nije moglo uklopiti u sredinu, institucionaliziralo ga se sa svrhom uklanjanja teškoća, a potrebe za pripadanjem i ljubavlju bile su zanemarene, kao i socijalni kontakt s obitelji. *Model deficita* javlja se krajem 19. stoljeća te ima za cilj smanjiti ili otkloniti razvidne nedostatke te je njegova svrha normalizacija života osoba s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Proces dijagnosticiranja u ovom modelu, kao i u modelu deficita, usmjeren je na ono što osoba ne može, u čemu ima teškoće, a rehabilitacijom se nastoji utjecati na teškoću, na smanjenje ili otklanjanje. U tom razdoblju javlja se pokret *integracije*, a usmjeren je na uključivanje djece s manjim

teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Integracija se isključivo odnosi na dijeljenje zajedničkog prostora i nekih aktivnosti koje su vremenski ograničene i kontrolirane od strane djece redovnog razvoja. Suvremeni pristup koji se javlja od 90-ih godina naziva se *socijalni model*. Polazi od pretpostavke da su položaj osoba i djece s teškoćama i njihova diskriminacija društveno uvjetovani te naglašava problem odnosa društva prema njima. Prema ovome modelu, oštećenje ne treba negirati, ali ono ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića. Teškoća nije ono što isključuje iz društva, nego su to ljudske predrasude, neznanje i strahovi. Socijalni model naglašava prava pojedinca, a u njegovu okviru javlja se filozofija *inkluzije* koja naglašava da svatko pripada i pridonosi društvu (Zrilić i Brzoja, 2013).

Način uključivanja djece s teškoćama u razvoju mijenjao se prema ovim modelima. Prema Mikas i Roudi (2012), pojam *segregacije* odnosi se na „*njihovo izdvajanje iz društvene sredine i smještanje u posebne odgojne skupine ili ustanove ovisno o njihovim posebnim potrebama*“ (Mikas i sur. 2012:209). Također, navode da „*sustav segregacije naglašava određenu poteškoću, kao što su neki poremećaji, disfunkcionalnost te ovaj sustav naglašava veliku vanjsku pomoć djeci s posebnim potrebama. Znatan se naglasak stavlja na krug stručnog i drugog osoblja koji trebaju djetetu pružiti specijalističku pomoć, a u takvim okolnostima se dijete s teškoćama u razvoju nedovoljno aktivira jer se uglavnom oslanja na podršku i pomoć drugih. Sve to dovodi do pasivizacije djeteta te se smanjuje djetetova socijalna motivacija, trud i angažman*“ (Mikas i Roudi, 2012: 209). Ovakav način uključivanja u današnje vrijeme smatra se najmanje prihvatljivim jer se na takav način smanjuje djetetova motiviranost, ali i mogućnost napretka u razvoju. Tijekom modela deficita javlja se proces *integracije*, a usmjeren je na uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Pod pojmom integracija smatra se proces uključivanja djece u redovite grupe na temelju sposobnosti za učenje. Integracijom se uključuju djeca s lakšim teškoćama koji svojim mogućnostima i kompetencijama odgovaraju načinu funkcioniranja ostatka grupe. Najčešće se radi o fizičkoj integraciji koja ne uključuje zajedničke planirane aktivnosti te se najčešće ne vodi briga o potrebama i načinu učenja djece s teškoćama u razvoju. Bouillet (2010) naglašava kako glavni cilj integracije nikako nije inzistiranje na poboljšanju obrazovnog uspjeha učenika s teškoćama u razvoju,

kao ni zahtijevanje njihovog maksimalnog prilagođavanja normama šireg socijalnog okruženja. Istodobno se ni od socijalnog okruženja ne očekuje potpuno prilagođavanje mogućnostima djece s posebnim potrebama. Krajnji cilj procesa integracije je *inkluzija* (Kobešćak, 2000). Stančić navodi da je integracija prijelazni pojam, a i prijelazni proces, te da mijenjanjem društvenih odnosa i naporima znanosti integracija postaje toliko redovan i normalan proces da nema potrebe posebno govoriti o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni proces, o njihovoj školskoj i socijalnoj integraciji te će to biti nešto prirodno za svu djecu, pa i za djecu s teškoćama u razvoju. Pojmovi integracije i inkluzije često se koriste kao sinonimi, ali postoje bitne razlike između njih. Inkluzija predstavlja najviši stupanj uključenosti djece i uvažavanja prava i različitosti svakog djeteta. Inkluzivna edukacija se temelji na „*ljudskom pravu na edukaciju, koja je proklamirana Općom deklaracijom o ljudskim pravima iz 1949. godine*“, a osim toga je „*jednako pravo djece garantirano načelom nediskriminacije u Konvenciji o pravima djeteta donesenoj na zasjedanju Opće skupštine UN-a 1989.godine*“ (Igrić i sur., 2015:22). Sukladno tom načelu „*djeca ne smiju trpjeti nediskriminaciju neovisno o rasi, spolu, boji kože, jeziku, vjeri, političkom ili drugom mišljenju, nacionalnom, etičkom ili društvenom podrijetlu, teškoćama u razvoju, rođenju ili drugom statusu djeteta, njegovih roditelja ili zakonskih skrbnika*“ (Igrić i sur. 2015:22). Prema Mikas i Roudi (2012) inkluzija zahtjeva višu razinu uključivanja djece s teškoćama u razvoju, tretira ih se kao ravnopravne sudionike odgojno-obrazovnog procesa, a unutar njega osigurana je individualna pomoć u situacijama kada je ona neophodna. Inkluzija u prvom redu ističe i naglašava razvojne potencijale, a ne osvrće se na nedostatke. Uspješna inkluzija podrazumijeva da su sva djeca aktivno uključena u odgojno-obrazovne aktivnosti i da imaju slobodan pristup različitim mjestima za rad i igru.

4. MEĐUNARODNI DOKUMENTI KOJI ZAGOVARAJU UKLJUČIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Potporna integraciji djece s teškoćama u razvoju počela je donošenjem *Deklaracije o pravima čovjeka* iz 1948. godine koja zahtjeva prava na jednak odgoj

i obrazovanje za sve ljude, bez obzira na postojeće razlike. Ti zahtjevi su našli svoje mjesto u dokumentima većine svjetskih organizacija poput Ujedinjenih naroda i UNESCO-a (Zrilić i Brzoja, 2013). Dokumenti i konvencije koji su istaknuli društvenu, a potom i pedagošku dimenziju obrazovne inkluzije jesu:

- 1989. godine, Konvencija UN-a o pravima djeteta pri kojoj se osigurava pravo na temeljno obrazovanje sve djece bez obzira na različitosti,
- 1990. godine, Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve (Jomtien, Tajland).
- 1993. godine, u Okviru UN-ovih standardnih pravila promiče se jednakost prilika za osobe s poteškoćama u razvoju (Pravilo 6). Temeljni cilj navedenog dokumenta je jednakost obrazovnih šansi sve djece i mladih sa značenjem njihove uključenosti u sustav redovnog školovanja,
- 1994. godine, Izjava u Salamanci i Okvir za akciju u kojoj se donosi odluka o uključivanju sve djece u obrazovni sustav. Promiče se pravo svakog djeteta da, bez obzira na njegovo fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u redovne škole,
- 2000. godine, na Svjetskom obrazovnom forumu (Obrazovanje za sve-EFA, Dakar) realiziran je Okvir za akciju u kojem je naglasak na tome da sva djeca imaju pristup na potpuno besplatno i obvezno obrazovanje pri čemu se navedeni cilj planira realizirati do 2015. godine. Fokus je na populaciji djece i mladih koji su socijalno obespravljani i marginalizirani,
- 2001. godine prihvaćena je studija O pravu na obrazovanje za osobe s invaliditetom: prema inkluziji,
- 2008. godine prihvaćena je UN-ova Konvencija o pravima za osobe s invaliditetom koja promovira društvenu inkluziju kao temelj društvene jednakosti, Principi inkluzivne edukacije prihvaćeni su na spomenutoj UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji s posebnim edukacijskim potrebama u Salamanci, održanoj 1994. godine (Karamatić Brčić, 2011).

5. INKLUZIJA U HRVATSKOJ I ZAKONSKE REGULATIVE

S pojavom inkluzije porasla je svijest društva o diskriminaciji djece s teškoćama u razvoju. Igrić (2015) navodi da je inkluzija djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovno skupini, sa svojim vršnjacima bez posebnih odgojno-obrazovnih potreba, relativno novija pojava. U procesu inkluzije djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ističe se važnost kvalitetnih programa koji trebaju zadovoljiti njihove različite potrebe. Stručni suradnici timski promišljaju o obogaćivanju materijalno-organizacijskih uvjeta i unose promjene te su podrška odgajateljima čija je uloga ključna u ostvarivanju inkluzije. Ostvarivanje inkluzije u prvom redu ovisi o stavovima, znanju, fleksibilnosti i kreativnoj sposobnosti rješavanja problema svih koji su u taj proces uključeni. Promjene nisu moguće ako odgajatelji nisu dovoljno educirani i informirani o potrebama djeteta (Miloš i Vrbić, 2015). Autorice iznose činjenicu da stvaranje optimalnih uvjeta za inkluziju često iziskuje materijalna sredstva, a osim toga, ograničenja predstavlja i utvrđivanje vrste i stupnja teškoće jer dijete bez nalaza i mišljenja *Prvostupanjskog tijela vještačenja* (pri Centru za socijalnu skrb) teže ostvaruje prilagodbe broja djece u skupini, osiguravanje dodatnog odgajatelja ili sufinanciranje boravka u vrtiću. Smanjivanje broja djece teško se ostvaruje i zbog nedovoljnih kapaciteta predškolskih ustanova, ali to ne smije biti izgovor za neuključivanje djece s teškoćama u razvoju. Cerić navodi da: *„predškolski sustav kao početak cjelokupnog odgojno – obrazovnog sustava u Hrvatskoj, zbog ustroja rada i fleksibilnosti programa uređenih zakonskim regulativama ima najveću otvorenost prema realiziranju inkluzije, ali se praktična provedba inkluzivnog obrazovanja redovito problematizira (ne)davanjem mogućnosti djeci s teškoćama da se uključe u redovne vrtiće“* (Cerić, 2008 :42).

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/1997, cl.16) *„U ostvarivanju programa dječji vrtić je dužan stvarati primjerene uvjete za rast i razvoj svakoga djeteta.“* Odluka o ostvarivanju prednosti pri upisu u dječji vrtić propisuje da djeca s teškoćama u razvoju imaju prednost pri upisu u dječji vrtić, a način ostvarivanja prednosti utvrđuje osnivač dječjeg vrtića svojim aktom.

Prema članku 6., Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe (Narodne novine, 63/2008), u odgojno-obrazovne skupine s redovitim

programom uključuju se, na temelju mišljenja stručnog povjerenstva (osnovanog po propisima iz područja socijalne skrbi), mišljenja stručnih suradnika (pedagoga, psihologa, stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila), više medicinske sestre i ravnatelja dječjeg vrtića kao i odgovarajućih medicinskih i drugih nalaza, mišljenja i rješenja nadležnih tijela, ustanova i vještaka:

- djeca s lakšim teškoćama koja s obzirom na vrstu i stupanj teškoće, uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta mogu svladati osnove programa s ostalom djecom u skupini, a uz osnovnu teškoću nemaju dodatne teškoće, osim lakših poremećaja glasovno-govorne komunikacije

- djeca s težim teškoćama uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta, ako je nedovoljan broj djece za ustroj odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008).

Osim redovitih programa, djeca s teškoćama mogu se uključiti i u odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom kao i u posebne ustanove (dječji vrtić osnovan za rad s djecom s teškoćama, odgojno - obrazovne ustanove, ustanove socijalne skrbi, zdravstvene ustanove), (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008).

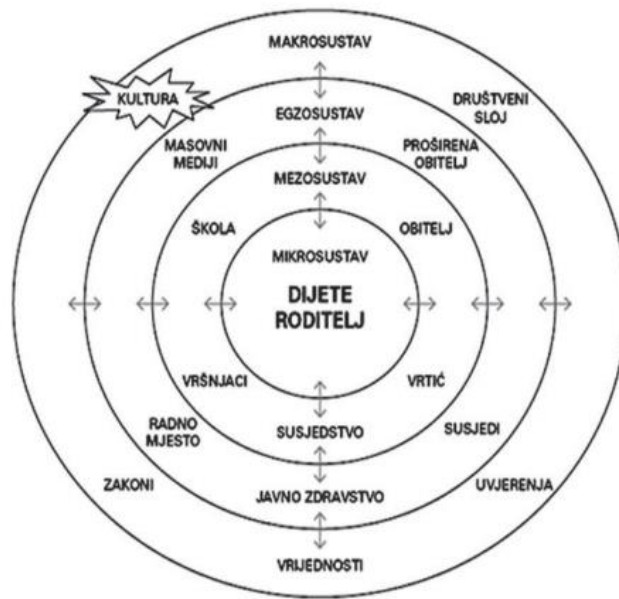
Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) su određena “mjerila broja djece u odgojno – obrazovnim skupinama”. Pritom se prema članku 22. „*broj djece u odgojno – obrazovnoj skupini u redovitom programu utvrđuje se ovisno o dobi djeteta i broju djece s teškoćama uključenih u odgojno -obrazovnu skupinu. U odgojno - obrazovnu skupinu može biti uključeno samo jedno dijete s lakšim teškoćama i pritom se broj djece u skupini smanjuje za dvoje djece. Osim toga, u odgojno – obrazovnu skupinu može se uključiti samo jedno dijete s većim ili kombiniranim teškoćama ako je nedostatan broj djece za ustroj odgojne skupine s posebnim programom i tada se broj djece smanjuje za četvero.*”

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) djeca s teškoćama u razvoju mogu se uključiti u odgojno-obrazovne skupine s redovitim programom, odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom i posebne odgojno-obrazovne ustanove za djecu s teškoćama u razvoju.

Prema Bouillet (2014) država donesenim mjerama i zakonima potiče uključivanje djece s teškoćama u predškolske ustanove, ali ne postoji opći standard za sve regije u Hrvatskoj, s obzirom na to da pravo i obvezu osiguravanja predškolskih programa imaju županije, gradovi i općine, a nisu svi jednakih financijskih mogućnosti.

