

Kompetencije odgojitelja za stvaranje inkluzivnog okruženja

Celižić, Sandra

Undergraduate thesis / Završni rad

2018

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:147:415988>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**

Repository / Repozitorij:

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



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

**Sandra Celižić
ZAVRŠNI RAD**

**KOMPETENCIJE ODGOJITELJA ZA
STVARANJE INKLUZIVNOG OKRUŽENJA**

Zagreb, siječanj 2018.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET**

**ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
PETRINJA**

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Sandra Celižić

**TEMA ZAVRŠNOG RADA: Kompetencije odgojitelja za stvaranje
inkluzivnog okruženja**

MENTOR: Izv. prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević

Zagreb, siječanj 2018.

SAŽETAK

U suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu, odnosno predškolskom odgoju i obrazovanju, pred odgojiteljima su novi izazovi, a koji se ponajprije tiču stvaranja inkluzivnog okruženja, odnosno razvijanja određenih kompetencija u svrhu prilagodbe suvremenom kurikulumu. Od njih se očekuje uvažavanje individualnih razlika djece te da kreiraju i provode programe koji odgovaraju na najrazličitije potrebe djece u ranoj i predškolskoj dobi. Inkluzivni odgojitelji, u suradnji s ostalim stručnjacima (ponajprije edukacijskim rehabilitatorima), timski surađuju u osiguravanju uvjeta za individualni pristup svakom djetetu, odnosno jednakih obrazovnih prilika za svu djecu. Inkluzivna praksa podrazumijeva kvalitetu programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kvalitetu koordinacije i integracije različitih podržavajućih servisa i usluga, te izvore podrške u zajednici. Inkluzivni odgojitelj mora vladati znanjima iz razvojne psihologije i pedagogije, biti autonoman i slobodan u odlučivanju i kreiranju kurikuluma, u odabiru sredstava i medija te biti otvoren za samorefleksiju i stručno usavršavanje prema potrebama djece.

Ključne riječi: Odgoj i obrazovanje, inkluzivna praksa, inkluzivni odgojitelj, kompetencije, suradnja i timski rad

SUMMARY

In the modern educational system, ie pre-school upbringing and schooling, new challenges are facing the educators, which primarily concern the creation of an inclusive environment, ie the development of certain competences for the purpose of adapting to the contemporary curriculum. They are expected to appreciate the individual differences of children and to create an implement programs tailored to the most diverse needs of children in early and pre-school age. Inclusive educators, in cooperation with other specialists (primarily educational rehabilitators), team up to ensure the conditions for individual access to every child, ie equal educational opportunities for all children. Inclusive practice implies the quality of early and pre-school education, quality of coordination and integration of various support services and favors, and community support sources. An inclusive educator must master the knowledge of developmental psychology and pedagogy, be autonomous and liberal in deciding and curriculum creation, in choosing funds and media, and be open to self-reflection and professional development to the needs of children.

Keywords:

Education, Inclusive Practice, Inclusive Educator, Competence, Collaboration and Teamwork

SAŽETAK.....	I
SUMMARY	II
1. UVOD	1
1.1. POJAM KOMPETENCIJA.....	1
1.2. Kompetencije u obrazovanju.....	3
1.5.1. Odgojno obrazovna integracija.....	5
1.6.2. Odgojno obrazovna inkluzija	7
2. ISTRAŽIVANJE–PREGLED I ANALIZA LITERATURE	9
2.1. Predmet i cilj rada	9
2.2. Izvori podataka i metode prikupljanja	9
2.4. Interaktivna upotreba sredstava kompetentnih odgojitelja	17
2.5. Komunikacijska kompetencija suvremenih odgojitelja.....	18
2.5.1. Kompetencije odgojitelja u identifikaciji i tretmanu govornih poremećaja	19
2.6. Suradnja sa stručnjacima	20
3. ZAKLJUČAK	23
LITERATURA	25

1. UVOD

1.1 POJAM KOMPETENCIJA

Kompetencija može biti višeznačan pojam kojega je vrlo teško precizno odrediti. No, u govoru ili raspravi o kompetenciji, njenom određenju i dimenzijama, uvijek se nameće nekoliko pitanja (Piršl, 2014):

- Što znači biti kompetentan?
- Jesmo li kompetentni samo za nešto ili za više toga?
- Koje su najznačajnije dimenzije kompetencije?
- Po čemu se razlikuju kompetencije odgojitelja/nastavnika od kompetencija u drugim djelatnostima?
- Postoji li općeprihvaćeno određenje pojma kompetencije?

U hrvatskome jeziku riječ *kompetencija* poprima značenje nadležnosti, stručnosti, prava odlučivanja, sposobnosti i znanja koje neka osoba ima u određenom području (Anić, 2000). U hrvatskoj pedagoškoj literaturi ovaj pojam označava osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što je moguće dokazati na formalni i neformalni način. Može se reći da je kompetencija zapravo kombinacija znanja, vještina, stajališta, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju da aktivno i učinkovito djeluje u određenoj situaciji (Hrvatić, Piršl, 2007). Može se reći da su kompetencije zapravo kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinac raspolaže ili ih može naučiti kako bi riješio određene probleme, kao i s time povezane motivacijske, društvene i voljne spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama. Prema definiciji koja je obogaćena metakognitivnom dimenzijom spram prethodne dvije, kompetencije su zapravo «snop tjelesnih i duhovnih sposobnosti koje netko treba kako bi mogao riješiti predstojeće zadatke ili probleme na odgovoran i cilju orijentiran način, kako bi ta rješenja mogao ocijeniti i dalje razvijati vlastiti repertoar djelatnih obrazaca» (Palekčić, 2008: 410).

Termin kompetencija se prvotno upotrebljavao u kontekstu strukovnog obrazovanja i označavao je sposobnost izvršavanja određenog zadatka.

U novije se vrijeme termin koristi u području općeg obrazovanja, a odnosi se na određenu sposobnost ili potencijal za učinkovito djelovanje u danom kontekstu. Jednostavnije rečeno, više nije važno samo znanje, već i njegova upotreba. S obzirom na navedeno, kompetencije se mogu definirati kao sposobnost učinkovitog djelovanja u brojnim zadanim situacijama koja je temeljena na znanju, ali nije ograničena znanjem. (Ćatić, 2012).

Jasno je, dakle, da je kompetencije u većini područja djelovanja teško odrediti, posebice kada se radi o zanimanjima koje su usmjerene realizaciji složenih zadataka i iziskuju implementaciju raznih sposobnosti. Profesionalna kompetentnost se odnosi na osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti (Mijatović, 2000).

U mnogim rječnicima ne postoji distinkcija između «kompetencije» i «kompetentnosti». Ipak, Rowe (1995) naglašava potrebu njihova razlikovanja: pojam kompetencije se odnosi na sposobnosti i usvojene standarde profesionalnog djelovanja, a pod pojmom kompetentnosti razumijevaju se usvojeni standardi ponašanja. Može se reći da kompetencija označava što ljudi mogu raditi, a kompetentnost način na koji se određeni poslovi obavljaju.

