

(Ne)inkluzivna komunikacija u institucionalnom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Vlahović, Tea

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

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:147:406104>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-03**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

Tea Vlahović

**(NE)INKLUZIVNA KOMUNIKACIJA U
INSTITUCIONALNOM RANOM I PREDŠKOLSKOM
ODGOJU I OBRAZOVANJU**

Završni rad

Zagreb, srpanj, 2021.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

Tea Vlahović

**(NE)INKLUZIVNA KOMUNIKACIJA U
INSTITUCIONALNOM RANOM I PREDŠKOLSKOM
ODGOJU I OBRAZOVANJU**

Završni rad

**Mentor rada:
prof. dr. sc. Dejana Bouillet**

Zagreb, srpanj, 2021.

Sadržaj

1. UVOD	1
2. INKLUZIVNI RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE	2
3. DOPRINOS KOMUNIKACIJE INKLUZIVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU	6
3.1. <i>Sastavnice komunikacije</i>	7
3.2. <i>Važnost komunikacije u ranom i predškolskom odgoju</i>	9
4. VAŽNOST KOMUNIKACIJSKIH VJEŠTINA ODGOJITELJA U INKLUZIVNOM PROCESU	13
5. ISTRAŽIVANJE	19
5.1. <i>Cilj i istraživačka pitanja</i>	19
5.2. <i>Metoda istraživanja</i>	20
5.3. <i>Rezultati istraživanja i rasprava</i>	21
6. ZAKLJUČAK	24
LITERATURA	27

SAŽETAK:

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva proces kojim se osigurava da svako, bez obzira na iskustva i životne okolnosti, može ostvariti svoje potencijale u životu radi smanjivanja obrazovnih nejednakosti i jačanja socijalne kohezije. Drugim riječima, inkluzivni proces predstavlja uključivanje sve djece u odgojno-obrazovni kontekst te odgovaranje na njihove individualne potrebe na primjeren način.

Preduvjet stvaranja kvalitetnog odnosa jest kvalitetna komunikacija, a ona se razvija od najranijih godina života. U svrhu ostvarenja kvalitetnih odnosa u inkluzivnom odgojno-obrazovnom kontekstu potrebno je posjedovanje komunikacijskih kompetencija. Posjedovanje određenih komunikacijskih vještina smanjuje mogućnost pogrešne interpretacije, što u krajnjem slučaju može spriječiti konflikt. Međutim, kako bi se smanjila pogrešna interpretacija, potrebno je i poznavanje sastavnica komunikacije. Komunikacija se dijeli na verbalnu i neverbalnu komunikaciju, pri čemu se verbalna odnosi na govor, tj. sadržaj poruke, a neverbalna komunikacija podrazumijeva ponašanje, glas, pokrete tijela i slično. Usklađivanje verbalne i neverbalne komunikacije od velikog je značaja u stvaranju kvalitetnih međuljudskih odnosa.

U institucionalnom odgojno-obrazovnom procesu značajan uspjeh u ostvarenju kvalitetnih međusobnih odnosa postiže se korištenjem modela uspješne komunikacije Thomasa Gordona (Bouillet, 2019). Taj model predstavlja uporabu tehnika prihvaćajuće komunikacije: aktivno slušanje, „ja-poruke“ i povratnu informaciju. Osim toga, uloga odgojitelja podrazumijeva i izbjegavanje onih tehnika koje ugrožavaju odnose.

Cilj ovog rada bio je ispitati spremnost budućih odgojitelja na primjenu opisanog modela u svom profesionalnom radu. Rezultati su pokazali kako studentice zadnje godine preddiplomskog odgojiteljskog studija posjeduju teorijska znanja, međutim nemaju dovoljno pozitivnih iskustava sa stručno-pedagoške prakse koji bi upućivali na ostvarenje inkluzije niti su uvježbavale korištenje komunikacijskih vještina tijekom inicijalnog obrazovanja.

Zbog toga, naglasak se stavlja na poticanje promjena u inicijalnom obrazovanju, kao i na cjeloživotno stručno usavršavanje.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, komunikacija, komunikacijske kompetencije, uloga odgojitelja, rani i predškolski odgoj i obrazovanje

SUMMARY:

(Non)inclusive communication in early childhood education and care institutions

Inclusive education is a process to ensure that everyone, regardless of experiences and life circumstances, can achieve their potential in life in order to reduce educational inequalities and strengthen social cohesion. In other words, the inclusive education process represents the inclusion of all children in the educational context and it means responding to their individual needs in an appropriate way.

In order to create relationship that represents quality it is important to use adequate communication which develops from the earliest years of life. For the purpose of achieving quality relationships in an inclusive educational context, it is necessary to have communication competences. Having certain communication skills reduces the possibility of misinterpretation, which can prevent conflict. However, in order to reduce misinterpretation, it is required to have the knowledge of communication components. Communication is divided into verbal and nonverbal communication, whereas verbal refers to speech, i.e. the content of the message, and nonverbal communication implies behavior, voice, body movements and so on. The coordination of verbal and nonverbal communication is of great importance in the creation of quality interpersonal relationships.

In the institutional educational process, significant success in achieving quality relationships between them is achieved by using Thomas Gordon's model of effective communication (Bouillet, 2019). This model represents the use of techniques of supportive communication: active listening, "I-messages" and feedback. In addition, the role of educators also implies avoiding those techniques that threaten relationships.

The aim of this paper was to examine the readiness of future educators to apply the described model in their professional work. The results showed that the students of the last year of undergraduate educational studies possess theoretical knowledge, but they do not have enough positive experiences from professional-pedagogical practice that would indicate the realization of inclusion and also, they do not have enough practice in using communication skills during initial education.

Therefore, it is important to make some changes in initial education, as well as promoting the importance of lifelong professional development.

Key words: inclusion, communication, early years education, educators, institutional education

1. UVOD

Tijekom života, čovjek, kao socijalno biće, stvara nebrojeno mnogo odnosa s drugim ljudima. Svaki se odnos razlikuje po duljini trajanja, sadržaju, raznim drugim elementima, ali najbitnija je kvaliteta tih odnosa. Preduvjet stvaranja kvalitetnog odnosa jest kvalitetna komunikacija, a ona se razvija od najranijih godina života. Stoga nije iznenađujuće koliko je u radu odgojno-obrazovnih djelatnika važna implementacija kvalitetnih komunikacijskih vještina, osobito u inkluzivnom procesu. Inkluzivni proces predstavlja uključivanje sve djece u odgojno-obrazovni kontekst te odgovaranje na njihove individualne potrebe na primjeren način. S obzirom da je svako dijete individua za sebe, njihove se potrebe i interesi razlikuju te je važno njihovo prepoznavanje te uvažavanje različitosti, a to omogućuju znanje i vještine odgojno-obrazovnih djelatnika. Također, znanja i vještine koje posjeduje, odnosno trebao bi posjedovati dobar odgojno-obrazovni djelatnik, osim uvažavanja različitosti, odnose se većim dijelom i na komunikaciju, točnije prihvaćajuću komunikaciju. Poznavanje zakonitosti i aspekata komunikacije zahtijeva cjeloživotno učenje, međutim i samom implementacijom tehnika prihvaćajuće komunikacije prema Gordonovom modelu (Bouillet, 2019) moguće je podići kvalitetu međuljudskih odnosa na višu razinu. Spomenute tehnike govore i o važnosti sastavnica komunikacije, a to su verbalna i neverbalna komunikacija koje imaju gotovo jednaku vrijednost. Štoviše, autori (npr. Bećirović, 2020; Bratanić, 2002) za uspostavu kvalitetnih odnosa naglašavaju potrebu usklađivanja ovih dviju sastavnica. Kako bi se to postiglo, potrebno je znati koje komunikacijske vještine dovode do uspješnog odnosa, a preduvjet je sagledavanje teorijskih znanja i razumijevanje same komunikacije. Osim teorijskog uvida u komunikacijske vještine, cilj ovog rada je ispitati spremnost budućih profesionalnih odgojitelja na implementaciju prihvaćajuće komunikacije, kao i poznavanje njenih zakonitosti. Iskustva tijekom stručno-pedagoške prakse, odnosno korištenje upravo suprotne, neprihvaćajuće komunikacije u radu dugogodišnjih odgojitelja, bila su motivirajuća za pisanje ovog rada. Rečenice poput: „*Krivog si odabrala, taj ti ništa ne bude napravio*“ i „*Daj uzmi nju, ona ne može bit' na miru. Nemoguća je*“ ne samo da potvrđuju lošu komunikaciju, i naravno djeluju nepovoljno na dijete, već se nameće i izdvajanje iz skupine, tj. aktivnosti što svakako nije znak dobre, a još manje inkluzivne prakse. Pozivajući se na razne izvore iz literature, u ovom radu nastoji se staviti naglasak na promjenu i iskorjenjivanje spomenute prakse te na važnost i načine odgovarajućeg i uvažavajućeg djelovanja u institucionalnom ranom odgoju i obrazovanju.

2. INKLUZIVNI RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Inkluzivno obrazovanje se istovremeno odnosi na društvene i obrazovne vrijednosti te na poimanje individualnih vrednota (Cerić, 2008). U literaturi se nailazi na različite definicije ovog pojma koji se s jedne strane odnosi na pristup, teoriju ili paradigmu, dok s druge strane podrazumijeva koncept ljudskih prava i s njome povezane odgojno-obrazovne prakse.

Zato Cerić (2008) upućuje na potrebu razlikovanja razumijevanja inkluzivnog obrazovanja u užem i širem smislu. Prema ovom autoru inkluzivno obrazovanje u širem smislu podrazumijeva proces kojim se osigurava da svako, bez obzira na iskustva i životne okolnosti, može ostvariti svoje potencijale u životu radi smanjivanja obrazovnih nejednakosti i jačanja socijalne kohezije. U užem smislu, inkluzivno obrazovanje je strategija čiji je krajnji cilj unaprjeđenje inkluzivnog društva. Postoje i autori koji inkluzivno obrazovanje vezuju isključivo uz obrazovanje djece s teškoćama (npr. Skočić-Mihić i sur., 2016), ali je ipak prevladavajući sveobuhvatniji pristup. Prema definiciji UNESCO-a (1994, prema Domović i sur., 2021, str. 30)

„Inkluzivno obrazovanje je proces u kojem se uzima u obzir i odgovara na različitost potreba sve djece i svih učenika povećanjem sudjelovanja u učenju, kulturama i zajednicama te smanjenja isključenosti iz i u okviru sustava obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva izmjene i modifikacije sadržaja, pristupa, struktura i strategija sa zajedničkom vizijom koja obuhvaća svu djecu odgovarajućeg uzrasta i s uvjerenjem da država ima odgovornost za obrazovanje sve djece. U praksi se inkluzivno obrazovanje odnosi na širok spektar strategija, aktivnosti i procesa kojima se nastoji ostvariti univerzalno pravo na kvalitetno, relevantno i odgovarajuće obrazovanje svakog djeteta/studenta, od najniže do najviše razine obrazovanja. Inkluzivna sveučilišta, škole te ustanove ranog i predškolskog odgoja su institucije koje uvažavaju različitosti, podržavaju učenje i odgovaraju na specifične činitelje rizika koji se mogu javiti u životima i razvoju svakog djeteta/studenata. Prema tome, inkluzivno obrazovanje je polazište i proces, a nije samo sebi cilj.“

„Obrazovne politike zemalja Europe i svijeta strateški su usmjerene na ostvarenje obrazovne inkluzije“ (Vican i Karamatić Brčić, 2013, str. 48). Postoji niz dokumenata, konvencija i deklaracija na međunarodnoj razini koji naglašavaju važnost inkluzije u obrazovanju, a istodobno obvezuju države članice na provedbu istih. Za rani i predškolski odgoj i obrazovanje najznačajnija je Konvencija UN-a o pravima djece (1989) koja u članku 18. navodi

„države stranke pružit će odgovarajuću pomoć roditeljima i zakonskim skrbnicima kako bi oni mogli ispuniti svoju dužnost prema djetetu, te jačati ustanove i službe za dječju zaštitu i skrb.

