Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko baranjske županije

Lončarić, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:715323

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-24**

Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije

Studentica: Marija Lončarić

Zagreb, lipanj, 2016.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije

Studentica: Marija Lončarić

Mentor: Doc.dr.sc. Ana Wagner Jakab
Komentor: Dr.sc. Natalija Lisak

Zagreb, lipanj, 2016.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije* i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Marija Lončarić

Mjesto i datum: Zagreb, 13. lipnja 2016.

Zahvala

Prvenstveno se zahvaljujem svojim roditeljima na podršci, usmjeravanju i vjeri da mogu uspjeti u svemu onome što naumim. Hvala im što su uvijek bili tu, uz mene, bez obzira da li se radilo o teškim ili sretnim trenutcima i bez kojih sve ovo što sam do sada postigla ne bi bilo moguće. Hvala im na svakoj lijepoj riječi i savjetu, a iznimno na financijskoj podršci bez koje ne bi bila ovdje gdje jesam.

Zahvaljujem se sestri Ani i bratu Tomislavu koji su vjerovali u mene, poticali da nikada ne odustajem i bili ponosni na svaki moj uspjeh. Zahvaljujem im se i na svim trenutcima kada su me nastojali oraspoložiti i nasmijati.

Također se zahvaljujem Matiji koji je bio uz mene svaki ispit i nestrpljivo iščekivao rezultate. Hvala mu što je bio podrška u svakom teškom trenutku i koji je vjerovao u mene.

Zahvaljujem se mentorici doc.dr.sc. Ani Wagner Jakab i komentorici dr.sc. Nataliji Lisak na usmjeravanju, podršci, potpunom povjerenju i lijepim komentarima koji su me ohrabrivali i bili poticaj da budem što bolja.

Zahvaljujem se svim svojim prijateljima koji su uvijek bili uz mene i koji su u moj studentski život unijeli zabavu i smijeh.

Hvala svim ravnateljima predškolskih ustanova kao i odgojiteljima koji su izdvojili svoje vrijeme i doprinijeli ovom istraživanju.

HVALA VAM!

Sažetak

Inkluzivan rani i predškolski odgoj i obrazovanje podrazumijeva uključenost djece s teškoćama uz različite čimbenike podrške o kojima ovisi kvaliteta inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Rudelić i sur., 2013). Kvaliteta podrške temelji se na individualnom pristupu djetetu, uključenosti svih važnih osoba za dijete, suradnji stručnjaka i odgojitelja, inkluzivnom okruženju te evaluaciji kvalitete inkluzije. Cilj ovog rada je kroz kvantitativno istraživanje procijeniti kvalitetu inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije iz 30 vrtića. U istraživanju su propitane opće karakteristike odgojitelja, njihovo dosadašnje iskustvo rada s djecom s teškoćama, kompetencije u radu s djecom s teškoćama i znanje koje posjeduju, kvaliteta njihova osposobljavanja, spremnost i dostupnost edukacija te uvjeti rada koji su im osigurani. Rezultati istraživanja daju smjernice za unapređenje formalnog obrazovanja, ukazuju na potrebna znanja i vještine, ističu suradnju stručnjaka i roditelja kao i ulogu ravnatelja te potrebu osiguranja opreme, materijala i uvjeta za rad, a u svrhu osnaživanja samih odgojitelja.

Ključne riječi*: procjena kvalitete inkluzije, predškolski odgoj i obrazovanje, perspektiva odgojitelja*

Abstract

Inclusive early and preschool education for children with difficulties means to provide different types of support to ensure quality of inclusive education (Rudelić i sur., 2013). The quality of support is based on the individual approach to the child, inclusion of all the important people for a child, cooperation between experts and educators, inclusive environment, and evaluation of the process. The aim of this quantitative research is to assess the quality of inclusion from the perspective of preschool teachers from the Osijek-Baranja County in 30 kindergartens. The study has examined general characteristics of preschool educators, their work experience with children with difficulties, competence for their work, quality of their formal education, the quality and the availability of training and working conditions. The results have provided guidance for improving formal education, additional knowledge and skills, emphasized the cooperation of experts and parents as well as the role of the prinicipals and the need to ensure equipment, materials and better working conditions, with aim to empower preschool teachers.

Key words: *assessment of quality of inclusion, preschool education, perspective of preschool teachers*

Sadržaj

1. UVOD 1

1.1. Filozofija inkluzije u odnosu na ustanove za predškolski odgoj i obrazovanje 3

1.1.1. Zakonska regulativa inkluzije predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj 6

1.2. Odgojitelj kao nositelj odgojno-obrazovne djelatnosti u inkluzivnoj praksi 10

1.2.1. Osposobljavanje, stavovi i iskustvo odgojitelja u radu s djecom s teškoćama 13

1.2.1.1. Osposobljavanje za zanimanje odgojitelja predškolske djece u Republici Hrvatskoj 16

1.2.2. Stručno usavršavanje odgojitelja 21

1.3. Materijalni i organizacijski uvjeti te dostupnost stručne podrške 24

1.4. Smjernice za poboljšanje kvalitete inkluzije 26

2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA 30

2.1. Cilj istraživanja 31

3. METODE ISTRAŽIVANJA 32

3.1. Uzorak ispitanika 32

3.2. Mjerni instrument 33

3.3. Način provođenja istraživanja 36

3.4. Metode obrade podataka 37

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA 38

4.1. Opći podatci o ispitanicima 38

4.2. Procjena kvalitete osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama tijekom studija 40

4.3. Samoprocjena profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama 42

4.3.1. Poznavanje zakonske regulative i obilježja socijalnog modela 45

4.3.2. Poznavanje različitih značajki djece s teškoćama i njihovo prepoznavanje 46

4.3.3. Socijalne kompetencije odgojitelja 49

4.3.4. Kompetencije odgojitelja u rješavanju problema u ponašanju 50

4.3.5. Kompetencije odgojitelje u zadovoljavanju potreba djece 52

4.3.6. Opće kompetencije odgojitelja u rad s djecom s teškoćama 53
4.4. Procjena dostupnosti i kvalitete edukacija o djeci s teškoćama u okviru redovitog stručnog usavršavanja 57
4.5. Procjena dostupnosti i kvalitete podrške u predškolskoj ustanovi 63
4.5.1. Podrška od stručnjaka 65
4.5.2. Didaktička sredstva za rad s djecom s teškoćama 67
4.5.3. Osobni pomagač u radu 69
4.5.4. Optimalan broj djece u odgojno-obrazovnoj skupini 70
4.5.5. Prilagodba prostora za djecu s teškoćama 71
4.6. Izjave i preporuke sudionika 72
5. ZAKLJUČAK 74
6. LITERATURA 77
7. Prilozi 82
7.1. Prilog 1. Upitnik 82
7.2. Prilog 2. Molba za uključivanjem u istraživanje 88
7.3. Prilog 3. Izjava ravnatelja o suglasnosti za sudjelovanjem u istraživanju 90
7.4. Prilog 4. Izjava odgojitelja o suglasnosti za sudjelovanjem u istraživanju 91
7.5. Prilog 5. Komentari ispitanika prema područjima 92

1. UVOD

Inkluzivan rani i predškolski odgoj i obrazovanje podrazumijeva uključenost djece s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav uz različite čimbenike podrške o kojima ovisi kvaliteta inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje temelj je na koji se nadovezuje inkluzivan odgoj i obrazovanje na osnovnoškolskoj razini. Stoga, čimbenici koji oblikuju kakvoću inkluzivnog predškolskog odgoja doprinose djetetovoj pripremljenosti za nastavak obrazovanja (Rudelić i sur., 2013). Samim započinjanjem tretmana u predškolskom razdoblju postiže se najveće poticanje djetetova razvoja, prevenira se razvoj sekundarnih teškoća i obrazovne zapuštenosti. Zbog svega navedenog, uključivanje djece s teškoćama u razvoju trebalo bi biti obvezno najkasnije do djetetove četvrte godine života (Batinić i sur., 2003). Unatoč tome što bi inkluzija trebala biti prva alternativa za djecu s teškoćama, mnoge predškolske ustanove još uvijek nisu inkluzivne te u njima prevladava tendencija da se na potrebu/teškoću djeteta gleda kao na problem, a ne kao na priliku da se nastoji pružiti podrška djetetu i njegovoj obitelji (Pense i Benner, 2000, prema Killoran i sur., 2007).

Djeca s teškoćama u razvoju su djeca s izraženijim potrebama koja zahtijevaju poseban stručni pristup, dodatni napor odgojitelja, permanentnu brigu zajednice, adekvatan odgojno-obrazovni rad i optimalno zadovoljavanje njihovih potreba što doprinosi razvoju njihovih sposobnosti i potencijala te sudjelovanju u svakodnevnim životnim pa i radnim aktivnostima (Mikas i Roudi, 2012). Upravo je zbog toga, za poticanje prava djece s teškoćama u razvoju, potrebno poboljšati i unaprijediti kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa i rehabilitacije ove djece (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014) što pretpostavlja mnoštvo promjena. Zbog straha i nesigurnosti prema nečemu novome dolazi do uobičajenog otpora prema promjenama, pri čemu se inkluzija smatra složenom i teško ostvarivom. Problemi koji se vežu uz inkluziju mogu se riješiti ako se iskreno suoči s njima i njihovom analizom, učenjem kroz iskustvo i težnjom ka napretku. Osim toga, potrebno je biti otvorenog pogleda na budućnost i shvaćati inkluziju kao prigodu za razvoj kroz promjene (Bratković i Teodorović, 2003).

Da bi se mogla unaprijediti kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa i rehabilitacije djece s teškoćama, potrebno je utvrditi na čemu se ona zasniva kao i što doprinosi njezinoj kvaliteti, odnosno čime je ona uvjetovana. Prema tome, u teorijskom dijelu ovoga rada opisat će se filozofija inkluzije i zakonska regulativa u Republici Hrvatskoj kojom se inkluzija nastoji osnažiti. U nastavku će se na temelju raznih istraživanja objasniti indikatori koji doprinose kvaliteti inkluzije, od samog osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama tijekom

studija, odgojiteljevih sadašnjih kompetencija do dostupnosti i kvalitete stručnih usavršavanja. Nadalje, ne smijemo izostaviti niti važnost podrške koju odgojitelji trebaju dobivati od stručnjaka različitih profila te same predškolske ustanove.

Prema istraživanjima, kvaliteti inkluzije u institucijama predškolskog odgoja doprinosi kvaliteta konteksta u kojem se provodi taj proces, kvaliteta i educiranost odgojitelja, realnost u očekivanjima (Mikas i Roudi, 2012), suradnja sa stručnjacima te trud samih odgojitelja (Varlier i Vuran, 2006). Sukladno tome, u našim redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama često su prisutni nedostatni organizacijski i objektivni uvjeti u vidu nedostatka odgovarajućih stručnih suradnika, velikog broja djece u odgojnim skupinama/razrednim odjeljenjima i lošom materijalnom opremljenošću. Upravo su to ometajući čimbenici koji nepovoljno utječu na provedbu inkluzije u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu (Ljubić i Kiš Glavaš, 2003, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Ne smijemo zanemariti niti pozitivne i realne stavove prema djeci s teškoćama koji uz dostupne resurse/sredstva/izvore doprinose kvaliteti odgojiteljeva i učiteljeva rada u inkluzivnoj sredini (Meijer, Pijl i Hegarty, 1997, prema Rudelić i sur., 2013).

Upravo su ovo indikatori, koji čine polazište za provedbu istraživanja u sklopu ovoga rada. Cilj ovog rada je kroz kvantitativno istraživanje, putem upitnika, procijeniti kvalitetu inkluzije, a sama procjena inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece u tome može svakako pomoći. Istraživanje se provelo na području Osječko-baranjske županije, a sudionici istraživanja bile su odgojiteljice koje imaju iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju.