Kao minimalni kriteriji definiranja pojma kompetencije, autor Weinert (2001) navodi sljedeće:

- Pojam se odnosi na potrebne pretpostavke pojedinca ili grupe koje su nužne za uspješno izvršavanje složenih zahtjeva
- Pojam podrazumijeva visok stupanj složenosti, za razliku od primjerice vještina, koje pretpostavljaju automatizirane aktivnosti
- Pretpostavke koje su potrebne za uspješno djelovanje obuhvaćaju kognitivne i nekognitivne komponente (etičke, motivacijske, socijalne, voljne)
- Proces učenja je nužna pretpostavka za stjecanje kompetencija

1.2 Kompetencije u obrazovanju

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 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

Ovakvo shvaćanje podrazumijeva ideju da posjedovanje relevantnog znanja i vještina nije jamstvo za učinkovito djelovanje u kompleksnim okruženjima, već da su potrebne dodatne karakteristike (npr. sposobnosti) koje uzimaju u obzir karakteristike specifičnog konteksta, ali i komponentne kao što su stavovi, motivacija i samopouzdanje (Westera, 2001). Ova perspektiva označava kompetencije više od rutinskih, automatiziranih radnji: uključuju i svjesnost te učinkovitost u donošenju odluka u specifičnim i neočekivanim situacijama. Također, podrazumijeva i metakognitivnu komponentu koja podrazumijeva da osoba razmišlja o vlastitim kompetencijama i želi ih unaprijediti (Ćatić, 2012).

Kompetencijski pristup obrazovanju se u SAD-u pojavio 70-ih godina 20.stoljeća u sklopu pokreta za obrazovanje učitelja temeljenog na kompetencijama. Trend se nastavio i dobio novi zamah 80-ih i 90-ih godina 20.stoljeća u sklopu brojnih reformi u anglosanskim zemljama kojima se htjelo postaviti nacionalne standarde profesionalnih kvalifikacija formulirane u obliku kompetencija. Navedeni je pristup podupirala i poticala međunarodna obrazovna politika kojoj je temeljni cilj globalna kompetitivnost na svjetskom tržištu. Pristup se postupno proširio (i dalje se širi) i na ostale zemlje. Može se reći da se kompetencijski pristup upravljanju i razvoju ljudskog kapitala prenio iz svijeta ekonomije u obrazovanje (Ćatić, 2012).

1.3 Odgojitelj i njegova uloga

Istraživanja koja se temelje na neurologiji i razvojnoj psihologiji ističu da je upravo rano djetinjstvo temelj cjeloživotnog obrazovanja (Bouillet, 2011).

Pedagogija proučava odgoj kao djelatnost. Može se reći da je odgoj proces formiranja čovjeka kao ljudskog bića, njegovih fizičkih, moralnih, intelektualnih, estetskih i radnih osobina, a važan je za pojedinca i društvo u cjelini. Odgoj je specifičan proces i posebna društvena djelatnost. Kao pedagoški proces, odgoj usmjerava razvoj svih dispozicija ličnosti. Odgojitelj i osoba koju se odgaja u odgojnom procesu zajedno putem komunikacije i interakcije planiraju, ostvaruju i vrednuju cjelovit razvoj ličnosti. Odgoj je dakle vid složenog i odgovornog rada i posebno zanimanje koju država povjerava odgojno-obrazovnim institucijama (Omerović i sur., 2009).

Odgojiteljem se smatra stručnjak u složenoj ulozi kreatora, organizatora i realizatora svog programa rada, kojega vrednuje, mijenja i unapređuje u zavisnosti od mnogih činilaca koji sudjeluju u tom procesu. On je ujedno i odgovoran za rezultate svog rada, što predstavlja novu dimenziju njegove stručne autonomne kompetencije (Belan, 2015).

Od odgojitelja se očekuje da koriste «praktičnu mudrost», odnosno profesionalne kapacitete za ispravnu prosudbu u korištenju profesionalnih teorijskih i praktičkih kompetencija (Bouillet, 2011). Drugim riječima, temeljem svoje stručnosti, odgojitelj procjenjuje razvoje mogućnosti i sposobnosti svoje odgojne grupe i svakog djeteta u njoj. Također, isti programira cjelovite programe odgojno-obrazovnog rada uvažavajući pritom individualne razlike djece (Belan, 2015).

Budući da odgojitelj ima višeznačne uloge (kreator kurikuluma, pomagač, savjetodavac, promatrač, slušatelj, vizionar,...), njegove kompetencije je potrebno promatrati, mijenjati i razvijati u skladu sa potrebama i funkcijama odgojitelja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

1.4 Pojam i važnost integracije i inkluzije djece s posebnim potrebama u odgojno-obrazovnom procesu

Suvremeni odgojno-obrazovni sustav posebnu pozornost pridaje važnosti integracije i inkluzije djece. U ovom dijelu rada pojašnjava se pojam, važnost i uloga navedenih pojmova.

1.5.1 Odgojno obrazovna integracija

Kroz povijest se društvo na različite načine odnosilo prema osobama s posebnim potrebama. Prvi se puta s tim susrećemo 1500.g.p.n.e u Thean papirusu, gdje je opisana takozvana «briga za neosposobljene». Prvi značajniji koraci se događaju tek 1799. godine, kada Jean March Itard provodi svoj (neuspjeli) eksperiment Divlji dječak iz Aveyrona. U razdoblju od 1860. do 1890. godine, ljudi shvaćaju da se osobe s intelektualnim teškoćama ne mogu „izlječiti“, te se osmišljavaju testovi kognitivnih sposobnosti kako bi se te osobe identificiralo i zatvorilo u posebne institucije. 1968. godine javlja se početak pokreta integracije, a njegov je začetnik Lloyd M. Dunn (Lovreković, 2017).

Za neke su učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama potrebne posebno dizajnirane instrukcije koje zadovoljavaju posebne potrebe djece s posebnim potrebama (Hallahan, Kauffman, Lloyd, McKinney, 1988). To bi na primjer bili udžbenici na Brailovom pismu za slijepu djecu, instrukcije na znakovnom jeziku za gluhi ili osigurana kolica za nepokretnu djecu. Do 60-ih godina prošlog stoljeća prevladavao je segregacijski oblik – određena skupina ljudi bi se odvajala na temelju etničkih, religioznih, socijalnih ili drugih razloga. Razvojem društva, prelazi se na jedan novi oblik odgoja i obrazovanja koji se naziva integracija, čija je težnja da se smanjuje jaz između specijalnog i redovnog sustava obrazovanja (Biondić, 1993).

U odgojno-obrazovnom smislu integracija označava organizaciju odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama zajedno s učenicima bez oštećenja, u istim školama i istim odjeljenjima (Bojanin, 1999). Cilj je edukacijske integracije da

učenik s posebnim potrebama dobije odgovarajuće obrazovanje u skladu sa svojim individualnim sposobnostima i potrebama.

Tri su polazišta odgojno-obrazovne integracije (Lovreković, 2017):

- *Društveno etičko*: integracija se postavlja kao pravo, a ne prednost; sva djeca pripadaju i mogu učiti u redovnom razredu, razredna pravila se primjenjuju jednako i na sve učenike, a kurikulum je prilagođen svakom učeniku te se poštuju individualne razlike svakoga pojedinca.
- *Pravno-zakonsko*: jamstvo besplatnog državnog obrazovanja za sve
- *Psihološko-obrazovno*: u središte stavlja širu socijalnu integraciju.

(Lovreković, 2017, prema: Biondić, 1993) navodi da postoje dva temeljna oblika odgojno-obrazovne integracije. Prva, odnosno potpuna integracija ima za cilj socijalno povezivanje i predviđena je za djecu s lakšim teškoćama u razvoju. Djelomična integracija podrazumijeva da djeca s posebnim potrebama jedan dio nastavnog programa ostvaruju u zajedništvu sa svojim vršnjacima, a dio u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama.