Države stranke iskoristit će sve odgovarajuće mjere da djeca zaposlenih roditelja mogu uživati zaštitu i skrb ustanova i službi koje im u tom smislu stoje na raspolaganju.“

Članak 23. propisuje

„Države stranke priznaju da dijete s teškoćama u duševnom ili tjelesnom razvoju treba voditi ispunjen i pristojan život u uvjetima koji jamče dostojanstvo, jačaju djetetovo oslanjanje na vlastite snage i olakšavaju njegovo djelatno sudjelovanje u zajednici. Države stranke priznaju djetetu s teškoćama u razvoju pravo na posebnu skrb te će, ovisno o raspoloživim sredstvima, poticati i osiguravati svakom takvom djetetu kao i onima koji su odgovorni za njegovu skrb, pružanje pomoći koju zatraže i koja je primjerena stanju djeteta i uvjetima u kojima žive njegovi roditelji ili drugi koji skrbe za njega.“

U članku 28. Konvencije zagovara se pravo djeteta na obrazovanje, dok se u članku 29. svim državama strankama nalaže da se

„obrazovanje djeteta treba usmjeriti prema:

- a) punom razvoju djetetove osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti;
- b) promicanju poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda te načela proglašanih u Povelji Ujedinjenih naroda;
- c) poticanju poštivanja djetetovih roditelja, njegova kulturnog identiteta, jezika i vrijednosti, nacionalnih vrijednosti zemlje u kojoj dijete živi i zemlje iz koje potječe te poštivanje civilizacija koje se od njega razlikuju;
- d) pripremi djeteta za odgovoran život u slobodnoj zajednici u duhu razumijevanja, mira, snošljivosti, ravnopravnosti spolova i prijateljstva među svim narodima, etničkim, nacionalnim i vjerskim grupama te osobama starosjedilačkog podrijetla;
- e) poticanju zaštite prirodnog okoliša.“

Odredbe Konvencije se u nacionalnom zakonodavstvu operacionaliziraju u Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97 (NN 98/19)) u kojem se jasno navodi dužnost dječjeg vrtića u stvaranju odgovarajućih uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta, u skladu s njihovim razvojnim osobinama i potrebama te ostvarivanju suradnje s roditeljima i neposrednim dječjim okruženjem, neovisno o socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim razlikama. Također, članak 17. nalaže „u dječjim vrtićima programi za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju organiziraju se po posebnim uvjetima i programu koji propisuje ministar nadležan za obrazovanje“.

Međutim, iako postoje zakonske regulative, Sharma i Loreman (2014, prema Bouillet, 2019) ističu neke od prepreka u razvoju inkluzivnih odgojno-obrazovnih ustanova: način

uređenja odgojno-obrazovnih institucija, nefleksibilni i neprimjereni kurikuli, neodgovarajući sustavi vrednovanja ishoda učenja te neprimjereni stavovi o sposobnostima pojedine djece. Dodatno, Skočić Mihić (2016) navodi i kako je jedna od prepreka inkluzivnog obrazovanja nedovoljna kompetentnost odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom s teškoćama. S time se slažu i drugi autori (npr. Vican i Karamatić Brčić, 2013) dodajući kako je adaptacija odgojno-obrazovnih djelatnika, ali i djece, bitna, a odnosi se na stvaranje povoljnih uvjeta za provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Miloš i Vrbić (2015) opisuju povoljne uvjete u smislu osiguravanja materijalnog i organizacijskog konteksta, odnosno prilagođavanja okoline djetetovim potrebama i njemu primjerenog okruženja. Također, stavlja se naglasak i na rad osoblja, na njihove stavove i uvjerenja.

Uvjerenja se odnose na pretpostavke djelatnika o pojavama, ljudima i događajima koji su vezani uz profesionalni kontekst. U slučaju rada u odgojno-obrazovnom procesu govori se o uvjerenjima odgojno-obrazovnih djelatnika o djeci i njihovim sposobnostima. Ta uvjerenja određuju njihovu kompetentnost, „a ovise o sustavu vrijednosti u kojem se osoba razvija obrazovanjem, djelovanjem i životnim iskustvom“ (Bouillet, 2019, str. 60). Moguće ih je podijeliti na neinkluzivna, uvjetno inkluzivna i potpuno inkluzivna uvjerenja. Neinkluzivna uvjerenja negativna su uvjerenja o djetetu, a naglašavaju njegove slabosti. S takvim uvjerenjima odgojno-obrazovni djelatnici nerijetko odbijaju suradnju jer ne vide važnost inkluzije. Uvjetno inkluzivna uvjerenja podrazumijevaju mogućnosti ostvarivanja ciljeva inkluzivnog obrazovanja, ali se uvjeti njihova ostvarivanja smatraju teško ili potpuno nedostupnima. Takvim se uvjerenjima i dalje naglašavaju slabosti djeteta. S druge strane, inkluzivna uvjerenja podrazumijevaju vjerovanje da je odgoj djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama sastavni dio profesionalne uloge odgojno-obrazovnih djelatnika. Zaključno, posjedujući inkluzivna uvjerenja odgojno-obrazovni djelatnik može biti mnogo uspješniji u provođenju inkluzivnog obrazovanja.

Razumijevajući važnost uvjerenja, Skočić Mihić i sur. (2016) proveli su istraživanje u kojem je cilj bio istražiti učiteljska uvjerenja o inkluzivnom obrazovanju i njihov doprinos razvoju sve djece. Dobiveni rezultati ukazuju na diferencijaciju učiteljskih uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja za učenike s teškoćama te za tipične vršnjake. Točnije, učitelji se slažu da je vrijednost inkluzivnog obrazovanja u tome što doprinosi razvoju učenika bez teškoća, a djelomično i radi doprinosa razvoju učenika s teškoćama. Utvrđene su razlike u uvjerenjima učitelja s obzirom na dob, radni staž, razinu obrazovanja, županiju i izjavu o odslušanosti kolegija koji se bavi inkluzivnim obrazovanjem. Rezultati upućuju na višu razinu

inkluzivnih uvjerenja kod mlađih učitelja koji posjeduju višu razinu obrazovanja i koji su odslušali kolegij vezan uz inkluzivno obrazovanje. Autori zaključuju da uspješna primjena inkluzivnog obrazovanja nije moguća bez kvalitetno osposobljenih učitelja s uvjerenjima, pozitivnim stavovima i kompetencijama koji promoviraju inkluzivne vrijednosti. Time se posredno stavlja naglasak na važnost kvalitetnog obrazovanja, a isto smatraju i drugi autori (npr. Miloš i Vrbić, 2015; Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Međutim, valja uzeti u obzir da „različiti odgajatelji u objektivno sličnim okolnostima osiguravaju različitu kvalitetu odgoja i obrazovanja“ (Miloš i Vrbić, 2015, str. 62). Autorice su provele anketno ispitivanje u dva dječja vrtića. Rezultati tog ispitivanja prvenstveno upućuju da većina odgajatelja ima pozitivne stavove prema inkluziji. Drugo, o uspješnosti inkluzije u skupini veći dio njih smatra da je njihova skupina uspješna, ali postoje i oni koji inkluziju smatraju neuspješnom. Kao teškoće u ostvarivanju inkluzije odgojitelji navode teškoće u suradnji s roditeljima, vlastiti osjećaj nepripremljenosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju, ali i prevelik broj djece u skupini. Također, neki od odgovora upućuju i na strah o zdravstvenom stanju djeteta, neprimjeren prostor te sukobe s drugom djecom u skupini. Kao korisnu pomoć u inkluzivnom obrazovanju, odgojitelji najviše spominju razne oblike edukacije, savjete stručnjaka, ali i manji broj djece u skupini, bolji materijalni kontekst, pomoć psihologa u komunikaciji s roditeljima i slično (Miloš i Vrbić, 2015).

Unatoč opredjeljenju suvremenih društava za inkluzivno obrazovanje, pred obrazovnim sustavom još su uvijek brojni izazovi. Razloge tome su temeljem analize brojnih studija, jasno naveli McGregor i Vogelsberg (1998, prema Igrić, 2015) ističući da nije jasno istaknuta niti objašnjena teoretska i praktična osnova inkluzije, tko će i na koji način imati koristi od nje. Nadalje, promjene koje zahtijeva inkluzija na toliko su širokom planu da odgojno-obrazovni djelatnici moraju djelovati na mnogo većem broju područja nego prije, što oni ne uspijevaju ili su učinci jedva vidljivi, a sve to smanjuje njihovu motiviranost za inkluziju.

Istraživanja provedena u Hrvatskoj ukazuju na slabosti profesionalnih kompetencija odgojitelja za inkluzivnu odgojno-obrazovnu praksu (npr. Skočić Mihić i sur., 2016). Na to upućuju i rezultati analize recentne literature koju je provela Europska agencija za posebne odgojno-obrazovne potrebe i inkluzivno obrazovanje (Symeonidou, 2018), a koji nedvosmisleno upućuju na povezanost između inkluzivnog obrazovanja i socijalne inkluzije jer je utvrđeno da:

- inkluzivno obrazovanje povećava mogućnosti za interakciju sa vršnjacima i formiranje bliskih prijateljstava između djece s teškoćama u razvoju i bez njih
- socijalne interakcije i prijateljstva djece s i bez teškoća u razvoju potrebno je poticati stvaranjem prilika za međusobno upoznavanje i suradnju kako djece, tako i odraslih (roditelja i odgojno-obrazovnog osoblja)
- inkluzivno obrazovanje pozitivno pridonosi obrazovnim i socijalnim postignućima djece s teškoćama u razvoju, osobito kada je ono podržano inkluzivnom kulturom odgojno-obrazovnih ustanova.