1.1. Filozofija inkluzije u odnosu na ustanove za predškolski odgoj i obrazovanje

Djeca s teškoćama u razvoju bila su podvrgnuta segregacijskim oblicima odgoja i obrazovanja do sredine prošloga stoljeća (Bratković i Teodorović, 2003). Sustav specijalnog obrazovanja čiji je cilj bio „popraviti dijete“ i pripremiti ga za povratak u zajednicu i društvo (Whittaker, 1995, prema Bratković i Teodorović, 2003) naglašavajući djetetovo oštećenje, nedostatke i teškoće temeljio se na medicinskom modelu (Bratković i Teodorović, 2003). No, kritičko preispitivanje tog sustava, pridonijelo je pojavi koncepcije normalizacije i integracije te pojma „mainstreaming“ koji označava uključivanje djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja (Sekušak-Galešev, Stančić, Fulgosi-Masnjak, Kiš-Glavaš i Mišić, 1996, prema Bratković i Teodorović, 2003). 90-tih godina 20.stoljeća nakon Salamanca sporazuma (Forest, 1993, Pearpoint, Forest i Snow, 1992, prema Bratković i Teodorović, 2003), nadogradnjom prethodno navedenih procesa razvila se filozofija inkluzije (Bratković, 2004 prema Rudelić i sur., 2013). Uz inkluziju, koja je najviši stupanj pedagoškog povezivanja djece s teškoćama u razvoju i djece tipičnog razvoja, mogućnosti koje se nude u kontekstu odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja su segregacija i integracija (djelomična i potpuna) (Wesley, Dennis i Tyndall, 2007, Hermman n.d., prema Mikas i Roudi, 2012).

Filozofija inkluzije generirala je socijalni model u sklopu kojega se na osobe s teškoćama gleda kroz njihove sposobnosti, potencijale, interese i prava (Mason i Rieser, 1990, 1994, prema Bratković i Teodorović, 2003), a fokus se premješta s posebnih potreba i medicinskih dijagnoza na djetetovo okruženje koje treba biti oblikovano po mjeri svakog djeteta jer se jedino tako može ostvariti ideja inkluzivne pedagogije (Bratković, 2004, Kobešćak, 2000, prema Skočić Mihić i sur., 2009). U polazištu inkluzivne edukacije je holistički pogled na svijet koji promatra učenika kao cjelovitu osobu, sa svim njegovim potrebama. Holistički pogled jednaku važnost pridaje kako obrazovnom tako socijalnom i emocionalnom razvoju djeteta. Osim toga, ovaj pogled naglašava važnost osobne i kolektivne odgovornosti, koordinirani rad te partnerski i suradnički odnos svih sudionika procesa inkluzije (Bratković i Teodorović, 2003). Prema tome, proces inkluzije veže se uz praksu uključivanja sve djece u odgojno-obrazovne skupine s ciljem zadovoljavanja njihovih temeljnih potreba te gledanja na njih kao potpuno ravnopravnih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu koji zahtijeva potpuni angažman svih sudionika i unutar kojeg je osigurana permanentna individualna pomoć (Wesley, Dennis i Tyndall, 2007, Hermman n.d., prema Mikas i Roudi, 2012).

Navode se mnoge pozitivne vrijednosti koje inkluzija nosi sa sobom. Inkluzija podrazumijeva aktivno sudjelovanje i učenje djeteta, a doprinosi djetetovom razvijanju potencijala na području govorno jezičnog, kognitivnog, motoričkog i socioemocionalnog razvoja. Prema tome, inkluzija se ne odnosi samo na boravak djece s teškoćama u razvoju u istom prostoru s djecom bez teškoća. Takvo okruženje djeci s teškoćama nudi priliku za rast, razvoj i socijalizaciju kroz neposredan kontakt s vršnjacima (Mamić, 2012), a ne samo prevladavanje diskriminacije i segregacije djece s teškoćama (Flego, 2000, prema Mamić, 2012). Uz to što inkluzija pomaže djetetu s teškoćama da se socijalizira, kompenzira nedostatke u psihofizičkom funkcioniranju, ona uvodi dijete u svijet komunikacije, pomaže da dijete razvije samopouzdanje i povjerenje u druge. Nadalje, inkluzija potiče empatiju i humano reagiranje djece bez poteškoća (Arsenijević-Puhalo i Matošević, 2007, prema Sindik, 2013).

Inkluzija sama po sebi sadrži bitno drugačiji vrijednosni sustav te zahtjeva značajne promjene u odnosu na programe odgojno-obrazovnog rada, obrazovanje nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti, suvremene metode rada, različite načine evaluacije učinaka vlastitog rada (Sebba i Sachdev, 1997, Booth i Ainscow, 1998, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014), okolinu i aktivnosti s ciljem zadovoljavanja potreba svih članova što zahtjeva kreativnost, fleksibilnost i empatiju (Bratković i Teodorović, 2003). Drugim riječima, potrebno je planirati i osigurati uvjete i podršku za kvalitetno uključivanje djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne ustanove što će ujedno doprinijeti razvoju djetetovih potencijala (Kiš Glavaš i Fulgosi Masnjak, 2002, prema Rudelić i sur., 2013), ali i objektivnije sagledavanje kontinuiteta ili diskontinuiteta u primjeni adekvatnih sadržaja, metoda rada, oblika, sredstava i pomagala te uvida u kompetentnost, a time i kvalitetu rada odgojitelja i učitelja (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Prema tome, promjene u pogledu inkluzije nisu moguće ako nositelji odgojno-obrazovnog rada nemaju razvijen pozitivan i odgojno stimulativan stav prema djetetu s teškoćama u razvoju (Kubelka i Sindik, 2009, prema Sindik, 2013), vještine, znanja, motivaciju i podršku okoline (Vizek Vidović, 2005, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić 2014).

Kada je riječ o inkluziji djece s teškoćama u razvoju, važno je imati što kvalitetnije inkluzivne programe koji ovise o dodatnim čimbenicima koji trebaju zadovoljiti razvojne potrebe svakog djeteta i ostvariti individualizirane odgojno-obrazovne ciljeve kroz potpuno sudjelovanje djeteta (Mamić, 2012). Provedena su mnoga istraživanja kojima se nastojalo utvrditi o kojim je to čimbenicima riječ te je konstruirana skala „The SpeciaLink Inclusion Practices Profile and

Principles Scale“ u kojoj se navode obilježja kvalitetnih inkluzivnih programa (Lero, 2009: 18-19)

- **Princip “zero reject“-** ne postoje ograničenja pri uključivanju djece s obzirom na izraženost i vrstu djetetovih teškoća;
- **Princip prirodnog omjera** – zastupljenost djece s teškoćama u ustanovi je 10-15% kao i zastupljenost u zajednici;
- **Dostupnost programa svakom djetetu** – programi su vremenski jednako dostupni djeci s teškoćama kao i djeci bez teškoća, odnosno nisu ograničeni pohađanjem na određeni broj sati ili dana u tjednu;
- **Princip potpune uključenosti** – djeci se s teškoćama nastoji omogućiti potpuno sudjelovanje u okviru redovnih grupnih aktivnosti i rutina uz prilagodbu i podršku gdje je to potrebno. Izdvajanje djeteta iz skupine izbjegava se uvijek kada se određene intervencije mogu odvijati u skupini i kada mogu uključivati vršnjake;
- **Uključivanje roditelja** – ulažu se dodatni napori kako bi se roditelji uključili u Individualno programsko planiranje (IPP), susrete, sastanke odbora, treninge i događaje s ciljem međusobnog povezivanja roditelja. Roditelje se ne prisiljava na sudjelovanje, ali im se pokazuje da su dobrodošli i da ih se cijeni;
- **Rukovodstvo, pro-aktivne strategije i zagovaranje visoke kvalitete** – ravnatelj, osoblje i odbor aktivno promiču inkluziju u ustanovi i kroz javne aktivnosti s ciljem dobivanja primjerene podrške zajednice u svrhu razvijanja visoko kvalitetnih inkluzivnih programa;
- **Fizička okolina** – stupanj izmjene u prostoru koji doprinosi uspješnijem uključivanju i sudjelovanju djeteta s teškoćama;
- **Oprema i materijali** – prilagodba i dostupnost materijala i posebne opreme u svrhu potpunog sudjelovanja djeteta i razvijanja njegovih sposobnosti i vještina;
- **Uloga ravnatelja** – ravnatelj aktivno podržava uključivanje djece s teškoćama te posjeduje potrebna znanja i entuzijazam;
- **Stručna podrška** – stupanj podrške odgojiteljima i smanjen broj djece u skupini s ciljem zadovoljavanja individualnih potreba djeteta s teškoćama;
- **Stručno usavršavanje** – dostupnost kontinuiranog stručnog usavršavanja za odgojitelje iz područja „teškoća“;
- **Terapije** – pružanje terapijskih intervencija u okviru ustanove i uključenost odgojitelja u definiranje ciljeva kroz suradnju s roditeljima i terapeutima;

- **Individualno programsko planiranje** – planiranje rada u skupini temelji se na uvažavanju individualiziranih odgojno-obrazovnih planova koji su kreirani kroz suradnju odgojitelja, pojedinih specijalista i roditelja;
- **Roditelji djece s teškoćama** – roditelji su uključeni, informirani i sudjeluju u donošenju odluka;
- **Uključenost u tipičan razvoj djeteta** – postojanje interakcija između djeteta s teškoćama i djece urednog razvoja te prihvaćanje djeteta s teškoćama od strane vršnjaka;
- **Upravni odbor ili savjetodavni komitet** – promiče i podržava inkluziju kao poželjnu politiku u ustanovi i u široj zajednici;
- **Tranzicija** – uprava lokalne škole, osoblje predškolske ustanove i roditelji zajednički planiraju prijelaz djeteta iz predškolskog u školski program.

Osim što se filozofija inkluzije temelji na snažnim moralnim, racionalnim i empirijskim osnovama što je i vidljivo u ovom poglavlju, ona je i zakonski podržana što se može vidjeti u samom nastavku rada (Bailey, McWilliam, Buysee i Wesley, 1998, prema Rudelić i sur., 2013).

1.1.1. Zakonska regulativa inkluzije predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj

Međunarodno i nacionalno zakonodavstvo obvezuje se na stvaranje uvjeta prema kojima svako dijete ima pravo na uključivanje u predškolski odgoj (Bouillet, 2010), što znači da je uključivanje djece s posebnim potrebama u redovni sustav Republike Hrvatske i većinu ostalih zemalja zakonski regulirano kao osnovna opcija odgoja i obrazovanja (Skočić Mihić i sur., 2009). U Republici Hrvatskoj inkluzija je najduže pravno regulirana u području osnovnog školstva, dok je područje predškolskog odgoja obuhvaćeno tek sporadičnim znanstvenim istraživanjima (Skočić Mihić i sur., 2009) i nekolicinom dokumenata.

Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (NN, 90/2010) utvrđuje se, između ostalog, predškolski odgoj i naobrazba djece s posebnim potrebama i to djece s teškoćama i darovite djece. Dijete s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama jest dijete s teškoćama kod kojeg je utvrđen stupanj i vrsta teškoće prema propisima iz socijalne skrbi te darovito dijete kojem je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja

(Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 90/2010). Djeca s teškoćama, u smislu ovoga Standarda (NN 90/2010), smatraju se djeca s oštećenjem vida, sluha, poremećajima govorno-glasovne komunikacije, promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom, poremećajima u ponašanju, motoričkim oštećenjima, sniženih intelektualnih sposobnosti, autizmom, višestrukim teškoćama, zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično).

Prije samog uključivanja djeteta u predškolsku ustanovu, na temelju mišljenja stručnog povjerenstva, mišljenja stručnih suradnika, više medicinske sestre, ravnatelja dječjeg vrtića te na temelju medicinskih i drugi nalaza, mišljenja i rješenja nadležnih tijela, ustanova i vještaka (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 90/10) utvrđuje se vrsta i stupanj teškoće u razvoju djeteta te potreba odgovarajućih uvjeta za njegu, odgoj i zaštitu djece s teškoćama u razvoju (Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, NN 94/2013). Važno je naglasiti da djeca s teškoćama u razvoju imaju prednost pri upisu u dječji vrtić, a način ostvarivanja prednosti utvrđuje osnivač dječjeg vrtića svojim aktom (Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, NN 94/2013).

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/2013) jasno se utvrđuje da se u dječjem vrtiću ostvaruje program za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju gdje je dječji vrtić dužan stvoriti primjerene uvjete za rast i razvoj svakog djeteta. Djeca s lakšim teškoćama koja uz osnovnu teškoću nemaju dodatne teškoće, osim lakših poremećaja glasovno-govorne komunikacije, te djeca s težim teškoćama uz osiguranje specifičnih uvjeta (ako je nedovoljan broj djece za ustroj odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom) uključuju se u odgojno-obrazovne skupine s redovitim programom. Osim redovitih programa, djeca s teškoćama mogu se uključiti i u odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom kao i u posebne ustanove (dječji vrtić osnovan za rad s djecom s teškoćama, odgojno-obrazovne ustanove, ustanove socijalne skrbi, zdravstvene ustanove) (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 90/2010). Programi predškolskog odgoja djece s teškoćama u razvoju u posebnim ustanovama provode se pod uvjetima propisanima Pravilnikom o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja (NN 133/1997).