Postoje razni argumenti za i protiv integracije. Tako su na primjer neki od argumenata za integraciju to što integracija umanjuje osjećaj izoliranosti djece, redovne ustanove odgoja i obrazovanja su bolje opremljene laboratorijima, knjižnicama, kabinetima i slično, integracija djeci s poteškoćama umanjuje stigmatizaciju polaznja specijalnih ustanova, stimulira djecu s poteškoćama njihovim sudjelovanjem u redovnim aktivnostima. Argumenti su protiv integracije na primjer: neprikladna infrastruktura, neprimjerenost didaktičkih sredstava i odgojno-obrazovnih programa, odgojitelji koji ne posjeduju znanja potrebna za odgojno-obrazovni rad s djecom sa smetnjama u razvoju ili pak prevelika privrženost odgojitelja takvoj djeci da ostala djeca ostaju zanemarena. Poznajući sada argumente za i protiv, uočavamo da se argumenti protiv mogu lako promijeniti. Zašto onda integracija izlazi iz upotrebe? Upravo zato što je pojam integracije došao do razine kada dijete s poteškoćama može samo fizički biti prisutno u zgradi redovnoga vrtića da bi se to nazvalo integracijom.

Ono čemu je potrebno težiti je potpuno uključivanje te djece u redovne vrtiće, mijenjanje kurikuluma i nestanak stigmatizacije, u čemu bi trebala pomoći inkluzija.

1.6.2 Odgojno obrazovna inkluzija

Lovreković (2017) navodi da pojam inkluzije, kao i integracije, podrijetlo vuče iz latinskog jezika, a predstavlja uključenost. Budući da inkluzija podrazumijeva sveobuhvatno uključivanje osoba s posebnim potrebama u obrazovni, ali i svakodnevni život, možemo reći da je inkluzija nadređen pojam integraciji. Ona se odnosi na osobe s posebno odgojno-obrazovnim potrebama, ali i na sve koji su na bilo koji način diskriminirani. Inkluzija je dakle stalan proces.

Inkluziju, kao proces, može se povezati s simedonijom (grč. symhedonia) i globalizacijom. Simedonija se može definirati kao «simpatija za sreću drugih» (Suzić, 2008). To je sklonost čovjeka da podrži drugoga, da mu pomogne u uspjehu i napredovanju. Globalizacija je stalan proces, to je prilika koju imaju svi ljudi da postanu bogati i sretni članovi lokalnog i svjetskog okruženja. «Društva koja ne počivaju i ne koriste principe simedonije, te ako ne teže globalizaciji, teško da će istinski provoditi i principe inkluzije.» (Vantić-Tanjić, Nikolić, 2010).

Inkluzivna je nastava didaktička koncepcija, didaktički sustav odnosno didaktički model organiziranog poučavanja i učenja učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Temeljni cilj inkluzivne nastave odnosi se na stvaranje mogućnosti za što kvalitetnije učenje svih učenika pomoću prilagodbe s obzirom na njihove individualne različitosti. (Ilić, 2010). U inkluzivnoj nastavi su uključeni svi učenici neovisno o njihovoj psihofizičkoj razvijenosti, etičkoj, rasnoj, religijskoj, spolnoj, lingvističkoj ili bilo kojoj drugoj pripadnosti. Osnovni pokazatelji inkluzivne nastave su (Milenović, 2011):

- Nastava se planira tako da svi učenici mogu učiti
- Nastavni sati potiču sudjelovanje svih učenika
- Razvija se razumijevanje različitosti
- Učenici su aktivno uključeni u svoje učenje
- Učenje u zajedničkom radu
- Ocjenjivanje doprinosi uspjehu svih učenika
- Disciplina se temelji na uzajamnom poštivanju

- Domaće zadaće doprinose razvijanju svih učenika
- Svi učenici sudjeluju u izvannastavnim aktivnostima
- Nastavnici planiraju, održavaju nastavu i procjenjuju putem suradnje

Najvažniji elementi inkluzivnog obrazovanja su zadovoljavanje osnovnih ljudskih prava, obrazovni, socijalni i financijski učinci, utjecaj na razvoj adaptivnih sposobnosti učenika s teškoćama u razvoju, jačanje samopoštovanja i pozitivan utjecaj na razvoj tipičnih učenika. Socijalne interakcije kroz boravak u učionici te razgovor s drugim učenicima, djeci s posebnim potrebama su osnova za razvoj jer one doprinose najvišim postignućima djeteta, njegovo socijalnom i mentalnom razvoju.

Kroz inkluzivno obrazovanje svi imaju koristi, počevši od samog djeteta. Osim što razvija socijalne stavove, vrijednosti i sposobnosti, dijete nije izolirano od vršnjaka i na taj način stječe veće samopouzdanje i samopoštovanje. Vršnjaci uče o razlikama i usvajaju socijalne vještine na drugačijoj razini od svakodnevnice, a kroz pomaganje drugima dobivaju veće samopoštovanje. Roditelji djeteta s posebnim potrebama imaju osjećaj da je njihovo dijete prihvaćeno i imaju saznanje da dijete dobiva onoliko koliko je moguće. Učitelji i odgojitelji imaju veće kompetencije jer moraju pronaći nove načine poučavanja koji su korisni za svu djecu. Na kraju, cijelo društvo ima koristi od inkluzije jer se stvara tolerantnije društvo.

Indeks za inkluziju je dokument koji podržava pristup učenju u kojem djeca i učenici aktivno sudjeluju, povezujući ono što uče s vlastitim iskustvom. Indeks ima tri dimenzije unapređenja škole: stvaranje inkluzivne kulture, kreiranje inkluzivne politike i razvijanje inkluzivne prakse. Svaka škola se treba unaprjeđivati, ali prilagoditi svojim uvjetima i potrebama. Kroz razvoj kulture suradnje i školske politike, svim učenicima se daje šansa da budu jednaki, da pomažu jedni drugima i da zajedno ostvare dobre rezultate (Booth, Ainscow, 2002)

Temeljna razlika između inkluzije i integracije je u tome što je u inkluziji u središtu promatranja obrazovni sustav, a integracija u svom polazištu ima dijete s posebnim potrebama. «Integracija često znači samo smještaj djeteta s posebnim potrebama u

redovnu instituciju iz koje je bilo isključeno, a inkluzivno obrazovanje zahtijeva i promjenu sredine u odgojno-obrazovnom procesu» (Cerić, 2004).

Ne treba mijenjati samo obrazovni sustav nego treba educirati i društvo u kojem se nalazi dijete s posebnim potrebama jer dobro partnerstvo između škole, roditelja i društva pomaže razvitku inkluzivnog procesa. Uspiju li se zadovoljiti potrebe pojedinca, on tada prestaje biti osoba s posebnim potrebama, a to je najvažniji cilj inkluzije

2. ISTRAŽIVANJE–PREGLED I ANALIZA LITERATURE

2.1 Predmet i cilj rada

Predmet ovoga rada je pitanje karakteristika inkluzivnog odgojitelja, a cilj rada ogleda se u razmatranju problemskog pitanja ovoga rada koje se tiče temeljnih kompetencija koje moraju posjedovati odgojitelji prilagođavajući se suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu, koje se tiče ponajprije predškolskog odgoja i obrazovanja. Cilj je rada dakle utvrditi koja je važnost integracije i inkluzije djece s posebnim potrebama u odgojno-obrazovnom sustavu, te koja je pritom uloga odgojitelja i kako im isti mora pristupiti da bi stvorio okruženje u kojemu se naglasak stavlja na uvažavanje individualnih razlika svakog djeteta i kojemu se omogućuju kvalitetan odgoj i obrazovanje.