Prema tome, inkluzivno obrazovanje ima široku i značajnu društvenu vrijednost koja se opisuje kao proces trajne socijalizacije kroz povećanje sudjelovanja djece s teškoćama u kulturama, kurikulumima i zajednicama redovnih odgojno-obrazovnih ustanova. Stoga je temeljno načelo inkluzivnog obrazovanja međusobna suradnja i podrška prema kojoj sva djeca zajedno uče, bez obzira na bilo koju različitost ili sposobnost koju posjeduju. Inkluzivno obrazovanje uključuje mnogobrojne pristupe i metode, a posebice (Drandić i Lazarić, 2018, prema Drandić i Radetić Paić, 2020) različite odgojno-obrazovne potrebe djece, prilagodbu odgojno-obrazovnih ishoda, prilagodbu pristupa učenja i poučavanja, prilagodbu metoda i strategija, prilagodbu vrednovanja postignuća djece, podršku stručnog tima, osposobljavanje i uključivanje pomoćnika te međusobnu interakciju i inkluziju različitosti na razini odgojno-obrazovne prakse cjelokupne zajednice kojoj djeca pripadaju. Time se dodatno stavlja naglasak na činjenicu da su odgajatelji najvažniji nositelji odgojno-obrazovnog procesa u institucionalnom ranom i predškolskom odgoju, neovisno o materijalnim i drugim uvjetima. Iz tog razloga, njihova su znanja i kompetencije od velike važnosti i trebaju se kontinuirano razvijati. Osobito u inkluzivnom obrazovanju, od značajnijih kompetencija, veliku ulogu imaju komunikacijske vještine odgajatelja.

3. DOPRINOS KOMUNIKACIJE INKLUZIVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Riječ komunikacija dolazi od latinske riječi *communicare* što znači podijeliti, primiti. Komunikacija podrazumijeva razmjenu informacija, misli i ideja, ali ne odnosi se samo na korištenje govora, već obuhvaća niz komunikacijskih elemenata koji se koriste u kontaktu s drugima (Rogulj, 2018). U svjesnom kontaktu s pojedincima ili grupama, svako ponašanje ima svoje značenje. Čak i izostanak akcije moguće je interpretirati, što Bećirović (2020) povezuje s

aksiomom komunikacije Paula Watzlavicka: „Ne možemo ne komunicirati“. Taj se pojam odnosi na neverbalnu komunikaciju koja je, kao i verbalna, sastavni dio svake komunikacije.

Komunikacija je dvosmjernan proces, od kojih se jedan smjer odnosi na razumijevanje misli i osjećaja druge osobe, a drugi predstavlja odgovaranje na misli koje nam ta osoba šalje (Lupis, 2002). Istodobno, „komunikacijom osobe utječu jedna na drugu na mentalnoj razini, tj. razmjenjuju obavijesti koje mijenjaju njihovu svijest i ponašanje“ (Ljubešić i Capanec, 2012, str. 36). S obzirom na snažan utjecaj komunikacije na njezine sudionike, naglasak se stavlja na uspostavljanje što kvalitetnije komunikacije u odnosu s drugima.

Kvalitetu komunikacije određuju: sloboda komunikacije, komunikacijska neugroženost, tolerancija, socijalna osjetljivost, unutarnja kontrola, pismenost, zajedništvo, suradnja, razumijevanje i poštivanje drugih, empatija i uvažavanje različitosti (Zrilić, 2010). Drugim riječima, za ostvarivanje kvalitetne komunikacije, oba sudionika trebaju uložiti trud. Sekušak-Galešev (2002) navodi koje je vještine potrebno razviti za uspostavljanje dobre komunikacije: vještine slušanja i promatranja, vještine prenošenja misli i osjećaja te vještine odgovaranja na primjeren način. Posjedovanje ovih vještina smanjuje mogućnost pogrešne interpretacije što, u krajnjem slučaju, može spriječiti konflikt. Uz to, cilj kvalitetne komunikacije je da primatelj interpretira poruku onako kako je pošiljatelj planirao, jer „nismo odgovorni samo za slanje nego također i primanje kao i djelovanje naše poruke“ (Brajša, 1996, str. 21).

3.1.Sastavnice komunikacije

Sudeći prema prethodno spomenutoj tezi Watzlavicka, čovjek sudjeluje u komunikaciji kada je svjestan druge osobe, neovisno o izboru svojeg ponašanja. To upućuje na postojanje verbalne i neverbalne komunikacije.

Verbalna komunikacija odnosi se na stvarne riječi korištene u razgovoru, a odvija se na nekoliko razina: govor, koji predstavlja jednosmjerni proces, razgovor i dogovor od kojih se oba odnose na dvosmjerni proces (Sekušak-Galešev, 2002). Međutim, govornim se dijelom komunikacije može prenijeti samo mali dio informacije. Štoviše, Zrilić (2010) naglašava da se verbalnom komunikacijom, odnosno riječima, prenosi samo sedam posto cjelokupne informacije. Iste rezultate potvrđuju i drugi autori (npr. Bećirović, 2020; Markić, 2010), stoga je nedvojbeno važnost neverbalne komunikacije. No, jedna ne isključuje drugu, a za uspješnu komunikaciju, potrebna je njihova usklađenost.

Neverbalnu komunikaciju autori opisuju na različite načine. Neki autori (npr. Rogulj, 2018; Sekušak-Galešev, 2002) komponente neverbalne komunikacije dijele na kinestetičku, paralingvističku i proksemičku komunikaciju. Međutim, Anolli (2002, prema Zrilić, 2010) tu podjelu dovodi do više razine dijeleći neverbalnu komunikaciju prvenstveno na nelingvistički vokalni sustav te nevokalno proksemičko-kinezički. Te se podjele međusobno isprepliću i uglavnom označavaju iste znakove koje, između ostalog, spominju i drugi autori (npr. Bećirović, 2020; Brajša, 1996). Znakovi neverbalne komunikacije odnose se na izgovor sadržaja (ton i boja glasa, tempo, pauza), na ponašanje tijela (izrazi lica, geste, mimika, kontakt očima) te na prostornu udaljenost koja upućuje na odnose između sudionika. Svaki od ovih znakova ima svoju ulogu u komunikaciji. Oni utječu na dopunjavanje ili modificiranje govornog sadržaja, zamjenjuju riječi ili ih potvrđuju, proširuju i daju bolji uvid u samu informaciju. Također, „neverbalno ponašanje koristi se u izražavanju emocija, pokazivanju stavova, odražavanju osobina ličnosti i poticanju ili mijenjanju verbalne komunikacije“ (Rogulj, 2018, str. 117). Dodajući svemu navedenom, neverbalna komunikacija uglavnom se odvija nesvjesno te, s obzirom da se njome jače i snažnije izražavaju osjećaji, pretežno nosi sa sobom više iskrenosti nego verbalna (Bratanić, 2002).

Za postizanje kvalitetne komunikacije, kao što je već rečeno, treba uskladiti verbalnu i neverbalnu komunikaciju. Ta se usklađenost često pojavljuje pod terminom kongruentnost, kojeg je prvi koristio Rogers (1985, prema Bratanić, 2002), a koristi se za označavanje podudarnosti doživljavanja, svjesnosti i komunikacije. Prema tome, kongruentnom osobom smatra se ona osoba koja je svjesna svojih stavova i osjećaja te ih izražava verbalno i neverbalno, što znači da su njezina verbalna i neverbalna komunikacija usklađene. S time se slaže i Bećirović (2020) koji potvrđuje da se neskladom narušava komunikacija, a to se uvelike događa zbog gubitka povjerenja u autentičnost druge osobe.

Sljedeća klasifikacija odnosi se na način komunikacije. Markić (2010) načine komunikacije opisuje kao metodu po kojoj se događaju neke komunikacijske radnje. Ti se načini komunikacije dijele na intrapersonalni, interpersonalni, grupni i javni način. Intrapersonalna komunikacija odvija se unutar pojedinca i odnosi se na vlastito razmišljanje. „Razvojem kvalitetne intrapersonalne komunikacije postavljaju se dobri temelji za razvoj kvalitetnije interpersonalne komunikacije“ (Rogulj, 2018, str. 120). Interpersonalna komunikacija je najzastupljeniji način komunikacije, a podrazumijeva razgovor između dvoje sugovornika. S druge strane, grupna i javna komunikacija odnose se na iznošenje mišljenja u većim ili manjim

grupama, pa u takvim načinima izostaje povratna informacija. Reardon (1998, prema Markić, 2010) navodi sedam obilježja interpersonalne komunikacije, a to su:

- usklađenost verbalne i neverbalne komunikacije
- spontano, uvježbano i planirano ponašanje
- dinamičnost komunikacije
- uključenost povratne veze, interakcije i suvislost
- odvijanje u skladu s određenim vanjskim ili unutarnjim pravilima
- predstavlja aktivnost
- može uključivati uvjeravanje ili persuaziju.

Ista obilježja u svom radu spominje i Zrilić (2010), osim što ih ona navodi kao činitelje kvalitetne komunikacije.

3.2. Važnost komunikacije u ranom i predškolskom odgoju

Cilj je svakog pedagoškog djelovanja uspostavljanje uspješnih interpersonalnih odnosa među sudionicima procesa (Bavčević, 2016). Preduvjet interpersonalnih odnosa je, kao što se dosad impliciralo, ostvarena kvalitetna komunikacija. Kvaliteta komunikacije, a samim time i odnosa, u odgoju je od velike važnosti. Za početak, komunikacija se smatra temeljem usvajanja jezika i razvoja govora kod djece. Razdoblje usvajanja osnovnih komunikacijskih vještina naziva se rana komunikacija (Ljubešić i Cepanec, 2012), a uglavnom se odnosi na prvih šest godina života, iako se ne može striktno odrediti zbog individualnih karakteristika svakog djeteta. Time se misli na to da rana komunikacija završava tek kad dijete nauči komunicirati u skladu sa svojim potrebama te nauči upotrebljavati sustav znakova koji okolina razumije. „Usklađeno i komplementarno djelovanje jezika, govora i komunikacije pretpostavke su urednoga jezičnog, govornoga i komunikacijskog razvoja jer narušenost jednog sustava može utjecati na kvalitetu ostalih“ (Bouillet, 2019, str. 154). Postoje, dakle, određene teškoće koje se mogu javiti u komunikaciji te ih je važno prepoznati na vrijeme i adekvatno planirati u skladu s njima. Neke od teškoća koje se javljaju u komunikaciji su artikulacijski poremećaji, mucanje, dječja govorna apraksija, zakašnjeli razvoj govora ili odstupanja u istom i slično. Njihovo rano prepoznavanje vrlo je važno kako bi se što ranije olakšao djetetov daljnji razvoj, ali i kako ne bi došlo do krive interpretacije koja često može dovesti do konflikta i djetetovog osjećaja manje vrijednosti. Nadalje, djeca koja imaju poteškoće u verbalnoj komunikaciji izražavaju se neverbalno, a ta ponašanja mogu biti ometajućeg karaktera (Zagoršek, 2021). Osim toga, ranim prepoznavanjem određene teškoće, moguće je planirati i adekvatno primjenjivati alternativnu i

podržavajuću komunikaciju koja podrazumijeva skup pomagala i strategija koje se koriste za dopunu, zamjenu ili povećanje sposobnosti za razvoj komunikacije. Korištenjem alternativne komunikacije, moguće je poboljšati sveukupnu komunikaciju. „Poboljšanje komunikacije posljedično dovodi do smanjenja odstupanja u ponašanju, a kod djece do promicanja verbalnog govora“ (Zagoršek, 2021, str. 5).

