

Planiranje i oblikovanje predškolskog kurikulumu u stvaranju inkluzivnog okruženja

Dolenac, Tihana

Master's thesis / Diplomski 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:147:639269>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-25**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

TIHANA DOLENAC

DIPLOMSKI RAD

**PLANIRANJE I OBLIKOVANJE PREDŠKOLSKOG
KURIKULUMA U STVARANJU INKLUZIVNOG
OKRUŽENJA**

Zagreb, rujan 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Tihana Dolenac

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: Planiranje i oblikovanje predškolskog
kurikuluma u stvaranju inkluzivnog okruženja**

MENTORICA: izv. prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević

Zagreb, rujan 2021.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....	1
SUMMARY	2
UVOD	3
ZAKONSKE ODREDNICE	5
KOMPETENCIJE ODGOJITELJA U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA.....	7
SURADNJA ODGOJITELJA I RODITELJA U PLANIRANJU I KREIRANJU PREDŠKOLSKOG KURIKULUMA.....	9
SURADNJA ODGOJITELJA I STRUČNIH SURADNIKA U PLANIRANJU I KREIRANJU PREDŠKOLSKOG KURIKULUMA	10
ISTRAŽIVANJE.....	12
1.1. METODE RADA	12
1.2. REZULTATI I DISKUSIJA.....	15
ZAKLJUČAK	32
LITERATURA.....	34
IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI.....	36

SAŽETAK

Primarni cilj predškolskog odgoja i obrazovanja je stvaranje uvjeta za optimalan cjeloviti razvoj svakog pojedinog djeteta koje pohađa odgojno-obrazovnu ustanovu, doprinos kvaliteti njegova odrastanja i kvaliteti njegova obiteljskog života. Kako bi se postigao navedeni cilj, nužna je suradnja svih sudionika odgoja i obrazovanja vezanih uz pojedino dijete, a to se prije svega odnosi na odgojitelja i roditelja, odnosno skrbnika. Pri stvaranju inkluzivnog okruženja najvažniju ulogu ima sam odgojitelj, odnosno njegove sposobnosti da prepozna potrebe svakog pojedinog djeteta i grupe kao cjeline. Oblikovanjem prostorno-materijalnog konteksta, komunikacijom, ponudom aktivnosti, prihvaćanjem i uvažavanjem različitosti, osnaživanjem djece i poticanjem razvoja svih njihovih sposobnosti i vještina odgojitelj zapravo stvara inkluzivno okruženje i planira individualizirane kurikulume. Cilj ovoga istraživanja je provjeriti kako provođenjem određenih sastavnica kurikuluma odgojitelji stvaraju inkluzivno okruženje. Rezultati dobiveni anketnim upitnikom su pokazatelj na koje sve načine se stvara inkluzivni kurikulum, kompetencije odgojitelja i koje uloge odgojitelji najčešće ispunjavaju u stvaranju istoga. Rezultati su pokazali kako su odgojitelji aktivni u većini uloga na temelju kojih stvaraju inkluzivni kurikulum.

Ključne riječi: inkluzivni kurikulum, odgojno-obrazovna inkluzija, kompetencije odgojitelja

SUMMARY

The primary goal of preschool education is to create conditions for the optimal overall development of each individual child attending an educational institution, to contribute to the quality of his growing up and the quality of his family life. In order to achieve this goal, it is necessary to cooperate with all stakeholders in education related to an individual child, and this primarily refers to the educator and parents or guardians. The most important role in creating an inclusive environment is played by the educator himself, ie his ability to recognize the needs of each individual child and the group as a whole. By shaping the spatial - material context, communication, offering activities, accepting and respecting diversity, empowering children and encouraging the development of all their abilities and skills, the educator actually creates an inclusive environment and plans individualized curricula. The aim of this research is to check through the implementation of which components of the curriculum educators create an inclusive environment. The results obtained by the survey questionnaire are an indicator of all the ways in which an inclusive curriculum is created, the competencies of educators and which roles educators most often fulfill in creating the same. The results showed that educators are active in most of the roles through which they create an inclusive curriculum.

Key words: inclusive curriculum, educational inclusion, educator competencies

UVOD

Inkluzija u odgojno obrazovnom sustavu podrazumijeva osiguravanje podrške i uvažavanje djeteta s teškoćama u redovnom okruženju kako bi ono moglo ravnopravno sudjelovati, bez izdvajanja u posebne uvjete. Nije važno samo uključiti dijete, važnije je osigurati kadrovske, materijalne i tehničke uvjete da ono participira u sustavu u kojem se poštuju individualne različitosti i potrebe svih učenika.¹ Osnovna svrha inkluzije nije da se dijete s teškoćama što bolje prilagodi načinu života zajednice u kojoj živi, već je smisao dobrobit cijele zajednice. Inkluzijom se stvara tolerantno društvo koje uvažava individualne razlike, dostojanstvo svakog člana zajednice te se stvaraju interakcije i grade društveni odnosi. Inkluzivnim pristupom djecu se senzibilizira za uočavanje i poštivanje različitosti kao pozitivnih osobina i bogatstva svijeta u kojem živimo, razvijaju se socijalne vještine kao pretpostavka za razumijevanje i zadovoljavanje osobnih prava i potreba, ali i potreba i prava drugoga; djeca razvijaju pozitivnu sliku o sebi te se potiče razvoj sposobnosti suradničkog učenja

Kada dijete s posebnim potrebama krene u redovnu grupu to utječe na samo dijete, na roditelje, odgojitelje i drugu djecu. Upravo zbog toga u procesu inkluzije potrebno je kontinuirano raditi na sebi, preispitivati izazove koje ona donosi, raspravljati o njima i uzeti ih u obzir prilikom planiranja. Ostvarivanje inkluzije u prvom redu ovisi o znanju, fleksibilnosti i kreativnoj sposobnosti rješavanja problema svih koji su u taj proces uključeni², ali i o odgojno-obrazovnom sustavu i o stavovima odraslih prema djetetu s teškoćama u razvoju te stavovima prema inkluziji djeteta u redoviti sustav predškolskog odgoja i obrazovanja.³ Tako će različiti odgojitelji u objektivno sličnim okolnostima osigurati različitu kvalitetu odgoja i obrazovanja, afirmirajući različite profesionalne kompetencije, polazeći od različitih vrijednosnih usmjerenja i koristeći različite resurse iz socijalnog okruženja.⁴

No, inkluzija se ne odnosi samo na djecu s posebnim potrebama. Inkluzija se odnosi na svako dijete koje je jedinka za sebe, posebno i specifično u svojem razvoju, načinu na koji uči,

¹ Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina* 8, 39-47.

² Loborec, M., Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153 (1), 21-38.

³ Daniels, E.R., & Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju. Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.

⁴ Bouillet, D. (2010). *Izazovi integralnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.

jedinstveno u svojim interesima, osobnosti i mogućnostima. Inkluzija se, dakle odnosi na svako dijete koje pohađa odgojno-obrazovnu ustanovu. U današnje vrijeme u poslovima odgojitelja vrlo se često spominju individualizirani programi, inkluzija, otvorenost za promjene, cjeloživotno učenje i slični, usko povezani pojmovi. Većina stručnog tima vjeruje kako su kompetentni i otvoreni za stvaranje promjena, ali situacija u predškolskim ustanovama izgleda pomalo drugačije.

Prema Slunjski (2006, 43) kurikulum „predstavlja teorijsku koncepciju koja se u praksi zajednički gradi, tj. sukonstruira na temelju zajedničkog učenja, istraživanja i participacije svih sudionika odgojnog procesa u ustanovi, koja se u praksi kontinuirano provjerava, nadopunjuje i mijenja, a moguća je u ustanovi koja se transformira u organizaciju koja uči i istražuje”. Može se zaključiti kako je kurikulum odgojno-obrazovne ustanove neodvojiv od procesa učenja (djece i odraslih), a posebno se naglašava kako je sukonstrukcija znanja jedino moguća u organizaciji koja uči (Ljubetić, 2007).

Predmet istraživanja ovog rada je ispitati samoprocjenu odgojitelja o individualiziranom pristupu u radu, odnosno uvidjeti jesu li i u kojoj mjeri odgojitelji svjesni na koje sve načine tijekom svakodnevnih aktivnosti i kurikulum vrtića stvaraju inkluzivno okruženje.

Prvi dio rada daje osvrt na dosadašnja istraživanja te teorijsku okosnicu naslovne teme dok drugi dio predstavlja anketa koja ispituje mišljenje i samoprocjenu odgojitelja o individualiziranom pristupu u radu s djecom. U drugom poglavlju određen je cilj i problem istraživanja, dana je metoda ispitivanja i određeni su ispitanici. Nakon svake tvrdnje objašnjeni su rezultati. U zaključnom dijelu izneseni su osnovni zaključci temeljeni na rezultatima teorijskog i istraživačkog dijela rada.

ZAKONSKE ODREDNICE

Predškolska djelatnost je od 1997. godine Zakonom o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN, 97) uređena kao podsustav odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske. Predškolski odgoj odnosi se na programe odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi koji se ostvaruju u dječjim vrtićima. Predškolski odgoj organizira se za djecu u dobi od 6 mjeseci starosti do polaska u školu, a u slučaju potrebe ima ovlasti izdavati potvrde i mišljenja o djetetu. Predškolski odgoj usklađen je s razvojnim osobinama i potrebama djece te je jedna od njegovih središnjih funkcija institucionalizirana skrb djece. Ona osigurava stvaranje primjerenih uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta, dopuna je obiteljskog odgoja i uspostavlja aktivnu suradnju roditelja i neposrednog dječjeg okruženja.⁵

Odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi ostvaruje se na temelju nacionalnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te kurikulumu dječjeg vrtića.⁶ Također, kako bi vrtić ostvario svoj program treba kontinuirano stvarati primjerene uvjete za rast i razvoj svakog djeteta (čl. 15). Članak 17. navodi kako se za djecu s teškoćama u razvoju organizira program po posebnim uvjetima koji propisuje ministar nadležan za obrazovanje. S obzirom na uvodnu riječ, može se zaključiti kako ovo zvuči vrlo kontradiktorno.

Teškoće u razvoju, prema Državnom pedagoškom standardu (NN,63/08, 90/10), obuhvaćaju djecu s oštećenjima vida, sluha, poremećajima glasovno-govorno jezične komunikacije, motoričkim poremećajima, kroničnim bolestima, sniženim intelektualnim sposobnostima, poremećajima u ponašanju i emocionalnim problemima, poremećajima autističnog spektra te višestrukim teškoćama u razvoju. U takvim situacijama, Nositelji programa posebne odgojno-obrazovne grupe djece s teškoćama su edukacijski rehabilitator za odgojnu skupinu i odgojitelj, a o njezi djece brine njegovatelj. Koordinator odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom je vrtićki edukacijski rehabilitator, a ostali stručni suradnici su: logoped, psiholog, pedagog i zdravstveni voditelj.