2.2 Izvori podataka i metode prikupljanja

Za izradu ovog rada korištena je metoda «istraživanja za stolom», tzv. «*desk research*» pri čemu je proučena raspoloživa stručna i znanstvena literatura te relevantni internetski izvori. Potrebna literatura pronalazila se pomoću internetskih baza podataka te knjižničnih centara. U izradi su pripomogle brojne knjige, časopisi, zbornici radova te internet stranice.

U radu su primijenjene sljedeće znanstvene metode: metoda analize i sinteze, induktivna metoda, metoda deskripcije, kompilacije i metoda generalizacije. Polazište istraživanja i proučavanja teme čine ideje i spoznaje relevantnih autora predmetnih literatura.

2.3 Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu

Pri definiranju pojma i uloge odgojitelja, ustanovljeno je da se od istih očekuje prilagodba, odnosno uvažavanje individualnih razlika djece. Zahtjevi za većim angažmanom predškolskih ustanova u praćenju i podupiranju ranog razvoja djece posebno su pojačani u vrijeme kada se od predškolskog programa očekuje da budu primjereni djeci različitih sposobnosti, talenata i ponašajnih teškoća. Stoga odgojitelji moraju kreirati i provoditi programe koji će odgovoriti na najrazličitije potrebe djece u ranoj i predškolskoj dobi. U isto vrijeme, od njih se očekuje da osiguraju dokaze učinkovitosti i kvalitete programa koji provode. Ti zahtjevi, prema Jacksonu i suradnicima (2009), podrazumijevaju:

- Visoko kvalificirane odgojitelje
- Primjereno okruženje za rano učenje koje potiče razvoj djece
- Bogat kurikulum koji uokviruje didaktičke aktivnosti
- Kontinuirano procjenjivanje aktivnosti usmjereno reviziji kvalitete iskustava koje djeca stječu tijekom boravka u predškolskoj ustanovi

Suvremeni kurikulum karakterizira, dakle, fleksibilnost, otvorenost, nepredvidivost, nestrukturiranost, nestabilnost, multidimenzionalnost, te mu je ključno obilježje da je živi sistem, odnosno da podrazumijeva zajednicu koja se kontinuirano mijenja, nadograđuje i uči. Stoga se pred odgojitelje stavlja izazov da se ponajprije osvrnu samokritički i objektivno (Slunjski, Šagud, Brajša-Žganec, 2006), da se osvrnu na vlastitu praksu (Šagud, 2007), uočavajući, analizirajući i razumijevajući teorijske postavke s pedagoškom praksom i vlastitim postignućima (Šagud, 2011). Temeljem toga suvremeni odgojitelji moraju moći razumjeti i osvijestiti vlastito znanje, stavove, postupke, uvjerenja i postignuća te naposljetku donijeti zaključke i svjesnu odluku o promjenama s konkretizacijom cilja, te potom i krenuti u akciju mijenjanja.

Ponajprije je potrebno, dakle, osvijestiti vlastite mane i vrline, potencijale i nedostatke, a potom slijedi učenje u skladu sa suvremenim stremljenjima o razvoju kompetencija za život i rad, a koje ima tendenciju cjeloživotnog kontinuiteta i permanentnosti (Pastuović, 2006).

S obzirom na konstantan napredak novih tehnologija, te nove znanstvene spoznaje i njihovu implementaciju, znanje brzo zastarijeva i stoga kompetentan odgojitelj mora moći odgovoriti na brojne izazove te se nositi s različitim zahtjevima struke. Njihov psiho-socijalni habitus mora pretpostavljati, navodi Krstović (2010), visok nivo motivacije, empatiju, iskrenost i otvorenost, samopouzdanje, entuzijazam, samokritičnost, etičnost, kao i afinitet za rad s djecom kao potencijalno polazište u izgradnji kompetencija u profesionalnom radu koji se sukonstruira u međusobnoj interakciji s djecom, roditeljima, ravnateljem, stručnim suradnicima i vanjskim suradnicima.

Lučić (2007) navodi da psihološko-pedagoške kompetencije podižu razinu općih kompetencija budući da samopouzdan odgojitelj koji vlada znanjima iz razvojne psihologije i pedagogije može biti autonoman i slobodan u odlučivanju i kreiranju kurikuluma, u odabiru sredstava i medija, otvoren je za samorefleksiju i stručno usavršavanje prema potrebama djece, i svojim osobnim afinitetima te u suradnji s roditeljima i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Šagud (2007; 2011) navodi da se svrha samorefleksije ogleda u mijenjanju nepoželjnih oblika ponašanja, postupaka, produblivanju vlastite pedagoške prakse, usklađivanje teorije i prakse, prilagođavanje pedagoške prakse potrebama djece. Drugim riječima, svrha joj je kroz permanentno stručno usavršavanje podići razinu općih, profesionalnih, akademskih, društvenih i emocionalnih kompetencija (Tot, Klapan, 2008).

Učinkovita odgojno-obrazovna praksa u programima ranoga odgoja obuhvaća sljedeće aktivnosti (Jurčević-Lozančić, 2008):

- Predškolske ustanove trebaju djelovati kao brižne zajednice djece, roditelja i odgojitelja
- Prihvaćanje prirodnih sposobnosti djece i prihvaćanje njihovih različitih mogućnosti moguće je samo unutar brižnih zajednica u kojima je moguće povećati razvoj i učenje svakog djeteta

- Kurikulum u nastajanju (onaj koji se razija i mijenja) treba biti stvaran tako da reflektira i odgovara interesima i sposobnostima djece, da potiče okolinu bogatu raznovrsnu materijalima, osigurava dovoljno vremena i inicira izazovna pitanja koja će potaknuti djetetova razmišljanja

Primjenjujući gore navedenu praksu mijenjaju se i strategije podučavanja tako da odgojitelji imaju dovoljno vremena individualizirati svoj kurikulum, postavljajući okvir razvoja i učenja svakog pojedinog djeteta (Jurčević-Lozančić, 2008).

Dostupnost i primjerenost programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja podrazumijeva i njihovu kvalitetu u odnosu na djecu s teškoćama u razvoju. Već je ranije u radu istaknuta važnost inkluzivnog odgoja i obrazovanja djece. U ovom kontekst odgojitelj je dužan podržavati ravnopravnost sve djece, odnosno ne smiju ih doživljavati i procjenjivati temeljem njihovih teškoća, već temeljem sposobnosti i interesa, pri čemu je teškoću potrebno shvatiti samo kao jednu od karakteristika djeteta (Bouillet, 2011) .