Nevezano uz teškoće u komunikaciji, Bratanić (2002) se slaže s tvrdnjom da se boljom komunikacijom može dovesti do smanjenja odstupanja u ponašanju. Autorica ovdje naglašava česte pogreške odraslih u djetetovom okruženju kojima oni pogrešno procjenjuju djetetovo ponašanje jer se stavlja naglasak na vanjske simptome. Kako bi dijete imalo što bolji uspjeh u svladavanju komunikacijskih vještina, od odraslih se očekuje primjena kvalitetne komunikacije, ali i znanje i primjereno prepoznavanje načina djetetova komuniciranja. Time se točnije usmjerava na komunikacijske kompetencije koje se trebaju neprekidno razvijati.

Dijete, osobito u prvim godinama života, ovisi o odraslima u svom okruženju te na njih gleda kao na model prema kojem kreira svoje postupke, a poznato je da djeca najviše uče imitiranjem (Lupis, 2002). To se odnosi i na obiteljsko, ali i na institucionalno odgojno-obrazovno okruženje. Ukoliko odrasla osoba, djetetov model, ostvaruje kvalitetnu komunikaciju u odnosu s djetetom, ali i u odnosima s drugima, dijete ima temelj za ostvarivanje jednako kvalitetne komunikacije u budućnosti. „Iskustva koja dijete usvaja u obitelji, stav roditelja i odraslih iz uže obiteljske sredine prema djetetu, djelovat će na stav koje će dijete zauzeti prema sebi, na njegovu sliku o sebi“ (Bratanić, 2002, str. 101). Tankersley i sur. (2012) naglašavaju da djeca kroz interakcije, s odraslima, ali i s djecom, razvijaju pojam o sebi i osjećaj pripadnosti. Iz toga proizlazi potreba da se odgojiteljima osvijesti njihova uloga poticanja i modeliranja interakcija, kako s djecom, tako i sa odraslima koji sudjeluju u životu djeteta.

Mnogi se autori slažu u važnosti razvijanja komunikacijskih kompetencija, osobito kada se radi o odgojno-obrazovnim djelatnicima (npr. Bavčević, 2016; Markić, 2010). Važnost komunikacijskih vještina odgojitelja proizlazi iz potrebe ostvarivanja dobrih odnosa s djecom, ali i iz potrebe za svakodnevnom komunikacijom s roditeljima, stručnim suradnicima, kolegama i drugim osobama. Osim toga, dobra komunikacijska kompetentnost odgojitelja preduvjet je poticanja razvoja komunikacijskih vještina djece, ali i lakšeg ostvarivanja odnosa s roditeljima. Također, komunikacijska kompetencija ima presudno značenje za djelotvornost, kvalitetu i kreiranje razvoja odgojno-obrazovne ustanove (Zrilić, 2010). Ista autorica ističe da se komunikacijska kompetencija odgojno-obrazovnog djelatnika temelji na sposobnostima jasnog i razumljivog izlaganja, aktivnog slušanja, prepoznavanja neverbalnih znakova,

sposobnosti pregovaranja i preuzimanja odgovornosti, poticanja, motiviranja i davanja podrške djetetu, te sposobnosti prepoznavanja i rješavanja problema u njihovom odnosu. Nastavno na to, kvaliteta komunikacije je od ključnog značenja za razvoj inkluzivne kulture u odgojno-obrazovnom kontekstu (Bouillet, 2019).

Dosad se već spominjala povezanost kvalitetne komunikacije u vidu kvalitetnih obrazovnih metoda u odgoju i obrazovanju. Na taj se način postiže veća uključenost djece u aktivnosti, potiče se izražavanje njihovih misli i ideja i slično. Kako bi usporedila učinke takve metode s tradicionalnom metodom u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Kulinxha (2010) je provela istraživanje i stvorila dvije grupe; eksperimentalnu i kontrolnu. Eksperimentalna grupa uključivala je skupinu predškolske djece s odgojiteljima koji su primjenjivali program usmjeren na dijete, dok je kontrolna skupina uključivala djecu koja su pohađala tradicionalni program. U istraživanju se koristilo sustavno promatranje, a rezultati su dokazali kvalitetu interpersonalne komunikacije u odnosima u odgojno-obrazovnom procesu. Štoviše, rezultati pokazuju značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine u vidu komunikacije, ne samo odgojitelja i djece, već i djece međusobno. Primjerice, u eksperimentalnoj skupini odgojitelji češće koriste neverbalnu komunikaciju, više cijene slobodno izražavanje i komuniciranje kod djece, a isto tako djeca su u toj skupini pažljivija, više slušaju ostalu djecu i općenito bolje komuniciraju s njima, čak i uz prisustvo stranaca u prostoriji. Takvi rezultati dovode do zaključka da program koji je usmjeren na dijete razvija, obogaćuje i podiže kvalitetu interpersonalne komunikacije između odgojitelja i djece, ali i djece međusobno.

Valja posebno spomenuti neke od karakteristika interpersonalne komunikacije koje je Kulinxha (2010) koristila tijekom svog istraživanja. Ono što se uglavnom pratilo je obraćanje odgojiteljice djetetu po imenu, kontakt očima i korištenje „ja-poruka“. Naime, u tom se dijelu istraživanja ne nailazi na velike razlike u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, a smatraju se bitnim pokazateljima kvalitetne komunikacije. Štoviše, „ja-poruke“ jedna je od tehnika jezika prihvaćanja i uspješne komunikacije Thomasa Gordona (Karlović i sur., 2014, prema Bouillet, 2019).

Jezik prihvaćanja, odnosno model uspješne komunikacije sastoji se od primjene aktivnog slušanja, „ja-poruka“ i povratnih informacija. Aktivno slušanje je tehnika u komunikaciji kojom slušatelj nastoji shvatiti potpunu poruku koju mu pošiljatelj kazuje. Tijekom aktivnog slušanja, slušatelj pokazuje empatiju, predan je slušanju onoga što mu sugovornik govori, upućuje poruke

da ga čuje i razumije te na taj način omogućuje sugovorniku da se osjeća prihvaćeno, saslušano i poštovano. Sekušak-Galešev (2002) navodi korake u provođenju aktivnog slušanja. Prvi korak je korištenje poziva da se kaže više, odnosno poticanje kratkim iskazima tijekom slušanja. Drugi korak jest parafraziranje. Parafraziranjem se provjerava razumljivost problema te se dodatno daje do znanja da se sugovornik sluša. Treće je reflektiranje te služi kako bi slušatelj dao povratnu informaciju o osjećajima koje sugovornik ima i pokazuje. Idući korak je izražavanje suosjećanja, tj. empatije kako bi se uvažilo iskustvo govornika. Na kraju, važno je pronalaženje rješenja, odnosno potaknuti govornika da sam dođe do rješenja, bez nestrpljivog dijeljenja savjeta i slično. S druge strane, Karlović i sur. (2014, prema Bouillet, 2019) navode sljedeće sastavnice aktivnog slušanja:

- neverbalni znakovi slušanja
- postavljanje primjerenih pitanja
- parafraziranje (ponavljanje sadržaja poruke)
- reflektiranje (prepoznavanje osjećaja i stanja subjekta)
- preoblikovanje (prepoznavanje motiva nekog ponašanja ili osjećaja)
- konfrontiranje (ukazivanje na neusklađenost ponašanja i iskaza)
- dobro pamćenje (primjena sadržaja poruke u drugoj situaciji)
- emocionalni angažman (usmjerenost na sudionika).

Druga tehnika prihvaćajuće komunikacije podrazumijeva korištenje „ja-poruka“. One predstavljaju iskustva, misli, želje, potrebe i slično, a uglavnom se koriste kako bi se drugoj osobi dalo do znanja kakav učinak njegovo ponašanje ima na osobu koja komentira. „One moraju sadržavati: opis i imenovanje ponašanja koje ugrožava, posljedice tog ponašanja za osobu u konfliktu koja šalje JA poruke, osjećaje koji su izazvani“ (Sekušak-Galešev, 2002, str. 19). S druge strane, Bouillet (2019) spominje malo drugačiju formulu ja-poruka: „Kada ti + opis ponašanja, onda se ja osjećam + opis osjećaja i posljedica, voljela bih (želim, trebam) zbog toga jer ... opis željenih promjena ponašanja“. Međutim, poanta je ista.

Posljednja tehnika prihvaćajuće komunikacije odnosi se na povratnu informaciju (*feedback*). Ona se odnosi na odgovor, verbalni ili neverbalni, na nečije ponašanje, je li nešto bilo uspješno, treba li poboljšanje i slično. Da bi povratna informacija bila pozitivna, važno je da se temelji na poštovanju djetetove osobnosti; da bude dana neposredno nakon određenog ponašanja; da se temelji upravo na tom ponašanju i bude usmjerena baš na opaženo ponašanje, a ne na cijelu ličnost; treba biti vrlo konkretna, jasna i razumljiva; usmjerena na mogućnost promjene te namjera povratne informacije mora biti bolje razumijevanje i/ili pomoć, a ne

kažnjavanje ili kritiziranje (Bouillet, 2019; Sekušak-Galešev, 2002). Također, u odgojno-obrazovnom okruženju poželjno se njome koristiti radi poticanja unutarnje motiviranosti djece za razvoj vještina i djelotvornih oblika ponašanja jer ona djetetu daje primjerenu informaciju o učincima i posljedicama njegovog ponašanja.

Dakako, postoje i tehnike neprihvaćajuće komunikacije, a one su „ti-poruke“, „mi-poruke“ i bezlične poruke. „Ja-poruke olakšavaju, mi-poruke umanjuju, ti-poruke otežavaju, a bezlične poruke onemogućuju uspješan razgovor“ (Brajša, 1996, str. 79). „Ti-poruke“ se odnose na druge ljude te se uglavnom koriste kod vrijeđanja, napadanja, kažnjavanja itd. Postoje i „mi-poruke“ kojima se prikriva vlastito mišljenje i otklanja vlastita odgovornost u vezi sadržaja koji se prenosi, dok se bezličnim porukama u potpunosti oslobađa odgovornosti za sadržaje o kojima se razgovara. Njima nije mjesto u odgojno-obrazovnom procesu.