Uključivanje ili inkluzija je zahtjev koji je koncepcijski nazvan *odgoj i obrazovanje za sve*, a podrazumijeva uključenost sve djece i mladih u sve razine formalnog odgojno-obrazovnog sustava (Karamatić Brčić, 2011 prema Guidelines for Inclusion, 2006). Da bi se

⁵ Bouillet, D. (2010). *Izazovi integralnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.

⁶ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Str. 30, NN (94/13), čl. 15.

odgojitelji i učitelji u radu mogli koristiti suvremenim spoznajama i metodama te zadovoljili zahtjeve koji im se postavljaju, oni sami trebaju tijekom studija ili cjeloživotnog učenja imati priliku učiti suvremenim metodama.⁷

Prema Organizaciji za ekonomiju i razvoj (2007) djeca s teškoćama imaju prioritet upisa u predškolske ustanove. Programi za djecu s teškoćama smatraju se javnom potrebom i imaju prioritet u financiranju. Posljednjih desetak godina na području predškolskog odgoja su, u odnosu na djecu s teškoćama, napravljene velike promjene. Promjene su prvenstveno došle mijenjanjem državne politike prema osobama s teškoćama. Među njima je i donošenje Državnog pedagoškog standarda za predškolski odgoj i naobrazbu (2008) s ciljem razvoja uspješna sustava obrazovanja uz uvažavanje mogućnosti djece s teškoćama. Time je realizirana jedna od mjera Nacionalnog plana aktivnosti za prava i interese djece (2006).⁸

Temeljem stručnih mišljenja i nalaza u koje su uključeni različiti stručnjaci (stručno povjerenstvo, stručni tim vrtića, liječnici i druga nadležna tijela) djeteta s teškoćama se uključuje u redoviti ili posebni program ili u posebnu ustanovu. Predškolski odgoj usklađen je s razvojnim osobinama i potrebama djece te socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji, osigurava stvaranje primjerenih uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta, dopunjavanje obiteljskog odgoja i uspostavljanje aktivne suradnje s roditeljima i neposrednim dječjim okruženjem.⁹ U odgojno – obrazovne skupine s redovnim programom uključuju se djeca s lakšim teškoćama, koja uz potporu mogu savladati redovni program te nemaju dodatne teškoće.

⁷ Igrić, Lj. i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.

⁸ Igrić, Lj. i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.

⁹ Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.

KOMPETENCIJE ODGOJITELJA U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA

Inkluzija je usko povezana s kompetencijama ponajprije odgojitelja, a zatim i svih ostalih sudionika inkluzije djece s posebnim potrebama. Da bi odgojitelji, učitelji i stručni suradnici ostvarivali promjene i napretke bitno je cjeloživotno učenje, educiranje i stalno napredovanje. Žic-Ralić (2004) navodi da će djeca s teškoćama u razvoju imati kvalitetnije odnose sa svojim vršnjacima ukoliko im se omogući potpuna inkluzija od najranije dobi, ali pritom nije dovoljno „fizičko smještanje djece“ s posebnim potrebama nego je bitna interakcija s vršnjacima. Inkluzija će najbolje donijeti pozitivne rezultate ako ju prate pozitivni stavovi odgajatelja i učitelja i programi usvajanja socijalnih vještina koje provode edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci (Žic-Ralić, 2004:35). Poznato je da stručni suradnici u vrtiću „timski promišljaju o obogaćivanju materijalno-organizacijskih uvjeta i unose promjene. Podrška su odgajateljima te u okviru ustanove organiziraju predavanja i radionice. U kvalitetnom pedagoškom okruženju djeca s teškoćama u razvoju sudjeluju u igri i ostalim zajedničkim aktivnostima s djecom bez razvojnih teškoća“ (Mikas i Roudi, 2012:208). Bouillet (2010) navodi bitne kompetencije koje bi odgojitelji trebali imati za rad s djecom s teškoćama, a to su:

- razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece,
- razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece,
- poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojno-obrazovne skupine,
- komunikacijske vještine (u odnosu s djecom, roditeljima, drugim stručnjacima i kolegama),
- poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja, a pritom uključujući individualne instrukcije i iskustveno učenje,
- poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća,
- sposobnost identifikacije teškoća,
- poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu,
- poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala, a pritom uključujući informatičku tehnologiju,
- poznavanje savjetodavnih tehnika rada,

- praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama,
- spremnost odgojitelja na timski rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi, suradnju s timom i roditeljima, članovima lokalne zajednice i spremnost odgojitelja na cjeloživotno obrazovanje.

10

Okvirom nacionalnog kurikulumu jasno su definirana načela inkluzivnog učenja i poučavanja, a neka od najvažnijih su:¹¹

- usmjerenost na cjelovit razvoj i dobrobit djeteta,
- povezanost s njihovim životnim iskustvom i interesima,
- jasna i visoka očekivanja prema individualnim sposobnostima i mogućnostima, aktivnoj ulozi i individualnom angažmanu djece,
- osiguravanje sigurnog i poticajnog okruženja te pružanje odgovarajuće odgojno-obrazovne podrške, poštujući individualne potrebe djece.

Kako bi, prije svega, poštivao gore navedena načela, odgojitelj treba biti kompetentan i djeci u inkluzivnim odgojno-obrazovnim skupinama valja osigurati rutinu, strukturu i predvidljivost kako bi djeci s teškoćama omogućio lakše vremensko snalaženje. On treba prema djeci prilagoditi svoj glas i govor uz podržavajući pogled, dodir i zagrljaj kako bi oni stekli sigurnost i povjerenje u odgojitelja.¹²

Bobanović (2019) istraživanjem o samoprocjeni odgojitelja za rad s djecom s teškoćama dolazi do rezultata istraživanja u kojemu se čak 56 % odgojitelja izjasnilo kako se ne smatra dovoljno kompetentnim za rad s djecom s teškoćama. Većinom su odgovori odgojitelja bili da se ne smatraju dovoljno obrazovanima, da nisu dovoljno educirani te da nemaju dovoljno iskustva. Također, 63 % odgojitelja, u potpunosti se slaže s tvrdnjom da edukacije i seminari doprinose napredovanju odgojitelja, 68 % odgojitelja, u potpunosti se slaže s tvrdnjom da je potrebno više edukacija iz područja inkluzije kako bi odgojitelji napredovali u odgojno-obrazovnom radu.

¹⁰ Bouillet, D. (2010). *Izazovi integrativnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

¹¹ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Str. 30. NN (94/13), čl. 15.

¹² Mikas, D., Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica* 56 (1), 207-214.

SURADNJA ODGOJITELJA I RODITELJA U PLANIRANJU I KREIRANJU PREDŠKOLSKOG KURIKULUMA

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) svako ispravno djelovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja usmjereno je na prihvaćanje i poticanje roditelja i skrbnika na ravnopravno i aktivno sudjelovanje i suradnju u odgojno-obrazovnom radu. Vrlo često se u literaturi koristi i naziv *partnerstvo roditelja i odgojitelja u odgoju*. Time se želi istaknuti važnost ravnopravne komunikacije, dogovaranja i međusobnog uvažavanja u obavljanju zajedničke, složene zadaće odgajanja. Uključivanjem u rad vrtića roditelji razvijaju vlastito pouzdanje, mogu jasnije argumentirati vlastito mišljenje i uvidjeti koji su postupci razvojno-primjerene prakse prilagođeni djetetu. To je moguće ostvariti samo u partnerskom odnosu i to onom u kojem su roditelji i odgajatelji jednaki, aktivni i odgovorni (Maleš, 1996:85). Kultura okruženja, ustanova u kojoj dijete boravi te pojedinci koji se nalaze u toj ustanovi čine obilježja o kojima ovisi suradnički odnos između odgojitelja i roditelja. Jedno od najvažnijih obilježja suradničkog odnosa između roditelja i odgojitelja je svakako uzajamna podrška. Miljak (1996) navodi kako se ona ne očituje samo u međusobnoj razmjeni informacija o djetetu već i o izravnoj uključenosti roditelja u izboru programa i u odgojnoj praksi. Između ostaloga, *savjetodavni rad i suradnja s roditeljima* je oblik suradnje odgojitelja i roditelja koji je propisan člankom 29. Državnog pedagoškog standarda. Cilj savjetodavnog rada je ojačati roditelje u njihovoj ulozi i pomoći im suočiti se s problemima u odgoju i uspješno ih premostiti. Kada se radi o djetetu s posebnim potrebama, u suradnju su najčešće uključeni i stručni suradnici. Stručne suradnike u dječjem vrtiću čine pedagog, psiholog i stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila, defektolog ili logoped (*Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008.*, članak 30. stavak 1.). Sposobnost suradničkog učenja različitih stručnjaka–sudionika integriranog odgoja i obrazovanja uvjetuje u velikoj mjeri kvalitetu socijalne integracije djece. Uska suradnja stručnog tima s djetetovim roditeljima, odgojiteljima ili učiteljima i samim djetetom podrazumijeva kvalitetnije ishode za dijete koje je uključeno u inkluzivnu odgojno-obrazovnu skupinu.¹³

¹³ Bouillet, D. (2010). *Izazovi integrativnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

SURADNJA ODGOJITELJA I STRUČNIH SURADNIKA U PLANIRANJU I KREIRANJU PREDŠKOLSKOG KURIKULUMA

Mnoga istraživanja potvrđuju kako suradnja odgojitelja sa stručnim suradnicima značajno doprinosi kvaliteti njihova rada s djecom. Bobanović (2019) navodi kako 38 % odgojitelja navodi kako vrlo dobro surađuje sa stručnim timom u ustanovi, a 30 % odgojitelja ocjenjuje suradnju s edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjacima kao dobrom. Kao najkvalitetniju komunikaciju, njih 30 % navodi da imaju s trećim odgojiteljem u skupini te njih čak 42 % navodi kako im treći odgojitelj doprinosi sigurnosti u radu s djetetom s posebnim potrebama. Suradnja se može odvijati na nekoliko različitih načina, ali bi zbog praćenja djeteta i njegova napretka trebala biti kontinuirana. Timski rad je ono čemu se teži i na čemu treba raditi. On podrazumijeva koordiniranu, intenzivnu i višesmjernu suradnju ravnopravnih i komplementarno kompetentnih stručnjaka – predstavnika različitih znanstvenih disciplina koji su, iako obuhvaćaju specifične aspekte problema, također usmjereni na postizanje zajedničkog cilja koji je za dobrobit djeteta.¹⁴ Prema Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2016), uloga odgojitelja i stručnih suradnika je jasno definirana i podijeljena.