«Razvoj kompetencija odgojitelja i učitelja za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u većini je zemalja vrlo aktualno pitanje koje još uvijek nema univerzalne odgovore» (Bouillet, 2010: 38). Dakle, problem je što je još uvijek uobičajena praksa da odgojitelji djecu s teškoćama uključujući kao odvojeni dodatak, a u programima obrazovanja odgojitelja potrebe takve djece se najčešće spominju kao izdvojen dio. Mnogi odgojitelji očekuju da će djecu s teškoćama u razvoju ponajprije odgajati educirani stručnjaci, dok je temeljno načelo inkluzivne filozofije upravo suprotno. Kako bi se oživotvorila načela po kojima se bit odgojno-obrazovne inkluzije svodi na osiguravanje najrazličitijih oblika i sadržaja edukacijsko-rehabilitacijske prakse koja se temelji na čelu pozitivne diskriminacije i osiguravanju jednakih obrazovnih prilika za svu djecu, potrebno je osigurati dva osnovna preduvjeta (Bouillet, 2011):

- Postojanje ideološkog konsenzusa u društvu o potrebi i važnosti odgojno-obrazovne inkluzije na svim razinama obrazovanja
- Osiguravanje odgovarajućih izvora podrške svim sudionicima tog procesa

Ključni čimbenici kvalitetne inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske ustanove su (Brotherson i suradnici, 2001):

- Kvaliteta profesionalizma vrtićkog/predškolskog osoblja
- Zajednička vizija
- Razina utjecaja deklarirane inkluzivne politike na praksu
- Ciljani treninzi odgojitelja
- Dostupnost stručne podrške odgojiteljima
- Pogodnost organizacijske strukture predškolske ustanove
- Sudjelovanje zajednice

Dakle, inkluzivna praksa podrazumijeva kvalitetu programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kvalitetu koordinacije i integracije različitih podržavajućih servisa i usluga, te izvore podrške u zajednici. Važno je znati da postoji uska veza između pozitivnih stavova odgojitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji i korpusa znanja iz područja inkluzivne pedagogije, pri čemu se uz viši korpus znanja vezuju pozitivniji stavovi o inkluzivnoj pedagoškoj praksi (Bouillet, 2011).

Fenech i suradnici (2009) navode da sljedeće čimbenike koji umanjuju mogućnost kvalitetne inkluzije djece s teškoćama u redovne predškolske ustanove:

- Sve veći broj djece s teškoćama
- Ograničeni broj dostupnog profesionalnog osoblja
- Nedostatna podrška odgojiteljima u provedbi inkluzivnog procesa
- Ukupno nezadovoljstvo odgojitelja (niska primanja, loši radni uvjeti, radna opterećenja, nedostatak vremena za ispunjavanje mnogostrukih profesionalnih zadaća i ciljeva, zahtjevne administrativne obveze, loš društveni status odgojiteljske profesije,...)

Odgojitelji predškolske djece moraju moći demonstrirati znanja i vještine odgajanja sve djece, što uključuje i djecu s posebnim potrebama. Takva znanja i vještine, navode De Vore i Russel (2007), uključuju kompetencije odgojitelja za prakticiranje učinkovitog vođenja djece, tehnike pozitivnog podržavanja djetetova ponašanja i sposobnost primjene tehnika i metoda savjetodavnog rada.

Bouillet (2010) navodi, integralno gledajući, značajne kompetencije odgojitelja u radu s djecom s posebnim potrebama:

- Razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece
- Razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece
- Poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine
- Komunikacijske vještine (u odnosu s djecom, roditeljima, drugim stručnjacima i kolegama)
- Poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja (uključujući individualne instrukcije i iskustveno učenje)
- 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 (uključujući informatičku tehnologiju)
- Poznavanje savjetodavnih tehnika rada
- Praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama
- Spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje

Boillet (2011) smatra da se smisao prakticiranja netom navedenih kompetencija ogleda u osiguravanju uvjeta u kojima će sva djeca imati priliku da tijekom svakodnevnih aktivnosti u predškolskoj ustanovi razvijaju i prakticiraju vlastite funkcionalne sposobnosti. Kada je riječ o djeci s teškoćama, kompetencije odgojitelja moraju biti podržane odgovarajućom prilagodbom didaktičkih materijala i ukupnog okruženja te uzajamnim partnerstvom stručnjaka i članova obitelji djeteta s teškoćama.

Inkluzivni odgojitelji interakcijama s djecom razvijaju kod djece inicijativu, samostalnost, autonomiju i vještine vođenja. Kod djece promiču osjećaj pripadnosti zajednici koja uči, te stvaraju okolnosti koje pospješuju njihov socijalni razvoj, uzajamnu podršku, osjećaj zajedništva i zajedničko razumijevanje. Radom nastoje otvarati aktivnosti promicanja empatije u kojima djeca uče razlikovati i prepoznavati vlastite osjećaje i osjećaje drugih te razgovarati o njima. U inkluzivnom se odgoju promoviraju demokratske vrijednosti ohrabrujući dijete da na primjeren način izrazi

vlastito mišljenje i sudjeluje u donošenju odluka. Stoga, odgojitelji svakodnevno na različite načine trebaju podupirati razvoj jezika i komunikacijskih vještina kod djeteta.

Inkluzivan odgojitelj je ujedno i onaj koji surađuje s drugim stručnjacima u školi i zajednici kako bi podržao razvoj djeteta i učenje, tj. promovirao demokratsku praksu, život i kulturu škole (Belan, 2015).

Kvaliteta obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi značajno se odražava kroz jačanje kvalitete programa ranog i predškolskog odgoja, posebice u pogledu poboljšanja kvalitete interakcije između odgojitelja i djece te ukupne međusobne komunikacije u ustanovi. Također, poboljšava se i pedagoška kvaliteta okruženja u kojem se programi odvijaju, što se odražava na poboljšanja odgojno-obrazovna dostignuća sve djece koji su uključeni u program, zaključuju Saracho i Spoedek (2007).

Saracho i Spoedek (2007) također utvrđuju da djeca rane i predškolske dobi koju su odgajali odgojitelji sa završenim preddiplomskim studijem i specijalističkim treninzima iskazuju višu razinu socijalnih i jezičnih vještina te imaju viši kognitivni status nego je slučaj s djecom koju su odgajali manje kvalificirane osobe. Dakle, uz višu kvalitetu obrazovanja odgojitelja vezuju se i više kompetencije za profesionalnu ulogu, a opće je poznato da kvaliteta programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja znatno ovisi o kompetencijama samih odgojitelja.

«U pogledu profesionalnih kompetencija odgojitelja za inkluzivnu odgojno-obrazovnu praksu na području Republike Hrvatske još uvijek ne postoje propisani standardi i evaluirani inkluzivni programi u kojima bi se te kompetencije prakticirale i razvijale» Boillet (2011: 326). Ipak, *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja* (NN 63/2008) unosi u sustav predškolskoga odgoja brojne novine koje pogoduju posebnim potrebama djece s teškoćama u razvoju, ali isto tako i darovite djece te djece s teškoćama socijalne integracije pretežno socijalne etiologije Boillet (2011).

Analiza profesionalnih kompetencija odgojitelja za inkluzivnu praksu temelji se na standardima koje je utvrdio *Council for Exceptional Children* (2000). U publikaciji

postoji posebno poglavlje usmjereno kompetencijama za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi.