6. SUDIONICI RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA U INKLUZIVNOM OKRUŽENJU

Razvoj djece i njihove životne promjene prema odraslosti rezultat su kompleksnih i međusobno povezanih čimbenika na individualnoj, obiteljskoj i na razini zajednice (Jack, 2000, prema Bašić, 2009). Ekološka perspektiva omogućuje sagledavanje utjecaja i međusobnih djelovanja različitih sustava na djetinjstvo (Bašić, 2009). Teorija Uriea Bronfenbrennera temelji se na pretpostavci da moramo razumjeti kako međusobno djeluju jedinstvene značajke djeteta i njegove okoline kako bismo razumjeli razvoj djeteta, tj. važnost utjecaja okoline na dječji razvoj i psihosocijalnu prilagodbu (Vasta i sur., 1998, prema Skupnjak, 2012). Bronfenbrennerov model (1979) i njegova „teorija ekološkog sustava“ dijete stavlja u središte okoline, a okružuju ga četiri razine okolišnih utjecaja. Prva razina jest *mikrosustav* koji izravno utječe na njegovu okolinu, a čine ga obitelj, odgajatelji/učitelji i prijatelji. Sljedeća razina je *mezosustav* kojeg karakterizira odnos između dva ili više mikrosustava (obitelj i vrtić, vrtić i zajednica). Treća razina jest *egzosustav*, mjesta gdje dijete nije aktivni sudionik, ali utječu na njega preko mikrosustava (školske vlasti ili posao roditelja). Zadnja razina jest *makrosustav* koji neizravno utječe na dijete, a radi se o zakonima, normama, kulturnim i socijalnim vrijednostima, društvu. Promjene u tom sustavu uzrokuju promjene drugih sustava. Bronfenbrenner kasnije dodaje i peti dio sustava, *kronosustav*. On obuhvaća promjene u sustavima tijekom vremena, kao što su promjena obiteljske strukture, socioekonomskog statusa i zaposlenost (Santrock, 2008).



Slika 1. Bronfenbrennerov ekološki model razvoja djeteta (Bomstein i Cheah, 2006 prema Dizdarević i sur., 2017)

Iz Bronfenbrennerovog sustava vidljivo je da na inkluzivno okruženje utječe mnogo više čimbenika od samog djeteta, roditelja i odgajatelja. Kultura inkluzije pretpostavlja inkluzivno postavljen sustav vrijednosti u kojemu središnje mjesto zauzima pravo pojedinca na život jednakih prilika. Inkluzivno okruženje ne određuju djeca s teškoćama u razvoju, nego cijelo društvo, a posebno roditelji i odgajatelji s kojima je dijete u izravnom kontaktu. Razvoj svakog djeteta ovisi o obitelji u kojoj odrasta te će dijete graditi mišljenje o svijetu na temelju onoga što može vidjeti od roditelja. Dragojević i sur. (2017) ističu da je kroz proces odrastanja bitno usaditi djeci pozitivan stav prema različitostima te ih naučiti toleranciji i prihvaćanju individualnih razlika, a to učenje je dugotrajan proces koji predstavlja temelj za zdraviju socijalnu sredinu.

5.1. Dijete: prednosti uključivanja u redovite programe

Prema *Konvenciji o pravima čovjeka* (1948) i *Konvenciji o pravima djeteta* (1989), sve države potpisnice dobile su smjernice da svakome djetetu s teškoćama u razvoju „osiguraju djelotvoran pristup obrazovanju, strukovnoj izobrazbi, zdravstvenim i rehabilitacijskim uslugama, pripremi za

zapošljavanje i mogućnostima rasonode, na način koji mu omogućuje puno uključivanje u zajednicu i osobni razvoj, uključujući njegov kulturni i duhovni napredak“ (UN, 1989:10). Iz toga zaključujemo da će svaka država potpisnica nastojati osigurati djetetu s teškoćama u razvoju potpuno uključivanje u zajednicu. Mikas i sur. (2012) navode prednosti uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske ustanove: realizacija važnih socijalnih interakcija, mogućnost pronalaženja uzora među vršnjacima, razvijanje i rast uz pomoć igre, upuštanje u različite društvene odnose i pedagoške aktivnosti koje djetetu podižu samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi. Inkluzija pozitivno utječe i na drugu djecu koja se nalaze u skupini. Autori navode da druga djeca razvijaju senzibilizaciju za uočavanje i poštivanje različitosti, razvija se empatija i prihvaćanje različitosti te samopoštovanje. Ako je dijete s teškoćama u razvoju pasivni promatrač u skupini, boravak tamo mu ne znači mnogo, a loše provedena inkluzija može utjecati na cjelokupno napredovanje djeteta. Varlier i Vuran (2006) napominju kako je inkluzija djece s teškoćama potrebna zbog njihove integracije u društvo te socijalne prihvaćenosti, dok neki istraživači smatraju da se ranijim uključivanjem djece s teškoćama u predškolske programe povećava razina napretka i usvajanja vještina (Sari i sur., 2009). Uključivanje djece s teškoćama u predškolski sustav povećava potencijal njihova društvenog prihvaćanja, s obzirom na činjenicu da djeca predškolske dobi nisu stvorila negativne stavove i stereotipe (Costenbader, 2000, prema Brennan, 2005).

5.2. Obitelj: trauma nakon saznanja o teškoći i pružanje podrške

Dok su odgajatelji profesionalci u svom odgojno-obrazovnom radu, roditelje možemo nazvati funkcionalnim odgajateljima čije odgojno djelovanje nije manje važno od odgojnog djelovanja profesionalca. S obzirom na to da su roditelji prvi modeli od kojih će dijete učiti, važno je da svojim ponašanjem pokažu dobar primjer, da budu osviješteni ljudi koji podržavaju i hrabre djecu kada im je to potrebno. Kada govorimo o roditeljima djece s teškoćama u razvoju, uz uobičajene izvore stresa vezane uz odgoj djeteta, roditelji djece s teškoćama u razvoju suočeni su s dodatnima, uključujući proživljavanje

osjećaja gubitka i tuge zbog teškoće, ispunjavanje specifičnih zahtjeva skrbi vezanih uz teškoću djeteta te prilagođavanje velikim životnim promjenama. Kada roditelji doznaju djetetovu dijagnozu, ta situacija u cijeloj obitelji uzrokuje određene posljedice na emocionalnom planu (Biondić, 1993). Neki roditelji djece s teškoćama u razvoju ne shvaćaju da trebaju sudjelovati i surađivati s odgajateljem, teško im je prihvatiti stanje njihova djeteta te ih treba poticati i ohrabrivati na suradnju. Roditeljima je tada potrebna emocionalna podrška i potpuna informiranost, razumijevanje i povjerenje između njih i stručnjaka. Uključivanjem roditelja djece s teškoćama u razvoju u program rane intervencije te pružanjem multidisciplinarnih usluga jača se roditeljska kompetencija i osnažuje subjektivan osjećaj pozitivnog roditeljstva. Gustović-Ercegovac (1992) ističe da emocionalni razvoj djeteta s teškoćama ovisi više o doživljaju i ponašanju roditelja prema djetetu nego o samoj djetetovoj teškoći što se ponovno nadovezuje na važnost osnaživanja roditelja djece s teškoćama u razvoju. Pozitivna atmosfera, podržavajuća okolina, smirenost i samopouzdanje roditelja najvažniji su faktori za potpuno ispunjenje svih djetetovih potencijala i mogućnosti. Suprotno tomu, anksioznost, napetost, stres i nezadovoljstvo kod roditelja prenosi se i na dijete te ono stvara lošiju sliku o sebi i sukladno tome manje prilika za ostvarivanje svojih potencijala.

U brojnim istraživanjima pokazalo se da mnogim roditeljima trebaju mjeseci i godine da steknu snagu i stabilnost kako bi se pomirili s novim životnim izazovima. Neočekivana i šokantna činjenica da rođeno dijete ima razvojne teškoće označava početak procesa prilagodbe kod roditelja. Autor Garry Hornby (1995) razvio je model kojim objašnjava proces prilagodbe roditelja na činjenicu kako njegovo dijete ima razvojne teškoće ili kroničnu bolest. Ističe kako se svaki roditelj razlikuje s obzirom na reakciju i nošenje sa stresnom činjenicom te da tijekom vremena nauče živjeti s doživljenom traumom i njezinim posljedicama. Određene situacije mogu ponovno aktivirati proživljene emocije povezane s traumom. Kroz četiri različita aspekta, autor daje prikaz procesa prilagodbe roditelja, a svaki aspekt prilagodbe objašnjava spektar različitih emocija i napora koje roditelj prolazi kako bi prihvatio teškoću.

Prvi model je *spektar emocionalnih reakcija roditelja* koji objašnjava proces nošenja s gubitkom kako bi pomogao roditeljima da lakše izraze svoje emocionalne reakcije te povećao razinu svjesnosti i razumijevanja stručnjaka da ostvaruju uspješniju interakciju s roditeljima i pruže im adekvatniju podršku. Model prikazuje proces adaptacije kao kontinuum reakcija, počevši prvotnim saznanjem o gubitku do postupnog prihvaćanja. Reakcija roditelja započinje šokom, zatim se javlja poricanje, ljutnja, odvajanje i na kraju reorganizacija misli i aktivnosti što postupno vodi do emocionalne zrelosti i prihvaćanja situacije. Nakon saznanja da njihovo dijete ima razvojne teškoće, prvotna reakcija koja se javlja u roditelja je šok popraćen konfuzijom i osjećajem bespomoćnosti. Doživljaj šoka onemogućuje im razumijevanje prvih informacije koje dobivaju od različitih stručnjaka u tom periodu. Stanje šoka obično traje od nekoliko sati do nekoliko dana. Kako stanje šoka blijedi, roditelji se vraćaju prvotno dobivenim informacijama, apsorbiraju ih i traže dalje kako bi što bolje razumjeli stanje svog djeteta i pronašli potrebnu podršku za dijete, ali i za sebe. Šok roditelja popraćen je poricanjem i nevjericom. Roditelji ne prihvaćaju istinu te konstantno iznova tragaju za novim informacijama nadajući se drugačijem ishodu. Takvo traganje za informacijama zapravo usporava proces prihvaćanja. Poricanje, kao privremeni mehanizam suočavanja može biti korisno za roditelje dajući im određeno vrijeme da se prilagode situaciji. Nakon poricanja, roditelji se počinju suočavati i prihvaćati realnost, a time većina njih doživljava bijes i ljutnju. Neiscrpno traže uzrok problema ili nekoga na koga mogu prebaciti krivnju. Tugovanje je mehanizam suočavanja koji slijedi nakon ljutnje, a općenito se, u manjem intenzitetu, prožima kroz cijeli proces prilagodbe. Javlja se od samog početka kada roditelji doznaju za dijagnozu djeteta, a poslije radi životnih prilika i postignuća koja dijete možda neće moći ispuniti. Roditelji opisuju taj period svog života kao depresivan, ispunjen suzama i potrebom za socijalnom izolacijom od vanjskog svijeta. S vremenom se počinju osjećati otuđeno i prazno. Počinju sumnjati u vrijednost života i njegov smisao. No tada dolazi do bitne prekretnice u adaptacijskom procesu. Shvaćanjem realne situacije, roditelji počinju graditi drugačiju perspektivu te se usmjeravaju na djetetove jake strane i ono što mogu postići u danoj situaciji. Time započinje proces reorganizacije misli i aktivnosti. Usmjeravaju se na napredak djeteta i

konstruktivno rješavanje stresne situacije te se uključuju u edukativne programe i grupe podrške. Aktivno se uključuju u poticanje djetetovog razvoja, susreću se s drugim roditeljima izmjenjujući iskustva i savjete o podizanju djeteta s teškoćama u razvoju. U zadnjoj fazi prilagodbe roditelji potpuno prihvaćaju situaciju, dolaze do stadija emocionalne zrelosti i prihvaćanja gubitka. Postaju svjesni teškoća i potreba svog djeteta u svim aspektima te ulažu napore kako bi im osigurali potrebnu podršku (Hornby, 1995).

Drugi model je *ponovno doživljavanje tuge*, a karakteriziraju ga osjećaji povezani s gubitkom i traumom koji mogu biti ponovno aktivirani u različitim situacijama u budućnosti. Roditelji ne žele ponovno prolaziti kroz proces tugovanja kada dođe to neke teže situacije tijekom podizanja svog djeteta te teške emocije drže skrivenima u sebi što nerijetko može dovesti do kronične tuge. Takve emocije su najčešće aktivirane tijekom bitnih tranzicijskih razdoblja djeteta s teškoćama, poput polaska u novu školu, početka puberteta, završetka škole (Hornby, 1995).

Treći model prilagodbe je *preispitivanje filozofskih uvjerenja i vrijednosti*. Proživljena trauma uzrokuje preispitivanje životnih vrijednosti. Kod roditelja se javljaju unutarnji egzistencijalni konflikti i propitkivanje etičkih i vjerskih uvjerenja. Unutarnji egzistencijalni konflikti odnose se na očekivanja koja su usađena u roditelje još tijekom njihova djetinjstva koja oni možda nisu ispunili. Ta očekivanja nesvjesno prenose na svoju djecu, očekujući od njih da će ih ona ispuniti. Vrlo rijetko se takva očekivanja roditelja ne ispune radi djetetovih specifičnosti i određenih karakteristika što uzrokuje razočaranje roditelja u sebe, svoju djecu i život općenito. Drugi konflikt o kojem govori autor je propitkivanje etičkih i vjerskih uvjerenja u roditelja koje su gradili tijekom djetinjstva. Vjerujući u pravednost cijeloga života bivaju poljuljani kada saznaju da njihovo dijete ima razvojnu teškoću ili kroničnu bolest (Hornby, 1995).

Četvrti model prilagodbe je *niz zadataka i izazova*. Karakterizira ga da se roditelji djece s teškoćama suočavaju s mnogobrojnim izazovima i zahtjevima, kako emocionalnim tako i ponašajnim. Prolazeći kroz proces prilagodbe, roditelji moraju barem djelomično riješiti izazove koji su istaknuti u nastavku:

- Prihvaćanje realnosti i djetetovih teškoća te vlastitih emocija i reakcija, reakcija ostalih članova obitelji i šire okoline
- Razumijevanje prirode djetetove razvojne teškoće i educiranje o načinima poticanja djetetova razvoja
- Uključivanje u određene zdravstvene, edukacijske, socijalne usluge te interakcija sa stručnjacima
- Razviti strategije za prikladno donošenje odluka vezanih uz edukacijski program djeteta, medicinski tretman, buduće profesionalno osposobljavanje i rad
- Uključivanje u programe individualne ili grupne podrške za roditelje djece s teškoćama u razvoju
- Uspostavljanje pozitivnog roditeljstva i suočavanje s roditeljskim zahtjevima i izazovima dan po dan
- Iskazivanje samopoštovanja usprkos stresne svakodnevice i održavanje pozitivnog odnosa s partnerom radi održavanja obiteljske ravnoteže i osobne kvalitete života
- Prihvaćanje djetetove individualnosti
- Organiziranje skrbi za dijete u budućnosti ako oni za to ne budu više sposobni
- Pomoći djetetu da razumije svoju teškoću i što uspješnije ga prilagoditi životu u društvenoj zajednici.