Nadalje, Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 90/10) navodi mjerilo za broj djece u odgojno-obrazovnim skupinama. Za ustroj veličine odgojno-obrazovne skupine u obzir se uzima dob djece, vrsta i trajanje programa, sposobnosti, potrebe i interesi djece i roditelja. U odgojno-obrazovnu skupinu može biti uključeno samo jedno dijete s lakšim teškoćama i tada se broj djece u skupini smanjuje za dvoje djece te jedno dijete s većim ili kombiniranim teškoćama (ako je nedostatan broj djece za ustroj odgojne skupine s posebnim programom) i tada se broj djece smanjuje za četvero. Nadalje, tu je mjerilo i za broj stručnih suradnika s obzirom na broj odgojno-obrazovnih skupina ili ukupan broj djece te su navedena mjerila (razvojna primjerenost, trajnost, lakoća uporabe, privlačnost i slično) za didaktička sredstva i pomagala koja moraju zadovoljiti sve zadaće koje se ostvaruju u dječjem vrtiću.

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN 94/2013) odgojno-obrazovni djelatnici dječjeg vrtića su odgojitelji, stručni suradnici (pedagog, psiholog, logoped i rehabilitator) i medicinska sestra kao zdravstvena voditeljica koji su obvezni stručno se usavršavati sukladno zakonu i aktu. Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 90/10) ako je u odgojno-obrazovnu skupinu uključeno dijete s težim teškoćama tada uz odgojitelja može raditi još jedan odgojitelj ili stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila.

Iako je zakonom propisano uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne ustanove za predškolski odgoj, zakonske odredbe, iz različitih razloga, ne poštuju se u dovoljnoj mjeri s obzirom na broj djece kojoj je to potrebno iako se upravo njima regulira odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama. Razlozi su prema Ružić (2003: 12) sljedeći:

1. Predškolski odgoj nije obvezan i provodi se na lokalnoj razini;
2. Svijest ljudi nije dovoljno razvijena za prihvaćanje takva djeteta;
3. Nedovoljno osposobljen kadar za rad s tom djecom pa se javlja strah od takva djeteta;
4. Nedostatan broj stručnih djelatnika za rad s tom djecom.

Osim ovih razloga nepoštivanja zakonskih odredaba, Ružić (2003) u svom daljnjem radu ističe i nedovoljna financijska sredstva, nerazumijevanje sredine za djecu i mladež s teškoćama u razvoju, zatvorenost sustava i nepoštovanje potrebe multidisciplinarnog pristupa u radu s tom populacijom.

Važno je istaknuti da su modeli edukacijskog uključivanja djece s teškoćama u ovisnosti o lokalnoj samoupravi (Skočić Mihić i sur., 2009), odnosno financiranje predškolskog odgoja u našoj državi na razini je lokalne uprave i samouprave. Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/2013) propisana je obveza sufinanciranja predškolskih programa za djecu s posebnim potrebama, ali samo u posebnim odgojnim skupinama pri redovnim dječjim vrtićima (Ružić, 2003). Koliko je financiranje predškolskih ustanova važno govore Killoran i sur. (2007). Autori ističu da je nedostatak financijskih sredstava u kauzalnom odnosu s ostalim preprekama, a to opravdavaju na ovaj način „S više novca, vrtići mogu postati dostupni (bez fizičkih prepreka), može se osigurati dodatno stručno usavršavanje te zaposliti više djelatnika kako bi se smanjio broj djece po djelatniku“ (Killoran i sur., 2007: 91). U našoj je državi često slučaj da u manjim sredinama postoji razumijevanje za djecu s posebnim potrebama i prostor u kojem se može provoditi inkluzivna edukacija, no nedostaju sredstva za zapošljavanje potrebnih stručnjaka za rad s tom djecom (Ružić, 2003).

Vrlo je važno napomenuti da obrazovni sustav u društvu treba stvarati individualizirane programe koji su u skladu s karakteristikama djece i njihovih potreba (Krampač Grljušić, 2007, prema Rudelić i sur., 2013), koji pružaju specifične prilike za životno učenje te usvajanje šireg raspona vještina koje su potrebne za svakodnevno funkcioniranje u društvenoj zajednici (Bulat i Veršić, 2008, prema Rudelić i sur., 2013). Sukladno tome, može se reći da se u Hrvatskoj počelo raditi po tom pitanju. Upravo se Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i obrazovanja (NN, 90/2010) u sustav predškolskog odgoja unose novine te se sve veći naglasak stavlja i na djecu s teškoćama u razvoju gdje su prošireni modaliteti njihova uključivanja u programe predškolskog odgoja i obrazovanja (Bouillet, 2010). Ovo nam daje naznake da se počeo stavljati veći naglasak na važnost ostvarivanja primjerenijih uvjeta u inkluzivnom obrazovanju i odgoju djece s teškoćama (Mamić, 2012), odnosno da su se počeli činiti pomaci u ostvarivanju filozofije inkluzije.

Iz prethodno navedenog, vidljivo je da je uključivanje djece s teškoćama u predškolski odgoj i obrazovanje zakonski regulirano, ali provedba navedenog daleko je složenija nego što se čini. Odgojitelji su jedna vrlo važna karika u kvaliteti provedbe inkluzivnog procesa te će u tu svrhu, u poglavlju koje slijedi, biti detaljno raspisana njihova uloga kao nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti u inkluzivnoj praksi.

1.2. Odgojitelj kao nositelj odgojno-obrazovne djelatnosti u inkluzivnoj praksi

Bit je inkluzivne edukacije osiguravanje različitih oblika i sadržaja edukacijsko-rehabilitacijske prakse, a preduvjet za ostvarivanje je ideološki konsenzus na svim društvenim razinama o potrebi i važnosti inkluzije te osiguravanje odgovarajućih izvora potpore svim sudionicima inkluzivnog procesa (Jones, West i Stevens, 2006, prema Bouillet, 2010). Glavni nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti, a time i sudionici inkluzivnog procesa, zasigurno su odgojitelji/učitelji koji trebaju biti osposobljeni za izvođenje individualiziranog rada s djecom s teškoćama, posebno u ostvarivanju praktičnih aspekata individualizacije (Mustać i Vicić, 1996, prema Bouillet, 2010) i temeljnih načela rada (Cook i Schirmer, 2003 prema Bouillet, 2010), odnosno važna je njihova kompetentnost u području rada s djecom predškolskog uzrasta. Prema Novović (2010, prema Skočić Mihić, 2011) kompetencije su dinamička kombinacija kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti, a temeljni elementi profesionalnog identiteta stručnjaka su prema Žižak (1997) profesionalna znanja, profesionalne vještine i osobni potencijali, talenti, odnosno karakteristike ličnosti. Profesionalna kompetentnost odgojitelja obuhvaća odgojiteljevu pedagošku, didaktičku i stručnu naobrazbu, naobrazbu iz područja psihologije i pedagogije, sposobnost ostvarivanja uspješne verbalne i neverbalne komunikacije te sposobnost evaluacije i mijenjanja svoje i tuđe odgojno-obrazovne prakse, ali i njegove ljudske kvalitete i sposobnosti (Višnjić-Jevtić i Glavina, 2009, prema Loborec i Bouillet, 2012).

Odgojiteljeva je uloga vrlo kompleksna, a ona obuhvaća ulogu kreatora, organizatora i realizatora svog programa rada kojeg vrednuje, mijenja i unapređuje (Krstović, 1992, prema Skočić Mihić i sur., 2009). Kako inkluzivna politika i filozofija doprinose sve većem uključivanju djece s različitim stupnjem složenosti razvojnih teškoća u predškolske ustanove (Rudelić i sur., 2013) odgojiteljeva je uloga još zahtjevnija (Skočić Mihić i sur., 2009). Zbog toga inkluzivno obrazovanje mora biti opća politika i praksa te duboko ukorijenjena u redovite obrazovne programe (Liston i Zeichner, 1990, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014).

Kako su učitelji i odgojitelji odgovorni za napredak djeteta s teškoćama unutar inkluzivne skupine, oni moraju biti osposobljeni kao kompetentni stručnjaci u svom području djelatnosti (Pinoza Kukurin, 1999, prema Rudelić i sur., 2013), kao i kompetentni u analiziranju dosadašnjih načina rada te spremni na mijenjanje radnih uvjeta, posebice onih koji bi mogli

ometati njihove inkluzivne namjere (Liston i Zeichner, 1990, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Također je važno da odgojitelji budu u mogućnosti prilagoditi odgojno-obrazovne sadržaje s obzirom na skromnije životno iskustvo djece s teškoćama (Slaviček, 2008, Rudelić i sur., 2013), da budu dosljedni u postupcima, reakcijama i pristupima, ali i realni u očekivanjima (Mikas i Roudi, 2012). Osim toga, rad u inkluzivnom okruženju od odgojitelja zahtjeva traženje specifičnijih stručnih znanja za rad s djecom unutar inkluzivne skupine kao i promišljanje o sadržajima stručnog usavršavanja kroz cjeloživotno obrazovanje (Rudelić i sur., 2013).

Prema Bouillet (2008: 269, prema Bouillet 2010) specifične kompetencije za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju su:

- Poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece;
- Sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije;
- Poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma;
- 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 socijalne integracije;
- Spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje.

Pregledom publikacija četiri američke savezne države (Core Body of Knowledge: New York State's Core Competencies for Early Childhood Educators, Nevada's Core Knowledge Areas and Core Competencies *for Early Care and Education Professionals,* California Early Childhood Educator Competencies, Michigan Early Childhood Professionals Core Knowledge and Core Competencies) uz prethodno navedene kompetencije odgojitelja za rad s djecom s teškoćama navode se i sljedeće (Mamić, 2012: 14-15):

- Poznavanje zakonske regulative i propisa kojim se reguliraju prava djece s teškoćama u razvoju i njihovih obitelji te prava djece na inkluziju;
- Poznavanje teorijske i filozofske utemeljenosti inkluzije;

- Poznavanje karakteristika urednog i atipičnog razvoja djeteta;
- Poznavanje različitih metoda i instrumenata procjene;
- Prepoznavanje potreba i interesa djeteta s teškoćama;
- Vještine suradnje i komunikacije s obiteljima;
- Uključivanje obitelji o odgojno-obrazovni proces;
- Kreiranje razvojno primjerenog i poticajnog okruženja za dijete s teškoćama;
- Poticanje pozitivnih socijalnih interakcija s vršnjacima;
- Podržavanje razumijevanja teškoća i različitosti među svom djecom;
- Podržavanje razumijevanje djetetovih jakih strana i potreba među vršnjacima;
- Uključivanje i poticanje djece s teškoćama u svakodnevnim rutinama i aktivnostima;
- Sudjelovanje s ostalim stručnjacima u izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog plana;
- Implementacija ciljeva IOOP-a u odgojno-obrazovnu praksu i praćenje postignuća;
- Prilagodba okruženja, metoda, aktivnosti, materijala i uputa u skladu s djetetovim potrebama s ciljem poticanja razvoja, uključivanja i osamostaljivanja djeteta;
- Korištenje pomoćne tehnologije u radu s djecom s teškoćama.

Postoje mnoge prednosti rada u inkluzivnom okruženju. Prije svega, odgojitelji u radu s djecom s teškoćama obogaćuju vlastito iskustvo i kreativnost radi izučavanja i primjenjivanja različitih strategija, pristupa i metoda kojima nastoje podupirati razvojni proces djeteta i pridonijeti njegovom napredovanju. Prednost rada u inkluzivnom okruženju jest i jačanje potrebe za dodatnom stručnom edukacijom i suradnjom sa stručnjacima (Mikas i Roudi, 2012).

Može se reći da odgojitelji kompetencije za rad s djecom s teškoćama manjim djelom stječu tijekom fakultetskog obrazovanja, dok najvećim dijelom u neposrednom radu s djetetom te uz stručno usavršavanje (Trnka i Skočić Mihić, 2012). Ukupno obrazovanje i profesionalne kompetencije koje odgojitelji i učitelji stječu tijekom visokoškolskog obrazovanja na preddiplomskom i diplomskom studiju te tijekom daljnjih stručnih usavršavanja odgojiteljima i učiteljima omogućuje visoku kreativnost te primjeren didaktičko-metodički pristup u radu s djecom s teškoćama u razvoju (Bouillet, 2010). O samom osposobljavanju odgojitelja za rad s

djecom s teškoćama kao i njihovom iskustvu i stavovima prema djeci s teškoćama bit će riječi u poglavlju koje slijedi.