Navedeno je 88 kompetencija, iz kojih se može izdvojiti 25 znanja, vještina i sposobnosti koje bi temeljem postojećih teorijskih i iskustvenih spoznaja u inkluzivnom odgojno-obrazovnim okruženjima mogli i trebali manifestirati odgojitelji djece rane i predškolske dobi. Radi se o kompetencijama koje odražavaju sposobnosti u 8 područja inkluzivne pedagogije:

- Filozofski, povijesni i pravni aspekti inkluzivnog odgoja i obrazovanja
- Karakteristike djece rane i predškolske dobi
- Procjena, dijagnoza i evaluacija u ranoj i predškolskoj dobi
- Institucijski kontekst i praksa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- Planiranje i vođenje djelotvornog okruženja za rano učenje
- Djelotvorno vođenje ponašanja djece rane i predškolske dobi
- Komunikacija i suradnja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju
- Profesionalizam i etička praksa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Zaključno se može reći, što je i netom ranije utvrđeno, da je uz višu razinu manifestiranja profesionalnih kompetencija odgojitelja značajnih za inkluzivnu praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vezuje uspješnije socijalno funkcioniranje djece s posebnim potrebama. Bouillet (2011) je u svom istraživanju o kompetencijama odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu zaključila da su ključni elementi profesionalnih kompetencija odgojitelja za inkluzivnu praksu:

- Suradnja s obiteljima i stručnjacima
- Usklađivanje kurikuluma s individualnim potrebama djece
- Promicanje inkluzivne kulture u vrtiću
- Aktivno sudjelovanje odgojitelja u procjenama posebnih potreba djece

Promišljajući modele inkluzivne prakse, Jackson i suradnici (2009) su razvili model *response to intervention* koji, usmjerujući se na prevenciju i intervenciju u radu s djecom s teškoćama, timu odgojitelj nudi strukturu u identifikaciji problema te u planiranju strategije za pružanje neposredne i izravne odgojne pomoći djeci koja bez nje ne mogu biti uspješna. Model odgojiteljima nudi smjernice u zadovoljenju

potreba djece kroz pružanje odgovarajuće razine odgojne podrške koja osigurava da u odgojno-obrazovnom procesu profitiraju jednako sva djeca.

Prvotno se model odnosio u svrhu rane identifikacije djece s teškoćama, no danas je razvijen na način da se odnosi na sustavno podržavanje sve djece u ranoj i predškolskoj dobi. On obuhvaća praćenje napredovanja djece, ali i sve druge okolnosti koje pridonose kvaliteti učenja. Temeljna načela modela su:

- Puno poticaja (različitih i u sadržaju i u intenzitetu) koji osiguravaju maksimalnu podršku svakom djetetu
- Raznolik kurikulum koji omogućuje razvoj djece
- Primjena procedura za identificiranje, izbor i reviziju primijenjenih didaktičkih sadržaja
- Visoka kvaliteta implementacije didaktičkih sadržaja
- Sustav prikupljanja podataka o djeci iz formalnih i neformalnih izvora
- Intervencije koje su temeljene na dokazima
- Mjerenja za praćenje usklađenosti programa s propisanim standardima

Sličan je model potreban i u hrvatskoj praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja budući da viša kvaliteta u ovom području pomaže svakom djetetu ponaosob, a napredak djece s teškoćama je nezamisliv bez njih.

2.4 Interaktivna upotreba sredstava kompetentnih odgojitelja

Iako se suvremeni kurikulum odriče tradicionalnog planiranja i programiranja unaprijed, odgojitelj bi trebao vladati metodologijom planiranja, programiranja, dokumentiranja i evaluacije procesa. U navedenom mu mogu pomoći suvremena tehnika i tehnologija koji omogućavaju brži i sofisticiraniji transfer, modifikaciju i arhiviranje podataka, kreiranje i izradu didaktičkih materijala i audio-vizualnih računalnih programa ili igara koje razvijaju koncentraciju, percepciju, govor, orijentaciju, izražavanje i druge razvojne sposobnosti. Baranović (2006) navodi da informacijsko-komunikacijska tehnologija, Internet i društvene mreže predstavljaju interaktivnu upotrebu sredstava.

Navedeno omogućuje (Arsenijević, Andevski, 2011):

- Povezivanje na globalnoj razini multipliciranjem znanja, uporabom jezika, simbola i teksta
- Pronalaženje, manipuliranje i distribuciju informacija
- Učenje novih metoda, pristup stručnoj literaturi, seminarima, konferencijama – e-učenje

Kako bi odgojitelj mogao vladati suvremenim tehnologijama, a u konačnici i kako bi mogao prezentirati osobni rad i postignuća na konferencijama i simpozijima, potrebno mu je znanje nekog stranog jezika, vladanje digitalnim medijima, snalaženje u Windows okruženju (najmanje u Word-u i Power Point-u).

2.5 Komunikacijska kompetencija suvremenih odgojitelja

Komunikacijska kompetencija se može definirati kao znanja o jeziku i uporabi jezika u komunikaciji te sposobnost njihova prijenosa. Podrazumijeva sposobnost djelovanja u komunikacijskom okruženju (Savignon, 1972), odnosno dinamičku razmjenu na lingvističkoj i paralingvističkoj razini koja se treba prilagoditi informacijskom ulazu kojeg pružaju jedan ili više sugovornika (Bagarić, 2007).

Verbalna je komunikacija svojstvena samo čovjeku te se može reći da je to najsofisticiraniji oblik komunikacije koji uključuje i neverbalni aspekt i paralingvističke znakove (Rot, 2004). Funkcije govora su (Stančić, Ljubešić, 1994):

- Komunikacijska
- Semantička
- Funkcija stjecanja iskustva i djelovanja

Babić (1986) navodi da govor odgojitelja zadovoljava sljedeće tri funkcije:

- Poticanje dječje aktivnosti
- Reguliranje ponašanja
- Poučavanje

Od izrazite je važnosti da je govorna ekspresija odgojitelja oslobođena ometajućih faktora (poremećaji artikulacije, poremećaji ritma ili tempa) budući da to može utjecati na dijete kao govorni model te će to naposljetku ometati komunikaciju.

Govornik koji i sam ima neki govorni poremećaj će teško to primijetiti na nekom drugom i percipirati to na racionalnoj razini kao poremećaj kojega je potrebno tretirati. Postojanje govornih poremećaja ne znači i nemogućnost komuniciranja. No, treba imati na umu da je komunikacija kompleksniji proces od samog govorenja, budući da ona uključuje i aspekt govora i aspekt jezika sa svim njegovim sastavnicama. Iako, svakako će odvratiti pozornost sa sadržaja na formu i omesti uspješnu komunikaciju.

2.5.1 Kompetencije odgojitelja u identifikaciji i tretmanu govornih poremećaja

Psihologija govora u predškolske djece je uznapredovala uzimajući u obzir stupanj i vrstu poremećaja, pa se stoga rana intervencija pokazala opravdanom i potrebnom, a identifikacija govornih poremećaja, tj. distinkcija između govornih poremećaja kao samostalnih poremećaja ili poremećaja u kontekstu poteškoća u razvoju, zahtijevaju zadovoljavanje nekoliko elementarnih faktora:

- Znanje o ontogenetskom razvoju govora, kognitivnim procesima i sociološkim faktorima i njihovom utjecaju na razvoj govora i individue
- Vještine slušanja i komuniciranja
- Sposobnosti uviđanja, razumijevanja i klasificiranja uzročno-posljedičnih odnosa i pojava

Kompetentnost odgojitelja u identifikaciji govornih poremećaja ne zalazi u domenu dijagnosticiranja, postavljanja dijagnoze, tumačenja nalaza i mišljenja, niti zalazi u tretman poremećaja, već primarne trijaže po sistemu «odstupanje od prosjeka» te se odnosi na tri aspekta djelovanja:

- Na razini djeteta (identifikacija problem)
- Na razini roditelja (podrška roditeljima, informiranje i savjetovanje)

- Na razini logopeda (suradnički odnos u razvijanju metodičko-didaktičkih strategija djelovanja na razvoj govora i komunikacije na razini skupine)

Temeljni parametri temeljem kojih odgojitelj može izvršiti preliminarnu trijažu odnose se na:

- Ekspresivni govor – je li govor razumljiv za okolinu?; odstupa li glas od normale?; kakva je suprasegmentna struktura govora?
- Impresivni govor – razumije li dijete govor svoje okoline i kako reagira na njega?
- Komunikacijski aspekt – služi li se dijete govorom kako bi zadovoljio svoje potrebe, želje i interese ili mu je to napor?; jesu li u govoru prisutne geste?; je li facijalna ekspresija u skladu s verbalnim izričajem?; je li u govornoj situaciji prisutan strah, nelagoda, tikovi i slično?