Usvojeni izazovi se mogu opisati i kao uspješni mehanizmi suočavanja koji vode prihvaćanju djeteta i njegovih teškoća što u konačnici rezultira boljom kvalitetom života roditelja i nošenja sa stresnom svakodnevicom te poticajnim okruženjem za razvoj djeteta (Hornby, 1995). Miloš i Vrbić (2015) smatraju da su roditelji djece s teškoćama u razvoju važni sudionici inkluzivnog procesa i potrebno je poticati njihovo uključivanje u predškolske ustanove, programe i aktivnosti unutar i izvan ustanove. Osmišljavanje programa i poticajnog okruženja zahtijevaju veliku suradnju roditelja i odgajatelja, ali i ostalih sudionika u tom procesu.

5.3. Odgajatelj i njegova zadaća

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) odgajatelj je „*stručno osposobljena osoba za odgojno-obrazovni rad s djecom u dječjem vrtiću ili drugoj pravnoj osobi koja obavlja djelatnost predškolskog odgoja i naobrazbe.*“ Državni pedagoški standard (2008) opisuje odgajatelja djece rane i predškolske dobi kao obrazovnog stručnjaka koji:

- Predvodi odgojno-obrazovni rad s djecom predškolske dobi
- Provodi odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini
- Planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad
- Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom
- Radi na zadovoljavanju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća
- Potiče razvoj svakog djeteta prema njegovim sposobnostima
- Vodi dokumentaciju o djeci i radu
- Suraduje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću, kao i s ostalim sudionicima u odgoju i obrazovanju predškolske dobi.

S obzirom na količinu vremena koju djeca provode s odgajateljima, potrebna je kompetentnost kako bi zadovoljili sve njihove potrebe. Kompetentan odgajatelj mora imati određeno profesionalno znanje koje mu omogućuje razumijevanje svakog djeteta i njihovih različitih načina učenja. Sukladno tome, odgajatelji zadovoljavaju svakidašnje potrebe djece i potiču razvoj svakoga djeteta prema njihovim sposobnostima. Kompetencije odgajatelja možemo promatrati kao „*kompleksan mozaik različitih područja znanja i vještina koja su nužno uključena u praktično područje svakog profesionalca*“ (Slunjski i sur., 2006:46). Autori također ističu da bi svaki odgajatelj profesionalne kompetencije trebao razvijati istraživanjem, provjeravanjem, procjenjivanjem i stalnim dograđivanjem vlastite prakse. Kada je u skupini i dijete s teškoćama u razvoju, od odgajatelja se zahtjeva više

znanja, vještina, ali i pažnje. Prema Skočić Mihić (2011) za uključivanje djece s teškoćama u predškolske ustanove i odgojno-obrazovne skupine potrebna su znanja i vještine iz najmanje dva područja, ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te edukacijsko-rehabilitacijskih znanstvenih grana. U inkluzivnim odgojno-obrazovnim skupinama predškolskih ustanova s djecom s teškoćama u razvoju trebali bi raditi odgajatelji uz stručnu pomoć edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka. Od programa predškolskih ustanova očekuje se da budu primjereni širokom razmjeru dječjih mogućnosti, sposobnosti, talenata, ponašanja i interesa. Zbog toga su se odgajatelji prisiljeni suočiti s izazovima kreiranja i provedbe programa koji odgovaraju tim različitim potrebama sve djece. Ovi izazovi podrazumijevaju visoku kvalifikaciju odgajatelja, primjereno okruženja za učenje, kurikulum koji uključuje i didaktičke aktivnosti i kontinuiranu procjenu i unapređivanje razvojnih aktivnosti (Bouillet, 2011). Prema Mikas i sur. (2012) prednosti za odgajatelje u čijim se skupinama nalaze djeca s teškoćama jesu bogaćenje iskustava i kreativnost odgajatelja u smišljanju ideja za kvalitetni razvoj i jačanje potrebe za dodatnim stručnim usavršavanjem.

7. ODGAJATELJ-NOSITELJ DJELATNOSTI

Odgajatelji su ključne osobe unutar skupine koji pomažu djeci s teškoćama u razvoju u uključivanju i stvaranju osjećaja pripadnosti skupini. Upravo oni svakodnevno planiraju i provode aktivnosti te ih možemo nazvati nositeljima odgojno-obrazovnog procesa. Miloš i Vrbić (2015) navode da uspješnost inkluzije ne ovisi samo o materijalnim i prostornim uvjetima, nego o osobama koje provode inkluziju. Stoga je važno da osim s djecom, odgajatelji surađuju i s drugim dionicima ranog i predškolskog odgoja, a to su roditelji i stručni suradnici.

6.1. Suradnja s roditeljima

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), djelovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja usmjereno je na razumijevanje i prihvaćanje roditelja i skrbnika kao ravnopravnih sudionika u odgojno-obrazovnom radu. Vrtić kao odgojno-obrazovna ustanova podrazumijeva koncept i realizaciju kvalitetne suradnje odgajatelja s roditeljima. Prema Državnom pedagoškom standardu (2008) jedan od oblika suradnje odgajatelja i roditelja ostvaruje se savjetovanjem, „uz obvezu neposrednog odgojno-obrazovnog rada s djetetom i skupinom djece, ostali poslovi odgajatelja obuhvaćaju, između ostaloga, i suradnju i savjetodavni rad odgajatelja s roditeljima.“ Cilj savjetodavnog rada je ojačati kompetencije roditelja i načine suočavanja s problemima u odgoju. Roditelj kroz savjetovanje afirmira i vlastite snage i ohrabren je mobilizirati vlastite sposobnosti. Savjetovanjem odgajatelji od roditelja dobivaju i pomoć u vidu prikupljanja ideja ili u samoj realizaciji projekata vezanih za rad u skupini (Srok i Skočić Mihić, 2012). Kada govorimo o roditeljima djece s teškoćama u razvoju, možemo reći da svoje roditeljstvo ostvaruju u težim uvjetima nego roditelji djece redovnog razvoja. Te uvjete stvaraju novi zahtjevi u skrbi za dijete kao što su posjeti stručnjacima, česte hospitalizacije, pregledi, zahtjevna dnevna skrb. E.C. Hall i K.Grunewald (1978, prema Biondić, 1993) naveli su neke od uputa za suradnju odgajatelja i roditelja djece s teškoćama u razvoju:

- mislite uvijek na to da su roditelji u stanju šoka,
- pružite emocionalnu podršku,
- informirajte roditelje bez odgode,
- obavijesti uvijek priopćite i jednom i drugom roditelju,
- budite pripravnici na to da kontakt s roditeljima traži dosta vremena i diskrecije,
- uvijek mislite na to da je uloga roditelja najvažnija,
- kada dajete obavijesti birajte najprikladnije riječi

6.2. Suradnja sa stručnim suradnicima

Najčešće, članovi stručnog tima su pedagog, psiholog i edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci. Njihovo zajedničko djelovanje i suradnja utječe na uspješan napredak i razvitak djece s teškoćama u razvoju. Prema Bouillet (2010:83) „*primjerena zdravstvena, rehabilitacijska, psihološka, pedagoška i edukacijska skrb o djeci s posebnim potrebama zbog svoje je složenosti i sveobuhvatnosti vrlo kompleksna pa nerijetko zahtijeva istodobno uključivanje djece u stručne tretmane različitih profesija. To su sve profesije kojima je jedan od glavnih ciljeva skrb o drugim ljudima, odnosno pružanje posredne ili neposredne pomoći osobi ili grupi osoba. Kako bi se djetetu i članovima njegove obitelji uistinu osigurala kvalitetna, sveobuhvatna i stručna edukacijsko – rehabilitacijska intervencija, stručnjaci koji sudjeluju u intervenciji upućeni su na uzajamnu suradnju i usuglašavanje, odnosno na timski rad.*“ Upoznavanjem sa složenošću problematike obitelji koja ima dijete s teškoćama u razvoju te spoznavanjem vlastitih načina suradnje, razmjenom dosadašnjih iskustava s drugim odgajateljima i članovima stručnog tima, zajedničkim snagama se može doći do novih spoznaja i kreativnih rješenja te temelja za uspješnu suradnju (Bezuk-Jakovina, 2002). Stručni suradnici, kao i odgajatelji, sudjeluju u procesu odgoja i obrazovanja, odgovorni su za dijete, ali i za osmišljavanje najpovoljnijih oblika rada i suradnje s roditeljima. Osim toga, uloga stručnih suradnika je primjereno ukazivati odgajateljima na moguće pogreške, ali i poticati ih da ih samostalno uvide i porade na njima (Miljak i Vujičić, 2002).

8. OBRAZOVANJE ODGAJATELJA U HRVATSKOJ

Obrazovanje odgajatelja mijenjalo se kroz povijest. Jedna od bitnih prekretnica u obrazovanju odgajatelja u Hrvatskoj dogodila se 1968. godine kada je na Pedagoškoj akademiji u Zagrebu pokrenut dvogodišnji studij za obrazovanje odgajatelja. Od 1971. godine studij Predškolskog odgoja izvodi se i na pedagoškim akademijama u Splitu, Rijeci i Osijeku. Pedagoške akademiju su na koncu zamijenili nastavnički fakulteti, a po završetku studija stjecao se stručni naziv odgajatelj predškolske djece. Tijekom osamdesetih godina uvelo se srednjoškolsko obrazovanje nakon kojeg se pohađao studij u trajanju od

dvije godine, a u devedesetim godinama obrazovanje odgajatelja svelo se na samo dvije godine studija. U tom razdoblju studij Predškolskog odgoja izvodio se na Visokim učiteljskim školama u Splitu, Zadru, Puli, Rijeci, Osijeku, Čakovcu, Petrinji te Učiteljskoj akademiji u Zagrebu. Visoke učiteljske škole u Rijeci i Osijeku prve su uvele trogodišnji studij Predškolskog odgoja, a od 2005. godine trogodišnje obrazovanje postaje obavezno za sva sveučilišta (Mendeš, 2013). Danas je obrazovanje studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dijeli na obvezni preddiplomski studij u trajanju od tri godine i neobavezni diplomski studij u trajanju od dvije godine. Preddiplomski studij se provodi u Zagrebu, Petrinji, Čakovcu, Osijeku, Puli, Rijeci, Zadru i Splitu, dok se diplomski studij provodi na Sveučilištu u Zagrebu. Svako sveučilište zasebno sastavlja vlastiti plan i program te se oni razlikuju po nazivu kolegija, broju vježbi i seminara (Jelinek, 2016). Kolegiji su osmišljeni na način da studente osposobljavaju na različitim područjima. Iako se način obrazovanja mijenjao, na svakom fakultetu je postojao kolegij kojim odgajatelji stječu znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Važno pitanje jest jesu li pojedini kolegiji inkluzivne prirode dovoljni za kompetentno provođenje inkluzivne prakse i hoće li njihove vještine i sposobnosti biti dovoljne za kvalitetno uključivanje djeteta s teškoćama u razvoju u skupinu. Višnjčić Jevtić (2015) navodi kako se na svim sveučilištima u Hrvatskoj provode kolegiji vezani za inkluzivno obrazovanje odgajatelja, no u nedovoljnoj mjeri. Bouillet (2011) ističe da postojeći model studiranja na učiteljskim fakultetima gdje se inkluzivna pedagogija podučava u okviru izdvojenog kolegija ne može osigurati očekivane i potrebne kompetencije. Također, autorica smatra da bi inkluzivna politika trebala biti uključena u sve pedagoške i metodičke kolegije Učiteljskog fakulteta, dok bi specijalizirani kolegiji bili usmjereni formiranju prihvaćajućih stavova prema djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, poticanju vjere u mogućnost njihova napretka i obrazovanja, razumijevanju široke fenomenološke i etiološke osnove posebnih potreba, uočavanju visoke razine sličnosti djece s posebnim potrebama i djece bez posebnih potreba, važnosti suradnje sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa te prakticiranju timskog rada i suradnje na međuinstitucijskoj i interdisciplinarnoj razini. U nastavku je prikaz sveučilišta i kolegija kojima je cilj povećanje kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Naziv ustanove	Naziv kolegija
Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet	Inkluzivna pedagogija 1 i 2 Inkluzivni kurikulum
Sveučilište u Rijeci Učiteljski fakultet	Inkluzivni odgoj i obrazovanje
Sveučilište u Splitu Filozofski fakultet	Pedagogija djece s posebnim potrebama i pravima
Sveučilište u Osijeku Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti	Pedagogija djece s posebnim potrebama
Sveučilište u Zadru Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja	Pedagogija djece s posebnim potrebama
Sveučilište Jurja Dobriće u Puli Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti	Pedagogija djece s teškoćama u razvoju

Slika 2. Kolegiji vezani za uključivanje djece s posebnim odgojno-obrazovnih potrebama (Ćorluka, 2017)

Odgajatelji koji rade s djecom s teškoćama u razvoju moraju imati široka saznanja o razvoju djece i specifičnostima pojedinih teškoća. Iz priloženog je razvidno da odgajatelji svoje kompetencije stječu iz kolegija koji su općeniti. Upitno je li jedan kolegij tijekom obrazovanja dovoljan za stjecanje znanja i vještina te osjećaja kompetentnosti u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

9. KOMPETENCIJE ODGAJATELJA

Za provedbu uspješne inkluzije važni su organizacijski, materijalni i kadrovski uvjeti (Karamatić Brčić, 2013), ali osim njih to su i programske i sadržajne pretpostavke te kadrovski uvjeti koji se odnose na broj i spremu zaposlenika, njihove stručne kompetencije, ali i pozitivne stavove prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovite obrazovne procese

(Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015). Prihvatanje učenika i djece s teškoćama u razvoju u njihovoj obrazovnoj sredini, pedagoško postupanje učitelja i odgajatelja te odabir primjerenih i ostvarivih ciljeva i didaktičko-metodičkih postupaka preduvjet su za ostvarivanje najboljih mogućih rezultata i ishoda obrazovanja. Možemo zaključiti da su odgajatelji i učitelji izuzetno važan čimbenik uspješne inkluzije s obzirom na njihova znanja, vještine, kompetencije te stručne i organizacijske sposobnosti (Kudek Mirošević, 2015).