Uloga odgojitelja u radu s djecom s teškoćama je:¹⁵

- pratiti psihofizički razvoj djeteta, njegova postignuća i ponašanje u kontekstu svakodnevnih situacija učenja,
- upoznati tim za podršku s uočenim odstupanjima i surađivati s roditeljima radi zajedničkog upućivanja vanjskom stručnjaku, ovisno o vrsti teškoće,
- izrađivati inicijalne procjene, dokumentirati odgojno-obrazovni proces u koji je dijete s teškoćama uključeno i voditi bilješke o djetetu,
- sudjelovati u izradi osobnog kurikulumu,
- u skladu sa specifičnim potrebama djeteta s teškoćama mijenjati i prilagođavati okruženje, postupke, metode i oblike rada te izrađivati i primjenjivati individualizirane materijale za učenje u suradnji s timom za podršku,

¹⁴ Brajša, P., Stakić, Đ. (1991). *Timski rad*. Zagreb: Zavod grada Zagreba za socijalni rad.

¹⁵ Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama. Nacionalni dokument (2016). Cjelovita kurikularna reforma: Prijedlog. Str.57.

- stvarati povoljno emocionalno ozračje za uključivanje djeteta s teškoćom.

Uloga stručnih suradnika:¹⁶

- osigurati stručnu podršku u ostvarivanju inkluzivnih programa kroz suradnju s odgojiteljima,
- praćenje ostvarivanja pružanja individualizirane podrške u učenju i odrastanju,
- predlaganje načina za unapređenje kvalitete rada učitelja te inkluzivne i profesionalne kulture,
- sudjelovanje u planiranju i provođenju postupaka rane intervencije i prevencije u ranoj i predškolskoj dobi,
- suradnja s roditeljima,
- sudjelovanje u izradi i vrednovanju osobnog kurikulumu,
- sudjelovanje u profesionalnom usmjeravanju učenika s teškoćama,
- osmišljavanje i provedba preventivnih programa,
- planiranje i sudjelovanje u primijenjenim istraživanjima u području prevencije, procjene i intervencije,
- suradnja s ustanovama i organizacijama uže i šire lokalne zajednice koje se bave odgojem i zaštitom djece u najširem smislu.

Odgojitelj i drugi stručni suradnici koji borave u grupi trebaju dokumentirati aktivnosti, bilježiti važne situacije i zapažanja, u dogovorenom razdoblju raditi zajedničku evaluaciju i na temelju toga planirati daljnji rad. Evaluacija je veoma važna jer se temeljem nje događa razmjena iskustava i različitih percepcija pa je tako moguće stvoriti širu sliku o djetetu i njegovim trenutnim sposobnostima.

¹⁶ Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama. Nacionalni dokument (2016). Cjelovita kurikularna reforma: Prijedlog. Str. 58.

ISTRAŽIVANJE

1.1. METODE RADA

Osnovni cilj istraživanja je provjeriti kako na temelju provođenja određenih sastavnica kurikulumu odgojitelji stvaraju inkluzivno okruženje. U istraživanju je sudjelovalo 214 odgojitelja, od kojih je 213 ženskih (99,5 %) i 1 muškog spola (0,5 %). Godine radnog iskustva ispitanika prikazane su na Slici 1. i u Tablici 1., a njihova stručna sprema prikazana je na Slici 2. Za potrebe ispitivanja konstruiran je mjerni instrument Upitnik za odgojitelje, u svrhu ispitivanja samoprocjene odgojitelja o tome na koji način oblikuju inkluzivni kurikulum i stvaraju inkluzivno okruženje. Ispitanici koji su sudjelovali u anketi imali su 17 tvrdnji za koje su se na skali od 1 do 4 izjašnjavali u kojem stupnju se slažu s određenom tvrdnjom, odnosno u kojem stupnju samoprocjenjuju svoj pristup u oblikovanju inkluzivnog kurikulumu. Svoje slaganje s postojećim tvrdnjama izražavali su na četverostupanjskoj skali (1 - Nikada, 2 - Ponekad, 3 - Često, 4 - Uvijek). Ispitanici su dobili upute da od ponuđenih tvrdnji odaberu samo jednu, osim jedne tvrdnje na kojoj su mogli označiti višestruke odgovore. Ispitivanje je bilo anonimno te su u njemu zadovoljeni svi kriteriji etičkog kodeksa istraživanja.

S obzirom da upitnik sadrži u svom prvom dijelu i dva pitanja koja su se odnosila na demografska obilježja ispitanika, ispitanici su se u upitniku također izjašnjavali o svom spolu i godinama radnoga iskustva, tj. staža i stručnoj spreml (Tablica 1., Grafikon 1. i Tablica 2., Grafikon 2.).

TABLICA 1. SPOL ISPITANIKA

Muški	1
Ženski	213
Ukupno	214

U istraživanju je sudjelovalo 214 ispitanika od toga 0,5 % muških i 99,5 % ženskih odgojitelja.



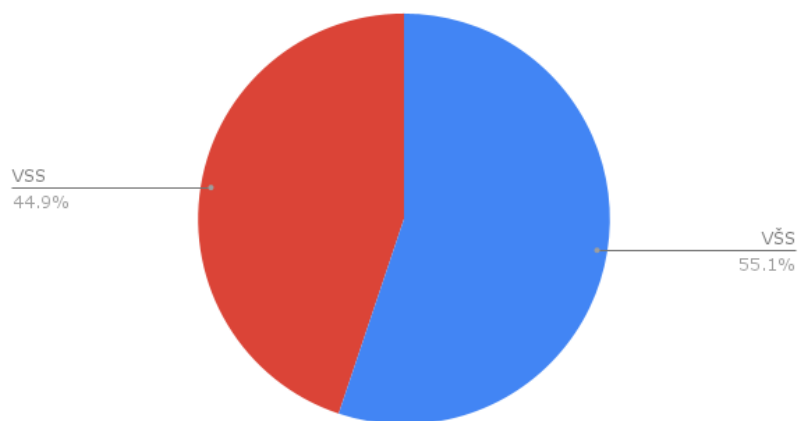
Slika 1. Godine radnog iskustva odgojitelja

TABLICA 2. GODINE RADNOG ISKUSTVA ODGOJITELJA

RASPON GODINA RADNOG ISKUSTVA	BROJ ISPITANIKA
1 – 5	63
6 – 10	46
11 – 15	27
16 – 20	24
21 – 25	15
26 – 30	18
31 – 35	12
VIŠE OD 35	9

Kada je u pitanju radno iskustvo ispitanika, najviše ispitanika imalo je staž 1 – 5, godina njih 29,4 %, zatim 21,5 % ispitanika sa stažem 6 – 10 godina, slijedi ih 12,6 % sa stažem 11 – 15 godina, 11,2 % sa stažem 16 – 20 godina, 8,4 % sa stažem 26 – 30 godina, 7 % sa stažem

21 – 25 godina, 5,6 % sa stažem 31 – 35 godina te je najmanji broj ispitanika bio, njih 4,2 %, sa stažem većim od 35 godina.



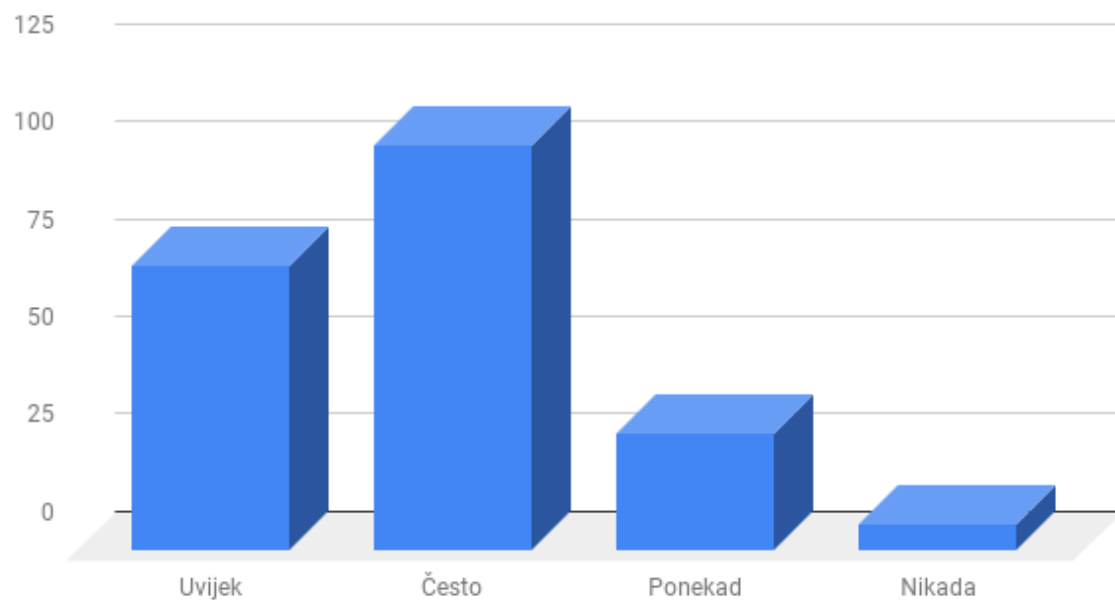
Slika 2. Stručna sprema.

1.2. REZULTATI I DISKUSIJA

Prikupljeni podatci prikazani su tablično - broj odgojitelja prema stupnju slaganja s tvrdnjom i grafikonom. Rezultati su interpretirani za svaku tvrdnju te je samoprocjena odgojitelja izražena u postotcima i brojem.