Svaki daljnji postupak zahtijeva više vremena i znanja da se ustanovi odstupa li govor od prosjeka za dob, što pak treba prepustiti logopedu. Odgojitelj se prema djetetu treba odnositi s uvažavanjem, razumijevanjem i poticajno, a na razini skupine treba organizirati i provoditi aktivnosti koje djecu uče uvažavanju različitosti, senzibiliziranju na tuđe probleme i razvijanju empatije (Petrović, 2011). Odgojitelj s djecom mora provoditi različite igre i aktivnosti koje će ga potaknuti da razvija određene aspekte govora (vokabular, vještinu slušanja, osjetljivost na prozidijske elemente govora i subgovornojezične funkcije i dr.). Djelovanje odgojitelja na razvoju navedenih funkcija i aspekata govora ne smatra se terapijsko već odgojno-obrazovno, ali sa značajnim utjecajem na razvoj djetetovog samopouzdanja i motivacije koje će u logopedskom tretmanu ojačati njegove kompetencije i pozitivno djelovati na tijek i ishod cijeloga procesa, odnosno tretmana.

2.6 Suradnja sa stručnjacima

Sposobnost profesionalaca da produktivno i harmonično rade zajedno je jedan od najznačajnijih faktora za implementaciju inkluzivne prakse. Brojni odgojitelji i učitelji smatraju da je njihova primarna uloga rad s djecom, a suradnju s ostalim stručnjacima smatraju dodatnim poslom ili poslom od sekundarne važnosti. No, rad s

djecom odgojitelju u 21. stoljeću je samo jedna dimenzija u kontekstu uspješnog edukacijskog uključivanja. Odgojitelji moraju biti usmjereni na timski rad sa stručnim suradnicima.

Odgojitelji i edukacijski rehabilitatori moraju međusobno surađivati po pitanjima djetetovih potreba, zajedno rješavati probleme, demonstrirati tehnike, voditi i sudjelovati u stručnom usavršavanju, dijeliti izvore podrške te se povezivati s ostalim profesionalcima. Ta je sinergija važna kako bi se zadovoljili prihvatljivi standardi u radu s djecom s teškoćama, kako bi se razvijao stručni plan rada, te kako bi bilo moguće odgovoriti na pitanja multikulture prirode u osnaživanju roditelja koji predstavljaju kulturnu različitost (Belan, 2015).

Profesionalnu potporu u školovanju učenika s posebnim potrebama, prema članku 18. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015), provode:

- učitelji/nastavnici/odgojitelji koji su osposobljeni i educirani za rad s takvim učenicima
- nastavnici/odgojitelji koji su osposobljeni i educirani za rad s takvim učenicima u učeničkim domovima
- stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila (logoped, socijalni pedagog, edukacijski rehabilitator)
- stručni suradnici škole/predškolske ustanove
- nadležni školski liječnik
- stručni timovi
- centri potpore
- savjetnici agencija nadležnih za odgoj i obrazovanje
- stručnjaci zavoda za zapošljavanje i drugi stručnjaci iz ustanova socijalne skrbi, zdravstvenih ustanova i drugih specijaliziranih ustanova
- pomoćnici u nastavi ili stručni komunikacijski posrednici
- stručnjaci iz civilnog sektora uz odobrenje nadležnog Ministarstva

Njihova je suradnja ključna strategija za unaprjeđivanje inkluzije te povećava šanse za njen uspjeh. Dakle, važna komponenta uspješnih inkluzivnih programa su suradnja, ali i međusobno uvažavanje između odgojitelja, edukacijskih rehabilitatora

i ostalih stručnjaka (Igrić i suradnici, 2015). Svrha timskog rada ogleda se u osvjetljavanju problema iz različitih perspektiva i pozicija na način da se uvažavaju različita gledišta bilo različitih stručnjaka, bilo stručnjaka iste struke.

Stručni timovi zajedno trebaju identificirati koju vrstu podrške u odgojno-obrazovnom radu djeteta treba, te moraju imati jasnu sliku o sadržaju obrazovnog programa za svu djecu, uz jasno određene uloge i odgovornosti odgojitelja, stručnih suradnika i ostalog osoblja prema programu profesionalnog razvoja, tehničke podrške, supervizije i evaluacije. Uloga stručnjaka u radu s roditeljima je važan resurs socijalne podrške budući da bi socijalna okolina, uključujući stručnjake u radu s djecom s teškoćama, trebala smanjiti stres obitelji. Zaštitni faktori u prilagodbi roditelja pritom su (Belan, 2015):

- Kvaliteta profesionalne brige
- Razumijevanje i podrška okoline
- Korištenje efikasnijih strategija suočavanja sa stresom

3 ZAKLJUČAK

Pojam kompetencija podrazumijeva kombinaciju znanja, vještina, stajališta, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju da aktivno i učinkovito djeluju u određenoj situaciji. U novije vrijeme termin se većinom koristi u području općeg obrazovanja, a odnosi se na određenu sposobnost ili potencijal za učinkovito djelovanje u danom kontekstu. Kompetencije su od izrazitog značaja i u odgojno-obrazovnom kontekstu, odnosno predškolskom odgoju i obrazovanju. Odgojitelji moraju posjedovati određene kompetencije kako bi se prilagodili suvremenom kurikulumu i suvremenom odgoju i obrazovanju. Od njih se očekuje uvažavanje individualnih razlika djece te da kreiraju i provode programe koji odgovaraju na najrazličitije potrebe djece u ranoj i predškolskoj dobi. Suvremeni kurikulum podrazumijeva zajednicu koja se kontinuirano mijenja, nadograđuje i uči. Stoga se pred odgojitelje stavlja izazov da se ponajprije osvrnu samokritički i objektivno te da se osvrnu na vlastitu praksu uočavajući, analizirajući i razumijevajući teorijske postavke s pedagoškom praksom i vlastitim postignućima. Inkluzivni odgojitelji interakcijama s djecom razvijaju kod djece inicijativu, samostalnost, autonomiju i vještine vođenja. Kod djece promiču osjećaj pripadnosti zajednici koja uči, te stvaraju okolnosti koje pospješuju njihov socijalni razvoj, uzajamnu podršku, osjećaj zajedništva i zajedničko razumijevanje. Radom nastoje otvarati aktivnosti promicanja empatije u kojima djeca uče razlikovati i prepoznavati vlastite osjećaje i osjećaje drugih te razgovarati o njima. U inkluzivnom se odgoju promoviraju demokratske vrijednosti ohrabrujući dijete da na primjeren način izrazi vlastito mišljenje i sudjeluje u donošenju odluka. Stoga, odgojitelji svakodnevno na različite načine trebaju podupirati razvoj jezika i komunikacijskih vještina kod djeteta. Ipak, razvoj kompetencija odgojitelja za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u većini je zemalja aktualno pitanje koje još uvijek nema univerzalne odgovore. Problem je što se u programima obrazovanja odgojitelja potrebe takve djece najčešće spominju kao izdvojen dio, a odgojitelji očekuju da će djecu s teškoćama u razvoju ponajprije odgajati educirani stručnjaci. No, temeljno načelo inkluzivne filozofije je temelji se na načelu osiguravanja najrazličitijih oblika i sadržaja edukacijsko-rehabilitacijske prakse uzimajući u obzir pozitivnu