Prema Slunjski i sur. (2006:46) kompetencije odgajatelja možemo promatrati kao „kompleksan mozaik različitih područja znanja i vještina koja su nužno uključena u praktično područje svakog profesionalca“. U području obrazovanja pojam kompetencija ima dva temeljna značenja (Westera, 2001):

- Teorijska perspektiva – kompetencija je unutrašnja, kognitivna struktura koja omogućuje određeno ponašanje
- Operacionalna perspektiva – prevladava u obrazovanju; iz ove perspektive pojam kompetencija ima puno širi smisao: smatra se visokovrijednom kvalifikacijom koja je odgovorna za učinkovitu uporabu nečijeg znanja i vještina u specifičnom i složenom kontekstu.

Prema Bouillet (2011) od odgajatelja se očekuje da koriste “praktičnu mudrost” ili profesionalne kapacitete za ispravnu prosudbu u korištenju profesionalnih teorijskih i praktičnih kompetencija.

Bouillet (2011) naglašava da odgajatelji u svome radu moraju imati znanja i vještine za odgajanje sve djece, bez obzira na prisutne teškoće kod djeteta. Profesionalna kompetentnost odgajatelja obuhvaća odgajateljevu pedagošku, didaktičku i stručnu naobrazbu, naobrazbu iz područja psihologije i pedagogije, sposobnost ostvarivanja uspješne verbalne i neverbalne komunikacije te sposobnost evaluacije i mijenjanja svoje i tuđe odgojno-obrazovne prakse, ali i njegove ljudske kvalitete i sposobnosti (Višnjic-Jevtić i Glavina, 2009, prema Loborec i Bouillet, 2012). „Kada su u pitanju djeca s teškoćama, kompetencije odgajatelja moraju biti podržane odgovarajućom prilagodbom didaktičkih materijala i ukupnog okruženja, ali i uzajamnim partnerstvom stručnjaka i članova obitelji djeteta s teškoćama“ (Bouillet,

2010:324). Autorica kompetencije odgajatelja/učitelja koje su značajne za rad s djecom dijeli u dvanaest kategorija:

- razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece,
- razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece,
- poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine,
- komunikacijske vještine,
- poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja,
- poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece,
- sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba,
- poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu,
- poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala,
- poznavanje savjetodavnih tehnika rada,
- praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama
- spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje

Kompetencije odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju ne bi trebale zaostajati za kompetencijama koje su odgajatelju potrebne za svakodnevni rad s djecom u redovitim skupinama. Skočić Mihić (2011) u svom radu navodi iskustvo kao bitan prediktor odgajateljskih kompetencija. Možemo zaključiti da neke od navedenih kompetencija stječemo prilikom obrazovanja, dok praktično iskustvo u radu s djecom s teškoćama nisu u ciljevima kolegija. Ivančić (2012) navodi da je jedan od najvažnijih problema odgajatelja/učitelja pri odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama osjećaj vlastite kompetentnosti, te je zato bitna edukacija o djeci s teškoćama koja bi pružila potrebno znanje za obavljanje te zadaće. Sakač i Marić (2016) navode da kako bi odgajatelji uspješno odgovorili na sve zahtjeve koji se postavljaju pred njima u inkluzivnom okruženju, potrebna je adekvatna pripremljenost za njih u inicijalnom obrazovanju. Istraživanja ukazuju na povezanost kvalitete

obrazovanja odgajatelja i osjećaja profesionalne kompetentnosti, a uz veći osjećaj kompetentnosti odgajatelja veže se i viša kvaliteta odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama (Bouillet, 2011).

10. INKLUZIJA U HRVATSKOJ

Iskustva inkluzije u Hrvatskoj često su obilježena nedostatnim kapacitetima u vrtićima te sve većim brojem djece s različitim teškoćama, neekipiranošću stručnog tima i nepostojanje podrške stručnjaka u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Prema članku 20. Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/13), propisana je prednost pri upisu djece u dječje vrtiće, među kojima tu prednost imaju i djeca s teškoćama. Nažalost, ta propisana prednost ne provodi se u potpunosti pri upisu djece s teškoćama. Prilikom upisa djeteta, vrtić definira "kriterije" koje dijete mora zadovoljiti kako bi sudjelovalo u redovitom programu. U pravilu se najčešće uključuju djeca s lakšim teškoćama, a djeca s većim teškoćama ostvaruju pravo na upis samo ako u vrtiću nema dovoljno djece i uvjeta za ustroj posebne skupine. Najčešće kao prepreka uključivanju navodi se *„prevelik broj djece u skupinama te nedostatak defektologa ili logopeda u vrtiću, a zbog potrebnih rehabilitacijskih programa djecu se upućuje u specijalizirane ustanove“* (Miloš, Vrbić, 2015:60). Istraživanja otkrivaju kako nekvalitetnoj praksi uključivanja doprinose i niska primanja, loši uvjeti rada, nedostatak vremena za ispunjavanje obaveza, komplicirane administrativne obaveze te loš društveni status i javno mnijenje o odgajateljskoj profesiji (Bouillet, 2010).

U posljednjih nekoliko godina, širenjem kapaciteta vrtića, zapošljavanjem stručnih suradnika, edukacijom i usavršavanjem odgajatelja te uspostavljanjem suradnje s brojnim specijaliziranim ustanovama bitno se povećala briga o kvaliteti života djece s teškoćama, ističu u dječjem vrtiću Pahuljica na otoku Rabu.

11. METODOLOGIJA

11.1. Cilj

Cilj ovog istraživanja je ispitati mišljenje studenata Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, budućih pripravnika, o njihovoj spremnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju te osjećaju kompetentnosti koji su stekli prilikom sveučilišnog obrazovanja, te o kvaliteti obrazovanja i osposobljavanja odgajatelja.

11.2. Hipoteza

Iz cilja su sastavljene dvije hipoteze:

H1 - budući pripravnici ne osjećaju se dovoljno kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju

H2- postojeći obrazovni sustav ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

11.3. Sudionici istraživanja

Uzorak istraživanja čine studenti druge godine diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Zagrebu, odnosno 69 ispitanica. Istraživanje je provedeno u ožujku 2020. godine, a uključivalo je on-line upitnik kojemu su sudionici pristupili dobrovoljno i anonimno.

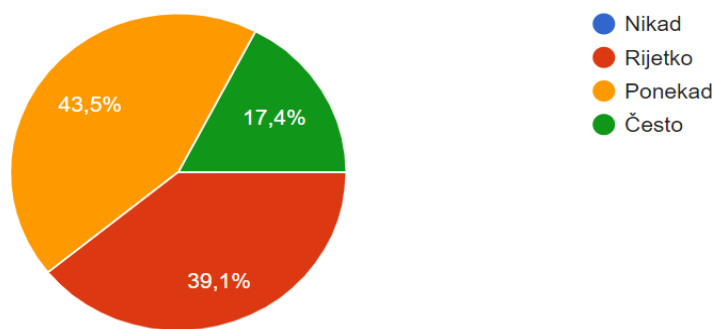
11.4. Instrument

Istraživanje obuhvaća kvantitativne metode istraživanja. Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je anketni upitnik koji se sastoji od pet dijelova. Upitnik je usmjeren na ispitivanje o spremnosti za rad s djecom s teškoćama u

razvoju te osjećaju kompetentnosti, o kvaliteti obrazovanja i osposobljavanja, kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama s obzirom na različitost teškoće te mišljenje o važnosti suradnje u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te opća znanja i razmišljanja. U prvom dijelu ankete studenti su pitani o osjećaju vlastite kompetentnosti u radu s djecom s teškoćama te osjećaju li strah zbog rada s djecom s teškoćama te su im ponuđeni odgovori „*da, ne i nisam siguran/na*“. Ako je njihov odgovor ne ili nisam siguran/na, ponuđeno im je da napišu zašto. Drugi dio ankete odnosi se na procjenu konkretnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju, a stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama procjenjivali su na skali Likertovog tipa: od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). U trećem dijelu upitnika ponuđene su im tvrdnje o kvaliteti obrazovanja i osposobljavanja te su stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama također procjenjivali su na skali Likertovog tipa. Na isti način procjenjivali su osjećaj vlastite kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju s obzirom na različitost teškoće koja je četvrti dio ankete, te peti dio, mišljenje o važnosti suradnje unutar ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Na kraju upitnika ponuđene su tvrdnje koje se odnose na opća znanja i razmišljanja te su stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama također procjenjivali su na skali Likertovog tipa i s formatom odgovora “*da*” i “*ne*”.

12. REZULTATI I RASPRAVA

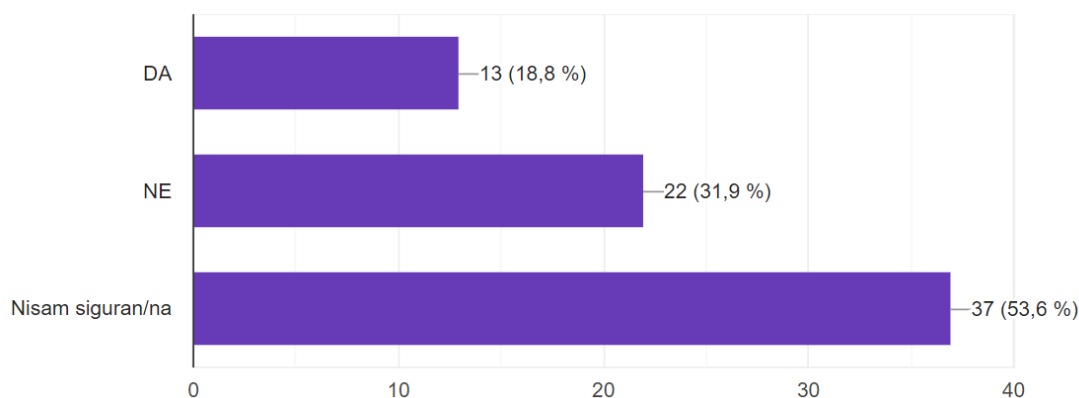
U prvom dijelu upitnika postavljena su opća pitanja o spremnosti na rad s djecom s teškoćama u razvoju. Na pitanje: „*Koliko često ste se u dosadašnjem odgojno-obrazovnom radu susretali s djecom s teškoćama u razvoju?*“ ponuđeni su odgovori nikad, rijetko, ponekad, često.



Grafički prikaz 1. *Dosadašnje susretanje s djecom s teškoćama u razvoju*

Iz grafičkog prikaza 1. razvidno je da se 17,4 %, odnosno 12 ispitanica, često susrelo s djecom s teškoćama u razvoju u svom praktičnom radu. Njih 39,1 %, odnosno 27, izjavljuje da se rijetko susreću s djecom s teškoćama u razvoju. Ostatak ispitanica, njih 30, što od ukupnog broja iznosi 43,5 % odgovorilo je da su se ponekad susreli s djecom s teškoćama u razvoju.

Na iduće postavljeno pitanje: „*Smatrate li se kompetentnima za rad s djecom s teškoćama u razvoju?*“ ponuđeni su odgovori da, ne i nisam siguran/na. Najveći broj ispitanika, odnosno njih 37, što od ukupnog broja iznosi 53,6% izjasnilo se da nisu sigurni. Ostatak ispitanika, njih 22, što je 31,9 % od ukupnog broja odgovorilo je da se ne smatraju kompetentnima, dok je 18,8% ispitanika, odnosno 13 studentica, odgovorilo da se smatra kompetentnim (Grafički prikaz 2).



Grafički prikaz 2. *Kompetentnost studenata za rad s djecom s teškoćama u razvoju*

Pitanje o kompetentnosti sadržavalo je potpitanje: „*Ako je Vaš odgovor u prethodnom pitanju „NE“ ili „Nisam siguran/na“ molim Vas napisite zašto.*“

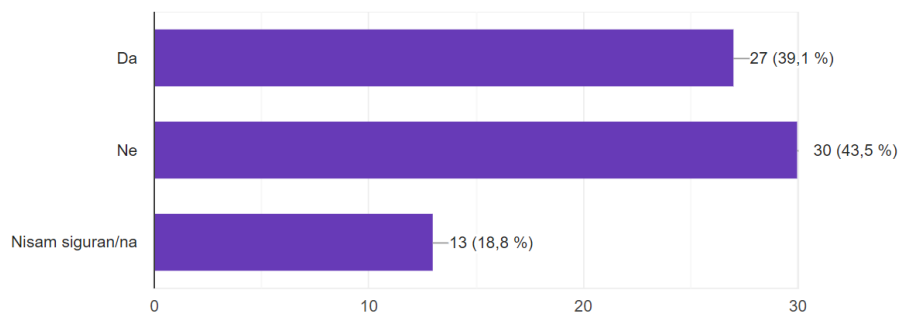
Neki od odgovora su sljedeći:

- *Nemam dovoljno znanja*
- *Zbog nedovoljno iskustva*
- *Zbog manjka prakse o tome*
- *Nismo dovoljno educirani i nemamo iskustva, sigurnosti*
- *Mislim da nismo imali dovoljno kolegija o tome*
- *Kompetentnom će se smatrati tek osoba koja je s takvom djecom u neposrednom radu određeno vrijeme*
- *Voljela bih imati još iskustva u tom području*
- *Ne znam kako bi dijete reagiralo pri prvom susretu. Bojim se perioda dok se ne upoznamo bolje*
- *Mislim da ću samo praksom biti svjesna njihovih realnih potreba*
- *Bojim se da neću znati primjereno odgovoriti na njihove potrebe*
- *Mislim da nemam dovoljni teorijskog znanja o teškoćama koje bih mogla povezati sa znanjem na praktičnoj razini (poticaji itd.)*
- *Nedovoljno poznavanje karakteristika djece s teškoćama u razvoju kao i nedovoljno stečenih kompetencija za rad s njima te nedovoljno praktičnog rada.*
- *Smatram da smo nedovoljno pripremljeni, ne znam kako raditi u vrtičkoj skupini s djetetom/djecom s teškoćama, želim, ali ne znam.*

Iz grafičkog prikaza 2. vidljivo je da većina ispitanica nije sigurna i ne smatra se kompetentnom za rad s djecom s teškoćama u razvoju. U potpitanju o kompetentnosti većina studentica se smatra da nisu dovoljno obrazovani, nisu

educirani i nemaju dovoljno iskustva. Također, nekolicina studentica ističe da se boji rada s djecom s teškoćama u razvoju što je rezultat manjka iskustva.