TABLICA 3. TVRDNJA PRVA

	Nikad	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	7	14	104	73



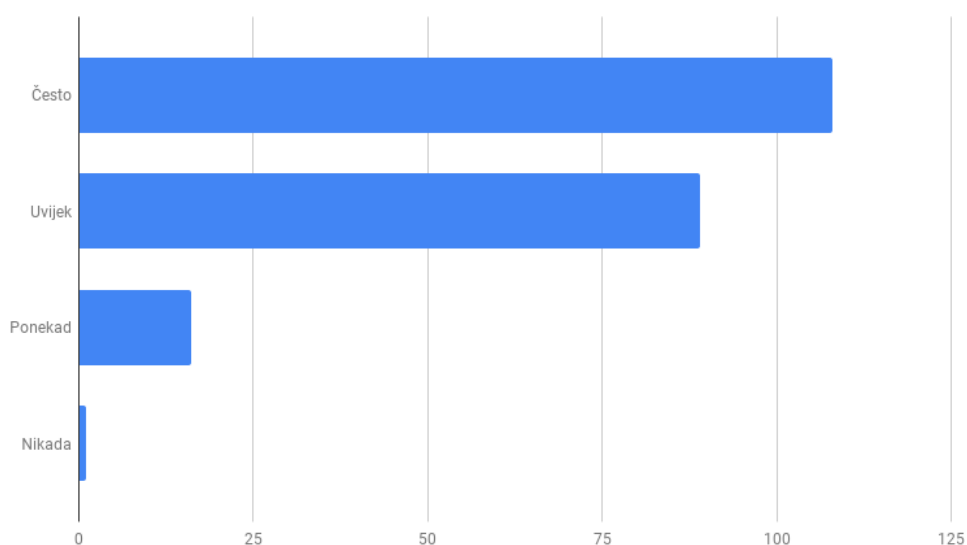
Slika 3. Kreiram inicijalno socijalno i prostorno-materijalno poticajno i inkluzivno okruženje.

Prva tvrdnja ispitivala je koliko često odgojitelji kreiraju inicijalno socijalno-materijalno i inkluzivno okruženje. Najviše odgojitelja, njih 48.6 % odgovorilo je da često

kreira inicijalno socijalno i prostorno-materijalno inkluzivno okruženje, njih 34.1 % da uvijek kreira, slijedi ih 14 % koji ponekad kreiraju, a njih 3.3 % ne kreira ga nikada. Ovi podatci su vrlo važni jer predstavljaju osnovu rada u dječjem vrtiću. Slunjski (2008, 63) navodi da „Kvalitetna podrška učenju djeteta u vrtiću započinje stvaranjem raznolikog i poticajnog okruženja.“¹⁷

TABLICA 4. TVRDNJA DRUGA

<i>Tvrnja 2. Osmišljam različita prikladna iskustva učenja koja primjereno odgovaraju na uočene potrebe djece i potiču njihov razvoj.</i>				
	Nikad	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	1	16	89	108



Slika 4. Osmišljam različita prikladna iskustva učenja koja primjereno odgovaraju na uočene potrebe djece i potiču njihov razvoj.

Iz grafikona je vidljivo kako 50,5 % odgojitelja smatra da često osmišljavaju različita prikladna iskustva učenja koja primjereno odgovaraju na uočene potrebe djece i potiču njihov razvoj, 41,6 % odgojitelja misli da ih osmišljavaju uvijek, 7,5 % ponekad i 0,5 % odgojitelja

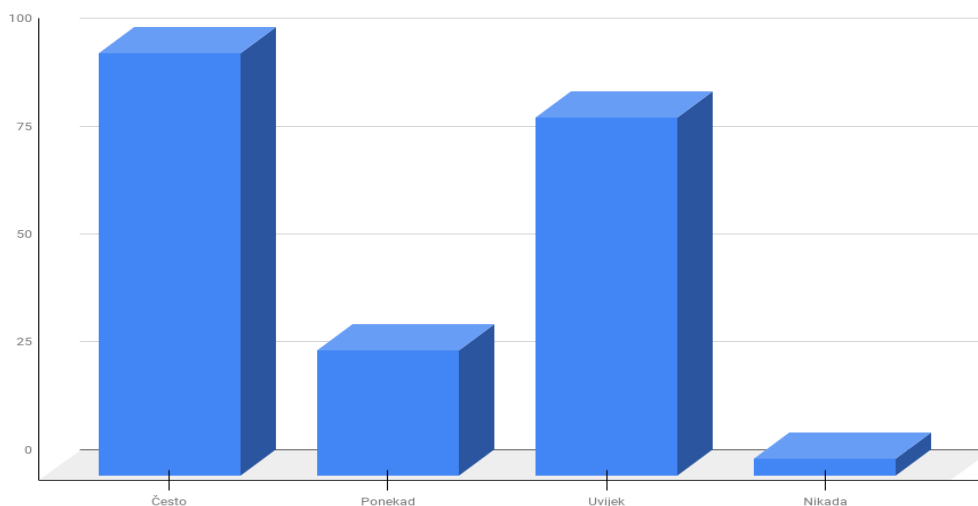
¹⁷ Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Zagreb: Spektra Media.

smatraju kako to ne čine nikada. U istraživačkim samoorganiziranim aktivnostima dijete polazi od hipoteze koju ne verbalizira, a koja je koncipirana na način koji ono razumije svijet oko sebe. Ukoliko dijete ima priliku stjecati prikladna iskustva, njemu zanimljiva ono svoje početno razumijevanje rekonstruira, reorganizira i upotpunjuje. Na taj način dijete istražuje i konstruira različita znanja i razumijevanja.¹⁸

TABLICA 5. TVRDNJA TREĆA

Tvrđnja 3. Promatram, prikupljam, pratim, dokumentiram i interpretiram informacije o djetetu kako bi se stekao uvid u individualni razvoj, postignuća i interese pojedinog djeteta te socijalne interakcije i odnos u odgojnoj skupini kao polazište za stvaranje primjerenih razvojnih i situacijskih poticaja.

	Nikad	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	4	29	98	83



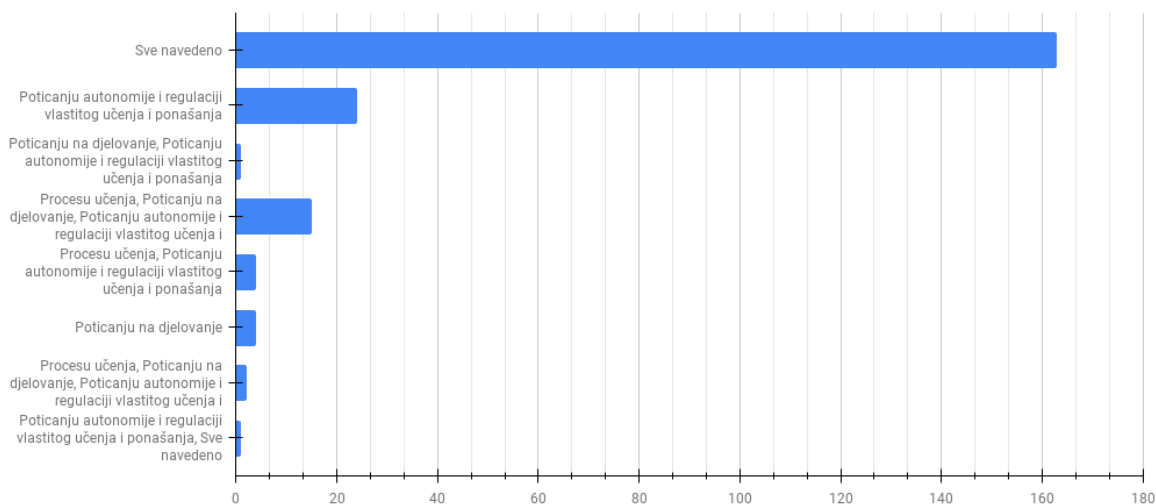
Slika 5. Promatram, prikupljam, pratim, dokumentiram i interpretiram informacije o djetetu kako bi se stekao uvid u individualni razvoj, postignuća i interese pojedinog djeteta te socijalne interakcije i odnos u odgojnoj skupini kao polazište za stvaranje primjerenih razvojnih i situacijskih poticaja.

¹⁸ Slunjski, E., 2011. Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), 217 – 230.

Sljedeća tvrdnja odnosila se na promatranje, prikupljanje, praćenje, dokumentiranje i interpretiranje informacija o djetetu kako bi se stekao uvid u individualni razvoj, postignuća i interese pojedinog djeteta te socijalne interakcije i odnos u odgojnoj skupini kao polazište za stvaranje primjerenih razvojnih i situacijskih poticaja. 45,8 % ispitanih odgojitelja navodi kako to čini često, 38,8 % uvijek, 13,6 % odgojitelja ponekad dok 1,9 % odgojitelja to uopće ne čini.

TABLICA 6. TVRDNJA ČETVRTA

<i>Tvrdnja 4. Djeci osiguravam podršku u:</i>				
	Procesu učenja	Poticanju na djelovanje	Poticanju autonomije i regulaciji vlastitog učenja i ponašanja	Sve navedeno
Odgojitelji	21	22	47	179



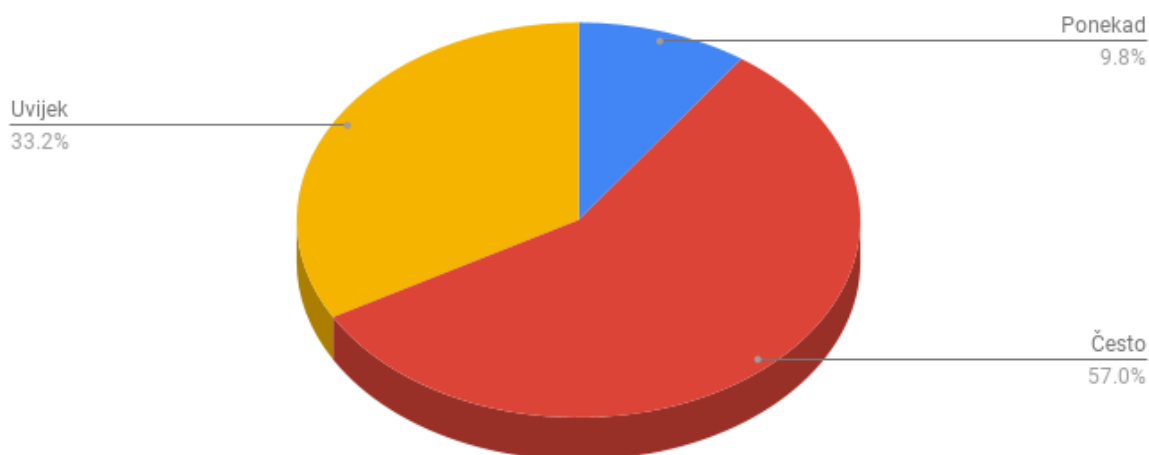
Slika 6. Djeci osiguravam podršku.