Korištenje prihvaćajuće komunikacije jako je važno u institucionalnom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju jer je preduvjet kvalitetnih odnosa bez kojih je odgojni proces nezamisliv.

4. VAŽNOST KOMUNIKACIJSKIH VJEŠTINA ODGOJITELJA U INKLUZIVNOM PROCESU

Odgojno-obrazovne ustanove predstavljaju kontekst u kojem se odvija interakcija između djeteta i odgojitelja, kao i djece međusobno. Interakcije imaju veliki značaj za razvoj tjelesnog, socijalnog, emocionalnog i kognitivnog razvoja djece (Tankersley i sur., 2012), stoga se stavlja naglasak na kreiranje kvalitetnih odnosa, a u tome značajnu ulogu imaju odgojno-obrazovni djelatnici.

Uloge odgojitelja su brojne. Kada je riječ o interakcijama, njihova je uloga raditi na kvaliteti istih, ne samo s djecom, već i odraslima koji sudjeluju u životu djeteta. S obzirom da su roditelji prvi i pravi odgojitelji svoje djece, od odgojitelja se očekuje da im bude partner i podrška. U tome, ulogu ima i kvalitetno okruženje. Poticajno institucijsko okruženje će ovisiti o uspješnosti komunikacije, suradnje i partnerstva među odgojno-obrazovnim djelatnicima i roditeljima, a za to je potrebna izobrazba odgojitelja, razvoj njihove praktične kompetencije i uspješna komunikacija (Miljak, 1995). Višnjić Jevtić (2018) dodaje kako odgojitelj ima odgovornost za iniciranje suradničkih odnosa s roditeljima, međutim smatra i kako je za dobrobit djeteta, razvoj suradničkih odnosa odgovornost svih uključenih osoba. No, promatrajući suradničke vještine u kontekstu profesionalne kompetencije odgojitelja, ista

autorica navodi one vještine koje su mu potrebne: uspostavljanje zajedništva s roditeljima temeljenog na zajedničkim vrijednostima, stvaranje povezanosti, podjela odgovornosti, suradničko učenje i zajedničko djelovanje prema određenom cilju usmjerenom na dijete. Dodajući tome, odgojitelji prethodno trebaju steći povjerenje i poštovanje roditelja kako bi dobili priliku za razvoj i usavršavanje suradničkih vještina.

Osim roditelja i djece, odgojitelj svakodnevno komunicira i sa stručnim suradnicima te sa širom lokalnom zajednicom. Tankersley i sur. (2012) ponavljaju kako djeca uče gledajući ponašanja drugih, stoga je uloga odgojitelja, ne samo održavati dobre odnose s djecom i njihovim roditeljima, već i pokazivati poštovanje prema drugim osobama u njihovom okruženju, npr. kuharima, čistačicama i slično. Poštivanjem drugih osoba, neovisno o njihovom spolu, rasi, kulturi i slično, i ostvarivanjem bilo koje vrste suradnje s njima, djeci se pokazuje kako je svaki član zajednice jednako bitan. Za takve su odnose potrebne odgojiteljeve kompetencije i vještine, a valja dodati i da su kompetencije odgojno-obrazovnog djelatnika izvor razvoja sveukupnih kompetencija djeteta (Zrilić, 2010).

U odgojno-obrazovnom kontekstu, najbitniji su odnosi između svakog djeteta i odgojitelja, ali i djece međusobno. Kako bi ostvario primjeren i kvalitetan odnos sa svakim djetetom ponaosob, odgojitelj treba posjedovati znanja i vještine kvalitetne komunikacije. Uspješna komunikacija između odgojitelja i djeteta posredno djeluje na njihov odnos prema odgojno-obrazovnoj ustanovi, odgojitelju, vršnjacima, roditeljima te pridonosi razvoju socijalnih kompetencija (Zrilić, 2010). Isto tako, i ostali autori (npr. Bavčević, 2016; Hećimović, 2018) potvrđuju kako su socijalna umijeća koja dijete usvaja tijekom prvih godina života, važna za socijalno sudjelovanje i uspjeh. Štoviše, Bratanić (2002) naglašava kako je odgojno-obrazovni djelatnik uspješan onoliko koliko su uspješna djeca s kojima je u odnosu.

Valja navesti i kako djeca vide komunikaciju, što je bio cilj istraživanja Monike Kaźmierczak (2020). Koristeći metodu Matthewa Lipmana („P4C“/“Philosophy for Children“) koja dopušta djeci da izraze svoja mišljenja i interpretiraju vlastita značenja u dijalogu s drugima, autorica je prikupila mišljenja predškolske djece o komunikaciji. Prema tim rezultatima, dječje definicije komunikacije uključuju:

- odnose između sugovornika
- uzajamnu jezičnu djelatnost najmanje dvoje sudionika (razgovor između dvije osobe)
- različite oblike koji upotpunjuju ili čine poruku (neverbalna komunikacija)
- uvjete učinkovite komunikacije (razumijevanje poruke, korištenje govora, ušiju).

Također, u drugom dijelu istraživanja, djeca su crtala figuru čovjeka označavajući dijelove tijela koji su bitni za komunikaciju, a to su, prema njihovom mišljenju: mozak, kosa, uši, oči, nos, usne, jezik, ruke i noge. Nadalje, djeca su prepoznala i kako se brada i obrazi pomiču i kako se obraz crveni. Jednostavnije rečeno, djeca primjećuju kako je za komunikaciju važan svaki dio tijela i sudeći prema tim saznanjima, djeca vrlo dobro prepoznaju neverbalnu komunikaciju, što dodatno govori kako je za uspješne odnose u odgojno-obrazovnom kontekstu bitna usklađenost verbalnog i neverbalnog dijela za dobrobit samog djeteta.

„Uspješan edukacijski proces zahtijeva uspostavljanje kvalitetne komunikacije među subjektima“ (Bavčević, 2016, str. 1221). Prvi je preduvjet kvalitetne komunikacije razumijevanje njezine važnosti i poznavanje svih njezinih aspekata. Odgojitelj koji razumije važnost kvalitetne komunikacije nastojat će je uključiti u svoj svakodnevni rad. Također, dobar odgojitelj, u svrhu ostvarivanja kvalitetne i inkluzivne prakse, koristit će komunikacijske vještine i tehnike prihvaćajuće komunikacije te izbjegavati korištenje destruktivnih poruka i mehanizama društvene nepravde, odnosno neprihvaćajuće komunikacije. Kao što je dosad rečeno, tehnike prihvaćajuće komunikacije su aktivno slušanje, „ja-poruke“ i povratna informacija. Takav način komunikacije potiče interakciju, dok neprihvaćajuća komunikacija koja se odnosi na „mi-poruke“, „ti-poruke“ i bezlične poruke, blokira interakciju. Do blokiranja interakcije dovodi i korištenje destruktivnih poruka koje spominje Gordon (1992, prema Sekušak-Galešev, 2002) u svom modelu uspješne komunikacije:

- zapovijedanje
- upozoravanje
- propovijedanje
- savjetovanje
- kritiziranje i okrivljavanje
- razuvjeravanje
- interpretiranje, analiziranje, dijagnosticiranje
- ispitivanje, istraživanje ili unakrsno ispitivanje
- ismijavanje
- odbijanje.

Svaka od tih poruka kod djeteta izaziva otpor, ljutnju, strah i manjak samopouzdanja.

Zapovijedanje i upozoravanje predstavljaju način komunikacije u kojem učitelj ili odgojitelj zapravo govori djetetu da njegove želje, potrebe ili problemi nisu važni. Propovijedanjem mu

se poručuje da ne može imati vlastiti sustav vrijednosti što se tiče autoriteta, obaveza i dužnosti. Savjetovanjem mu se, iako se često koristi u najboljoj namjeri, govori da nije sposobno samo naći rješenje za problem koji ima. Kritiziranje i okrivljavanje ima negativan utjecaj na samopoštovanje djeteta, a razuvjeravanje također može srozati djetetovo mišljenje o sebi, ali i stvoriti manjak poštovanja i povjerenja prema odraslome. Nadalje, odrasli često koriste interpretiranje, analiziranje i dijagnosticiranje kako bi djetetu dali do znanja da su ga prozreli i da znaju uzrok njegova ponašanja, njegove misli i motive, što dovodi do toga da dijete počinje skrivati navedeno. Također, dijete se osjeća napadnuto kada odrasli koriste ispitivanje, istraživanje ili unakrsno ispitivanje jer mu tada poručuju da sumnjaju, odnosno da nemaju povjerenja u njega. Ismijavanje kod svakog čovjeka budi nelagodu i posramljenost, a nije potrebno naglašavati kakav to ima utjecaj za djetetovo samopoštovanje. Isto tako, odbijanje može jako povrijediti dijete ukoliko ima problem, a njemu važna odrasla osoba odbija interakciju s njime, odnosno ne pridaje mu pažnju.

Slično destruktivnim porukama, Brajković i Milinović (2015, prema Bouillet, 2019) navode najučestalije mehanizme društvene nepravde: slijepilo za boje, tokenizam, master-status, stereotipi i predrasude, niska očekivanja i pristranost. Takozvani mehanizmi društvene nepravde predstavljaju korištenje termina kojima se osoba obilježava po nekoj osnovi. Za postizanje inkluzivne kulture u institucionalnom ranom i predškolskom odgoju, potrebno je izbjegavati korištenje tih mehanizama kojima se ističe samo jedno obilježje djeteta jer je svako dijete individua za sebe te je svako dijete jednako važno.

Slijepilo za boje zastuplja prikazivanje samo jedne kulture te se razlika među djecom, ili poriče, ili ne uočava. Tokenizam predstavlja identificiranje djeteta sa samo jednim identitetom te je sličan etiketiranju koje se odnosi na poistovjećivanje čitave osobnosti djeteta s jednom osobinom, aktivnošću ili njegovim ponašanjem, a koji se smatraju negativnima. O etiketiranju govori i Bratanić (2002) te to navodi kao manje uspješan način izražavanja emocija u međusobnim odnosima. Master-statusom se ističe dio identiteta koji društvo poistovjećuje s tom osobom, odnosno kojeg društvo najviše uočava, a često se odnosi na zanimanja, obiteljski status, spol i slično. Master-status marginaliziranih grupa često biva temelj njihove diskriminacije, zbog neprihvaćajućih stavova većine o posebnostima njihova identiteta koji se odražava u govoru o pripadnicima pojedinih društvenih grupa. Stereotipi i predrasude označavaju generaliziranje i osuđivanje određene društvene grupe, rase ili spola. Iako mogu biti pozitivni i negativni, najčešće se baziraju na netočnim i nepotpunim informacijama. Niska očekivanja najčešće dovode do samoispunjavajućeg proročanstva, a podrazumijevaju uvjerenja

o marginaliziranim grupama i razlozima zbog kojih pripadnici tih grupa nemaju jednake šanse. Samoispunjavajuće proročanstvo odnosi se na utjecaj očekivanja odraslih osoba na dijete i time se stavlja naglasak na odgojiteljeva očekivanja jer, ukoliko odgojitelj ne smatra da dijete može napredovati, to pridonosi upravo izostanku napretka. Nadalje, pristranost se odnosi na favoriziranje ili dovođenje pojedinca u nepovoljan položaj, što dodatno utječe na ostale pripadnike grupe „(primjerice, ako se dogodi neki incident, odgovornost se uvijek usmjerava prema dežurnom krivcu; odličnom učeniku ne mogu se dogoditi loše ocjene.)“ (Bouillet, 2019, str. 36). Sve navedeno dovodi do diskriminacije, a ona se očituje u neravnopravnom tretmanu nekih osoba zbog toga što pripadaju određenoj društvenoj grupi ili kategoriji.