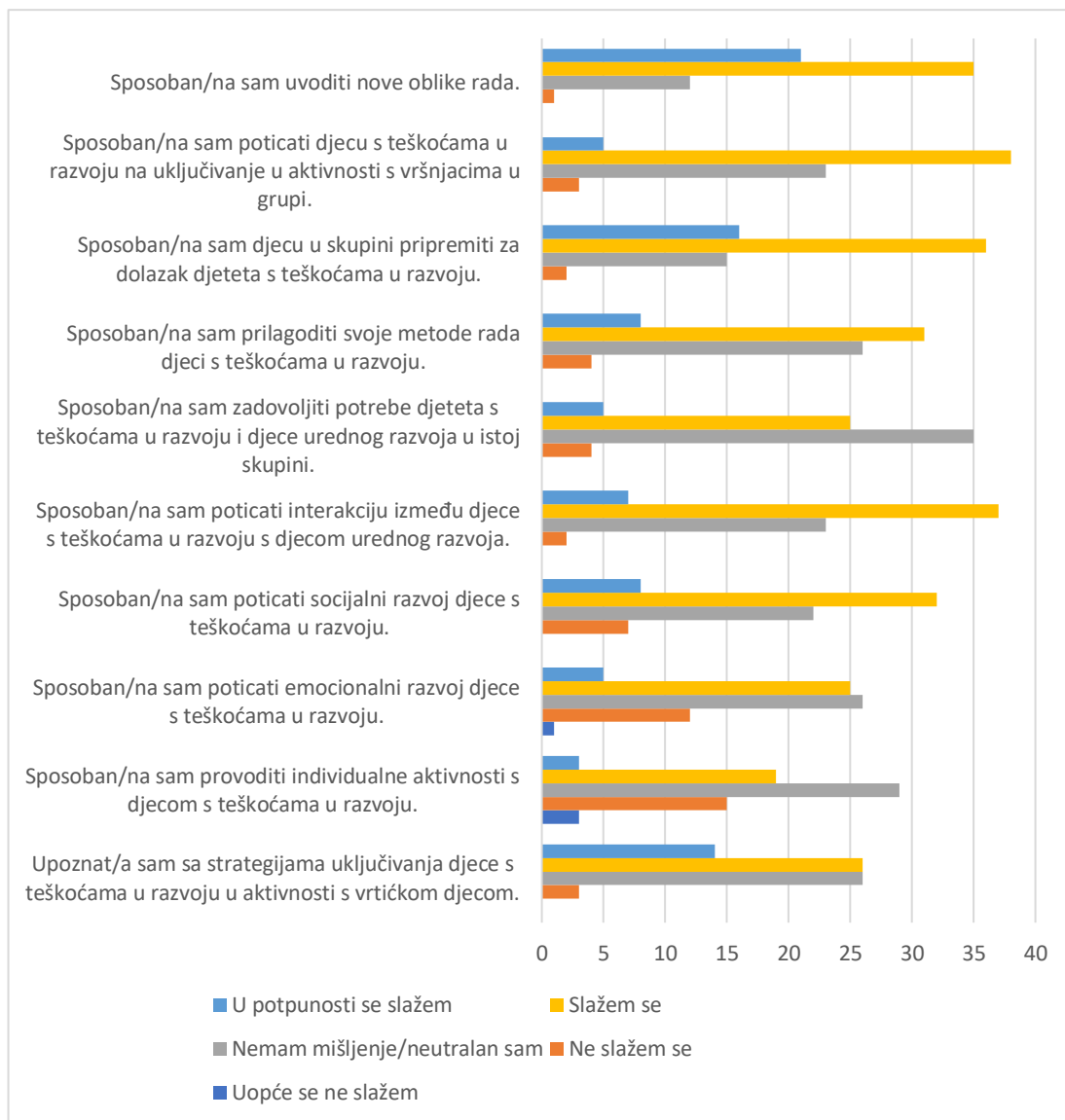
Na pitanje: „*Bojite li se rada s djecom s teškoćama u razvoju?*“ ponuđeni su odgovori da, ne i nisam siguran/na.



Grafički prikaz 3. *Strah od rada s djecom s teškoćama u razvoju*

Iz grafičkog prikaza 3. vidljivo je da se 39,1 % studentica boji rada s djecom s teškoćama u razvoju, dok se 43,5 % studentica izjasnilo da se ne boje. Ostatak studentica, 18,8 % izjasnilo se da nije sigurno.

U sljedećem dijelu ankete ispitanicama su ponuđena pitanja o konkretnom radu s djecom s teškoćama u razvoju i samoprocjena sposobnosti/kompetencija.



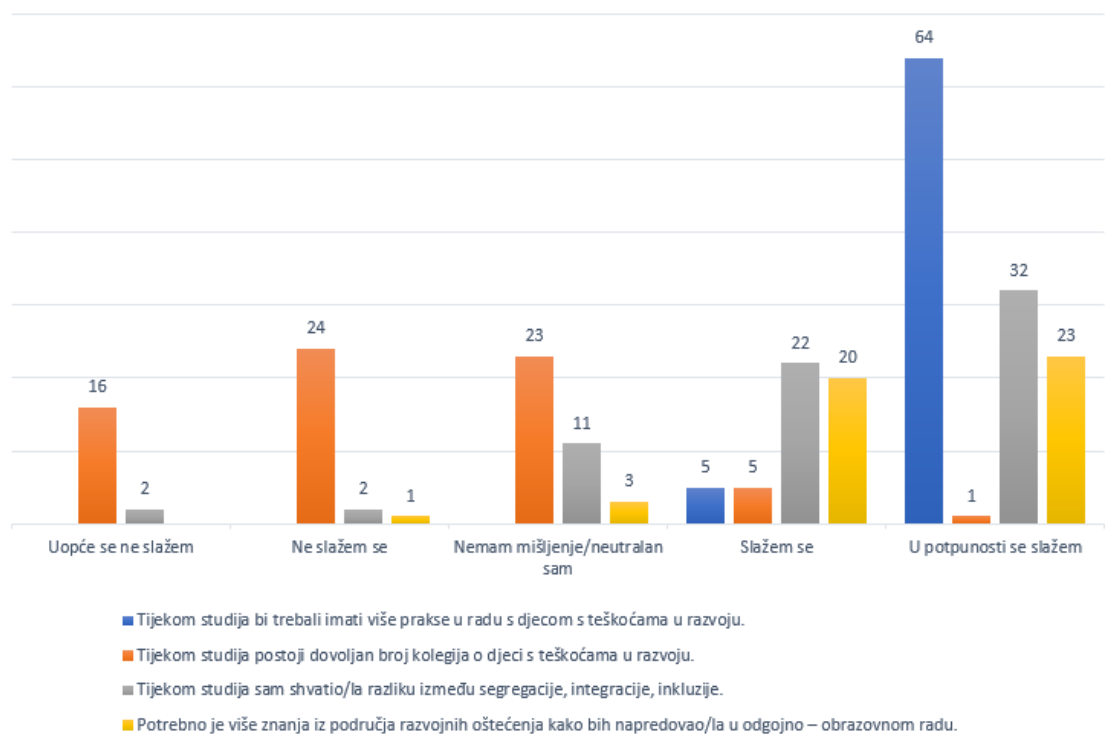
Grafički prikaz 4. *Kompetencije potrebne za rad s djecom s teškoćama u razvoju*

Iz grafičkog prikaza 4. razvidno je da su u većini izjava vezanih uz kompetencije ispitanice odgovorile da nemaju mišljenje/neutralne su ili se slažu. Na izjavu: „*Sposoban/na sam uvoditi nove oblike rada*“, 50,7 % ispitanica odgovorilo je da se slaže, dok je na izjavu „*Upoznat/a sam sa strategijama uključivanja djece s teškoćama u razvoju u aktivnosti s vrtičkom djecom*“ 37,7 % ispitanica odgovorilo da nemaju mišljenje/neutralni su. U izjavi: „*Sposoban/na sam prilagoditi svoje metode rada djeci s teškoćama u razvoju*“, 44,9 % ispitanica odgovorilo je da se slaže. Na izjavu: „*Sposoban/na sam zadovoljiti potrebe djeteta s teškoćama u razvoju i djece urednog razvoja u istoj skupini*“, čak 50,7 % ispitanica odgovorilo je da nema mišljenje/neutralno je, a na izjavu „*Sposoban/na sam provoditi individualne aktivnosti s djecom s teškoćama u razvoju*“ samo 4,3 % ispitanica odgovorilo je da se u

potpunosti slaže, dok je 4,3 % ispitanica izjavilo da se uopće ne slaže. Na izjavu o poticanju socijalnog i emocionalnog razvoja kod djece s teškoćama 37,7 % ispitanica odgovorilo je da nema mišljenje/neutralno je kod poticanja emocionalnog razvoja, dok je 46,4 % ispitanica odgovorilo da je sposobno poticati socijalni razvoj djece s teškoćama.

Iako su ispitanice izjasnile da nemaju mnogo praktičnog iskustva, u izjavama o kompetentnosti uglavnom se smatraju sposobnim za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Zbog nedovoljnog iskustva upitno je shvaćaju li kompleksnost rada s djecom s teškoćama.

Analizom rezultata koji se odnose na samoprocjenu kvalitete obrazovanja i osposobljavanja odgajatelja (Grafički prikaz 5), vidljivo je da se većina ispitanica slaže s tvrdnjom da trenutni obrazovni sustav ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

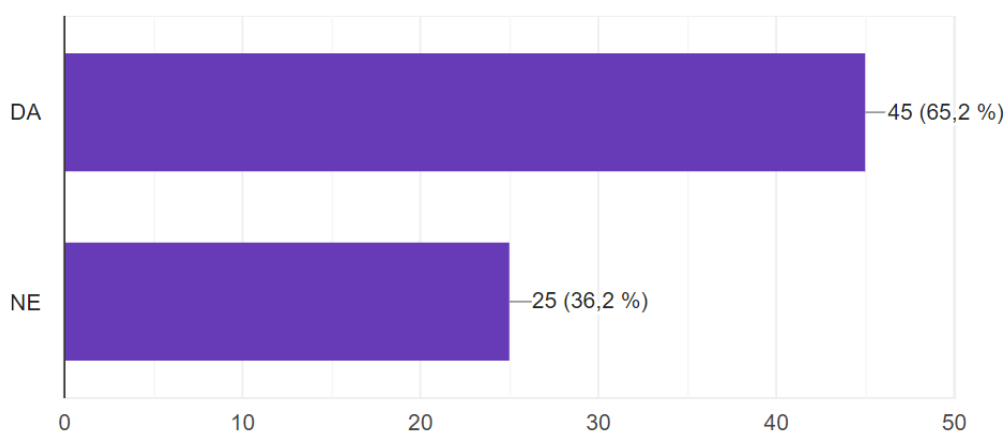


Grafički prikaz 5. Samoprocjena kvalitete obrazovanja

Na izjavu: „Tijekom studija bi trebali imati više prakse u radu s djecom s teškoćama u razvoju“ 92,8 % ispitanica odgovorilo je da se u potpunosti slaže, dok je 34, 8 % ispitanica izjavilo da se ne slaže s tvrdnjom da „Tijekom studija postoji

dovoljan broj kolegiya o djeci s teškoćama u razvoju“. Za izjavu: „Tijekom studija sam shvatio/la razliku između segregacije, integracije, inkluzije“, 46,4 % ispitanica izjavilo je da se u potpunosti slaže. Također, na izjavu o potrebi dodatnog stjecanja znanja o razvojnim oštećenjima većina ispitanica izjasnila se da se u potpunosti slaže (65,2 %).

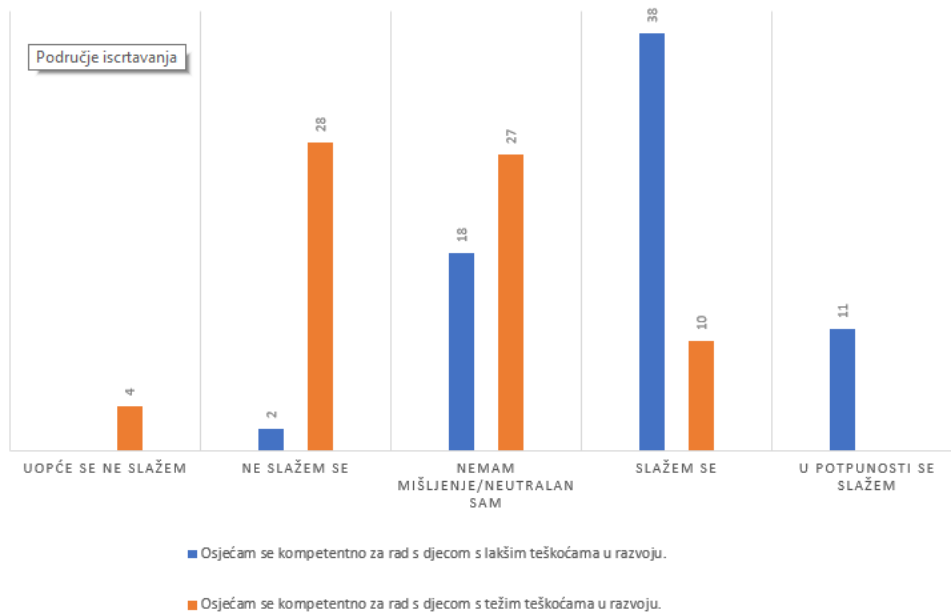
Na pitanje: „Jeste li za vrijeme studija slušali kolegiye koji su opširnije povezani s radom s djecom s teškoćama u razvoju?“ 65,2 % ispitanica odgovorilo je potvrdno (Grafički prikaz 6).



Grafički prikaz 6. *Slušanje kolegiya povezanih s radom s djecom s teškoćama u razvoju*

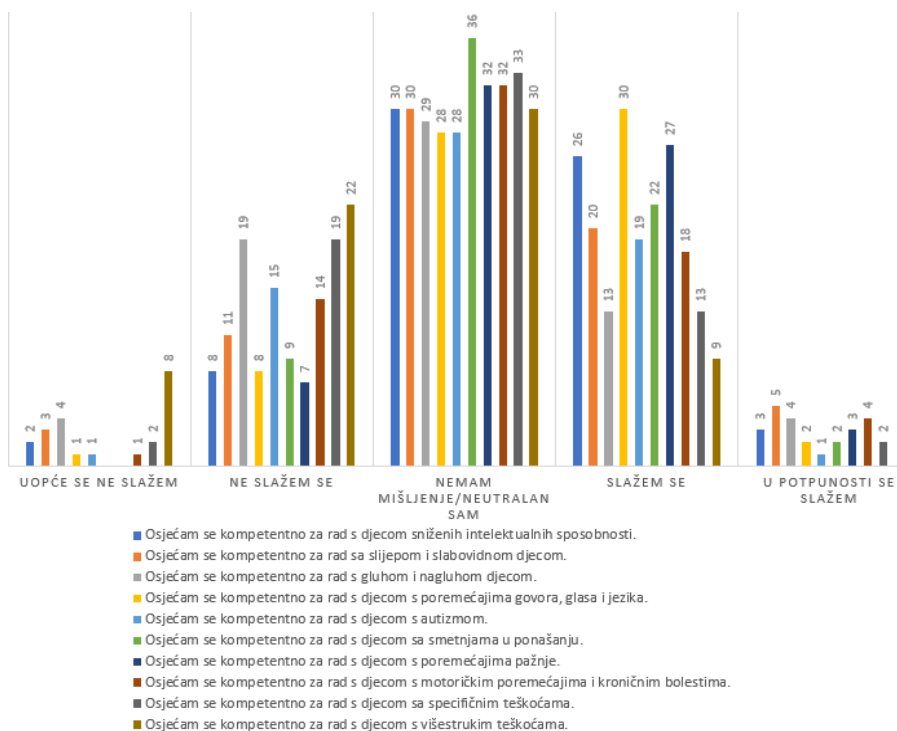
Iz rezultata ovoga dijela ankete vidljivo je da većina ispitanica smatra da bi trebale imati više praktičnog iskustva u radu s djecom s teškoćama tijekom studiranja te da je potrebno stjecanje dodatnog znanja o razvojnim oštećenjima.