Tvrdnja broj četiri nudila je različite oblike podrške koju odgojitelji osiguravaju djeci u svakodnevnim aktivnostima, a odgojitelji su imali mogućnost višestrukog odabira odgovora. 83,6 % odgojitelja navelo je kako osigurava podršku u svemu navedenome, 22 % u poticanju

autonomije i regulaciji vlastitog učenja i ponašanja, 10,3 % odgojitelja potiče djecu na djelovanje, a 9,8 % im osigurava podršku u procesu učenja. Ova tvrdnja je vrlo važna jer se, kako navodi Slunjski (2011), u mnogim vrtićima svakodnevne odgojno-obrazovne aktivnosti još uvijek odvijaju prema uhodanoj i rutinskoj matrici (vremenskoj, prostornoj, sadržajnoj) u okviru koje postoje strogo definirane uloge djece i odraslih prepoznatljive po velikoj disproporciji moći. Pozicija koju određena uloga na ljestvici hijerarhije zauzima određuje kvalitetu i količinu njezina sudjelovanja u donošenju odluka, što znači da djeca u tome uglavnom ne sudjeluju.¹⁹

TABLICA 7. TVRDNJA PETA

<i>Tvrdnja 5. Potičem djecu na preuzimanje rizika i eksperimentiranje u procesu učenja i poučavanja.</i>				
	Nikada	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	/	21	122	71



Slika 7. Potičem djecu na preuzimanje rizika i eksperimentiranje u procesu učenja i poučavanja.

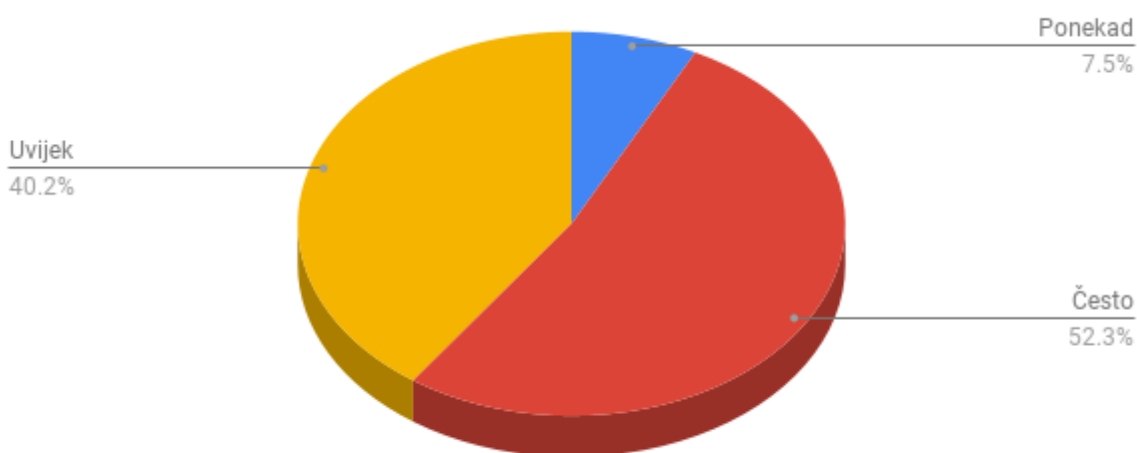
Sljedeća tvrdnja odnosi se na poticanje djece na preuzimanje rizika i eksperimentiranje u procesu učenja i poučavanja. Veliki broj odgojitelja, njih 57 % smatra kako ih često potiče,

¹⁹ Slunjski, E., 2011. Razvoj autonomije djeteta u procesu odgojan i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), 217-230.

33,2 % odgojitelja smatra da ih uvijek potiče, a 9,8 % samo ponekad. Nijedan odgojitelj se nije izjasnio da nikada ne potiče djecu na preuzimanje rizika i eksperimentiranje u procesu učenja i poučavanja.

TABLICA 8. TVRDNJA ŠESTA

<i>Tvrdnja 6. Potičem djecu na dublje razumijevanje vlastitih iskustava i okruženja u kojemu žive.</i>				
	Nikada	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	/	16	112	86

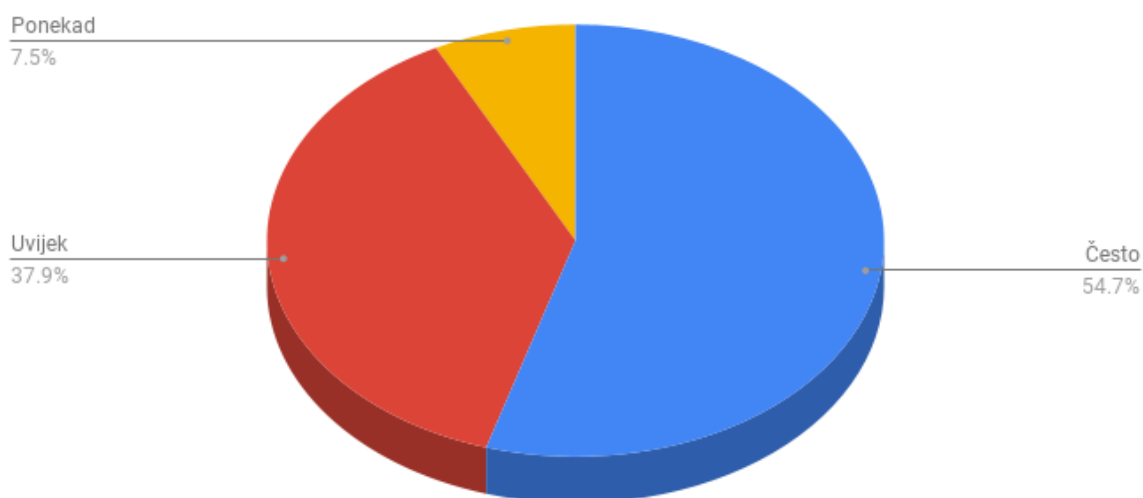


Slika 8. Potičem djecu na dublje razumijevanje vlastitih iskustava i okruženja u kojemu žive.

Tvrdnja šesta odnosila se na poticanje djece na dublje razumijevanje vlastitih iskustava i okruženja u kojemu žive. 52,3 % odgojitelja smatra kako često potiče djecu na navedeno, njih 40,2 % da ih uvijek potiče, a 7,5 % odgojitelja ih potiče ponekad. Nijedan odgojitelj se nije izjasnio da nikada ne potiče djecu na dublje razumijevanje vlastitih iskustava i okruženja u kojemu žive.

TABLICA 9. TVRDNJA SEDMA

	Nikada	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	/	16	117	81



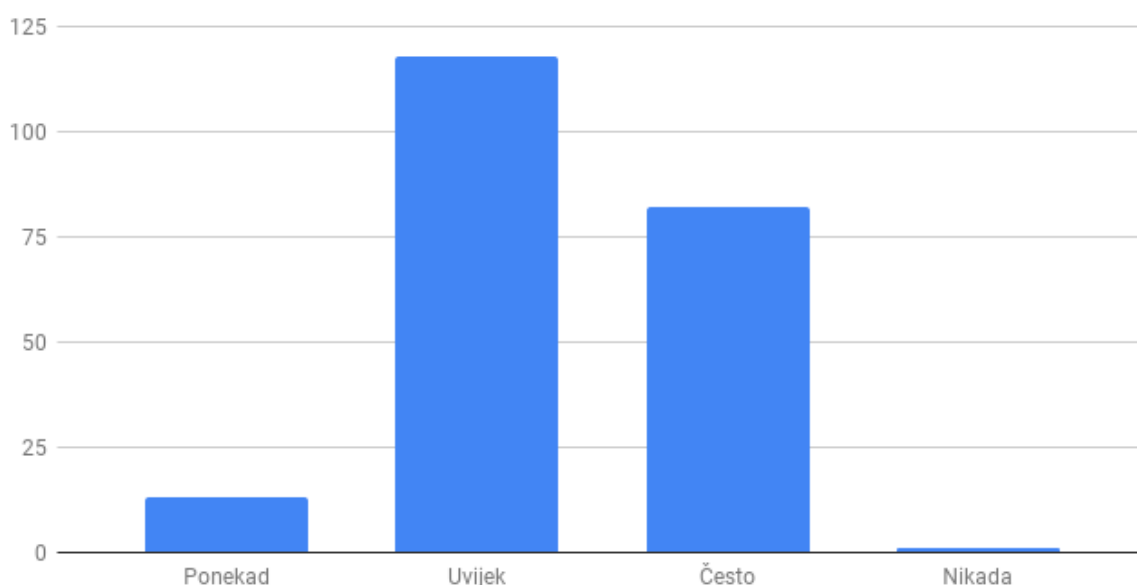
Slika 9. Osnažujem dispozicije djece za pažljivije promatranje pojava u njihovu okruženju, istraživanje, zaključivanje i odgovorno djelovanje.

Čak 117 odgojitelja navodi kako često osnažuje dječje dispozicije za pažljivijim promatranjem pojava u njihovu okruženju te na istraživanje, zaključivanje i odgovorno djelovanje vezano uz iste. 81 odgojitelj navodi kako to čini uvijek, 16 samo ponekad, a nijedan odgojitelj se nije izjasnio da to ne čini nikada. U takvim samoiniciranim i samoorganiziranim aktivnostima djeca težinu (od njih odabranog) zadatka prirodno usklađuju sa svojim individualnim i razvojnim mogućnostima, što pozitivno djeluje na njihovu motivaciju i pojačava spremnost na daljnje aktivnosti. Konkretna i za njih relevantna iskustva koja u takvim aktivnostima stječu djeca

kontinuirano interpretiraju i reinterpetiraju s drugom djecom, angažirajući svoje kognitivne potencijale i generirajući nova razumijevanja i znanja.²⁰

TABLICA 10 TVRDNJA OSMA

<i>Tvrdnja 8. Osnažujem umjetnički i istraživački potencijal kod djece.</i>				
	Nikada	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	1	13	82	118



Slika 10. Osnažujem umjetnički i istraživački potencijal kod djece.