1.2.1. Osposobljavanje, stavovi i iskustvo odgojitelja u radu s djecom s teškoćama

Mnoga su istraživanja ukazala na važnost osposobljavanja odgojitelja u području inkluzivnog odgoja i obrazovanja, njihovih stavova prema inkluziji kao i iskustvu rada u inkluzivnom okruženju te povezanost navedenog s kvalitetom inkluzivne prakse u predškolskim ustanovama (Mamić, 2012). Hrnjica (2007, prema Skočić Mihić, 2011) navodi da se inkluzivan model ne može provesti ako stručnjaci, koji su u njega uključeni, nisu pripremljeni na tu promjenu kroz njihovo profesionalno osposobljavanje i promjenom stavova. Kvaliteta odgojno-obrazovnog rada odgojitelja prema Loborec i Bouillet (2012) ovisi o odgojiteljevim stručnim kompetencijama, ali i osobnim sustavima vrijednosti i stavovima koje imaju o djeci s teškoćama i njihovim mogućnostima.

Stavovi predstavljaju tendencije koje usmjeravaju ponašanje osobe prema okolini ili situaciji, čije se formiranje događa tijekom cijelog života, a ovisi o različitom broju faktora podijeljenih u tri osnovne kategorije: skupini kojoj pojedinac pripada, osobnom iskustvu i informacijama o pojavama prema kojima postoji stav te motivima i crtama ličnosti (Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić, 2001). Utvrđivanje specifičnih stavova odgojitelja prema inkluziji, vrlo je važno jer su odgojitelji potencijalni i aktivni nositelji inkluzije u neposrednom odgojno-obrazovnom radu. Osim toga, na temelju saznanja o stavovima, može se modificirati i prilagoditi postojeći program edukacije (Sindik, 2013).

Odgojitelji i učitelji o konceptu inkluzije imaju pozitivno mišljenje, ali su manje optimistični u vidu stupnja osobne pripremljenosti za njezinu uspješnu primjenu (Wamae i Kang'ethe-Kamau, 2004, Golder, Norwich i Bayliss, 2005, prema Bouillet, 2010). U Hrvatskoj je provedeno istraživanje od strane Skočić Mihić (2011), a rezultati ukazuju da odgojitelji izražavaju neodlučnost po pitanju spremnosti za rad u inkluzivnim skupinama s tendencijom pozitivnog stava prema predškolskom uključivanju i procijene relativno niže razine kompetencije za rad s djecom s teškoćama. Odgojitelji podržavaju koncept uključivanja djece iako nisu spremni provoditi ga, a u praksi im je potrebna veća podrška od one koje imaju na raspolaganju.

Pozitivna su stajališta o inkluziji usko povezana sa znanjem i kompetencijama koje odgojitelji i učitelji posjeduju u području specijalne pedagogije (Wamae i Kang'ethe-Kamau, 2004, Golder, Norwich i Bayliss, 2005, prema Bouillet, 2010), odnosno glavna odgovornost u oblikovanju stavova i vještina potrebnih za inkluziju i suradnju proizlazi iz preddiplomske edukacije (Conderman i Johnston-Rodriguez, 2009, prema Trnka i Skočić-Mihić, 2012). Pearson (2007, prema Bouillet, 2010) govori da visoka učilišta koja educiraju odgojitelje i učitelje za inkluzivnu edukaciju imaju nezamjenjivu ulogu u njihovom osposobljavanju, pri čemu se treba osigurati mogućnost povezivanja teorijskog znanja i praktičnog iskustva, ali i suradnja s dječjim vrtićima i školama u koje su uključena djeca s posebnim potrebama kako bi odgojitelji i učitelji bili što bolje pripremljeni.

Prema Cook, Cameron i Tankersley (2007, prema Bouillet, 2010) utvrđeno je da odgojitelji i učitelji nisu tradicionalno educirani za prihvaćanje i prilagodbu djece s teškoćama u razvoju, što ukazuje na potrebe za promjenama u obrazovnom kurikulu ovih stručnjaka (Bouillet, 2008, Skočić Mihić, 2011, prema Trnka i Skočić Mihić, 2012). Iz ovakve tradicionalne edukacije proizlaze predrasude prema inkluziji koje su prema istraživanju Sindik (2013) veće u funkciji kronološke dobi. Predrasude su vjerojatno, prema autorima, uvjetovane većim znanjem o objektivnim organizacijsko-pravnim mogućnostima i statusom struke (manje nerealnih očekivanja) te odsustvom specifičnih znanja o inkluziji.

Sukladno s navedenim, Skočić Mihić i sur. (2009) proveli su istraživanje koje je pokazalo da riječki studenti Predškolskog odgoja na Učiteljskom fakultetu imaju pozitivne stavove prema edukacijskoj uključenosti djece s posebnim potrebama. Mogući razlog toga je što su studenti, koji su sudjelovali u istraživanju, uglavnom rođeni u vrijeme donošenja Zakona o odgoju i obrazovanju (1980) kojim je ozakonjeno uključivanje djece s posebnim potrebama u redovni sustav odgoja i obrazovanja što im je pružilo mogućnost da većina njih u svom dosadašnjem obrazovanju bude u direktnom ili indirektnom kontaktu s vršnjacima s posebnim potrebama. Time se može tumačiti njihova podrška uključivanju djece s posebnim potrebama u redovne skupine, ali se može i pretpostaviti da će kao budući odgojitelji biti dobri zagovaratelji inkluzije, odnosno da su se dogodili pomaci u educiranju odgojitelja za rad u inkluzivnom okruženju. Ovi rezultati u skladu su s rezultatima dobivenim u istraživanju Sunko (2008, prema Skočić Mihić, 2011) među studentima na fakultetima i visokim učilištima u Zagrebu i Splitu. Studenti se značajno više slažu s tvrdnjama o integraciji djece s teškoćama ako u svojim programima imaju sadržaje odgojno-obrazovne integracije tijekom svog fakultetskog obrazovanja od kolega koji

ih nemaju. Da postoji utjecaj više razine informiranosti o djeci s teškoćama na pozitivnije stavove prama njihovom edukacijskom uključivanju potvrđuje i Wagner Jakab (2003, Skočić Mihić, 2011) te Skočić Mihić (2011) s nalazima koji upućuju da odgojitelji do 39 godina starosti i odgojitelji koji su u dodiplomskoj edukaciji imali sadržaje o odgoju djece s posebnim potrebama imaju pozitivniji stav prema njihovom uključivanju u redovite predškolske ustanove.

Nadalje, Chung (2000, prema Sindik, 2013) također govori da odgojitelji imaju pozitivnije stavove prema inkluziji ako su bolje educirani o određenoj vrsti teškoća u razvoju i ako su iskusniji u radu u uvjetima inkluzije. Cheng (2001, prema Sindik, 2013) govori da se posebno educirani odgojitelji smatraju kompetentnijima za rad s djecom s teškoćama. Da opseg znanja o djeci s teškoćama doprinosi razvoju pozitivnijeg stava prema inkluziji potvrđuje i istraživanje Stubera (1994, prema Sindik, 2013) koje pokazuje da specijalni edukatori imaju pozitivnije stavove prema inkluziji djece s teškoćama od odgojitelja redovnog vrtića. Prema svemu, na odgojiteljevu sposobnost rada utječe nedostatak njihova znanja o specifičnim potrebama djece s teškoćama u razvoju (Dinnabeil, McInerney i Juchartz-Pendry, 1998, prema Rudelić i sur., 2013) kao i nedovoljna informiranost o karakteristikama i sposobnostima djece s teškoćama u razvoju. Osim ovoga, vrlo je važno i iskustvo rada s djecom s teškoćama koje odgojitelji imaju. Loborec i Bouillet (2012) proveli su istraživanje o odgojiteljima u radu s djecom s ADHD-om, a nalazi ukazuju da odgojitelji koji imaju više iskustva u radu s djecom s ADHD-om bolje poznaju specifičnosti i posebne potrebe te djece. Da je iskustvo rada s djecom s teškoćama važno slaže se i Skočić Mihić (2011, prema Rudelić i sur., 2013) koja ističe da je iskustvo prediktor odgojiteljevim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama.

Odgojitelji sami izjašnjavaju da nisu zadovoljni kompetencijama koje stječu za rad s djecom s teškoćama tijekom njihova studija, što negativno doprinosi njihovom samopouzdanju. Oni ističu nezadovoljstvo i brojem nastavnih sati u području rada s djecom s teškoćama (Mamić, 2012). Sukladno tome, Chung (2000, prema Sindik, 2013) navodi da odgojitelji smatraju da je potrebno povećati praktične vještine na razini znanja i na razini primjene u praksi.

Prema svemu navedenom, odgojiteljima su za rad u inkluzivnom okruženju potrebne dodatne specifične kompetencije u obliku znanja i vještina za rad s djecom s teškoćama. Kompetencije doprinose njihovom samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama te zadovoljavanju specifičnih potreba djece, što u konačnici dovodi do kvalitetnije inkluzivne prakse (Mamić, 2012). Znamo da odgojitelji nisu posebno, a ni ne trebaju biti, educirani za rad s djecom s teškoćama u razvoju

kao stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila, stoga njihov osjećaj nedovoljne stručnosti za rad s djecom s teškoćama nije iznenađujuć. No, iznenađujuće je da se unatoč toj činjenici od odgojitelja očekuje da samostalno, bez stručne podrške, kreiraju i provode programe za najrazličitije potrebe djece u inkluzivnoj skupini (Loborec i Bouillet, 2012). Sukladno tome, odgojitelji s izrađenim individualiziranim programom rada za dijete s teškoćama ističu potrebu za višom razinom znanja i vještina o prilagodbi programa rada i njegovoj implementaciji što je moguće upravo zbog činjenice da su imali priliku iskustveno osjetiti širinu potrebnih znanja i vještina za izradu toga dokumenta (Rudelić i sur., 2013).

1.2.1.1. Osposobljavanje za zanimanje odgojitelja predškolske djece u Republici Hrvatskoj

Uvid u osposobljavanje za zanimanje odgojitelja predškolske djece na području Republike Hrvatske dobiven je na mrežnim stranicama fakulteta, a provodi se na:

- Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Osijeku u sklopu kojeg se provodi i na dislociranom studiju u Slavonskom Brodu (http://web.foozos.hr/index.php?lang=hr)
- Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci (http://www.ufri.uniri.hr/hr/)
- Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u sklopu kojeg se provodi i na odsjecima u Čakovcu i Petrinji (http://www.ufzg.unizg.hr/?lang=hr)
- Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu (https://www.ffst.unist.hr/odsjeci/predskolski)
- Odsjeku za predškolski odgoj Sveučilišta u Zadru (http://www.unizd.hr/Default.aspx?alias=www.unizd.hr/ucitelji-odgojitelji&)
- Odsjeku za predškolski odgoj Sveučilišta u Puli (http://www.unipu.hr/index.php)

Odgojitelji su se od 1979. godine do 2005. godine osposobljavali kroz dvogodišnje stručne studije, a od 2005. godine kroz trogodišnje stručne studije u trajanju od 6 semestara (Mamić, 2012). Ovakav način školovanja odgojiteljima nije ostavljao mogućnost napredovanja, odnosno upisivanja magistarskih i doktorskih studija. No, reformom predškolskog studija i novim sveučilišnim programom od 2009. godine budući odgojitelji tijekom trogodišnjeg

preddiplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja stječu potrebne kvalifikacije, određena znanja, vještine i sposobnosti koje ih čine kompetentnima za rad s djecom u predškolskim ustanovama te im nudi mogućnost napredovanja upisivanjem diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja ili srodnog smjera (Skočić Mihić, 2011, Mamić, 2012). Završetkom preddiplomskog sveučilišnog studija Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja stječe se naziv "odgojitelj/odgojiteljica djece rane i predškolske dobi" ili "sveučilišni prvostupnik/prvostupnica ranog i predškolskoga odgoja i obrazovanja", a završetkom diplomskog studija stječe se naziv "magistra ranog predškolskog odgoja i obrazovanja". Prema svemu navedenom, može se uočiti da su se dogodili pomaci u osposobljavanju za zanimanje odgojitelja predškolske djece povećanjem trajanja njihova studija, ali i dobivanja mogućnosti za nastavak daljnjeg obrazovanja, što ukazuje da je odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi područje za koje je potrebno steći određene kompetencije i razviti određene vještine koje se mijenjaju kako vrijeme prolazi (Jukić i Raić Ercegovac, 2008, prema Skočić Mihić, 2011).