U sljedećem dijelu ankete ispitivala se samoprocjena kompetentnosti za rad s djecom s obzirom na različitost teškoće.



Grafički prikaz 7. *Samoprocjena kompetentnosti za rad s djecom s lakšim/težim teškoćama u razvoju*

Iz grafičkog prikaza 7. vidljivo je da se većina ispitanica osjeća kompetentno za rad s djecom s lakšim teškoćama u razvoju (55,1 %), dok je 40,6 % ispitanica izjavilo da se ne osjeća kompetentno za rad s djecom s težim teškoćama u razvoju.

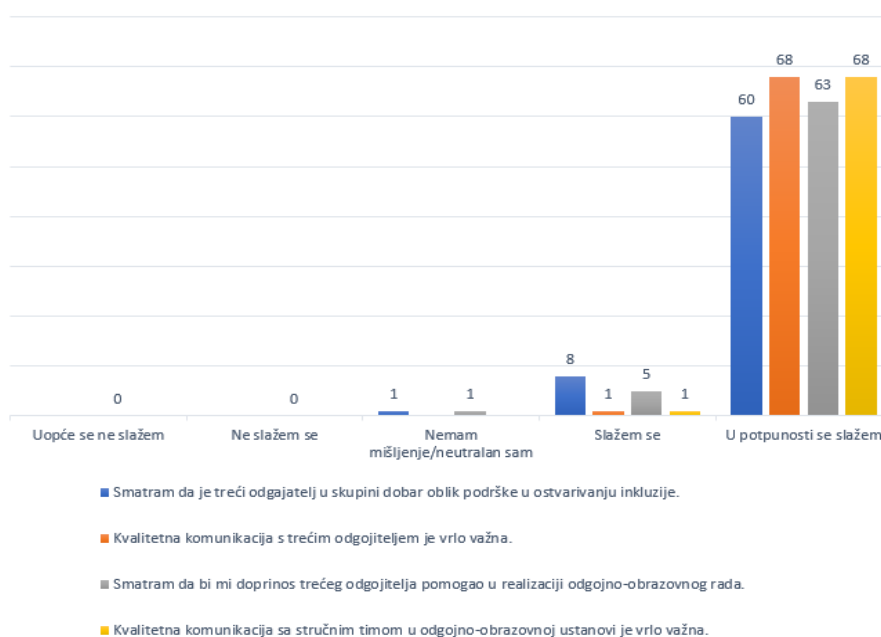


Grafički prikaz 8. *Samoprocjena kompetentnosti s obzirom na različitost teškoće*

Iz grafičkog prikaza 8. vidljivo je da više od 40 % ispitanica nije sigurno, nemaju mišljenje o kompetentnosti za rad s djecom sniženih intelektualnih sposobnosti, slijepom i slabovidnom djecom te gluhom i nagluhom djecom. Na izjavu: „Osjećam se kompetentno za rad s djecom s poremećajima govora, glasa i jezika“, 43,5 % ispitanica odgovorilo je da se slaže. Za kompetentnost za rad s djecom s autizmom izjasnilo se 27,5 % ispitanica. Ispitanice nemaju mišljenje/neutralne su za pitanje kompetentnosti za rad s djecom sa smetnjama u ponašanju (52,2 %), poremećajima pažnje (46,4 %), motoričkim oštećenjima i kroničnim bolestima (46,4 %) te sa specifičnim teškoćama (47,8 %). Pojedine ispitanice se ne osjećaju kompetentno za rad s djecom s višestrukim teškoćama (31,9 %), dok se 13 % ispitanica osjeća kompetentno.

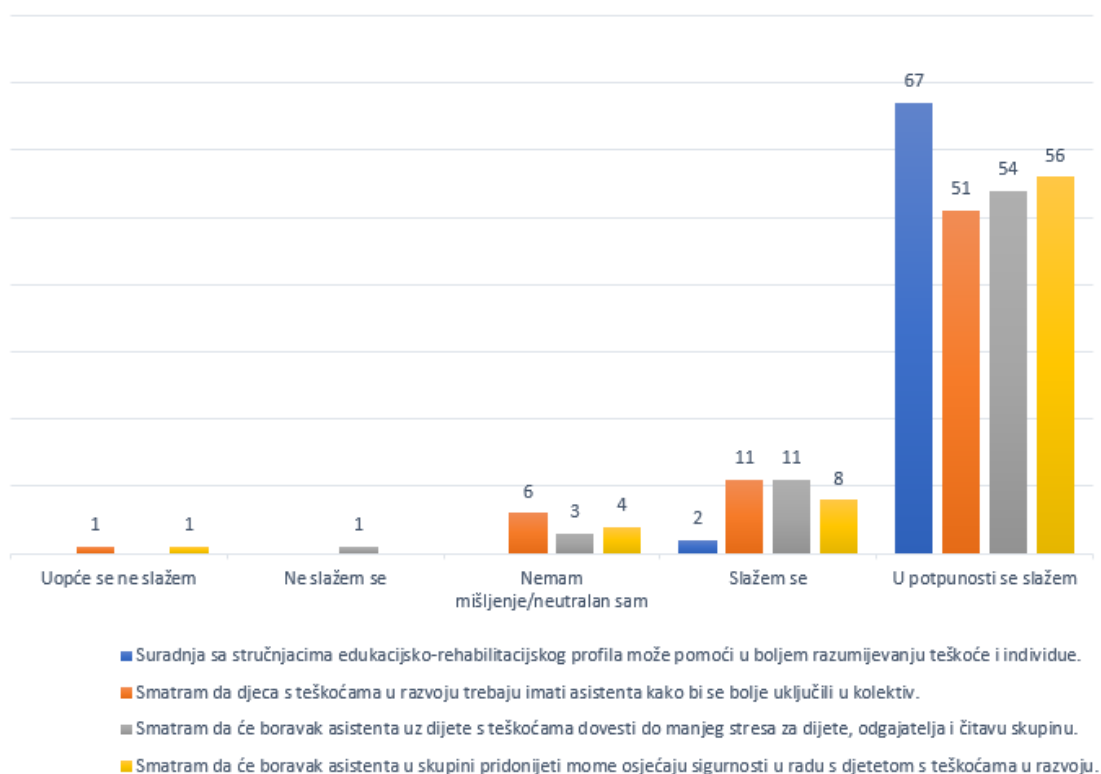
Uvidom u analizu rezultata skale samoprocjena studenata za rad s djecom s obzirom na različitosti teškoće vidljivo je da većina studenata nije sigurna u svoju kompetentnost. Najviše se smatraju kompetentnima za rad s djecom s lakšim teškoćama u razvoju te s djecom s poremećajima govora, glasa i jezika. Suprotno od toga, najmanje se smatraju kompetentnim za rad s djecom s težim teškoćama u razvoju, s gluhom i nagluhom djecom te s djecom sa specifičnim teškoćama. Također, većina studenata se ne smatra kompetentno za rad s djecom s višestrukim teškoćama.

U sljedećem dijelu ankete procjenjivalo se mišljenje o važnosti suradnje u ustanovi ranog i predškolskog odgoja.



Grafički prikaz 9. Suradnja s trećim odgajateljem

Iz grafičkog prikaza 9. vidljivo je da se većina ispitanica slaže s tvrdnjama da je treći odgajatelj dobar oblik podrške u ostvarivanju inkluzije (87 %), da je kvalitetna komunikacija s trećim odgajateljem vrlo važna (98,6 %) te da je doprinos trećeg odgajatelja važan za realizaciju odgojno-obrazovnog rada (91,3%). N tvrdnju da je kvalitetna komunikacija sa stručnim timom vrlo važna 98,6 % ispitanica odgovorilo je potvrdno.

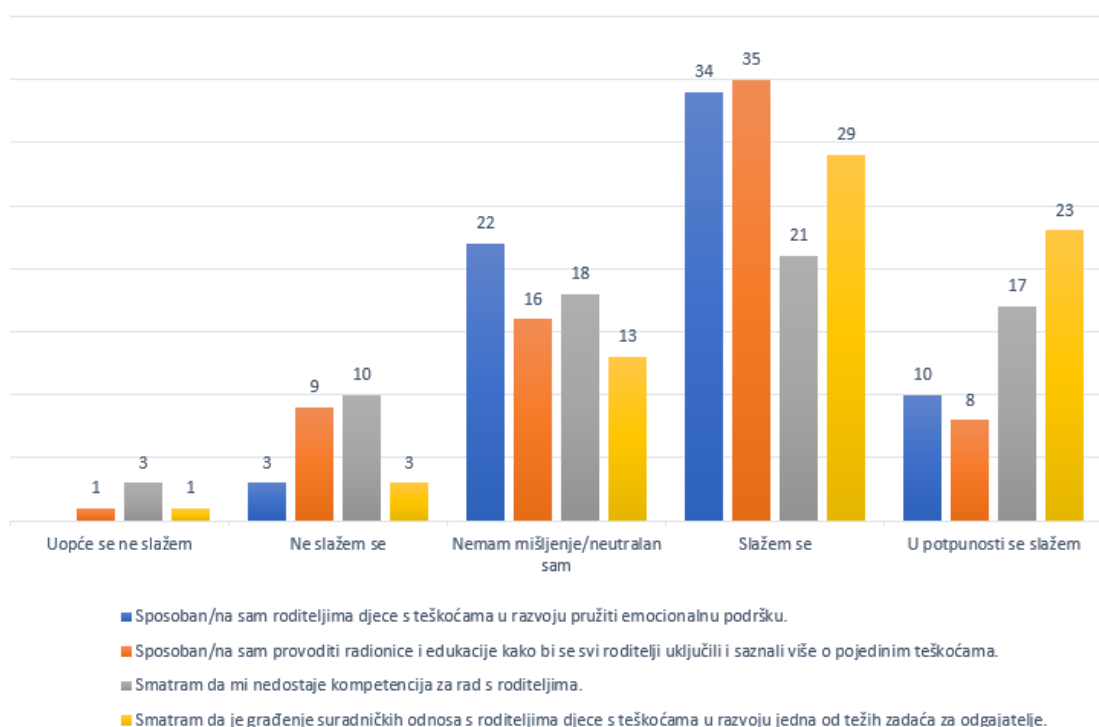


Grafički prikaz 10. Suradnja sa stručnim suradnicima

Grafički prikaz 10. prikazuje odgovore ispitanica na pitanja o suradnji sa stručnim suradnicima. Na tvrdnju da „*Suradnja sa stručnjacima edukacijsko-rehabilitacijskog profila može pomoći u boljem razumijevanju teškoće i individue*“ 97,1 % ispitanica odgovorilo je da se u potpunosti slaže. S tvrdnjom da djeca s teškoćama trebaju imati asistenta kako bi se bolje uključili u kolektiv u potpunosti se slaže 73,9 % ispitanica, dok se 78,3 % ispitanica su

potpunosti slaže da će boravak asistenta uz dijete s teškoćama dovesti do manjeg stresa za dijete, odgajatelja i čitavu skupinu. Većina ispitanica u potpunosti se slaže da će boravak asistenta u skupini pridonijeti njihovu osjećaju sigurnosti u radu s djetetom s teškoćama u razvoju (81,2 %).

Kvaliteta suradnje odgajatelja i roditelja djeteta s teškoćama bitna je za bolji napredak i razvoj djeteta te se u sljedećem dijelu upitnika ispituju tvrdnje koje se odnose na važnost suradnje odgajatelja s roditeljima djece s teškoćama u razvoju.

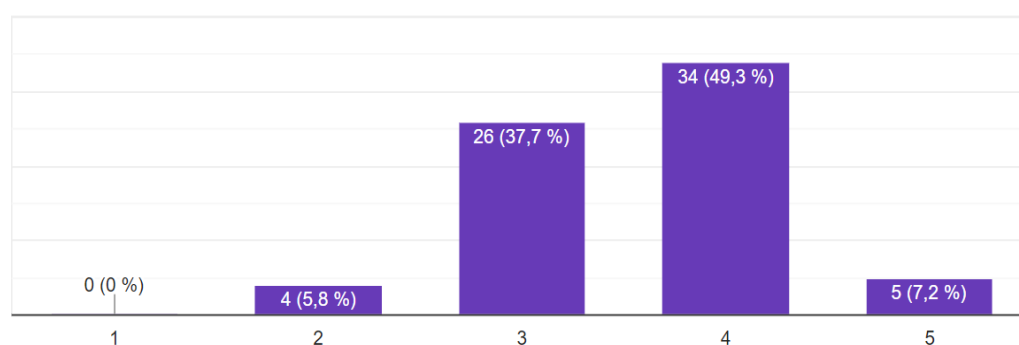


Grafički prikaz 11 .Važnost suradnje odgajatelja i roditelja djece s teškoćama u razvoju

Za tvrdnju: „Sposoban/na sam roditeljima djece s teškoćama u razvoju pružiti emocionalnu podršku“ 49,3 % ispitanica izjasnilo se da se slaže, dok 31,9 % ispitanica nije sigurno. Za sposobnost provođenja radionica i edukacija kako bi se svi roditelji uključili i saznali pojedinosti o teškoćama 50,7 % ispitanica izjasnilo se da se slaže. Većina ispitanica smatra da im nedostaje kompetencija za rad s roditeljima (30,4 %), dok se 42 % ispitanica slaže s

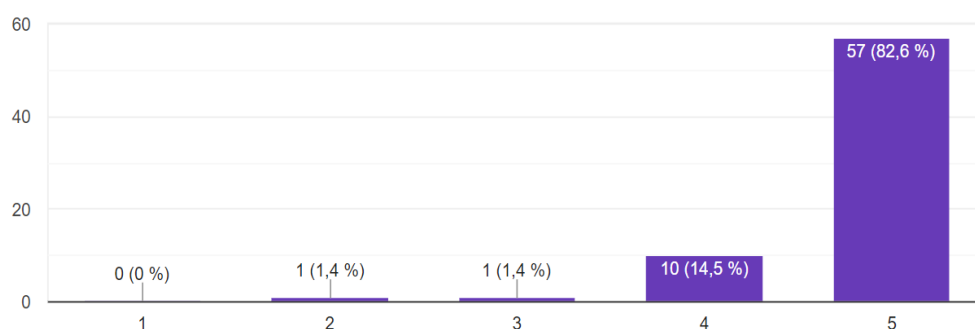
tvrdnjom da je građenje suradničkih odnosa s roditeljima djece s teškoćama u razvoju jedna od težih zadataka za odgajatelje.