diskriminaciju i osiguravanje jednakih obrazovnih prilika za svu djecu. Inkluzivna praksa podrazumijeva kvalitetu programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kvalitetu koordinacije i integracije različitih podržavajućih servisa i usluga, te izvore podrške u zajednici. Inkluzivnog odgojitelja karakterizira i sposobnost na suradnju s ostalim stručnjacima kroz zajednički timski rad. Odgojitelji i edukacijski rehabilitatori moraju međusobno surađivati po pitanjima djetetovih potreba, zajedno rješavati probleme, demonstrirati tehnike, voditi i sudjelovati u stručnom usavršavanju, dijeliti izvore podrške te se povezivati s ostalim profesionalcima. Ta je sinergija važna kako bi se zadovoljili prihvatljivi standardi u radu s djecom s teškoćama, kako bi se razvijao stručni plan rada, te kako bi bilo moguće odgovoriti na pitanja multikulture prirode u osnaživanju roditelja koji predstavljaju kulturnu različitost. Može se zaključiti, dakle, da psihološko-pedagoške kompetencije podižu razinu općih kompetencija. Naime, samopouzdan odgojitelj koji vlada znanjima iz razvojne psihologije i pedagogije je autonoman i slobodan u odlučivanju i kreiranju kurikuluma, u odabiru sredstava i medija. Također, otvoren je za samorefleksiju i stručno usavršavanje prema potrebama djece, i svojim osobnim afinitetima te u suradnji s roditeljima i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

LITERATURA

1. Anić, V. (2000): *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber
2. Arsenijević, J., Andevski, M. (2011): *Kompetencije vaspitača za upotrebu novih medija i tehnologija*. Kikinda: Zornik VŠSSOV, str.25.-34.
3. Babić, N. (1986): Karakteristike komunikacije odgojitelja i djece u predškolskim ustanovama. *Pedagoški rad*, br.7.-10. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
4. Bagarić, V. (2007): Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika* 8(1), str.84-93.
5. Baranović, B. (2006): *Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje*. U: Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str.14-44.
6. Belan, T. (2015): *Individualizirani pristup odgojitelja u inkluzivnom vrtiću*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
<https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A29/datastream/PDF/view>
7. Biondić, I. (1993): *Integrativna pedagogija: odgoj djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Školske novine
8. Bojanin, S.(ur.) (1999): *Defektološki leksikon*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
9. Booth, T., Ainscow, M. (2002): *Indeks za inkluziju*, CSIE – Centar za izučavanje inkluzivnog obrazovanja, URL:
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Serbian.pdf>
10. Bouillet, D. (2010): *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
11. Bouillet, D. (2011): Kompetencije odgojitelja djece rane I predškolske dobi za inkluzivnu praksu, *Pedagojska istraživanja*, 8(2), str. 323.-340.
12. Brotherson, M. J., Sheriff, G., Milburn, P., Schertz, M. (2001): Elementary School Principals and their Needs and Issues for Inclusive Early Childhood Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (1), str. 31–45.

13. Cerić, H. (2004): Definiranje inkluzivnog obrazovanja, *Naša škola: stručni časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 1(29)
14. Council for Exceptional Children (2000): *What Every Special Educator Must Know: The Standards for the Preparation and Licencure of Special Educators*. Arlington: Council for Exeptional Children
15. Ćatić, I. (2012): Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1-2), str. 175.-189.
16. De Vore, S., Russell, K. (2007): Early Chilhood Education and Care for Children with Dis abilities: Facilitating Inclusive Practice. *Early Childhood Education Journal*, 35 (2), str. 189 – 198.
17. Fenech, M., Waniganayake, M., Fleet, A. (2009): More than a Shortage of Early Childhood Teachers: Looking Beyond the Recruitment of University Quality Early Childhood Education and Care. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (2), str. 199–213.
18. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007): *Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu; Školska knjiga, str.385-412.
19. Igrić, Lj. i sur. (2015.) *Osnove edukacijskog uključivanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
20. Ilić, M. (2010): *Inkluzivna nastava*, Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu
21. Jackson, S., Pretti-Frontcyak, K., Harjusola-Webb, S., Grisham-Brown, J., Romani, J. M. (2009): Response to Intervention: Implications for Early Childhood Professionals. *Language, Speech and Hearing Service sin Schools*, 40, str. 424-434.
22. Jurčević-Lozančić, A. (2008): *Biti različit–inkluzivni programi ranog odgoja*. U: *Pedagogija i društvo znanja*, 2. međunarodna konferencija u Zadru, 13.-15. studenog, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str.137-144.
23. Krstović, J. (2010): Kakav etički kodeks trebamo?. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 16(61), str.2-9.
24. Lovreković, E. (2017): *Odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama*, Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

25. Lučić, K. (2007): Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti* 9(1), str.135-150.
26. Mijatović, A. (2000): Leksikon temeljnih pedagoških pojmova. Zagreb: EDIP
27. Milenović, Ž. (2011): Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(25)
28. Palekčić, M. (2005): Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2): 209-233.
29. Palekčić, M. (2008): Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10 (2), str. 403-423.
30. Pastuović, N. (2006): Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti* 8(2), str.421-441.
31. Petrović, N. (2011): *Stavovi učitelja i vaspitača prema deci s govorno-jezičnim poremećajima*. Kikinda: Zbornik VŠSSOV, str.231-238.
32. Piršl, E. (2014): *(Re)definicija pojma kompetencije i interkulturalne kompetencije*. U: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb – Virovitica: Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet u Zagrebu, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, str.47-67.
33. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015)
34. Rot, N. (2004): *Znakovi i značenja*. Beograd: Plato
35. Rowe, Ch. (1995): Clarifying the Use of Competence and Competency Models in Recruitment, Assessment and Staff Development. *Industrial and Commercial Training*, 27 (11), str. 12 –18.
36. Saracho, N., Spodek, B. (2007): Early Childhood Teachers' Preparation and the Quality of Program Outcomes. *Early Child Development and Care*, 177 (1), str. 71 – 91.
37. Savignon, S.J. (1972): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, Inc.
38. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006): Kompetencije odgojitelja u vrtiću-organizaciji koja uči. *Pedagoška istraživanja*, 3(1), str.45-58.

39. Stančić, V., Ljubešić, M. (1994): *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
40. Šagud, M. (2007): *Odgojitelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola
41. Šagud, M. (2011): Profesionalni razvoj odgojitelja i suvremeni kurikulum djece rane i predškolske dobi. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 21/22, str.93-94.
42. Tot, D., Klapan, A. (2008): Ciljevi stalnog stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagoška istraživanja* 5(1), str.60-71.
43. Vantić – Tanjić, M., Nikolić, M. (2010.): *Inkluzivna praksa – od segregacije do inkluzije*, Tuzla: Off-set
44. Westera, W. (2001), Competences in education: a con- fusion of tongues. *Journal of Curriculum studies*, 33 (1), str. 75-88.
45. Weinert, F. E. (2001): *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. U: Rychen, D. S. i Salganik, L. H. (ur.), *Defining and Selecting Key Competen- cies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
46. Omerović, M., Musić, H., Šehović, M., Tomić, R. (2009): *Predškolska pedagogija*. Tuzla: OFF-SET