Uvidom u nastavne planove i programe studija Ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj 2015./2016. godine može se uočiti da odgojitelji stječu kompetencije za rad s djecom s teškoćama u inkluzivnom okruženju u različitom opsegu. Obvezni studijski kolegij na preddiplomskom studiju koji samim svojim nazivom upućuje da se odnosi na stjecanje kompetencija za rad s djecom s teškoćama u inkluzivnom okruženju jest „Pedagogija djece s posebnim potrebama" koji se provodi na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Osijeku, dislociranom studiju u Slavonskom Brodu, na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu te na Odsjeku za predškolski odgoj Sveučilišta u Zadru. Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci provodi se obvezni studijski kolegij naziva „Inkluzivni odgoj i obrazovanje", na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i Odsjecima u Čakovcu i Petrinji provodi se kolegij „Inkluzivna pedagogija", a na Odsjeku za predškolski odgoj Sveučilišta u Puli provodi se kolegij „Pedagogija djece s teškoćama u razvoju".

Uvidom u sadržaj obveznog kolegija „Pedagogija djece s posebnim potrebama" na svim navedenim fakultetima, uočeno je da su ciljevi, ishodi i sadržaji kolegija različito definirani, ali usmjereni na ista područja. Na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Osijeku kroz navedeni kolegij, studente se nastoji upoznati s teoretskim saznanjima iz područja pedagogije djece s posebnim potrebama u kontekstu dječjeg vrtića i s modelima odgoja i

obrazovanja djece s posebnim potrebama. Kroz ovaj kolegij, studenti bi trebali razviti opće i specifične kompetencije, znanja i vještine za rad s djecom s posebnim potrebama te biti u mogućnosti:

- Nabrojati i razlikovati ključne zakonske odrednice (nacionalne i internacionalne) koje reguliraju integrirani odgoj i obrazovanje;
- Opisati različitu terminologiju koja se koristi u području integriranog odgoja i obrazovanja i koristiti nestigmatizirajuće pojmove;
- Opisati i analizirati ključna obilježja i principe integriranog odgoja i obrazovanja;
- Razumjeti i opisati različita teorijska objašnjenja teškoća socijalne integracije;
- Razumjeti suvremena objašnjenja kompleksnih uzroka teškoća socijalne integracije;
- Opisati i prepoznati različite pojavne oblike teškoća socijalne integracije uključujući usporeni kognitivni razvoj, poremećaje govorno-glasovno-jezične komunikacije, teškoće čitanja i pisanja, teškoće u senzoričkoj reaktivnosti, ADHD, autizam, motoričke poremećaje, kronične bolesti, kulturne/rasne/etničke različitosti, poremećaje u ponašanju (uključujući vršnjačko zlostavljanje) i darovitost;
- Pristupati svakom učeniku/ci s teškoćama socijalne integracije u skladu s njegovim/njenim specifičnim potrebama;
- Samostalno i učinkovito surađivati sa stručnim timom, roditeljima i vršnjacima učenika s teškoćama socijalne integracije s ciljem što potpunije i uspješnije integracije učenika ne samo u razrednu zajednicu, već i u zajednicu općenito.

Uvidom u sadržaj obveznog kolegija „Inkluzivni odgoj i obrazovanje“, koji se izvodi na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, studenti bi trebali biti u mogućnosti:

- Opisati termine, razvoj, zakonsku regulativu i etiološke činioce na području inkluzivnog odgoja i obrazovanja;
- Usporediti razvojne potencijale djece s posebnim potrebama;
- Prikazati rezultate primjene opservacijske liste;
- Povezati stečena profesionalna znanja sa spoznajama iz inkluzivnog odgoja i obrazovanja;
- Izložiti postupke odgajatelja s djetetom s posebnim potrebama;
- Protumačiti načela suradnje u interdisciplinarnom timu, komunikacije s roditeljima i etička pravila struke;
- Osmisliti /Planirati odgojno-obrazovni rad s djetetom s posebnim potrebama;

- Procijeniti inkluzivnu praksu i njene facilitatore;

Uvidom u obvezni kolegij „Inkluzivna pedagogija“, koji se izvodi na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i Odsjecima u Čakovcu i Petrinji, studenti stječu sljedeće kompetencije te su u mogućnosti:

- Razumjeti etiološke osnove i fenomenologije socijalizacijskih teškoća djece rane i predškolske dobi;
- Razviti inkluzivnu i suradničku klimu u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja;
- Uočiti, prepoznati i zadovoljiti odgojno-obrazovne potrebe djece različitih karakteristika (osobito onih s teškoćama);
- Planirati i ostvariti inkluzivan i individualizirani kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja;
- Profesionalno djelovati u odnosu na djecu različitih sposobnosti, interesa i mogućnosti, uključujući manjinske skupine djece;
- Kritički analizirati socijalne okolnosti (osobito u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja) s obzirom na koncept prava djece i prava osoba s invaliditetom.

Uvidom u sadržaj obveznog kolegija „Pedagogija djece s teškoćama u razvoju“, koji se izvodi na Odsjeku za predškolski odgoj Sveučilišta u Puli, odgojitelji su nakon kolegija u mogućnosti:

- Prepoznati (manje izražene) teškoće u razvoju kod djece;
- Opisati utjecaj teškoća u razvoju na sposobnosti učenja, čitanja i pisanja;
- Pravilno primijeniti usvojene postupke u radu s djecom s teškoćama u razvoju;
- Analizirati osobitosti u ponašanju djece s teškoćama u razvoju;
- Procijeniti razvojne potencijale djece s teškoćama u razvoju.

Osim obveznih kolegija na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Osijeku u okviru nekih kolegija može se uvidjeti kako u svom sadržaju pozornost malim djelom pridaju i djeci s posebnim potrebama. Tako se u okviru sadržaja kolegija „Obiteljski odgoj i partnerstvo s roditeljima“ navodi tema usmjerena na odgojitelje i roditelje djeteta s posebnim potrebama, u okviru sadržaja kolegija „Roditeljstvo“ navodi se tema usmjerena na dijete s posebnim potrebama, u okviru sadržaja „Lutkarstvo“ navodi se tema usmjerena na lutku kao terapijsko sredstvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju te u okviru sadržaja kolegija „Zdravstveni

odgoj“ navodi se tema usmjerena na postupke i zadatke odgojitelja u radu s djecom s invaliditetom, s djecom s poteškoćama u razvoju, kroničnim te neizlječivim bolestima. Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci kolegij koji u okviru svog sadržaja navodi temu koja je usmjerena na djecu s posebnim potrebama je izborni kolegij „Računalo u predškolskom odgoju“ kao pomoć u radu s djecom s posebnim potrebama. Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te Odsjecima u Čakovcu i Petrinji to su obvezni kolegiji „Razvojna psihologija“, „Partnerstvo vrtića, obitelji i škole“, „Metodika hrvatskog jezika i književnosti“, „Igra uz glazbu i pokret“ te izborni kolegiji „Jezične igre i učenje hrvatskog jezika“, „Nasilje nad djecom“, „Psihologija roditeljstva i obitelji“i „Rane socijalnopedagoške intervencije“. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu to su obvezni kolegiji „Razvojna psihologija“ i „Psihologija ranog učenja“ i izborni kolegiji „Inkluzivni dječji vrtić“ i „Metodika rada s djecom s posebnim potrebama“.Na Odsjeku za Predškolski odgoj Sveučilišta u Zadru to su obvezni kolegiji „Kineziološka kultura“, „Psihologija učenja i poučavanja“, „Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove“, „Opća pedagogija“ te izborni kolegij „Rad s djecom s poremećajima u ponašanju“ i „Dijete i jezik“. Na Odsjeku za predškolski odgoj Sveučilišta u Puli to je obvezni kolegij „Zdravstvena zaštita i njega predškolskog djeteta“ i izborni kolegij „Rani emocionalni poremećaji“:

Pregledom nastavnog plana i programa navedenih kolegija uočeno je da bi studenti trebali steći kompetencije za rad s djecom s teškoćama, ali upitno je mogu li oni te kompetencije steći u okviru jednog obveznog kolegija u trajanju od jednog semestra. Osim toga, studentima je ostavljeno vrlo malo praktičnih sati usmjerenih na rad s djecom s posebnim potrebama, a obvezna i preporučena literatura koja im se nudi vrlo je općenita. Nadalje, vidljivo je da se studentima nude izborni kolegiji koji su usmjereni na područje rada s djecom s posebnim potrebama te im je ostavljena sloboda odabira žele li slušati ponuđene kolegije ili ne. Kako je rad u inkluzivnim skupinama složen i zahtjevan, kvaliteta ovakvog nastavnog plana i programa za rad u takvom okruženju zasigurno je upitna (Skočić Mihić, 2011, Mamić, 2012).

Osim pozitivnog i realnog stava prema inkluziji te osposobljenosti odgojitelja za što kvalitetnije provođenje inkluzije vrlo je važno oprezno i sustavno promišljanje i definiranje elemenata potrebnih za realiziranje sustava podrške odgojiteljima za rad u inkluzivnom okruženju o čemu će biti riječ u samom nastavku (Kubelka i Sindik, 2009, prema Sindik, 2013).

1.2.2. Stručno usavršavanje odgojitelja

Profesionalni razvoj nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti treba biti kontinuirani proces koji uz formalne i institucionalne oblike obrazovanja uključuje cjeloživotno učenje i stručno usavršavanje, posebice u području odgojno-obrazovne inkluzije (Glenn, 2005, Kudek Mirošević, 2012, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). No, iako odgojitelji provode većinu odgojno-obrazovnog rada s djecom s teškoćama, ne znači ujedno da oni trebaju imati dodatne kompetencije edukacijskog-rehabilitacijskog stručnjaka, nego da se moraju dodatno educirati i tako povećati opseg svojih kompetencija potrebnih u inkluzivnoj praksi (Skočić Mihić, 2011, prema Trnka i Skočić Mihić, 2012). Prema Rudelić i sur. (2013), kroz stručno usavršavanje odgojitelja na području inkluzivne edukacije, odgojitelji razvijaju znanje i vještine koje su potrebne u radu s djecom s teškoćama čime se osiguravaju uvjeti i okolnosti za što kvalitetniji inkluzivni rad.

Odgojitelji su prepoznali važnost cjeloživotnog učenja zbog čega ističu da su im vrlo važne prilike za sudjelovanje na skupovima i konferencijama (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008, Rudelić i sur., 2013, Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić 2014,) jer im pružaju određene edukacije s recentnim sadržajima, savjetodavnu pomoć i superviziju (Ajduković i Cajvert, 2004, prema Rudelić i sur., 2013) te kontakti sa stručnjacima iz udruga (Rudelić i sur., 2013). Usprkos važnosti sudjelovanja na edukacijama, odgojitelji iskazuju da pohađaju izuzetno malo edukacija, odnosno da velik broj njih nije sudjelovao na edukacijama u posljednje tri godine (Mamić, 2012). Odgojiteljima koji se nisu stručno usavršavali za rad s djecom s teškoćama u većoj je mjeri potrebno znanje o zakonskim propisima vezanim za inkluziju kao i znanje i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za dijete s teškoćama, što ukazuje na tendenciju potvrđivanja pozitivnog utjecaja stručnih usavršavanja o radu s djecom s teškoćama (Rudelić i sur., 2013).

Na temu stručnog usavršavanja Bosnar i Bradarić-Jončić (2008) proveli su istraživanje u kojem su prosvjetni djelatnici u povećem postotku (65%) iskazali kako tijekom svog stručnog osposobljavanja nisu stekli potrebna znanja za rad s djecom s oštećenjem sluha, a 90% njih niti kasnije nije steklo nikakvu dodatnu edukaciju u vidu seminara i sl. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na potrebu za većom i boljom podrškom kao i dodatnom edukacijom nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti u vidu predavanja, seminara i radionica o djeci oštećena sluha. Ono što je ohrabrujuće jest da 60% ispitanika iskazuje želju za sudjelovanjem na seminarima i

edukacijama o radu s djecom/mladeži oštećena sluha, a 40% njih je spremno na pohađanje specijalističkog studija iz surpedagogije.