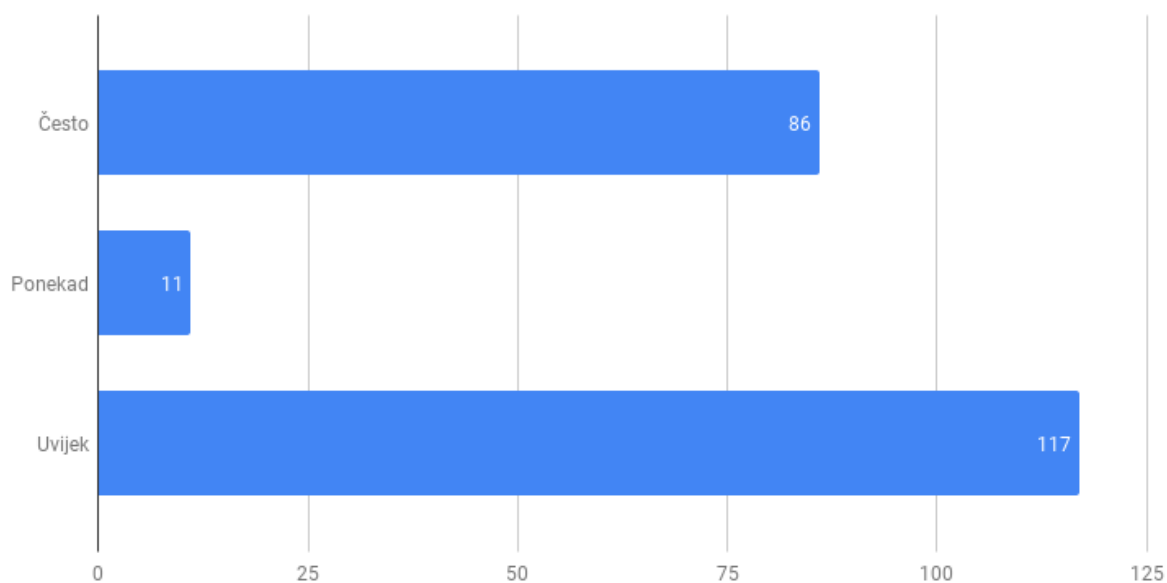
Sljedeća tvrdnja odnosila se na osnaživanje umjetničkog i istraživačkog potencijala kod djece. Čak 55,1 % odgojitelja smatra da uvijek osnažuje djecu na tom području, 38,3% odgojitelja da to čini često, 6,1 % samo ponekad, a 0,5 % navodi kako to ne čini nikada. Sudjelovanje djece u istraživačkim aktivnostima promiče induktivno, istraživačko učenje i razvoj širokog spektra drugih vještina, poput samoreguliranog učenja, komunikacijskih vještina, vještina rada u grupi i sl. (Ristić-Dedić, 2013). Autorica također navodi kako se istraživanje kao obrazovni cilj odnosi na postupak

²⁰ Slunjski, E., 2011. Razvoj autonomije djeteta u procesu odgojan i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), 217 – 230.

provođenja istraživanja od strane djece, ali ne samo zato da bi stekli znanje, već je primarni cilj razviti istraživačke vještine i epistemološko razumijevanje znanosti. Podatak da se veliki broj odgojitelja izjasnio kako ti čini uvijek i često je važan jer autorica Ristić-Dedić (2013) navodi kako u hrvatskom sustavu odgoja i obrazovanja istraživačko učenje nije implementirano u obrazovnu praksu u onoj mjeri u kojoj bi trebalo, a razlog tomu su tradicionalna uvjerenja o potrebi „ulijevanja“ znanja djeci zbog kojih im se najčešće prenose gotove i suhoparne činjenice.²¹

TABLICA 11. TVRDNJA DEVETA

<i>Tvrđnja 9. Jačam djetetovu urođenu sklonost promatranja, čuđenja i uočavanja detalja te potičem njegovu kreativnost, inicijativnost i djelovanje.</i>				
	Nikada	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	/	11	86	117



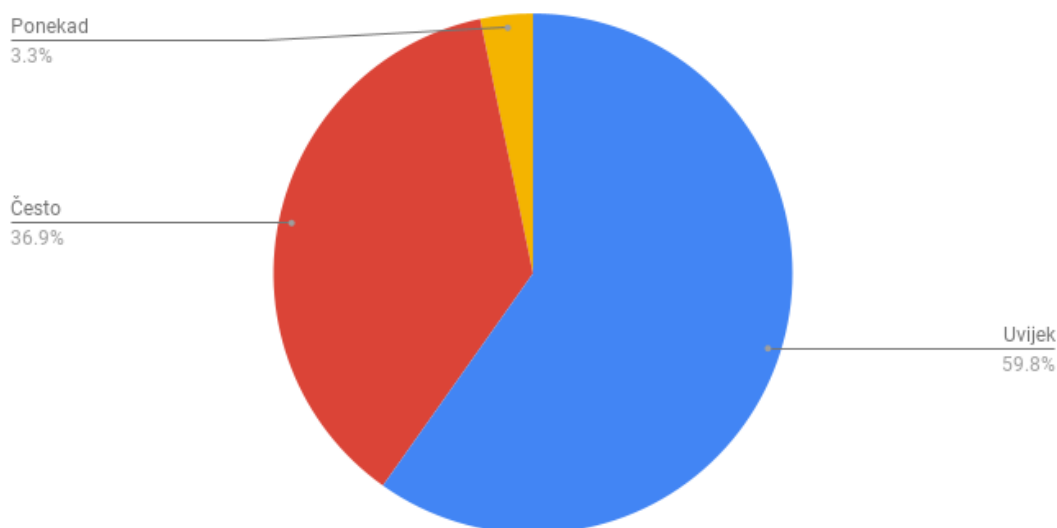
Slika 11. Jačam djetetovu urođenu sklonost promatranja, čuđenja i uočavanja detalja te potičem njegovu kreativnost, inicijativnost i djelovanje.

²¹ Ristić-Dedić, Z. (2013). Istraživačko učenje kao sredstvo i cilj prirodnoznanstvenog obrazovanja: psihologijska perspektiva. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece*, 19 (73). 4-7.

Na tvrdnju o jačanju dječje sklonosti promatranja, čuđenja i uočavanja detalja i poticanje na kreativnost, inicijativnost i djelovanje, 54,7 % odgojitelja izjasnilo se kako to čini uvijek, 40,2 % često, a 5,1 % samo ponekad. Naime, promatranje, čuđenje i uočavanje detalja su prirodna dječja ponašanja i prvi instinktivni i nesvjesni načini učenja. Da bi se razumjela priroda djece i njihov načina učenja potreban je odgojitelj koji percipira djecu kao inteligentne pojedince koji uče u samostalnoj igri i u interakciji s drugom djecom. Odgajatelj koji na taj način vidi dijete moći će kreirati bogato i poticajno vrtićko okruženje (Slunjski, 2008) za koje je u Tvrdnji 1. navedeno kako predstavlja osnovu rada u dječjem vrtiću.

TABLICA 12. TVRDNJA DESETA

<i>Tvrdnja 10. Potičem djecu na različite oblike komunikacije i razvoj vještine njihova korištenja u svakodnevnim aktivnostima.</i>				
	Nikada	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	/	7	79	128

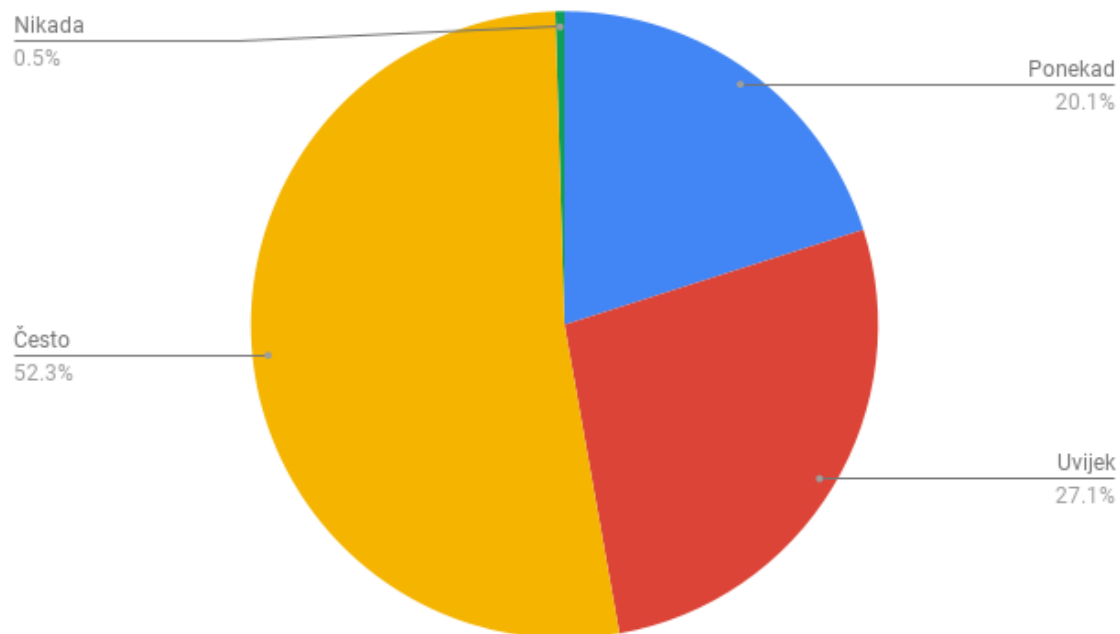


Slika 12. Potičem djecu na različite oblike komunikacije i razvoj vještine njihova korištenja u svakodnevnim aktivnostima.

Na tvrdnju vezanu uz poticanje djece na različite oblike komunikacija i njihovu implementaciju u svakodnevne aktivnosti, 59,8 % odgojitelja navelo je kako to čini uvijek, 36,9 % često, a 3,3 % ponekad. Nijedan odgojitelj nije se izjasnio kako to ne čini nikada. Autorica Šagud navodi kako komentari, pitanja, opisivanja i objašnjavanja kojima obiluje fluidna komunikacija predstavljaju važan čimbenik i potporu u djetetovom učenju, a istovremeno i izazov za nove samoinicijativne aktivnosti (Šagud, 2015). Način na koji odgojitelji komuniciraju s djecom predstavlja model prema kojemu djeca uče komunicirati.

TABLICA 13. TVRDNJA JEDANAESTA

<i>Tvrdnja 11. Potičem djecu na samovrednovanje.</i>				
	Nikada	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	1	43	112	58

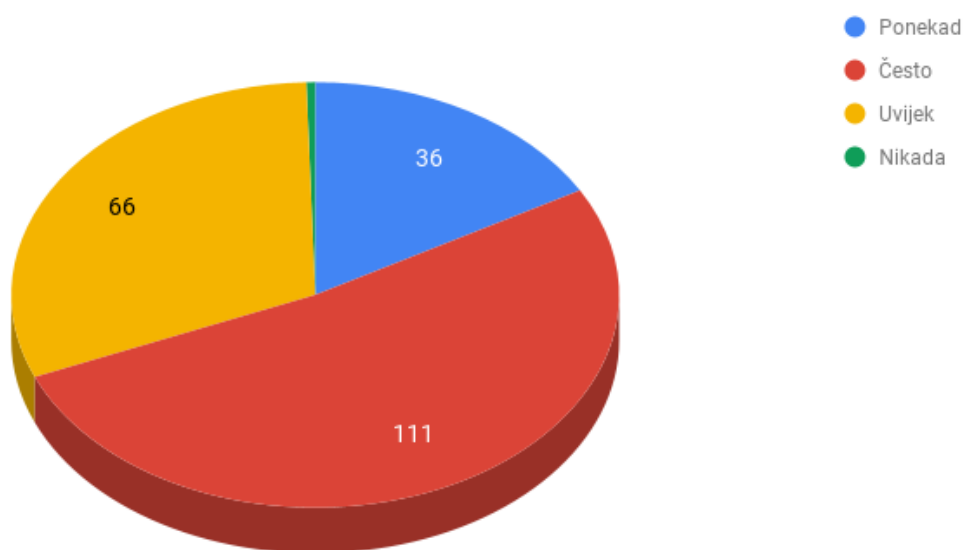


Slika 13. Potičem djecu na samovrednovanje.