Govoreći o inkluzivnom obrazovanju, ono se temelji na jednakosti i pravednosti. „U obrazovnom kontekstu jednakost se odnosi na jednakost obrazovnih šansi te otvorenost formalnog obrazovanja svima, bez obzira na različitosti“ (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Prema tome, nužno je izbjegavati diskriminaciju, ali i spomenute mehanizme društvene nepravde jer su oni temelj diskriminacije. Da inkluzivno obrazovanje uključuje suzbijanje, odnosno nepostojanje diskriminacije, potvrđuju i drugi autori (npr. Cerić, 2008; Skočić Mihić i sur., 2016).

Suzbijanje demokracije, izbjegavanje mehanizama društvene nepravde i nekorištenje destruktivnih i neprihvaćajućih tehnika komunikacije važan su dio kvalitetnih odnosa u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Ono što je poželjno je svakako korištenje tehnika prihvaćajuće komunikacije. Već spomenute tehnike prihvaćajuće i neprihvaćajuće komunikacije su dio Gordonovog modela uspješne komunikacije ili uspješnih odnosa (Bouillet, 2019). Slično tom modelu, Ivey (1980, prema Wubbolding, 1999, prema Hećimović, 2018) govori o modelu obraćanja pozornosti koji se ukratko odnose na kontakt očima, izraze lica, pokazivanje zanimanja, položaj tijela i ostali neverbalni znakovi. Međutim, spominje se i Hamburški komunikacijski kvadrat, odnosno komunikacijski model koji se sastoji od dimenzija sadržajne, odnosne, osobne i utjecajne komunikacije (Schulz von Thun, 2001a, 2001b, 2002, prema Bavčević, 2016).

Spominjući sadržajne i odnosne dimenzije komunikacije, valja napomenuti i mišljenja drugih autora (npr. Brajša, 1996; Bratanić, 2002). Te se dimenzije usko vežu sa kongruentnošću, tj. usklađenošću verbalne i neverbalne komunikacije. Pri tome, sadržajni aspekt komunikacije uglavnom podrazumijeva verbalni dio, odnosno, kako i sam naziv govori, sadržaj komunikacije, tj. značenje verbalnih poruka, dok odnosni aspekt ovisi o intenzitetu interakcija, ostvarenoj suradnji, povjerenju i iskrenosti te ozračju. Bratanić (2002) nastavlja

kako obje dimenzije, u odgojno-obrazovnom kontekstu ovise o stručnosti odgojitelja i njegovim vještinama da djeci prilagodi sadržaj i učini ga kreativnim i zanimljivim te naglašava da takvi odnosi s djecom značajno djeluju da uspješnost odgojno-obrazovnog procesa. Brajša (1996) tome dodaje kako, u ovom slučaju, odgojitelj treba i sam vjerovati i prihvatiti sadržaj koji govori djeci kako bi ga i ona sama prihvatila. Slažući se s važnošću usklađivanja, ipak se u institucionalnom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju najviše koristi, već opisani, Gordonov model (Bouillet, 2019; Tankersley i sur., 2012). Štoviše, Sekušak-Galešev (2002) naglašava kako se upravo taj model pokazao vrlo uspješnim u stvaranju kvalitetnih odnosa, ne samo u vrtiću, već i u obitelji.

Prisjećajući se rezultata istraživanja koje je provela Kulinxha (2010), a koje je spomenuto u ranijem poglavlju, moguće je potvrditi značajnost implementiranja makar djelića tog modela. Nastavno, sama autorica navela je preporuke za rad odgojno-obrazovnih djelatnika kojima je moguće ostvariti kvalitetne odnose. Isto tako, Koraci prema kvalitetnoj praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgojitelja (2012) specificira znakove od neprimjerene, pa do kvalitetne prakse u interakcijama s djecom. Što se tiče socijalnih interakcija, kvalitetna praksa odnosi se na ostvarivanje pozitivne interakcije, uvažavanje svakog djeteta, brigu i razumijevanje, ohrabrivanje djece i primjereno reagiranje. Znakova kvalitetne prakse ima znatno više, ali postoji i neprimjereno ponašanje odgojitelja tijekom interakcija. Neprimjeren odgojitelj ne obraća pažnju na djecu, ne pozdravlja ih, rijetko im se obraća te to ponekad bude grubo i puno neprimjerenih fraza. Takav odgojitelj ne ohrabruje djecu, ne reagira kako bi trebao ili ne reagira uopće te ne osmišljava aktivnosti koje im odgovaraju jer ne vodi brigu o njihovim individualnim potrebama, a kamoli željama.

Osobito u svrhu ostvarenja inkluzivne kulture, odnosi između djece i odgojitelja bi trebali biti podržavajući, uvažavajući, jednom riječju kvalitetni. Kao što je dosad rečeno, postoje tehnike komunikacije kojih se treba pridržavati i one koje treba pod svaku cijenu izbjegavati, neovisno o djetetovim teškoćama, rasi, spolu, kulturi i slično. Kao što je svako dijete različito, i na odgajatelje se gleda kao zasebne osobe sa svojim individualnim karakteristikama. Međutim, gledajući na njih kao profesionalce, od njih se očekuje razvijena komunikacijska kompetencija. Dakako, „svi ljudi ne moraju razviti sve kompetencije, primjerice, sviranje nekog instrumenta, ali svi ljudi u svakodnevnom životu komuniciraju te se sposobnost komuniciranja može i treba trajno unaprjeđivati i poboljšavati“ (Markić, 2010, str. 313). Iz tog razloga, osobito u radu odgojno-obrazovnih djelatnika, mnogi autori zagovaraju učenje i usavršavanje komunikacijskih kompetencija (npr. Bavčević, 2016; Hećimović, 2018; Miloš i Vrbić, 2015; Rogulj, 2018).

Dakako, u tome se nailazi na razne prepreke. U današnje vrijeme, uz trenutnu Covid-19 situaciju, gotovo je nemoguće kroz praksu kod studenata poticati komunikacijske vještine koje mu trebaju za rad. Uzimajući u obzir i činjenicu da su u suvremenim društvima i dalje prisutni modeli koji se ne odnose na inkluzivno obrazovanje (Bouillet, 2019), manja je vjerojatnost da su iskustva sadašnjih studenata u vezi inkluzivne prakse u potpunosti pozitivna. Naposljetku, samo provođenje inkluzivne prakse zahtijeva znanje, vještine i iskustvo koje se ne može steći proučavanjem teorije. Teorija je temeljni preduvjet u izobrazbi odgojno-obrazovnih djelatnika, ali kao što je spomenuto ranije, pored znanja i iskustva, i uvjerenja imaju veliku ulogu u profesionalnom radu.

Uspješna provedba inkluzivne kulture usko je povezana s komunikacijskim vještinama odgojno-obrazovnih djelatnika. Spominjući inkluzivnu kulturu, valja navesti podjelu na toničku i toksičku kulturu (Deal i Peterson, 2009, prema Bouillet, 2019). Pritom, toničke su odgojno-obrazovne ustanove dinamične, potiču povezanost i potporu zaposlenika te istovremeno promiču zajedničke inkluzivne vrijednosti koje se odnose na uvažavanje različitosti i primjeren pristup svakom djetetu ponaosob. S druge strane, toksičke odgojno-obrazovne ustanove snažno se opiru promjenama, pasivne su i međuljudski odnosi u njima su narušeni, a kako je dosad rečeno, komunikacijska kompetencija je preduvjet kvalitetnih međuljudskih odnosa, a odnosi su temelj kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa. Stoga, u svrhu ostvarenja uspješne inkluzivne kulture odgojno-obrazovnih ustanova, potrebna je izobrazba budućih odgojno-obrazovnih djelatnika i na polju komunikacije.

Smisao ovoga rada je provjeriti koliko inicijalno obrazovanje doprinosi razvoju ove važne kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi.

5. ISTRAŽIVANJE

5.1. Cilj i istraživačka pitanja

Vjerujući u vrijednost dosadašnjih teorijskih spoznaja o važnosti kvalitetne komunikacije u odgojno-obrazovnom kontekstu, provedeno istraživanje odnosi se na posjedovanje tih istih spoznaja kod studenata odgojiteljskog studija. Točnije, cilj ovog rada bio je ispitati spremnost studenata završne godine preddiplomskog odgojiteljskog studija na korištenje prihvaćajuće komunikacije u profesionalnom radu. Koristeći metodu fokus grupe, postavljena istraživačka pitanja su:

1. Kako biste definirali komunikaciju?

2. *Koje su vam karakteristike i tehnike komunikacije poznate?*
3. *Koliko ste i kako tijekom studija razvijali vlastite komunikacijske kompetencije?*
 - a. *Na kojim kolegijima?*
 - b. *Na koje načine?*
4. *Zašto su sve u vašem budućem zanimanju važne komunikacijske kompetencije?*
5. *Smatrate li da su vaše komunikacijske kompetencije dovoljno razvijene?*
 - a. *u komunikaciji s djecom*
 - b. *u komunikaciji s odraslima (roditelji, sustručnjaci, nadređeni ...)*
6. *Kako biste opisale komunikaciju odgojitelja s djecom koja imaju različite teškoće?*
 - a. *Kakva su vam iskustva s praksom?*
 - b. *Navedite primjere primjerene/prihvaćajuće i neprimjerene/neprihvaćajuće komunikacije.*

5.2. Metoda istraživanja

Za metodu istraživanja, upotrijebljena je fokus grupa. Uzorak ispitanika birao se prema načelu odgovornosti, a sastojao se od pet studentica završne godine preddiplomskog odgojiteljskog studija u Zagrebu. Načelo odgovornosti podrazumijeva djelovanje članova sveučilišne zajednice koje je u interesu Sveučilišta, a samim time i izbjegavanje onih djelatnosti koje remete rad Sveučilišta. Izabrani ispitanici redovite su studentice koje izvršavaju sve svoje obaveze te postižu dobre rezultate. Sudjelovanje svih studentica u istraživanju bilo je dobrovoljno i u skladu sa smjernicama Etičkog kodeksa Sveučilišta u Zagrebu. Prije početka diskusije, ispitanici su informirani o cilju, načinu prikupljanja i obradi podataka te ih se informiralo o pravu odustajanja u bilo kojem trenutku, kao i o pravu neodgovaranja na pitanja ako to ne žele. Također, zagarantirana im je anonimnost sudjelovanja.