Osim ove populacije djece s teškoćama, istraživanjem je obuhvaćena i populacija djece s poremećajem iz spektra autizma. Istraživanje je pokazalo da je za rad s djecom s poremećajem iz spektra autizma u inkluzivnim skupinama, potrebno poznavati osobitosti ove djece i različite obrazovne pristupe ovisno o potrebama i individualnim osobitostima djeteta, a stručna usavršavanja omogućuju stjecanje toga. Uz spremnost na cjeloživotno učenje, važna je i otvorenost za suradnju sa stručnim timom (Trnka i Skočić Mihić, 2012).

Nadalje, provedeno je istraživanje koje je obuhvatilo odgojitelje koji imaju iskustvo rada s djecom s ADHD-om. Istraživanje ukazuje na nisku procjenu odgojitelja o vlastitoj kompetentnosti za rad u inkluzivnom okruženju s djecom s ADHD poremećajem te visoku razinu svjesnosti o specifičnostima ADHD-a koje podrazumijevaju timsku suradnju svih sudionika procesa i prilagodbu metodičko-didaktičkog pristupa što će u konačnici doprinijeti socijalizaciji djece s ADHD-om (Loborec i Bouillet, 2012), a odgojitelji koji to nisu stekli tijekom svog fakultetskog obrazovanja, zasigurno bi mogli kroz stručna usavršavanja.

O važnosti stručnog usavršavanja govore i Espinosa i sur. (1998). Oni su proveli istraživanje o utjecaju dvogodišnjeg treninga odgojitelja za rad s djecom s teškoćama s ciljem povećanja sposobnosti odgojitelja u prilagodbi i adaptaciji aktivnosti koje već čine. Odgojitelji koji su sudjelovali u stručnom usavršavanju pokazuju visoki stupanj samopouzdanja u svoje znanje i vještine u radu s djecom s teškoćama neovisno o tome kakvu su edukaciju imali. Jedni su bili direktno vođeni od strane multidisciplinarnog tima, a drugi korištenjem video materijala.

Kada je riječ o načinu educiranja odgojitelja tijekom stručnih usavršavanja Wolfe (1994, prema Espinoza i sur., 1998) je nakon 15 godina proučavanja najbolje prakse stručnih usavršavanja, utvrdio pet ključnih komponenata uspješnih edukacija:

1. Korisne zabilješke ili tiskani materijal;
2. Relevantan, primjenjiv sadržaj koji zadovoljava potrebe;
3. Podrška kroz superviziju (eng. follow-up);
4. Praktični sadržaji koji se mogu odmah primijeniti;
5. Uspješni instruktori - edukatori.

Stručno usavršavanje na području Republike Hrvatske organizira se od strane Agencije za odgoj i obrazovanje, Učilišta IDEM, PUO Korak po korak, udruga i samih predškolskih ustanova ovisno o financijskim kapacitetima koje posjeduju kao i spremnosti rukovodstva na ulaganje u edukaciju odgojitelja pri čemu odabir tema ovisi o profilu stručnjaka-člana stručnog tima ili gosta predavača (Mamić, 2012).

U periodu od travnja 2013. godine do travnja 2016. godine odgojitelji su od strane Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO) imali mogućnost prisustvovati samo na jednom stručnom skupu namijenjenom odgojiteljima, učiteljima i stručnim suradnicima edukacijsko-rehabilitacijskog profila iz ustanova ranog i predškolskog, osnovnoškolskog, srednjoškolskog i iz posebnog sustava odgoja i obrazovanja. Tema stručnog skupa bila je „Nove strategije u radu s djecom/učenicima s teškoćama“, a skup je trajao od 15. do 17. listopada 2014.godine.

Mamić (2012) ukazuje da od strane AZOO-a nema dovoljan broj edukacija te da je tematika rada u inkluzivnom okruženju nedovoljno pokrivena. Osim toga, ako se i organizira kakvo stručno usavršavanje inkluzivne tematike, ono je organizirano u trajanju od nekoliko sati te prisustvuje mali broj odgojitelja u odnosu na broj dječjih vrtića i odgojitelja na području cijele države.

Uvidom na mrežne stranice Učilišta IDEM, uočeno je da su organizirali dvije edukacije koje se odnose na predškolske ustanove s ciljem povećanja kvalitete inkluzije. Teme edukacija su sljedeće: „Edukacija pomoćnika u predškolskoj odgojnoobrazovnoj ustanovi“ i „Edukacija odgojitelja i stručnih suradnika predškolskih ustanova“. No, edukacije su iz razdoblja 2011. i 2012. godine.

POU Korak po korak, organizira edukaciju na temu „Inkluzija djece s teškoćama u razvoju“ koja je namijenjena odgojiteljima i stručnim suradnicima te pruža okvir za organiziranje sustava podrške u vrtiću u uvjetima inkluzije. Taj okvir sačinjavaju tri bitna elementa: organiziran stručni tim, individualiziran odgojno-obrazovni plan i prilagodbe u vrtiću.

1.3. Materijalni i organizacijski uvjeti te dostupnost stručne podrške

Uspješne inkluzije nema ako se odgojiteljima ne pruže različiti oblici podrške. Procjena dostupne i potrebne podrške za uspješnu inkluziju je prema (Skočić Mihić, 2011) subjektivna stvarnost odgojitelja.

Prema Mikas i Roudi (2012) osiguravanje potrebnih materijalnih uvjeta, vremena i prostora za individualizirani pristup su jedni od važnih uvjeta koji se moraju zadovoljiti kako bi proces inkluzije djeteta s teškoćama bio što kvalitetniji. Odgojitelji su istaknuli važnost materijalnih resursa u uspješnoj realizaciji inkluzivne prakse. Materijalni resursi koji su potrebni odgojiteljima za što uspješniju provedbu inkluzivne prakse su fizička prilagodba prostora za djecu s teškoćama, odgovarajući didaktički materijali i tehnička oprema kao podrška edukaciji djece s teškoćama (Rudelić i sur., 2013). Fizička prilagodba prostora odnosi se na taktilne staze, adekvatno osvjetljenje, uklanjanje prepreka itd. Didaktički materijali, prikladni razvojnim potrebama djeteta s teškoćama, omogućuju kvalitetnije učenje i stjecanje vještina potrebnih za daljnji razvoj. Kada je riječ o tehničkoj opremi, kao podršci edukacije djece s teškoćama, misli se na računalne programe, videomaterijale, opremu za gledanje uvećanih slikovnih materijala i sl. (Haničar, 2012, prema Rudelić i sur., 2013). Istraživanje Arsenijević-Puhalo i Matošević (2007, prema Sindik, 2013) pokazuje da je tehnička pripremljenost vrtića za rad s djecom s teškoćama nezadovoljavajuća. Prema njihovom mišljenju još uvijek postoje arhitektonske barijere, neprilagođeni ulazi, neadaptirani sanitarni čvorovi, skučen prostor i stube. Istraživanje Stuber (1994, prema Sindik, 2013) pokazuje da odgojitelji smatraju da njihova postojeća znanja te postojeći materijalni preduvjeti za provođenje strategija, koje prethodno treba prilagoditi djeci s teškoćama u razvoju, nisu dostatni. Ukoliko svi ovi navedeni resursi nisu ostvareni, uključivanje djece s teškoćama u inkluzivnu skupinu je otežano (Rudelić i sur., 2013). Kada je riječ o materijalnim i organizacijskim uvjetima Mikas i Roudi (2012) navode da je jedan od problema u mnogim vrtićima nedostatak posebnog (izoliranog) prostora za osamljivanje i povlačenje djece s teškoćama, ali i obilje podražaja i poticaja koji oblikuju vrtićko okruženje, što je inače inspirativno za djecu bez teškoća, dok djeci s teškoćama budi osjećaj anksioznosti, smetenosti, nesnalaženja i zbunjenosti. Nadalje, navodi se da djeca s oštećenjem sluha moraju imati jednak pristup informacijama kao i čujuće osobe (IFLA, 2004, prema Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008) čije ostvarivanje ovisi o preferiranom načinu komunikacije gluhe odnosno nagluhe osobe u vidu korištenja vizualnih kapaciteta, akustičke tehnike, korištenja usluga tumača za znakovni jezik, titlovanje izlaganja i sl.

Ostvarivanje inkluzivne filozofije je otežano i u vidu veličine odgojno-obrazovne skupine. Iako se Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 90/10) nalaže određeni broj djece u inkluzivnoj skupini ovisno o vrsti teškoće koju dijete ima, mnoge predškolske ustanove ne poštuju te mjere zbog nedostatka financijskih sredstava za povećane potrebe i smanjene kapacitete (Mamić, 2012). To potvrđuju i neka istraživanja u kojima odgojitelji ističu da je prekomjeran broj djece u inkluzivnoj skupini glavna prepreka kvaliteti inkluzije (Mamić, 2012, Skočić Mihić, 2011, Arsenijević-Puhalo i Matošević, 2007, prema Sindik, 2013). Levandovski (1985) smatra da formiranje odgojno-obrazovne skupine treba biti fleksibilno, odnosno da se na samom početku uključivanja djece u predškolsku ustanovu treba pratiti njihov psihofizički status te se na temelju toga djeca trebaju međusobno izmjenjivati po skupinama sve dok odgojno-obrazovne skupine ne budu podjednake. Autorica smatra da bi se tako izbjeglo grupiranje djece s teškoćama u razvoju u jednu dječju grupu.

Osim toga, nedostatci na koje odgojitelji ukazuju su u vidu pretjeranog angažmana odgojitelja oko djece s teškoćama, što doprinosi zanemarivanju ostale djece bez poteškoća, kao i nedostatak profesionalne supervizije te otpor ostale djece (Arsenijević-Puhalo i Matošević, 2007, prema Sindik, 2013).

Nadalje, najpotrebniji čimbenik edukacijskog uključivanja djece s teškoćama jest suradnja sa stručnim suradnicima (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog) (Rudelić i sur., 2013) čiji raspon profesionalnih kompetencija uvelike olakšava uspješno djelovanje odgojitelja u radu s djecom s teškoćama (Žic Ralić i Cvitković, 2012, Slunjski, 2008, Lončarić i Pejić Papak, 2009, prema Rudelić i sur., 2013). Svrha timskog rada je osvjetljavanje problema iz različitih perspektiva i pozicija na način da se uvažavaju različita gledišta bilo različitih stručnjaka, bilo stručnjaka iste struke (Kobolt i Žižak, 2007: 369), a kako je područje rada s djecom s teškoćama vrlo složeno, ovdje je zasigurno potrebno uključiti stručnjake različitih profila. Upravo je kvalitetna suradnja i međusobno uvažavanje između odgojitelja i ostalih stručnjaka važna komponenta inkluzivnih programa (Kontos i File, 1993, Odom i Diamond, 1998, prema Skočić Mihić, 2011). Surađujući kao članovi tima, stručnjaci procjenjuju dijete s teškoćama, određuju uvjete u odnosu na edukacijske potrebe djeteta te u skladu s time izrađuju individualni odgojno-obrazovni plan i u konačnici prate napredak djeteta (Clark, 2000, prema Skočić Mihić, 2011).

Na problem nedostatka stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila ukazivala je Levandovski (1985) koja je provela istraživanje u kojem se 90% odgojitelja usuglasilo da predškolske ustanove nemaju dovoljno stručnjaka toga profila. No, i nakon toliko vremena Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014), u svom istraživanju također uviđaju da odgojitelji ne ostvaruju dovoljno kvalitetne suradnje sa stručnim suradnicima te da stručni suradnici nisu u dovoljnom broju zastupljeni. Mamić (2012) također ističe da s obzirom na broj stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila u Hrvatskoj podrška odgojiteljima, u redovitim predškolskim ustanovama, zasigurno nije svima dostupna. Da je potrebna veća i bolja podrška potvrđuju i ostala istraživanja (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008, Skočić Mihić, 2011), a Bouillet (2010) navodi da su zbog takvih uvjeta odgojitelji često upućeni na suradnju s rehabilitatorima zaposlenima u drugim ustanovama te se koriste uslugama tzv. mobilnih timova, koji uz ostale nude i rehabilitacijske usluge.

Nadalje, sljedeći čimbenik su i educirani pomagači (asistenti) jer pružaju fizičku i socijalnu podršku djetetu s teškoćama u okolnostima kada odgojitelj to nije u mogućnosti (Rudelić i sur., 2013). No, prema istraživanju Bosnar i Bradarić-Jončić (2008) prosvjetni djelatnici su iskazali neodređeni stav prema uključivanju obrazovnih tumača u rad ustanova. Ovakav stav može proizlaziti iz nepoznavanja rada tumača ili zbog nedoživljavanja tumača kao suradnika, već kao kontrole nad njihovim radom.