Poticanjem samovrednovanja djece u svim odgojno-obrazovnim situacijama omogućili bi djeci osvještavanje svojih djelotvornih i nedjelotvornih ponašanja i preuzimanje odgovornosti za vlastite izbore od najranije dobi. Iz Grafikona 12. vidljivo je da se 52,3 % odgojitelja izjasnilo kako to čini često, 27,1 % uvijek, 20,1 % ponekad, a tek se 1 odgojitelj izjasnio kako to ne čini nikada.

TABLICA 14. TVRDNJA DVANAESTA

<i>Tvrđnja 12. Potičem djecu na planiranje vlastitih aktivnosti i iskustava učenja.</i>				
	Nikada	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	1	36	111	66



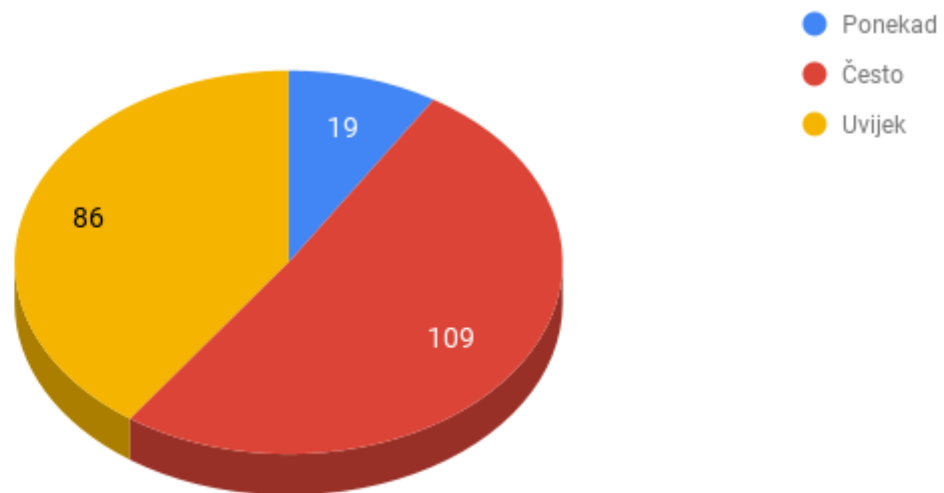
Slika 14. Potičem djecu na planiranje vlastitih aktivnosti i iskustava učenja.

Dijete je subjekt procesa učenja i kreator vlastita znanja. Naglasak je na samom procesu, odnosno na interakciji i iskustvima koje dijete stječe (Slunjski, 2006, prema Petrović-Sočo, 2009). Upravo to im otvara mogućnosti istraživanja i otkrivanja u interakciji s drugima te

stvaranje razumijevanja naučenog. Djeca postaju protagonisti i suautori vlastitog procesa učenja (Slunjski, 2008). 51,9 % odgojitelja navodi kako djecu često potiče na planiranje vlastitih aktivnosti i iskustava učenja, njih 30,8 % da to čini često, 16,8 % ponekad, a 0,5 % nikada.

TABLICA 15. TVRDNJA TRINAESTA

<i>Tvrđnja 13. Osiguravam prilike za raznovrsne interakcije i razvoj suradničkih vještina djece.</i>				
	Nikada	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	/	19	109	86



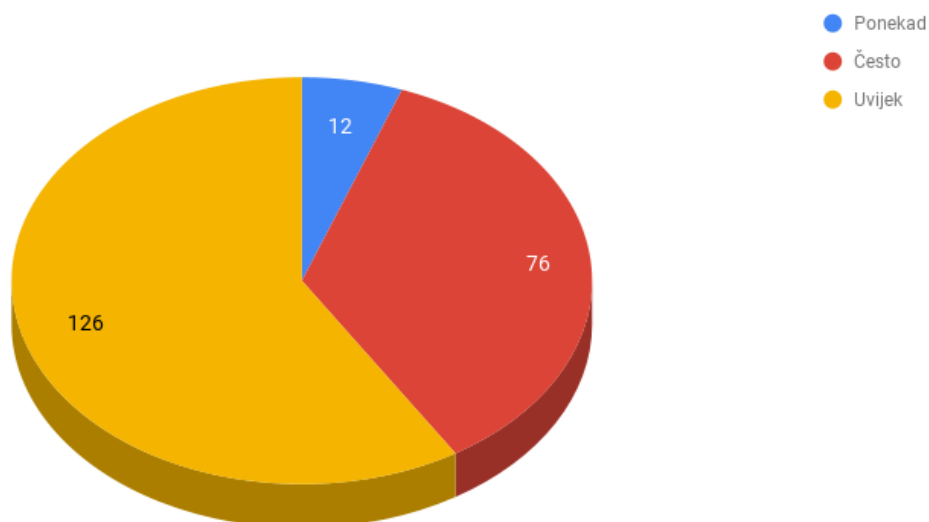
Slika 15. Osiguravam prilike za raznovrsne interakcije i razvoj suradničkih vještina djece.

Jedna od zadaća odgojitelja je omogućiti djeci odgovarajuće poticaje i suradničko učenje. Način na koji odgojitelji potiču aktivno i suradničko učenje jest konstantno stvaranje primjerenog okruženja jer stimulirajuće okruženje je upravo ono u kojem prevladavaju pozitivne društvene interakcije i stvara se međusobno povjerenje. Na takvim temeljima djeca zatim razvijaju socijalne vještine i kompetencije. 50,9 % odgojitelja izjasnilo se kako često osiguravaju prilike

za raznovrsne interakcije i razvoj suradničkih vještina. Njih 40,2 % navelo je kako to čini uvijek, a 8,9 % kako to čini ponekad.

TABLICA 16. TVRDNJA ČETRANAESTA

<i>Tvrđnja 14. Potičem djecu na stupanje u dijalog s drugom djecom, prihvaćanje, promišljanje, razvoj novih perspektiva i produbljivanje odnosa s drugom djecom.</i>				
	Nikada	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	/	12	76	126



Slika 16. Potičem djecu na stupanje u dijalog s drugom djecom, prihvaćanje, promišljanje, razvoj novih perspektiva i produbljivanje odnosa s drugom djecom.

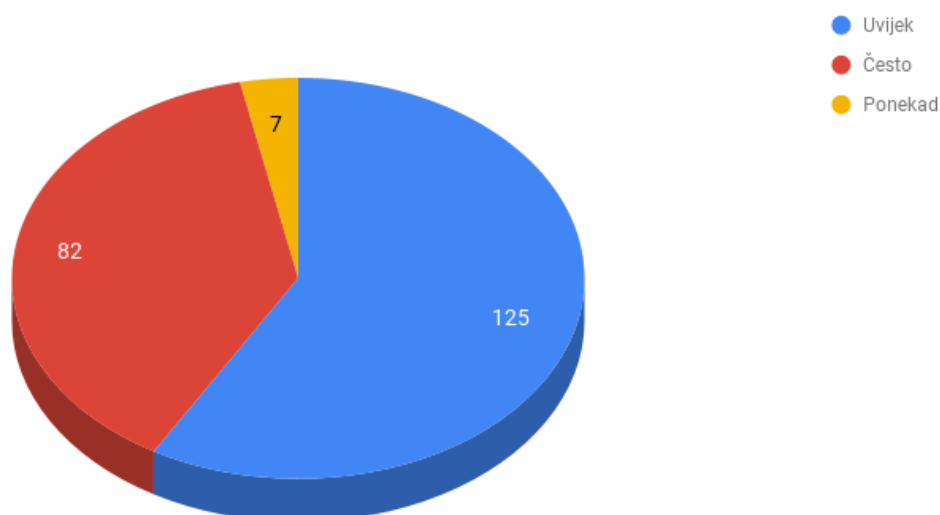
Osnovni preduvjet za ostvarivanje stavki iz Tvrđnje 14. su zadovoljene prethodne tvrdnje. Ne postoji ni dijalog ni prihvaćanje ni duboki odnosi u grupi u kojoj ne vlada vedro i poticajno ozračje, u kojoj se djecu ne potiče na razmjenu iskustava i prihvaćanje različitosti; u grupi u kojoj se ne potiče individualnost i kreativnost i njeguje ljubav i dostojanstvo pojedinca. Stoga ne iznenađuju podatci da se 58,9 % odgojitelja izjasnilo kako uvijek potiče djecu na stupanje u

dijalog s drugom djecom, na prihvaćanje i promišljanje, ali i na razvoj novih perspektiva i na produbljivanje odnosa s drugom djecom, 35,5 % često, a 5,6 % ponekad.

TABLICA 17. TVRDNJA PETNAESTA

Tvrđnja 15. Iniciram okruženje i iskustva koja doprinose razvoju grupne kohezije i osjećaja prihvaćenosti djece.

	Nikada	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	/	7	82	125

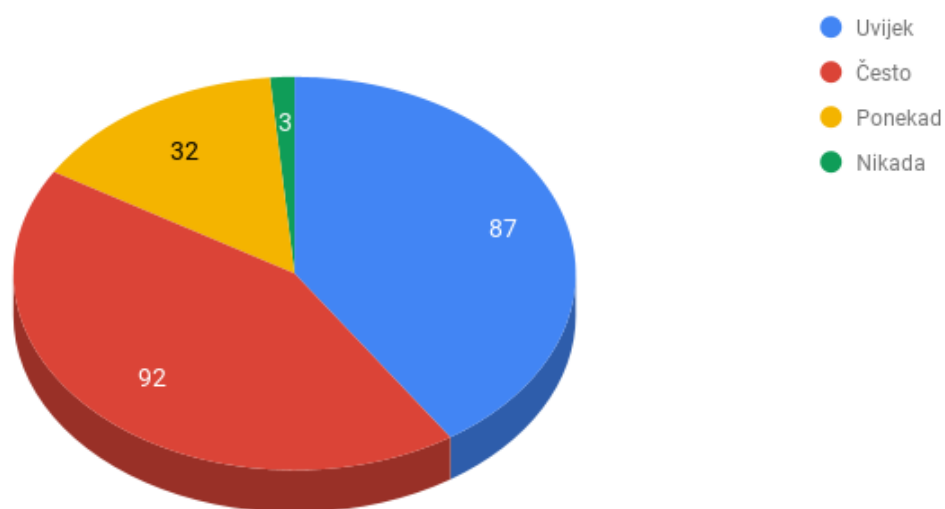


Slika 17. Iniciram okruženje i iskustva koja doprinose razvoju grupne kohezije i osjećaja prihvaćenosti djece.