Metodom fokus grupe nastoji se ispitati različite stavove i mišljenja o određenoj temi putem pažljivo dizajniranih pitanja (Skoko i Benković, 2009). U ovom slučaju ispituju se mišljenja studentica odgojiteljskog studija o spremnosti primjene kvalitetne komunikacije u odgojno-obrazovnom procesu. Ta je metoda izabrana kako bi se prikupljenim podacima dobio bolji uvid u stavove i ideje budućih profesionalaca, tj. odgojitelja. S obzirom na prikupljene podatke, fokus grupa pokazala se uspješnom u pogledu na istraživanje te je i za sudionike imala pozitivne učinke, kao npr. razmjenjivanje ideja i iskustava u pozitivnoj atmosferi.

Nakon informiranja sudionika fokus grupe o njihovim pravima, cilju istraživanja i obradi podataka, zatražena je njihova suglasnost za audio-snimanje. Audio-snimke dostupne su samo autorici rada, a imena ispitanika izmijenjena su kako bi se osigurala njihova potpuna anonimnost. Kao uvod u diskusiju, koristi se video-snimka u kojoj se govori o važnosti jezika,

tj. riječi „*Before you punish a child, See this*“ (Prince EA, 2019). Nakon video-snimke, slijede pripremljena pitanja. Fokus grupa trajala je 40 minuta.

5.3. Rezultati istraživanja i rasprava

S obzirom da je fokus grupa snimljena, napravljen je transkript iz kojeg se došlo do sljedećih rezultata.

- *Kako biste definirali komunikaciju?*

Što se tiče definiranja komunikacije, ispitanice se slažu kako je komunikacija proces prijenosa poruka, misli, ideja uz međusobno poštivanje dviju osoba te da je „*ona osnova svih odnosa*“. Također, povezuju komunikaciju s verbalnim i neverbalnim karakteristikama, navodeći neke od njih, potvrđujući kako su upoznate s teorijskim dijelom komunikacije.

- *Koje su vam karakteristike i tehnike komunikacije poznate?*

Na pitanje o tehnikama komunikacije, jedna studentica odgovorila je pitanjem „*Jesu to one ja-poruke, ti-poruke?*“, a zatim su se ostale sudionice nadovezale navodeći aktivno slušanje i povratnu informaciju. S obzirom da se autori slažu kako su te tehnike vrlo bitne za postizanje kvalitetne prakse u odgojno-obrazovnoj ustanovi, pozitivno je što su upoznate s tehnikama prihvaćajuće komunikacije, dok su za neprihvaćajuću komunikaciju navele samo „*ti-poruke*“.

- *Koliko ste i kako tijekom studija razvijali vlastite komunikacijske kompetencije?*
c. *Na kojim kolegijima?*
d. *Na koje načine?*

Ispitanice se slažu kako je njihovo razvijanje komunikacijskih kompetencija tijekom studija bilo više na teorijskom polju te da im je nedostajalo praktičnog dijela. Kolegije koje navode kao one koji su spominjali razvoj komunikacijskih vještina su: Inkluzivna pedagogija, Komunikologija, Partnerstvo vrtića, obitelji i škole, Profesija odgojitelja i refleksivna praksa te Razvojna psihologija. „*Ja bih rekla da, jesmo to sve spominjali, ali nismo uvježbavali i probali kao da smo imali seminare i vježbe ili da su nam dali puno više primjera*“. Na tu se izjavu nadovezala druga studentica navodeći kako smatra da je za uvježbavanje komunikacije bio dobar kolegij Lutkarstvo i scenska kultura jer se tijekom tog kolegija najviše uvježbavao javni govor. Pozitivna iskustva vežu i iz kolegija Inkluzivna pedagogija, Razvojna psihologija i Profesija odgojitelja i refleksivna praksa jer su najviše sadržavali neke primjere i situacije, dok o Komunikologiji kažu kako nije bio od pomoći. „*U teoriji svi znamo što i kako treba, a sad u praksi je druga stvar*“, dok druga studentica navodi kako je na studiju važno da usvojimo

teorijska znanja, a da je zatim „na njima“ da to prouče i primjene u praksi, s čime se slažu dvije kolegice od kojih jedna navodi kako je potrebno cjeloživotno učenje „*jer se ionako nije moguće pripremiti za sve situacije koje nas čekaju*“. Tu izjavu potvrđuju svi sudionici. Sudeći prema prvobitnom odgovoru, studentice su navele kako im je nedostajalo praktičnog dijela, međutim, tijekom daljnje rasprave, složile su se kako i nije toliko važan praktični dio koliko teorijsko znanje. Također, ovi rezultati dovode do saznanja kako postoji više od dva kolegija na odgojiteljskom studiju koji se bave komunikacijskim kompetencijama. Uspoređujući s istraživanjem Skočić Mihić i sur. (2016) u kojem su bolje rezultate u pogledu provođenja inkluzivne prakse ostvarivali učitelji koji su odslušali kolegij Inkluzivna pedagogija, moguće je očekivati dobre rezultate i od studenata odgojiteljskog studija.

- *Zašto su sve u vašem budućem zanimanju važne komunikacijske kompetencije?*

Isti odgovor spominju i u sljedećem pitanju o važnosti komunikacijskih kompetencija odgojitelja dodajući i suradnju s roditeljima i ustanovom (s ostalim odgojiteljima, stručnim timom) u svrhu izgradnje suradničkog odnosa bogatog poštovanjem i uvažavanjem.

- *Smatrate li da su vaše komunikacijske kompetencije dovoljno razvijene?*

a. *u komunikaciji s djecom*

b. *u komunikaciji s odraslima (roditelji, sustručnjaci, nadređeni ...)*

„*Ja mislim da prije svih ovih kolegija nisam imala, odnosno imala sam jako malo znanja o komunikacijskim vještinama, a sad mislim da je to puno bolje, na nekoj višoj razini, ali mi to još uvijek nije dovoljno kada bih sad odmah krenula raditi. No, znam da ću tijekom prakse i svog rada usavršiti i još više učiti*“, s čime se slažu i ostale studentice navodeći važnost iskustva. Prema tome, odgovor je da još uvijek nisu spremne, ali vjeruju da će s praksom i iskustvom postati uspješne, osobito zbog toga što imaju osnove za razvoj tih kompetencija. K tome, jedna studentica navodi kako su „*ja-poruke*“ odlična stvar i da joj je drago što se susrela s time na studiju jer prije nije čula za to, na što se dvije sudionice nadovezuju, vraćajući se na drugo pitanje: „*Kroz te kolegije zapravo osvijestiš koliko je ta komunikacija važna i koliko ti tih krivih poruka šalješ djeci, a da zapravo ni ne znaš*“. Ovakvim mišljenjem studentice potvrđuju da razumiju utjecaj komunikacije na odnose te da su tijekom studija usvojile potrebno znanje koje se od njih očekuje u profesionalnom radu. Iako se trenutno ne smatraju spremno, vjeruju u važnost pripreme i cjeloživotnog razvoja svih, pa i komunikacijskih, kompetencija.

Odnoseći se na spremnost komunikacije s roditeljima, odgovor je isti, ali izražavaju strah zbog provedbe individualnih razgovora; hoće li se međusobno razumjeti i slično, dok jedna studentica navodi kako je važan pozitivan stav odgojitelja u cilju pobjeđivanja tog straha.

Kao što su upućivali rezultati istraživanja koje su provele Miloš i Vrbić (2015), odgojitelji kao najveći strah navode teškoće u suradnji s roditeljima, vlastiti osjećaj nepripremljenosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju, ali i prevelik broj djece u skupini. Tako se osjećaju i studenti odgojiteljskog studija, no vjeruju u bolje rezultate uz usvajanje iskustva.

- *Kako biste opisale komunikaciju odgojitelja s djecom koja imaju različite teškoće?*
 - a. *Kakva su vam iskustva s prakse?*
 - b. *Navedite primjere primjerene/prihvaćajuće i neprikladne/neprihvaćajuće komunikacije.*

Iskustva sa stručno-pedagoške prakse u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama slična su kod svih sudionika, navodeći kako se odgojitelji ne bave previše tom djecom jer svako od te djece ima asistenta, pa ih se često ostavlja sa strane u pratnji asistenta. „*To je kao neka polu-ignorirajuća komunikacija – kao tu je asistent da on komunicira s djetetom, a odgojitelj samo ako baš postoji neki problem ili ako je dijete nešto krivo napravilo; samo u takvoj nekoj situaciji*“, s time se slaže jedna studentica koja kaže i kako djelomično razumije jer je često prevelik broj djece u skupini, pa je otežan rad odgojitelja, osobito ako ne zna kako bi privukao djetetovu pažnju. Prva studentica dodaje i kako je dobila dojam da su odgojitelji često sarkastični prema djetetu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, no ne može se sjetiti primjera. Primjer navodi sljedeća studentica, navodeći kako se na praksi susrela s djetetom koji ne priča hrvatski jezik, na što joj je odgojiteljica rekla, nakon njenog pokušaja stupanja u kontakt, „*ma pusti nju, ona ti ne zna hrvatski, nemoj se zamarati s njom*“. Slično tako, druga sudionica istraživanja navodi primjer u kojem odgojiteljica naprosto ignorira dijete „*Nije baš da je drugima pomagala, ali do nje nije uopće došla*“. Ostale studentice ne navode primjere u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, ali svaka sudionica slaže se kako im odgojitelji na praksi govore koga da odaberu za aktivnost, a koga da pokušaju izbjeći i uz to često koriste etiketiranje, „*doslovno ti gura ono dijete kao uzmi njega, s njim napravi te aktivnosti, a ostale ignoriraj*“; „*da, to je meni možda olakšalo, ali se ne daje prilika drugoj djeci da budu vođe u aktivnostima*“. Sve se studentice slažu kako to ne smatraju dobrim načinom, iako im odgojitelji žele olakšati. Takve i slične situacije dokaz su nekvalitetne prakse i spomenuti primjeri potvrđuju mišljenje autorice Bouillet (2019) kako su i dalje prisutni modeli koji ne proizlaze iz socijalnog modela i inkluzivnog obrazovanja, već promoviraju model deficita.