Na kraju, sumirajući prethodno navedeno može se zaključiti da u redovitim predškolskim ustanovama postoje nedostatci u vidu veličina odgojno-obrazovnih skupina što utječe na kvalitetu rada i angažman odgojitelja, dostupnosti stručnog kadra, prostornih uvjeta, opreme i sl. na koje je Levandovski (1985) također ukazivala 80-ih godina prošlog stoljeća.

1.4. Smjernice za poboljšanje kvalitete inkluzije

Proces prema inkluziji je dugotrajan i zahtjevan te prema tome promjene u zakonodavstvu i propisima nisu same po sebi dostatne za provođenje inkluzije (Bratković i Teodorović, 2003). Prema tome, potrebno je učiniti promjene i u drugim područjima. Neki od činitelja koji su odgovorni za implementaciju inkluzije su objašnjeni u nastavku (Skjorten, 2000, prema Bratković i Teodorović, 2003).

Prvi činitelj je „Državna strategija, pravo, zakonodavstvo, ekonomija“ koji govori da zakonodavstvo mora biti sročeno na način da su jednim zakonskim aktom zbrinute potrebe svih građana. Uz to je vrlo važno obrazloženje zakona i smjernica za njihovu implementaciju jer se njima osigurava zadovoljavanje potreba djece i odraslih osoba, ali su jednako važna i dostatna financijska sredstva kojim se osigurava provođenje zakona (Skjorten, 2000, prema Bratković i Teodorović, 2003). Da su financijska sredstva važna govori i Bouillet (2010) koja smatra da je važno osmisliti zadovoljavajući sustav financiranja predškolskog sustava.

Sljedeći činitelj su „Stavovi, iskustva, znanje“ koji govori da je razvoj stavova složen proces, koji ovisi o iskustvima i znanju, stoga je potrebna preorijentacija u smislu pozitivnih iskustava u interakciji s djecom s teškoćama, obavještavanje javnosti, stručnog usavršavanja itd. (Skjorten, 2000, prema Bratković i Teodorović, 2003). Promjena osobnih stavova je preduvjet, ali i posljedica inkluzije. Do promjena u stavovima prema inkluziji dolazi se stvaranjem uvjeta u kojima će doći do interakcije osoba s teškoćama i osoba bez poteškoća (Kobešćak, 2003). Levandovski (1985) je isticala važnost cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja, odnosno da se odgojiteljima trebaju omogućiti programi obrazovanja putem kojih bi stekli spoznaje o osnovnim načelima rada s djecom s teškoćama u razvoju u redovnim predškolskim ustanovama. Da se pomaci događaju malim koracima na tom području vidljivo je i u istraživanju Mamić (2012), koja navodi da je odgojiteljima važno omogućiti kvalitetno stručno usavršavanje u vidu povećanja satnice, teoretskih i praktičnih znanja u skladu sa suvremenošću edukacijsko-rehabilitacijske znanosti. Osim toga, i u Nacionalnoj strategiji za izjednačavanje mogućnosti osoba s invaliditetom 2007.-2015. navodi se mjera u vidu osiguravanja trajnog profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika na svim razinama za stjecanje kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom. Aktivnosti, kojima se nastojala provesti ova mjera, obuhvaćaju sljedeće:

1. Utvrđivanje programa stručnog usavršavanja;
2. Razradu modula stručnog usavršavanja;
3. Izradu dopusnice za stručno usavršavanje;
4. Organizaciju tečajeve znakovnog jezika i Brailleovog pisma te ostalih specifičnih oblika komunikacije kojima se koriste osobe s invaliditetom.

Nadalje, treći činitelj koji je odgovoran za implementaciju inkluzije je „Nacionalni program“ koji nalaže važnost osiguranja ujednačenosti vladine politike, nastavnog plana i zakonodavstva

u vidu suvremene implementacije, fleksibilnosti, razne prilagodbe (Skjorten, 2000, prema Bratković i Teodorović, 2003) kao što je gradnja objekata bez arhitektonskih zapreka, odnosno uklanjanje postojećih arhitektonskih zapreka (Ružić, 2003).

Četvrti činitelj su „Moguće promjene u obrazovanju“ u vidu promjena obuke nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti i drugih stručnjaka, metodama poduke, vještinama upravljanja, organizaciji, administraciji itd. (Skjorten, 2000, prema Bratković i Teodorović, 2003). Važnost promjenu u obrazovanju naglašavala je i Levandovski (1985) 80-ih godina prošlog stoljeća. Autorica je tada isticala da je potrebno upotpuniti nastavne planove i programe studija za osposobljavanje za zanimanje odgojitelja određenim edukacijsko-rehabilitacijskim sadržajima jer će to doprinijeti spremnosti odgojitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. No, nažalost od tada su se dogodili vrlo mali pomaci. Sukladno tome, da je potrebno poduzeti nešto i u današnjem obrazovanju odgojitelja za rad s djecom s teškoćama, slaže se i Mamić (2012). Autorica govori da je potrebno odgojiteljima omogućiti dodatno obrazovanje zbog toga što svoje kompetencije u radu s djecom s teškoćama kao i poznavanje zakonske regulative i propisa, obilježja socijalnog modela, specifičnosti pojedinih teškoća te kreiranje individualiziranih odgojno obrazovnih planova, procjenjuju znatno lošijima. Potrebna je i učestala evaluacija i revizija kolegija na preddiplomskoj edukaciji o radu s djecom s teškoćama. Da je potrebno učiniti promjene u području osposobljavanja odgojitelja za rad u inkluzivnom okruženju vidljivo je i u Nacionalnoj strategiji za izjednačavanje mogućnosti osoba s invaliditetom 2007. -2015. gdje se navodi mjera u vidu osiguravanja studijskih programa odgojno-obrazovnih djelatnika na svim razinama za stjecanje kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom. Aktivnosti, kojima se nastojala provesti ova mjera, obuhvaćaju:

1. Provedbu studije o sadržajima vezanim uz zadovoljavanje obrazovnih potreba djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom;
2. Utvrđivanje potrebne kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom.

Ono što Mamić (2012) naglašava jest da te smjernice ne znače ujedno da edukaciju odgojitelja treba izjednačiti s edukacijom stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila.

Peti činitelj je „Suradnja raznih sektora“ koji nalaže da je od iznimne važnosti za obrazovanje sve djece odgovorno Ministarstvo prosvjete, kao i suradnja nadležnog ministarstva, lokalnih

vlasti, stručnjaka, roditelja, osoba s teškoćama i medicinskog osoblja (Skjorten, 2000, prema Bratković i Teodorović, 2003). Mamić (2012) sukladno tome smatra da bi kvaliteti inkluzivne prakse doprinijela suradnja nositelja Predškolskog odgoja i obrazovanja odgojitelja i Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, a Loborec i Bouillet (2012) ističu važnost intenzivnije suradnje predškolske ustanove s resursima u lokalnim zajednicama.

Šesti, ujedno i zadnji činitelj jest „Prilagodbe okruženja-stvaranje radnih mjesta“. Ovaj je činitelj pitanje svijesti o različitim potrebama učenika i znanju kako odgovoriti na te potrebe, za što su nužna dostatna financijska sredstva za provedbu i održavanje takve prilagodbe (Skjorten, 2000, prema Bratković i Teodorović, 2003). Sukladno tome, Bouillet (2010) smatra da je potrebno poduzeti niz aktivnosti usmjerenih na razvoj lokalnih zajednica u vidu otvaranja radnih mjesta za stručnjake pomažućih profesija čime se slažu Loborec i Bouillet (2012), kako bi djeci i njihovim obiteljima bile dostupne raznovrsne edukacijske, rehabilitacijske i/ili psihosocijalne intervencije. Ružić (2003) se također slaže da je potrebno zaposliti veći broj stručnih suradnika, ali i ističe da je potrebno ustrojiti referalne županijske centre u kojima bi bili zaposleni stručnjaci svih zanimanja koji mogu skrbiti o djeci. Ova mišljenja iznijela je i Levandovski (1985). Autorica je isticala da je jedan od preduvjeta za uspješan predškolski odgoj djece s teškoćama u razvoj pravovremeno dijagnosticiranje teškoća. Kako bi to bilo moguće, potrebno je da u okviru predškolske ustanove postoji stručni tim koji uključuje i stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila. No, vidljivo je da se nisu i unatoč toj svijesti o važnosti stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila 80-ih godina prošlog stoljeća, dogodile značajne promjene u vidu njihova zapošljavanja sve do danas.

2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Inkluzivnim odgojem i obrazovanjem nastoje se djeca s teškoćama u razvoju uključiti u redovni odgojno-obrazovni sustav uz različite čimbenike podrške. Kako je rani i predškolski odgoj i obrazovanje temelj na koji se nadovezuje inkluzivan odgoj i obrazovanje na osnovnoškolskoj razini, vrlo je važno djeci s teškoćama pružiti što kvalitetnije sudjelovanje u predškolskim ustanovama. Kako bi njihovo uključivanje u redovni sustav bilo što kvalitetnije, potrebno je utvrditi koji su to čimbenici koji doprinose kvaliteti inkluzije, odnosno čime je ona uvjetovana. Odgojitelji su ti koji su glavni nosioci odgoja i obrazovanje djece i u izravnom su kontaktu s njima, stoga je njihova perspektiva kvalitete inkluzije od iznimne važnosti.

U Hrvatskoj su provedena neka istraživanja kojima se nastojalo dobiti uvid u perspektivu odgojitelja o inkluzivnom uključivanju djece s teškoćama u redovite predškolske ustanove. Dosadašnjim je istraživanjima utvrđeno da je inkluzija uvjetovana kvalitetom samog konteksta u kojem se provodi te kvalitetom organizacijskih i objektivnih uvjeta. Odgojitelji nailaze na mnoge poteškoće i navode mnoge nedostatke koji negativno utječu na provedbu inkluzije u predškolskim ustanovama u kojima su zaposleni. Neke od poteškoća leže u samom njihovom osposobljavanju za zanimanje odgojitelja. Naime, tijekom studija odgojitelji imaju vrlo malo kolegija koji se vežu za područje rada s djecom s teškoćama, što ujedno ukazuje da su njihove kompetencije za rad s djecom s teškoćama oskudne. Osim nedostataka tijekom njihova osposobljavanja, odgojitelji ističu i nedostatke u vidu stručnog usavršavanja kao i nedostatak stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Nadalje, tu su nedostatci u prilikama za promatranjem iskusnih odgojitelja u radu s djecom s teškoćama, dodatnog osoblja u skupni (asistenata), znanja o korištenju posebne opreme te potrebi da se prilagodi prostor. Ono što odgojitelji također smatraju velikim preprekama za ostvarivanje inkluzije jest i prevelik broj djece u odgojno-obrazovnoj skupini kada je u nju uključeno dijete s teškoćama, unatoč tome što je zakonski regulirano mjerilo za veličinu odgojno-obrazovne skupine. Nadalje, nedostatci na koje odgojitelji ukazuju su u vidu pretjeranog angažmana odgojitelja oko djece s teškoćama što doprinosi zanemarivanju ostale djece bez poteškoća, kao i nedostatak profesionalne supervizije te otpor ostale djece. Na samom kraju, veliku važnost predstavljaju i materijalni resursi u vidu fizičke prilagodbe prostora za djecu s teškoćama, nedostatka odgovarajući didaktički materijali i tehničke opreme. Upravo su ovo čimbenici za koje je istraživanjima utvrđeno da na kvalitetu inkluzije djeluju usporavajuće, a u velikoj mjeri su rezultat nezadovoljavajućeg sustava financiranja predškolskog sustava

Ovo istraživanje problematizira potrebu za uvažavanjem perspektive odgojitelja predškolske djece o čimbenicima inkluzije koji utječu na njezinu kvalitetu zbog toga što su oni nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti u radu s djecom s teškoćama u razvoju i u izravnom su kontaktu s njima. Uvažavanjem perspektive odgojitelja osvijestit će se važni čimbenici inkluzije na kojima se može raditi i koji će u konačnici doprinijeti njezinoj kvaliteti, dati smjernice za osiguravanje kvalitete podrške te doprinijeti osnaživanju samih odgojitelja.