U sljedećem dijelu ankete ispitivana su opća znanja i razmišljanja. Na tvrdnju da inkluzija djece s teškoćama u razvoju postaje sve bolja 49,3 % ispitanica se složilo, dok se 7,2 % u potpunosti slaže (Grafički prikaz 12).



Grafički prikaz 12. *Inkluzija djece s teškoćama u razvoju postaje bolja*

Na tvrdnju da znaju što je rana intervencija 68 ispitanica (98,6 %) je odgovorilo da zna, dok je jedna ispitanica odgovorila da ne zna (1,6 %).



Grafički prikaz 13. *Rana intervencija treba početi ulaskom djeteta u skupinu*

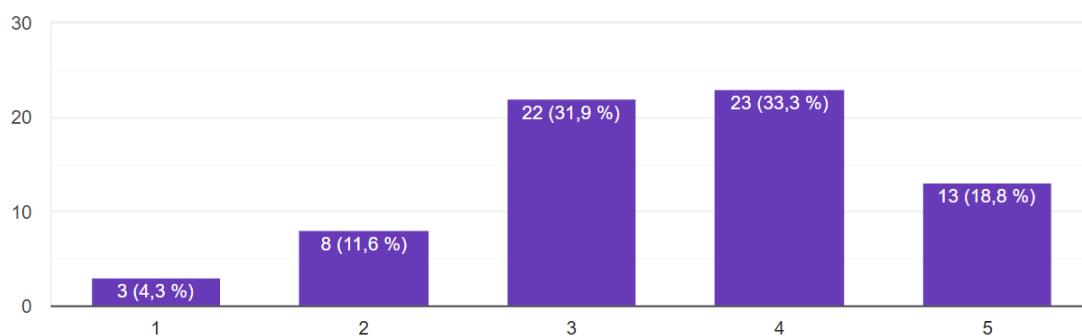
Za tvrdnju da rana intervencija treba početi ulaskom djeteta u skupinu u potpunosti se složilo 82,6 % ispitanica.

Ispitanice su se većinom složile s tvrdnjom da druženje djece s teškoćama u razvoju s djecom urednog razvoja doprinosi cijeloj skupini (učenje, razvoj empatije, socijalizacija), 85,5 % izjasnilo se da se u potpunosti slaže (Grafički prikaz 14).



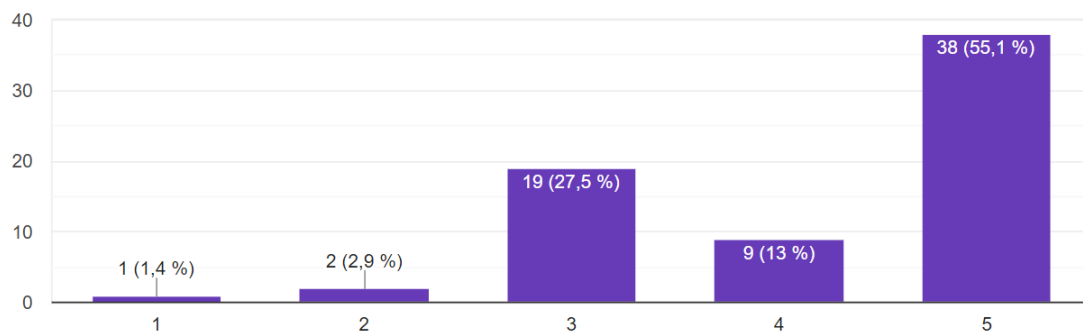
Grafički prikaz 14. *Druženje djece s teškoćama u razvoju s djecom urednog razvoja doprinosi cijeloj skupini*

Na tvrdnju o poznavanju zakonske regulative vezane uz uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne skupine 31,9 % ispitanica se izjasnilo da nemaju mišljenje, nisu sigurne. Više od 15 % ispitanica izjasnilo se da ne poznaje zakonske regulative za uključivanje djece s teškoćama u redovnu skupinu (Grafički prikaz 15).



Grafički prikaz 15. *Poznavanje zakonske regulative vezane uz uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne skupine*

Za tvrdnju: „Standard uključivanja samo djece s lakšim teškoćama i bez pridruženih teškoća potpuno je u suprotnosti filozofijom inkluzije“, 55,1 % ispitanica izjasnilo se da se u potpunosti slažu, dok 27,5 % ispitanica nije sigurno (Grafički prikaz 16).



Grafički prikaz 16. *Standard uključivanja samo djece s lakšim teškoćama i bez pridruženih teškoća potpuno je u suprotnosti filozofijom inkluzije*

Na kraju anketnog upitnika ispitanicama je ponuđeno da navedu kompetencije koje smatraju potrebnima u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Neki od odgovora su sljedeći:

- *Poznavanje teškoća u razvoju, komunikacija s djecom koja imaju teškoće, uključivanje djece u skupinu.*
- *Emocionalna podrška, prilagodba okruženja, komunikacija, timski rad.*
- *Znanje o svim poteškoćama, sigurnost u znanje, prepoznavanje simptoma, odgovornost, strpljivost, ljubav prema radu.*
- *Poznavanje teškoće, znati kako postupiti, biti smiren, poznavati razvojni put djece kako bi mogli pratiti to kod djeteta.*
- *Dobro poznavanje teorije, sloboda i sigurnost u vlastitoj praksi, empatija, organiziranost, kreativnost.*
- *Potrebne su sve kompetencije i cjeloživotno učenje.*
- *Specifična znanja, suradnja, vještine prilagodbe aktivnosti individualno potrebama djeteta.*
- *Intrinzična motivacija, komunikativnost, kreativnost u radu, teorijska podloga o teškoćama.*

- *Komunikacijske vještine, emocionalna stabilnost, upornost, toplina, vjera u sebe i djeteta s teškoćama, suradnja s čitavom zajednicom (roditelji, kolegica u skupini, stručni tim).*

- *Praksa, te dobar model i potpora profesora/mentora.*

- *Poznavanje medicinske strane poteškoće i psiholoških obilježja, dobra komunikacija sa svima uključenima u proces, aktivno poticanje svih u uključivanje, izrada radionica za djecu i roditelje, strpljivost, aktivnosti s djecom s poteškoćama.*

- *Sposobnost prilagodbe kurikuluma i oblikovanja prostora u grupi, teorijska znanja, poznavanje zakona, pravilnika itd, spremnost na rad s djecom s TUR i njihovim roditeljima.*

13. VERIFIKACIJA HIPOTEZA I RASPRAVA

Prva postavljena hipoteza prema kojoj budući pripravnici sumnjaju u svoju kompetentnost je djelomično potvrđena. Rezultati ukazuju na to da su studenti neodlučni po pitanju procjene vlastite kompetentnosti, odnosno ne procjenjuju se kompetentnima, ali niti ne kompetentnima. Neodlučnost budućih pripravnika po pitanju samoprocjene kompetentnosti može biti uzrok nedovoljne količine znanja i vještina o djeci s teškoćama i njihovu funkcioniranju. Ispitanici navode razloge poput nedovoljne pripremljenosti, manjka iskustva i prakse te manjak kolegija iz kojih bi mogli steći određeno znanje.

Prema Skočić Mihić i sur. (2014) studenti koji nemaju iskustvo inkluzivne prakse u manjoj su mjeri mogli reflektirati svoja znanja, vještine i stavove u stvarnim profesionalnim izazovima inkluzivne nastave u odnosu na studente koji su volontirali s ovom djecom i koji su to mogli učiniti u većoj mjeri. Studenti koji su volontirali procjenjuju da imaju više znanja i da bolje poznaju rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama od studenata koji nisu volontirali. Potvrđeno je da volontiranje omogućuje stjecanje dodatnih znanja i vještina te utječe na osobni razvoj (Astin i Sax, 1998., Perić, 2010., Huić, Ricijaš i Branica, 2010.).

Brojna istraživanja potvrđuju da je oskudna i nedostatna praktično-iskustvena edukacija mogući razlog identificiranju osjećaja djelomične osposobljenosti. Osjećaj uplašenosti prisutan u studentskoj percepciji budućih zahtjeva u inkluzivnim skupinama govori i o određenoj zrelosti i realnosti u njihovu promišljanju inkluzivne prakse (Stanisavljević-Petrović i Stančić, 2010).

Istraživanja potvrđuju da se i profesionalci u svojoj struci, sami odgajatelji, ne osjećaju dovoljno osposobljeni da bi kvalitetno radili s djecom s teškoćama u razvoju.

Prema Miloš i Vrbić (2015) iako odgajatelji imaju generalno pozitivan stav prema inkluziji, sumnjaju u svoje kompetencije za primjenu inkluzije u praksi smatrajući da nisu dovoljno osposobljeni za zadovoljavanje potreba djeteta s teškoćama u razvoju.

Skočić Mihić (2011) zaključuje kako se kompetentnijima osjećaju oni odgajatelji koji su pohađali dodatno stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama.

Brojni autori mišljenja su da stavovi pojedinca ovise o stavovima opće populacije stoga stavovi odgajatelja mogu odražavati stupanj društvenog razvoja zemlje.

Druga postavljena hipoteza jest da postojeći obrazovni sustav ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju te se smatra potvrđenom. Rezultati ukazuju na to da većina ispitanica smatra da tijekom studija ne postoji dovoljan broj kolegija o djeci s teškoćama u razvoju, da im je potrebno više praktičnog rada s djecom s teškoćama tijekom studija, ali i dodatno znanje o razvojnim oštećenjima.

Prema Ernest i sur. (2011) studijski programi trebaju se rekonstruirati i uključivati praktična iskustva kako bi pripremili odgajatelje na efikasno poučavanje sve većeg broja djece s različitim odgojno-obrazovnim potrebama i to temeljem iskustvenog učenja.

Od učitelja se očekuje da efikasno/učinkovito poučavaju sve učenike neovisno o njihovim sposobnostima, mogućnostima i interesima te da promoviraju toleranciju i socijalnu povezanost, efikasno odgovaraju na potrebe učenika s teškoćama i idu ukorak s novim znanjima i pristupima u poučavanju,

učenju i procjeni (OECD, 2005). Inkluzivni model nije moguće provesti ako stručnjaci u praksi nisu pripremljeni kroz inicijalni i trajni profesionalni razvoj.

Prema Bouillet (2008), ako se više njih osjeća manje kompetentnim, to upućuje na zaključak o potrebi promjena u obrazovnom kurikulumu. Također, autorica ističe da iako je prošlo više od 20 godina inkluzivnog obrazovanja, inicijalno obrazovanje učitelja i dalje sadrži samo jedan ili dva obvezna kolegija o djeci s teškoćama i inkluzivnom obrazovanju.

Bouillet (2010) naglašava da je potrebno odgajateljima osigurati više edukacijsko rehabilitacijskih tema u inicijalnom obrazovanju koje će biti dio pedagoških i metodičkih kolegija.

U istraživanju Skočić Mihić (2011) pronađena je statistički značajna razlika među odgajateljima koji su pohađali kolegij o odgoju djece s teškoćama i onih koji nisu pohađali takav kolegij i to u samoprocijenjenoj kompetentnosti i u stavu prema predškolskom uključivanju, te se odgajatelji koji su pohađali navedeni kolegij procjenjuju kompetentnijima i imaju pozitivniji stav.

Conderman i Johnston-Rodriguez (2009) ističu da je glavna odgovornost u oblikovanju stava i vještina učitelja potrebnih za inkluziju i suradnju na inicijalnom obrazovanju učitelja, kao i oblikovanju pozitivnih stavova prema djeci s teškoćama (Sze, 2009).

Vrlo je važno da studenti sudjeluju na vježbama i stječu praktična iskustva rada s učenicima s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja te da su mentorirani od strane kvalificiranih odgajatelja i supervizirani od sveučilišnih profesora (National Commission on Teaching and America's Future, 1996; prema Conderman, Johnston-Rodriguez, 2009).

Ostrosky, Laumann i Hsieh (2006) ističu da odgajatelji procjenjuju, zaključuju i stvaraju stavove prema tipu školovanja, razini edukacije, kvaliteti i količini edukacije o inkluziji te prema aktivnom iskustvu inkluzije.

14. IMPLIKACIJE ZA PRAKSU

Iz dobivenih rezultata mogu se predložiti sljedeće implikacije za praksu:

1. Povećanje broja kolegija o djeci s teškoćama tijekom obrazovanja budućih odgajatelja (uvođenje kolegija koji će obrađivati pojedina razvojna oštećenja kako bi studenti mogli prepoznati karakteristike pojedine teškoće, ali i kako bi bolje savladali određene metode rada s djecom s teškoćama).

Uz višu kvalitetu obrazovanja odgajatelja vezuju se i više kompetencije za profesionalnu ulogu, a poznato je i da kvaliteta programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja znatno ovisi o kompetencijama samih odgajatelja. Neophodno je promišljati o jačanju studijskih programa većim brojem kolegija koji osposobljavaju studente za kvalitetnu provedbu inkluzije (Skočić Mihić i sur., 2014). Studijski programi ne trebaju biti orijentirani samo na znanje o poučavanju, već bi trebali osigurati način na koji studenti razumiju vrijednosti, razvijaju stavove i uvjerenja te prate svoj profesionalni razvoj (Leavy i sur., 2007). Uvjerenja odgajatelja o inkluziji povezana su s razinom obrazovanja (Stoiber i sur., 1998). Pozitivni stavovi i kvalitetna osposobljenost određuju uspješnost inkluzije i učenika s teškoćama, pa je nužno osigurati kvalitetne studijske programe i dovoljan broj kolegija za osposobljavanje, kako studenata, tako i zaposlenih učitelja (Schmidt i Vrhovnik, 2015).

2. Na razini fakulteta organizirati dodatne edukacije, usavršavanja i seminare o djeci s teškoćama te poduprijeti i preporučiti volontiranje s djecom s teškoćama kako bi osigurali praktično iskustvo.