Pozitivan primjer navodi samo jedna sudionica istraživanja koja pohvaljuje odgojitelja koji nastoji uključiti dijete s teškoćama na bilo koji način, odnosno, tijekom čitanja slikovnice, dopušta djetetu da drži sliko-priču. K tome dodaje i kako je odlično kada odgojitelj čučne i sluša

dijete, kada mu pomaže i bude mu potpora. Takva je saznanja ustvrdila i Kulinxha (2010) u svojem istraživanju gdje je prikupila rezultate koji ukazuju na pozitivne utjecaje koje spomenuto ponašanje donosi; ostvarivanje kontakta očima, prozivanje imena i slušanje. Time se dakle potvrđuje važnost upotrebe tehnika prihvaćajuće komunikacije.

Završno, ispitanice dodaju pozitivne komentare na video-snimku i svjesne su uloge komunikacije u odgoju. Podsjećaju se i pravila „3:1“ kojeg su čule tijekom studija, a koje govori kako su potrebne tri pozitivne poruke koje bi ispravile jednu negativnu. Sudionice istraživanja smatraju komunikaciju vrlo bitnom, razumiju njezine utjecaje i imaju pozitivne stavove vezano uz provođenje kvalitetne prakse u svom budućem, profesionalnom, radu.

U usporedbi sa iskustvima autorice rada, ne nailazi se na velika odstupanja. Nerijetko djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama odgojitelji jednostavno ignoriraju i izdvajaju iz skupine „*Pusti njega, on ti ne razumije*“ ili ih se etiketira „*Taj F. uvijek stvara probleme*“. Također, slažući se s mišljenjem ispitanica, odgojitelji tijekom prakse nastoje nametnuti koje dijete je dovoljno dobro za određenu aktivnost, a koje ne „*Krivog si odabrala, taj ti ništa ne bude napravio*“. Nije nedostajalo ni sarkazma: „*Hvala Bogu, bar ste vi nešto skužile*“. Isto tako, uviđaju se i nepovoljni utjecaji pozitivnog etiketiranja, odnosno uporno isticanje jednog djeteta „*On je sladak; ljepotan; zavodnik...*“ koje dovodi do osjećaja manje vrijednosti kod druge djece.

Što se tiče razvoja komunikacijskih kompetencija, potvrdno je da postoje kolegiji na odgojiteljskom studiju koji djeluju na teorijsko znanje studenata, no bilo bi poželjno češće provođenje praktičnog usavršavanja u tom pogledu. U ovom istraživanju, uzorak ispitanika bio je prilično malen s obzirom na broj upisanih studenata te je otežano zaključiti vjeruje li većina studenata da će sami uspjeti u usavršavanju komunikacijskih vještina. Slažući se s ispitanicama da je cjeloživotno učenje važan segment svakog dobrog odgojitelja, ipak bi se tijekom inicijalnog obrazovanja trebao što više poticati razvoj i usavršavanje svih vještina budućih odgojitelja ili barem omogućiti provjera razumijevanja i sposobnost implementiranja teorijskih znanja u pomno planiranim vježbama.

6. ZAKLJUČAK

Ovaj je rad posvećen analiziranju stavova studenata odgojiteljskog studija o korištenju podržavajućih komunikacijskih vještina.

U teorijskom dijelu prikazane su paradigme inkluzivnog obrazovanja, kao i važna teorijska saznanja o samoj komunikaciji. Slijedom svega navedenog moguće je zaključiti kako je komunikacija vrlo bitna stavka u odgojno-obrazovnom kontekstu te da zahvaća velik broj pozitivnih utjecaja na djecu. Također, osobito veliku ulogu ima u postizanju inkluzivnog odgojno-obrazovnog procesa koji se odnosi na uvažavanje različitosti i uključivanje sve djece u odgojno-obrazovni kontekst, pritom odgovarajući na individualne potrebe svakog djeteta. U tome, dakako, značajnu ulogu imaju kompetencije odgojitelja, a posebno komunikacijske kompetencije.

Istraživački dio bio je usmjeren na provjeravanje spremnosti studenata preddiplomskog odgojiteljskog studija na implementiranje prihvaćajuće komunikacije u profesionalnom radu. Rezultati su pokazali kako se ispitanice ne smatraju dovoljno spremnima, no upoznate su s teorijskim dijelom o kojem se govorilo na nekoliko kolegija tijekom studija. Kao nedostatak u inicijalnom obrazovanju navode izostanak praktičnog dijela usavršavanja komunikacijskih vještina, no ne smatraju ga presudnim u njihovom profesionalnom razvoju.

Ipak, postoje određena ograničenja istraživanja. Prvenstveno, istraživanje je provedeno sa samo jednom fokus grupom koja čini vrlo mali uzorak s obzirom na cjelokupnu populaciju. Također, nije napravljena ni usporedba sa stavovima studenata drugih godina, kao ni studenata drugih studija. Međutim, iako rezultate ovog istraživanja ne bi bilo opravdano uopćavati i generalizirati na svu populaciju studenata završne godine preddiplomskog odgojiteljskog studija, oni ukazuju na dobre i loše strane inicijalnog obrazovanja odgojitelja u odnosu na razvoj njihovih komunikacijskih vještina. Kao dobre strane ističu se postojanje kolegija u kojima se spominje razvoj i važnost komunikacijskih vještina, kao i navođenje primjera komunikacijskog djelovanja u određenim situacijama. Kao loše strane ističu se izostanak uvježbavanja komunikacijskih vještina, ali i pomanjkanje prijašnje navedenih primjera.

Zaključno, praksa odgojitelja je još uvijek vrlo neujednačena i kreće se od vrlo neinkluzivne i neuvažavajuće komunikacije i odnosa odgojitelja prema djeci („*Nije baš da je drugima pomagala, ali do nje nije uopće došla*“) do vrlo inkluzivne i uvažavajuće (dopuštanje djetetu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama da na bilo koji način sudjeluje u aktivnosti – primjer: držanje slika tijekom priče).

Ujednačavanje razine kvalitete komunikacijskih vještina odgojitelja i njihove primjerene upotrebe u profesionalnom radu podrazumijeva napredak inicijalnog obrazovanja i podupiranje trajnog stručnog usavršavanja, promicanje praćenja i vrednovanje usluga ranog i predškolskog

odgoja i obrazovanja putem samovrednovanja, upitnika i slično. Preporuke Vijeća o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2019) uključuju i profesionalizaciju osoblja, navodeći kako se njome ostvaruje viša razina pripremljenosti koja je povezana s boljom kvalitetom odnosa te samim time dovodi do boljih razvojnih ishoda djece.

Tako će se ostvariti ciljevi Nacionalnog kurikulumuma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) koji su usmjereni na dobrobit djece i njihov cjelovit razvoj. Također, u njemu se naglašava kako se planiranje kurikulumuma temelji upravo na kvalitetnoj komunikaciji, a kvaliteta kurikulumuma dovodi do kvalitetnih ishoda u vidu odgoja i obrazovanja.

LITERATURA

- Bavčević, T. (2016). Interpersonalna komunikacija u edukaciji – analiza i sistematizacija pravaca istraživanja. *Croatian Journal of Education*, 18 (4), 1201-1233. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i4.1919>
- Bećirović, E. (2020). O govoru tijela i izrazima lica u grupi. *Psihoterapija*, 34 (1), 92-119. <https://doi.org/10.24869/psihei.2020.92>
- Brajša, P. (1998.): *Umijeće razgovora*. Pula: C.A.S.H.
- Bratanić, M. (2002.): *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naknada
- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
- Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori*, 3(2008)1 (5), 49-62. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/25800>
- Domović, V., Brajković, S. i Bouillet, D. (2021). *Unaprjeđivanje inkluzivnosti inicijalnog obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi: KURIKUL ZA EDUKATORE SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku
- Drandić, D. i Radetić Paić, M. (2020). Suradnja u inkluzivnim školama: Kako pomoćnici u nastavi procjenjuju njihovu suradnju s učiteljima u razredu?. *Ljetopis socijalnog rada*, 27 (1), 151-178. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v27i1.287>
- Europska unija [EU]. (2019): *Preporuke Vijeća o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2019:189:FULL>
- Igrić, LJ. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja : škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb : Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet : Školska knjiga.
- Hećimović, M. (2018). *Proces razvoja socijalne kompetencije u ustanovi ranog odgoja* (Diplomski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kaźmierczak, M. (2020). What is communication? Investigations with kindergarten children. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (30), 88-107. Preuzeto s <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.30.05>
- Kulinxha, G. (2010). Interpersonalna komunikacija u programima ranog djetinjstva usmjerenima na dijete. *Metodika*, 11 (21), 240-251. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/81791>
- Ljubešić, M. i Capanec, M. (2012). Rana komunikacija: u čemu je tajna?. *Logopedija*, 3 (1), 35-45. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123819>
- Lupis, N. (2002). Komunikacija. *Dijete, vrtić, obitelj*, 8 (28), 19-22. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/181821>

- Markić, I. (2010). Socijalna komunikacija među učenicima. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 307-315. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118089>
- Miloš, I. i Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (77/78), 60-63. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/169984>
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Narodne novine 05/15 (2015).
- Richard William (Prince EA). (2019). *Before You Punish A Child, See This* [Film]. Youtube: [Before You Punish A Child, See This - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=Before You Punish A Child, See This)
- Rogulj, E. (2018). Komunikacijske kompetencije odgojitelja. U A. Benčec Nikolovski (ur.) *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*, (str. 111-144). Zagreb: Alfa.
- Sekušak-Galešev, S. (2002.): Komunikacija. U L. Kiš-Glavač i R. Fulgosi-Masnjak (ur.) *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama. Priručnik za učitelje*. (str. 10-20). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM.
- Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 30-41. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.3>
- Skoko, B. i Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 46 (3), 217-236. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/50954>
- Symeonidou, S. (2018). Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S. (2012.): *Koraci prema kvalitetnoj praksi; priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište *Korak po korak*.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z., Vonta, T. (2012.): *Teorija u praksi; priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište *Korak po korak*.
- Ujedinjeni Narodi [UN]. (1989): *Konvencija o pravima djeteta*. www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, LIX (30), 48-65. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131847>
- Višnjić Jevtić, A. (2018). Suradnički odnosi odgajatelja i roditelja kao pretpostavka razvoja kulture zajednica odrastanja. U A. Benčec Nikolovski (ur.) *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*, (str. 77-110). Zagreb: Alfa.
- Zagoršek, A. (2021). Učinkovitost korištenja alternativne komunikacije u djece s razvojnim poremećajima. *Varaždinski učitelj*, 4 (6), 401-409. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/255220>

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Narodne novine, 10/97, 107/07, 94/13, 98/19 (1997).

Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 231-240. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118096>

Izjava o izvornosti završnog rada

Izjavljujem da je moj završni rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristio drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Vlahović
(vlastoručni potpis studenta)