Tvrđnja petnaesta nadovezuje se na prethodnu tvrdnju što pokazuju i veoma slični rezultati. Grupna kohezija i osjećaj prihvaćenosti u istoj moguću su samo ukoliko se djeca i odgojitelji povezani, razmišljaju jedni o drugima i promišljaju o postupcima kojima utječu jedni na druge. 58,4 % odgojitelja izjasnilo se kako uvijek inicira okruženje i iskustva koja doprinose razvoju grupne kohezije i osjećaja prihvaćenosti djece, 38,3 % to čini često, a 3,3 % ponekad.

TABLICA 18. TVRDNJA ŠESNAESTA

	Nikada	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	3	32	92	87



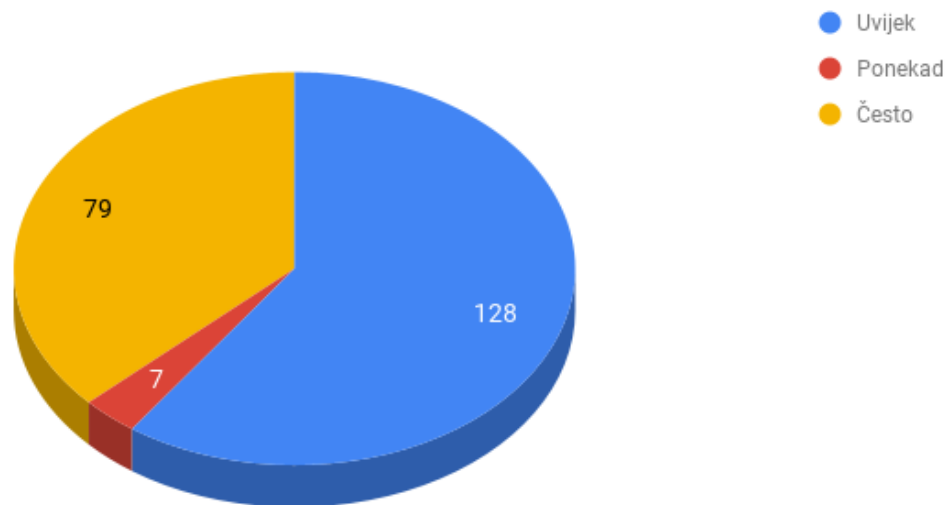
Slika 18. Osiguravam razumne prilagodbe i učinkovite potpore djeci s teškoćama i darovitoj djeci.

Iako se na prvu čini da su rezultati za ovu tvrdnju pozitivni, čak 16,4 % ispitanih odgojitelja se izjasnilo da ponekad (15 %) ili nikada (1,4 %) ne osigurava razumne prilagodbe i učinkovite potpore djeci s teškoćama i darovitoj djeci. Kako bi se utvrdilo zbog čega se ovoliki postotak odgojitelja ovako izjasnio trebalo bi detaljnije ispitati osjećaju li se dovoljno kompetentno za rad s djecom s posebnim potrebama. 43 % odgojitelja navodi kako te uvjete osigurava često, a 40,7 % uvijek.

TABLICA 19. TVRDNJA SEDAMNAESTA

Tvrđnja 17. Djeci i roditeljima (starateljima) pružam pozitivne i poticajne povratne informacije.

	Nikada	Ponekad	Često	Uvijek
Odgojitelji	/	7	79	128



Slika 19. Djeci i roditeljima (skrbnicima) pružam pozitivne i poticajne povratne informacije.

Važnost pozitivnih i poticajnih povratnih informacija o djetetu i radu grupe vidi veliki broj odgojitelja. Njih 59,8 % se izjasnilo kako uvijek daje pozitivne i poticajne povratne informacije, 36,9 % odgojitelja često i 3,3 % ponekad.

ZAKLJUČAK

Dobro razumijevanje djece, smisla njihovih istraživačkih i samoorganiziranih aktivnosti, a osobito uloge tih aktivnosti u izgradnji njihova znanja, razumijevanja, autonomije, a potom i uloge u njihovom daljnjem obrazovanju ima utjecaj na oblikovanje i organizaciju odgojno-obrazovnog procesa. Dobar odgojno–obrazovni proces ima funkciju osnaživanja i poticanja inicijativnosti djece, a kod odgojitelja oslušivanja, praćenja i razumijevanja djetetovih aktivnosti i otkrivanja značenja koje one za djecu imaju. Veliku ulogu u kvaliteti takvih aktivnosti imaju pedagoška pripremljenost okruženja vrtića u kojima djeca te aktivnosti poduzimaju i zbog toga se stvaranje kvalitetnog i inkluzivnog okruženja smatra i nezaobilaznom pretpostavkom kvalitetnog i inkluzivnog odgojno-obrazovnog djelovanja odgojitelja. Može se reći kako najvažniju ulogu u cijelome procesu ima upravo odgojitelj, a samim time je i faktor koji najviše utječe na kvalitetu svojega rada, odgojno-obrazovnog procesa, a samim time i na kvalitetu same ustanove. Kurikulum vrtića je samo formalan dokument koji generalno približava svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa inkluzivnost prema čijim načelima se ustanova vodi i čije vrijednosti njeguje. Sve to ostaje samo *slovo na papiru* ukoliko ne postoje odgojitelji koji rade na sebi, na svojim kompetencijama, koji ne žive to što rade, kao i koji se nedovoljno usavršavaju i ne razvijaju specifične kompetencije tijekom svojeg cjeloživotnog obrazovanja.

Iako su rezultati ovog istraživanja pokazali kako veliki broj odgojitelja vjeruje i smatra da ispunjava gotovo sve uloge u stvaranju inkluzivnog kurikuluma, autorica Slunjski (2011) navodi kako mogućnost djece da izraze svoje mišljenje i da isto bude uvaženo pri odlučivanju u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa u vrtićima je još uvijek više iznimka nego pravilo. U mnogim vrtićima svakodnevne odgojno-obrazovne aktivnosti još se uvijek odvijaju prema uhodanoj i rutinskoj matrici (vremenskoj, prostornoj, sadržajnoj) u okviru koje postoje strogo definirane uloge djece i odraslih prepoznatljive po velikoj disproporciji moći.²²

S obzirom na rezultate upitnika može se pretpostaviti kako većina odgojitelja kontinuirano radi na sebi i na svojim novim kompetencijama, a u grupama vlada inkluzivno okruženje. Kako bi

²² Slunjski, E., 2011. Razvoj autonomije djeteta u procesu odgojan i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 217 – 230.

se utvrdilo je li zaista tako, potrebno je napraviti detaljniji upitnik s konkretnijim primjerima i mogućnosti da odgojitelji sami opišu situacije i aktivnosti.

Zabrinjavajuće veliki broj ispitanih odgojitelja naveo je da samo ponekad ili nikada ne osiguravaju razumne uvjete prilagodbe darovitoj djeci ili djeci s teškoćama. S obzirom da je proces prilagodbe proces u kojemu se djeca prilagođavaju na odgojitelja, prostor, na drugu djecu i na dnevnu rutinu, svakome djetetu bi se trebalo omogućiti da isto prođe što lakše. Naime, kroz proces adaptacije uspostavlja se socio-emocionalna veza djeteta i odgajatelja. Ukoliko odgojitelj svjesno ne osigurava razumne uvjete, onda je za očekivati da će se dijete teže adaptirati i da će veza koja se razvije biti slaba. To svakako nadovezuje i slabiju komunikaciju, zadovoljavanje potreba, osjećaj pripadnosti i sigurnosti, a samim time i potpuni izostanak ili slabije sudjelovanje u svim segmentima navedenim u istraživanju. To dovodi u pitanje jesu li odgojitelji bili realni u odgovaranju, odnosno jesu li bili realni u samoprocjeni. Također, ukoliko to sve izostane, postavlja se pitanje kako je moguće da tako veliki broj odgojitelja daje pozitivne povratne informacije roditeljima i skrbnicima, kao i na čemu se one temelje.

LITERATURA

- Bobanović, I. (2019). *Kompetencije odgojitelja u radu s djecom s posebnim potrebama*. Zadar: Sveučilište u Zadru
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integralnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
- Brajša, P., Stakić, Đ. (1991). *Timski rad*. Zagreb: Zavod grada Zagreba za socijalni rad.
- Daniels, E.R. i Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju. Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. Hrvatski sabor. NN 63/2008.
- Igrić, L.J. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja – škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
- Ljubetić, M. (2007). *(Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja*. Pedagogijska istraživanja, 4 (1), 43 – 56.
- Maleš, D. (1996.). *Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole*. Društvena istraživanja 5, 1(21), 75 – 87.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor*. Velika Gorica: Persona.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama. Nacionalni dokument (2016)*. Cjelovita kurikularna reforma: Prijedlog.
- Ristić-Dedić, Z. (2013). Istraživačko učenje kao sredstvo i cilj prirodnoznanstvenog obrazovanja: psihologijska perspektiva. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece*, 19 (73), 4-7.
- Slunjski, E. (2006), *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor; Čakovec: Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Zagreb: Spektra Media.
- Slunjski, E., 2011. Razvoj autonomije djeteta u procesu odgojan i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 217-230.

Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*. 64 (1), 91-111.

Žic-Ralić, A. (2004). *Uloga učitelja u socijalnoj integraciji učenika s posebnim potrebama*. U: Dijete, odgojitelj i učitelj, zbornik radova sa znanstveno stručnog skupa s međunarodnom suradnjom, Zadar - Preko: 21. - 22. svibnja, 2004, Sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, 35-45.

INTERNET IZVORI

Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 39-47. <https://hrcak.srce.hr/190090> (17.6.2021)

Loborec, M., Bouillet, D. (20102). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153 (1), 21-38. <https://hrcak.srce.hr/82858> (15.6.2021)

Mikas, D., Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica*, 56 (1). 207-214 URL: <https://docplayer.net/23932038-Socijalizacija-djece-s-teskocama-u-razvoju-u-ustanovamapredskolskog-odgoja.html> (15.6.2021.)

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN [10/97](#), [107/07](#), [94/13](#), [98/19](#) (2019). <https://zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> (21.6.2021.)

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, **Tihana Dolenac**, ovime izjavljujem da je moj diplomski rad pod naslovom **Planiranje i oblikovanje predškolskog kurikuluma u stvaranju inkluzivnog okruženja** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Nijedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Tihana Dolenac

U Zagrebu, rujan 2021.