Model volontiranja u posljednjem desetljeću sustavno se promiče na sveučilištima (Ćulum, 2007). Da volontiranje omogućuje stjecanje dodatnih znanja i vještina te utječe na osobni razvoj (Astin i Sax, 1998., Perić, 2010., Huić, Ricijaš i Branica, 2010.), potvrdilo je i istraživanje među studentima Učiteljskog fakulteta u Rijeci (Skočić Mihić, Lončarić i Rudelić, 2011.). Studenti volonteri izuzetno su zadovoljni volontiranjem radi osjećaja osobne dobiti koji su imali tijekom volontiranja, a u volontiranje su se uključili u najvećoj mjeri radi stjecanja iskustva i znanja te altruizma.

3. Kada je student u odgojnoj skupini, mentor mu treba osigurati određeno vrijeme za rad i igru s djetetom s posebnim odgojno-obrazovnim

potrebama. Na taj način se može utjecati na strah od rada s djecom s teškoćama u razvoju.

Prema Conderman, Johnston-Rodriguez (2009) osobito je važno da studenti sudjeluju na vježbama i stječu praktična iskustva rada s učenicima s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja te da su mentorirani od strane kvalificiranih odgajatelja i supervizirani od sveučilišnih profesora.

4. Osigurati dodatne edukacije i radionice te podršku stručnog tima odgajateljicama koje rade s djecom s teškoćama u razvoju.

Bouillet i Loborec (2012) ukazuju na potrebu ispunjavanja dvaju ciljeva u predškolskoj ustanovi: osiguravanje odgovarajuće edukacije odgajatelja za inkluzivnu praksu te osiguravanje dostupnosti odgovarajuće stručne podrške odgajateljima. Bouillet i Loborec (2012) primijetile su slabu pripremljenost odgajatelja za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Što više znanja odgajatelj ima o njima, posebno o teškoći djeteta u njegovoj odgojno-obrazovnoj skupini, njegov je program rada sigurniji.

15. ZAKLJUČAK

Kvaliteta inkluzije djece s teškoćama u razvoju zahtijeva određene preduvjete poput prilagodbe fizičke okoline, dostupnost materijala, kvaliteta suradnje odgajatelja i roditelja djeteta s teškoćom, kvalitetna suradnja odgajatelja i stručnog tima te poštivanje zakonske regulative. Vrlo veliku ulogu imaju odgajatelji, ključne osobe unutar skupine. U ovom radu razmatralo se mišljenje budućih pripravnika o vlastitoj kompetentnosti i sposobnosti za rad s djecom s različitim teškoćama. Analizirajući podatke dobivene anketnim upitnikom zaključujemo da većina budućih pripravnika sumnja u vlastitu kompetentnost. Također, slažu se s tvrdnjom da današnji odgojno-obrazovni sustav ne pruža dovoljno znanja i vještina za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Uzrokom sumnje u vlastitu kompetentnost smatraju manjak iskustva, ali i nedovoljnu teorijsku podlogu. Iako sumnjaju u vlastitu kompetentnost, većina studenata smatra se sposobnim uvoditi nove oblike rada, prilagoditi ih

djeci s teškoćama u razvoju, poticati socijalni razvoj djece. Suprotno tome, većina studentica sumnja u sposobnost zadovoljenja potrebe djece s teškoćama u razvoju i djece urednog razvoja u istoj skupini. Analizom rezultata samoprocjene studenata za rad s djecom s obzirom na različite teškoće vidljivo je da većina studenata nije sigurna u svoju kompetentnost. Najviše se smatraju kompetentnima za rad s djecom s lakšim teškoćama u razvoju te s djecom s poremećajima govora, glasa i jezika. Suprotno od toga, najmanje se smatraju kompetentnim za rad s djecom s težim teškoćama u razvoju, s gluhom i nagluhom djecom te s djecom sa specifičnim i višestrukim teškoćama. Uvidom u rezultate o procjeni važnosti suradnje odgajatelja i drugih dionika većina studentica ističe da je suradnja odgajatelja i roditelja djece s teškoćama u razvoju i stručnog tima vrlo važna. Također, studentice se uglavnom slažu da je građenje suradničkih odnosa s roditeljima djece s teškoćama u razvoju jedna od težih zadataka za odgajatelje.

Studentska percepcija osobnih kompetencija za rad u inkluzivnom okruženju poticaj je i pokazatelj mogućnosti koje obrazovanje ima u razvoju kompetencija. Kompetencije odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju ne bi trebale zaostajati za kompetencijama koje su odgajatelju potrebne za svakodnevni rad s djecom u redovitim skupinama.

LITERATURA

1. Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Service Participation*, 39(3), 251.
2. Bašić, J. (2009). Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. *Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu*. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/45271>, posjećeno 05.07.2020.
3. Bezuk-Jakovina, J. (2002). Roditeljstvo i suradnja. U L. Kiš-Glavaš & R. Fulgosi-Masnjak (Ur.), *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama. Priručnik za učitelje*, 180-197.
4. Biondić, I. (1993). *Integrativna pedagogija: odgoj djece s posebnim potrebama*. Školske novine.
5. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*.
6. Bouillet, D. (2008). *Glavne kompetencije u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju*.
7. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgajatelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 323-338. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/116665>, posjećeno 03.07.2020.
8. Bouillet, D. (2014). *Nevidljiva djeca-od prepoznavanja do inkluzije*. Dostupno na: https://www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2015/09/Nevidljiva_djeca_publicacija.pdf, posjećeno 03.07.2020.
9. Brennan, H. R. (2005). Behavioral and Social Effects of Inclusion at the Preschool Level: Exploring an Integrated Early Childhood Classroom. *Online Submission*.
10. Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3(5), 49-62. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/25800>, posjećeno 07.07.2020.
11. Conderman, G., & Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 235-244.

12. Čorluka, J. (2017). *Stavovi odgajatelja predškolskih ustanova prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s posebnim potrebama* (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy.). Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:259760>, posjećeno 17.06.2020.
13. Čulum, B. (2007). Hrvatska sveučilišta u promociji volonterstva–primjeri koje treba slijediti. U: Ledić, J.(ur.). *Volontiranje je cool: Društveno odgovorno Sveučilište–poticaj kulture volontiranja. Rijeka: Zaklada Sveučilišta u Rijeci*, 16-20.
14. Dizdarević, A., Bratovčić, V., Mujezinović, A., Šehić, E., Imamović, I. (2017): Biti roditelj djeteta sa posebnim potrebama. Tuzla: Harfograf d.o.o. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/323153733_BITI_RODITELJ_DJE_TETA_SA_POSEBNIM_POTREBAMA, posjećeno 03.07.2020.
15. Dječji vrtić Pahuljica. Dostupno na: <https://www.dvp.hr/index.php>, posjećeno 10.07.2020 .
16. Dragojević, D., Užarević, V. Š., & Jakab, A. W. (2017). Učenici s teškoćama u osnovnoj školi. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 13(50), 54-65.
17. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN, 63/2008. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html, posjećeno 20.06.2020.
18. Gustović-Ercegovac, A. (1992). Kompetentnost za roditeljsku ulogu kod roditelja djece usporena kognitivnog razvoja. *Defektologija*, 28(1-2 Supplement/2), 57-62. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/108583>, posjećeno 07.07.2020.
19. Ernest, J. M., Heckaman, K. A., Thompson, S. E., Hull, K. M., & Carter, S. W. (2011). Increasing the teaching efficacy of a beginning special education teacher using differentiated instruction: A case study. *International Journal of Special Education*, 26(1), 191-201.
20. Hornby, G. (1995). *Working with parents of children with special needs*. Cassell.
21. Huić, A., Ricijaš, N., & Branica, V. (2010). Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata–validacija skale percipirane kompetentnosti za

- psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(2), 195-221. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/58882>, posjećeno 08.07.2020.
22. Igrić, L. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Školska knjiga.
 23. Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Croatian Review of Rehabilitation Research/Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 49(2).
 24. Jelinek, T. (2017). *Studentska samoprocjena kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education.). Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:502504>, posjećeno 07.07.2020.
 25. Jurčević Lozančić, A., & Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 64(4), 541-560. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/152911>, posjećeno 05.07.2020
 26. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 67-77. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/131844>, posjećeno 07.07.2020.
 27. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 0-0. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/190090>, posjećeno 03.07.2020.
 28. Kobešćak, S. (2000). Što je inkluzija?. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 6(21), 23-25. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/183411>, posjećeno 05.07.2020.
 29. Konvencija o pravima djeteta. (1989). UN. Dostupno na: <http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi0/multi-org-inicijative/ujedinjeni-narodi/konvencija-o-pravima-djeteta/>, posjećeno 26.06.2020.
 30. Kudek Mirošević, J., *Kurikularni pristup usmjeren na kompetencije u provođenju predškolske i osnovnoškolske inkluzivne prakse. // Unapređenje kvalitete života djece i mladih : tematski zbornik : 1. dio / 6. međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“, Ohrid, Makedonija. Tuzla.*

31. Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1217-1233.
32. Loborec, M., & Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgajatelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153(1). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82858>, posjećeno 05.07.2020.
33. Mendeš, B. (2015). Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64(2), 227-250. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/148986>, posjećeno 03.07.2020.
34. Mikas, D., Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. U: *Paediatrica Croatica*, 56 (1). 207-214.
35. Miloš, I., & Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(77/78), 60-63. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/169984>, posjećeno 03.07.2020.
36. Miljak, A., & Vujičić, L. (2002). Vrtić u skladu s dječjom prirodom. *Rovinj: Dječji centar Neven*, 10-40.
37. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, posjećeno 05.07.2020.
38. OECD. (2005): Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education And Training (Vol. 31). Dostupno na: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>, posjećeno 03.07.2020.
39. Ostrosky, M. M., Laumann, B. M., & Hsieh, W. Y. (2014). Early childhood teachers' beliefs and attitudes about inclusion: What does the research tell us?. In *Handbook of research on the education of young children* (pp. 429-440). Routledge.
40. Perić, D. (2010). volontiranjem u Svijet rada. *Mladi i društvo-pitanje identiteta, Bilten studija o mladima za mlade*, 80-86. Dostupno na:

https://www.mmh.hr/uploads/publication/pdf/23/Mladi_i_dru%C5%A1tvo_pitanje_identiteta_Bilten_Studija_o_mladima_za_mlade_01-2010.pdf,

posjećeno 07.07.2020.

41. Sakač, M., & Marić, M. (2016). Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača. *Beogradska defektološka škola*, 22(2), 93-109.
42. Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Stavovi nastavnika prema inkluziji djece s posebnim potrebama u osnovne i srednje škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16-30.
43. Santrock, J. W. (2008). Motor, sensory, and perceptual development. *A topical approach to life-span development*. McGraw-Hill Higher Education, Boston, 172-205.
44. Sari, H., Celikoz, N., & Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29-44.
45. Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, neobjavljeni doktorski rad, Zagreb : Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
46. Skočić Mihić, S., Gabrić, I., & Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 30-41. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/161498>, posjećeno 06.07.2020.
47. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M., & Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(3), 303-322. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138849>, posjećeno 05.07.2020.
48. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., & Rudelić, A. (2011). Volontiranje studenata s djecom i mladima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(3), 579-600. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/75437>, posjećeno 05.07.2020.
49. Skupnjak, D. (2012). Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja. *Život i škola*, 58(28), 219-229. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/95253>, posjećeno 03.07.2020.

50. Slunjski, E., Izvan okvira 2-Promjena, od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja.
51. Slunjski, E., Šagud, M., & Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgajatelja u vrtiću–organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 45-57. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/139311>, posjećeno 07.07.2020.
52. Srok, N., & Skočić Mihić, S. (2012). Odgajatelji i stručni suradnici u savjetodavnoj ulozi. Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 18(70), 19-21. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/123767>, posjećeno 03.07.2020.
53. Stančić, V. (1982). Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju. *Ispitivanje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za uključivanje djece s razvojnim smetnjama u redovne škole zagrebačke regije*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
54. Stanisavljević-Petrović, Z., & Stančić, M. (2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*, 65(3), 451-461.
55. Stoiber, K. C., Gettinger, M., Goetz, D. (1998): Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs about Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 1, 107–124.
56. Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130(1), 53-57.
57. Varlier, G., & Vuran, S. (2006). The views of preschool teachers about integration. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 578-585.
58. Višnjić Jevtić, A. (2015). Postojeće obrazovanje odgajatelja za inkluzivnu praksu. *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima*, 14-15.
59. Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum studies*, 33(1), 75-88.
60. Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi. NN, 10/1997. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>, posjećeno 01.07.2020.
61. Zrilić, S., & Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8(1.), 141-153. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/122647>, posjećeno 03.07.2020.

PRILOZI

SLIKE

Slika 1. *Bronfenbrennerov ekološki model razvoja djeteta* (Bomstein i Cheah, 2006 prema Dizdarević i sur., 2017)

Slika 2. *Kolegiji vezani za uključivanje djece s posebnim odgojno-obrazovnih potrebama* (Ćorluka, 2017)

GRAFIČKI PRIKAZI

Grafički prikaz 1. *Dosadašnje susretanje s djecom s teškoćama u razvoju*

Grafički prikaz 2. *Kompetentnost studenata za rad s djecom s teškoćama u razvoju*

Grafički prikaz 3. *Strah od rada s djecom s teškoćama u razvoju*

Grafički prikaz 4. *Kompetencije potrebne za rad s djecom s teškoćama u razvoju*

Grafički prikaz 5. *Samoprocjena kvalitete obrazovanja*

Grafički prikaz 6. *Slušanje kolegija povezanih s radom s djecom s teškoćama u razvoju*

Grafički prikaz 7. *Samoprocjena kompetentnosti za rad s djecom s lakšim/težim teškoćama u razvoju*

Grafički prikaz 8. *Samoprocjena kompetentnosti s obzirom na različitost teškoće*

Grafički prikaz 9. *Suradnja s trećim odgajateljem*

Grafički prikaz 10. *Suradnja sa stručnim suradnicima*

Grafički prikaz 11. *Važnost suradnje odgajatelja i roditelja djece s teškoćama u razvoju*

Grafički prikaz 12. *Inkluzija djece s teškoćama u razvoju postaje bolja*

Grafički prikaz 13. *Rana intervencija treba početi ulaskom djeteta u skupinu*

Grafički prikaz 14. *Druženje djece s teškoćama u razvoju s djecom urednog razvoja doprinosi cijeloj skupini*

Grafički prikaz 15. *Poznavanje zakonske regulative vezane uz uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne skupine*

Grafički prikaz 16. *Standard uključivanja samo djece s lakšim teškoćama i bez pridruženih teškoća potpuno je u suprotnosti filozofijom inkluzije*

Izjava o samostalnoj izradi rada

Ja, Ivana Kraljević, izjavljujem da je moj diplomski rad pod naslovom *Kompetencije budućih odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju* rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature uz konzultacije s mentoricom prof.dr.sc. Mašom Malenicom.