2.1. Cilj istraživanja

U skladu s problemom istraživanja postavljen je cilj istraživanja, koji je usmjeren na procjenu kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije. U istraživanju će se propitati opće karakteristike odgojitelja te njihova procjena u području osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama tijekom studija, odgojiteljevih sadašnjih profesionalnih kompetencija i njihovog stručnog usavršavanja te podrške koju dobivaju od stručnjaka različitih profila i same predškolske ustanove.

Sukladno cilju istraživanja, oblikovana su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako odgojitelji procjenjuju kvalitetu njihova osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama tijekom studija?
2. Kako odgojitelji procjenjuju svoje sadašnje profesionalne kompetencije u radu s djecom s teškoćama?
3. Koja bi znanja i vještine, prema procjeni odgojitelja, najviše doprinijela njihovoj kompetenciji i samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama?
4. Kako odgojitelji procjenjuju dostupnost i kvalitetu edukacija o djeci s teškoćama u okviru redovitog stručnog usavršavanja?
5. Koji oblik stručnog usavršavanja odgojitelji ocjenjuju najkorisnijim?
6. Kakva je dostupnost i kvaliteta podrške koju odgojitelji dobivaju u ustanovi u kojoj su zaposleni od stručnjaka različitih profila, kao i predškolske ustanove pri ostvarivanju dostupnosti didaktičkih sredstava za rad s djecom s teškoćama, prilagodbi prostora i osobnog pomagača u radu?

3. METODE ISTRAŽIVANJA

3.1. Uzorak ispitanika

Namjerni odabir sudionika usmjeren je na pronalaženje kao i na uključivanje najinformativnijih ispitanika koji imaju veliko iskustvo s predmetom istraživanja (Miles, Habermas, 1994). Kako je predmet ovoga istraživanja procjena kvalitete inkluzije, odgojitelji koji su imali iskustvo rada s djecom s teškoćama, svojim odgovorima najbolje mogu pridonijeti ovom kvantitativnom istraživanju. Kriteriji za izbor sudionika u ovom istraživanju bili su:

1. Odgojitelj/ica ima iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju
2. Odgojitelj/ica je s područja Osječko-baranjske županije

Istraživanje je provedeno u 30 predškolskih ustanova na području Osječko-baranjske županije tijekom travnja 2016. godine. U svakoj predškolskoj ustanovi, odgojitelji su zamoljeni da ispune upitnik. Uzorak je sačinjavao 148 ispitanika, odgojiteljica predškolske djece u dobi od 23 do 65 godina.

Najviše je odgojiteljica, u postotku od 74,3% , završilo 2 godišnji studij Predškolskog odgoja, 18, 2% odgojiteljica završilo je studij Predškolskog odgoja u trajanju od 3 godine, a 4,7 % odgojiteljica diplomski studij Predškolskog odgoja. Vidljivo je da se postotak smanjuje kako se godine studija povećavaju. Osim toga, 1 je odgojiteljica navela da je završila samo srednju školu (0, 7%), 1 odgojiteljica nadodala je da je uz 2 godišnji studij položila za odgojitelja mentora, 1 je odgojiteljica navela da je završila 4 godišnji studij, a 1 da je završila SSS suradnik za predškolski odgoj.

Broj godina radnog staža odgojiteljica u predškolskim ustanovama proteže se u rasponu od 1 godine do 50 godina, a najveći broj odgojiteljica je s radnim stažom do 10 godina (29,7%) i od 21 do 30 godina (28,4%), a najmanje s radnim stažom od 41 do 50 godina (2, 7%).

80 odgojiteljica (54, 1%) je odgovorilo da je prisustvovalo nekoj od edukacija o radu s djecom s teškoćama u posljednje tri godine, a 67 odgojiteljica je odgovorilo (45, 3%) da nije. Odgojiteljice koje su prisustvovale edukacijama, najviše su prisustvovali jednoj (26), dvije edukacije (21) ili tri (19) edukacije. Samo su se 3 odgojiteljice izjasnile da su prisustvovale na 6 edukacija u posljednje tri godine.

3.2. Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja korišten je „Upitnik samoprocjene kompetencija i procjene kvalitete osposobljavanja za rad u inkluzivnom vrtiću“ autorice Nives Mamić (2012) koji je dorađen za potrebe ovog istraživanja (Prilog 1). Upitnik se sastoji od sljedećih dijelova:

I. Opći podatci o ispitaniku (dob, spol, stručna sprema, broj godina radnog staža i informacije o pohađanju edukacija vezanih za rad s djecom s teškoćama)
II. Skala procjene kvalitete osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama tijekom studiranja
III. Skala samoprocjene kompetencija u radu s djecom s teškoćama
IV. Skala procjene dostupnosti i kvalitete edukacija o djeci s teškoćama u okviru redovitog stručnog usavršavanja
V. Skala procjene dostupnosti i kvalitete podrške u predškolskoj ustanovi
VI. Lista kompetencija prema važnosti te najkorisniji oblik edukacije

U I. dijelu izvornog upitnika autorice Mamić (2012), ***opći podatci o ispitaniku***, izostavljeno je pitanje „Iskustvo rada s djecom s teškoćama“ jer je uzorak u ovom istraživanju bio namjerni, stoga su sudionici ovog istraživanja trebali imati iskustvo rada s djecom s teškoćama. Nadalje, u ovom dijelu dodano je pitanje „Stručna sprema“ kojim se nastojalo dobiti informacije o razini završenog školovanja ispitanika te pitanje „Ako se sjećate, navedite koje su bile teme edukacija na kojima ste prisustvovali“ kako bi dobili uvid u to na koja se područja tijekom stručnog usavršavanja stavlja naglasak kada je riječ o djeci s teškoćama u razvoju.
Ovaj se dio sastoji od 6 pitanja, a njime se žele prikupiti podatci o općim karakteristikama odgojitelja kao što su dob, spol, stručna sprema, broj godina radnog staža i informacije o pohađanju edukacija vezanih za rad s djecom s teškoćama (jesu li u posljednje 3 godine prisustvovali nekoj od edukacija o radu s djecom s teškoćama; ako jesu, na koliko su edukacija prisustvovali te koje su teme bile obuhvaćene).

U II. dijelu izvornog upitnika autorice Mamić (2012), ***skala procjene kvalitete osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama tijekom studiranja***, dodana je varijabla „ Mogućnost učenja od kompetentnog mentora u radu s djecom s teškoćama“ kako bi uvidjeli imaju li studenti za vrijeme studiranja mogućnost učenja od strane mentora u radu s djecom s teškoćama te je preformulirana varijabla „Primjenjivost stečenog znanja za vrijeme studiranja u sadašnjem radu“.

Ovaj se dio sastoji od 7 varijabli kojima su se ispitali odgojitelji kako na skali od 1 do 5 ocjenjuju kvalitetu njihova osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama tijekom studiranja pri čemu 1 označava najnižu, a 5 najvišu razinu kvalitete osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama.
Varijable su sljedeće: općenita kvaliteta osposobljavanja, broj sati teoretske nastave, broj sati praktične nastave, mogućnost učenja od kompetentnog mentora, primjenjivost stečenog znanja, doprinos studija kompetencijama u radu s djecom s teškoćama i doprinos samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama.

U III. dijelu izvornog upitnika autorice Mamić (2012), ***skala samoprocjene kompetencija u radu s djecom s teškoćama***, izmijenjena je terminologija u varijabli „Poznavanje značajki djece s poremećajima iz spektra autizma".
Ovaj se dio sastoji od 25 varijabli kojima su se ispitali odgojitelji kako na skali od 1 do 5 procjenjuju svoje kompetencije u radu s djecom s teškoćama u sljedećem pri čemu 1 označava najnižu, a 5 najvišu razinu posjedovanja određene kompetencije u rad s djecom s teškoćama. Varijablama se nastojalo ispitati:

- Sposobnost prepoznavanje djece s razvojnim odstupanjima i poznavanje značajki djece s različitim teškoćama;
- Sposobnost poticanja socijalnog uključivanja djece s teškoćama;
- Znanje o prilagodbama u radu s djecom s teškoćama i izradi individualiziranog odgojno obrazovnog plana (IOOP-a);
- Sposobnost zadovoljavanja potreba djece u inkluzivnoj skupini;
- Sposobnost rješavanja problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama;
- Poznavanje obilježja socijalnog modela i zakonske regulative;
- Opće kompetencije odgojitelja u inkluzivnom okruženju (vještine komunikacije i suradnje s roditeljima, sposobnost kreiranja sigurne, poticajne atmosfere za svu djecu i roditelje, samopouzdanje odgojitelja u radu s djecom s teškoćama).

U IV. dijelu izvornog upitnika autorice Mamić (2012), ***skala procjene dostupnosti i kvalitete edukacija o djeci s teškoćama u okviru redovitog stručnog usavršavanja***, izmijenjen je redoslijed postavljenih varijabli „Količinu novih informacija na edukacijama koje ste pohađali" te „Kvalitetu novih informacija na edukacijama koje ste pohađali".

Ovaj se dio sastoji od 6 varijabli kojima su se ispitali odgojitelji kako na skali od 1 do 5 ocjenjuju dostupnost i kvalitetu edukacija o djeci s teškoćama pri čemu 1 označava najnižu, a 5 najvišu razinu dostupnosti i kvalitete edukacija o djeci s teškoćama.
Varijable su sljedeće: dostupnost edukacija, količina novih informacija, kvaliteta novih informacija, primjenjivost stečenog znanja, doprinos edukacije kompetencijama u radu s djecom s teškoćama i doprinos edukacije samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama.

V. dio upitnika, ***skala procjene dostupnosti i kvalitete podrške u predškolskoj ustanovi***, nije dio izvornog upitnika autorice Mamić (2012), nego je dodan prema iščitavanju literature, smatrajući da bi bilo dobro dobiti uvid i u to područje.
Ovaj se dio sastoji od 17 varijabli kojima su se ispitali odgojitelji kako na skali od 1 do 5 ocjenjuju dostupnost i kvalitetu podrške koju dobivaju u ustanovi u kojoj su zaposleni pri čemu 1 označava najnižu, a 5 najvišu razinu dostupnosti i kvalitete podrške.
Varijable su sljedeće: dostupnost podrške od stručnjaka, količina dobivenih informacija, kvaliteta dobivenih informacija, primjenjivost savjeta, doprinos suradnje kompetencijama i samopouzdanju, dostupnost didaktičkih sredstava, količina i kvaliteta didaktičkih sredstava, primjenjivost dostupnih didaktičkih sredstava, vlastiti trud u izradi didaktičkih sredstava, doprinos didaktičkih sredstava samopouzdanju, ostvarivanje prava na osobnog pomagača, doprinos osobnog pomagača samopouzdanju, optimalan broj djece, doprinos optimalnog broja djece kvaliteti rada i fizička prilagodba prostora.

VI. dio izvornog upitnika autorice Mamić (2012), ***lista kompetencija prema važnosti te najkorisniji oblik edukacije,*** nije dorađivan.
Ovaj dio sastoji se od 2 pitanja kojima se nastoji dobiti uvid u to kako odgojitelji rangiraju popis znanja i vještina prema važnosti od 1 do 6 i to na način da brojem 1 označe onu koja bi najviše doprinijela, a brojem 6 onu koja bi najmanje doprinijela njihovoj kompetenciji i samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama.

Na samom kraju upitnika odgojiteljima je ostavljena mogućnost ako žele nešto dodati.

3.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u 30 predškolskih ustanova na području Osječko-baranjske županije tijekom travnja 2016.godine. Prvo su prikupljeni podatci o broju vrtića koji djeluju u Županiji na stranicama Osječko-baranjske županije. Putem elektronske pošte, svim ravnateljima redovnih predškolskih ustanova, proslijeđena je molba u kojoj se ukratko upoznaju s istraživanjem i mole za uključivanjem u istraživanje (Prilog 2). Ravnateljima se jasno nalaže kako će nakon nekoliko dana biti telefonski kontaktirani u svrhu dobivanja uvida pristaju li sudjelovati u istraživanju ili ne. S ravnateljima koji su pristali na sudjelovanje, dogovoren je termin dolaska u predškolsku ustanovu. Nakon dolaska u predškolsku ustanovu ravnatelji su potpisali suglasnost na pristanak predškolske ustanove (Prilog 3), a odgojiteljima koji su imali iskustvo rada s djecom s teškoćama ostavljeni su upitnici, kuverte i suglasnost za pristanak u istraživanju (Prilog 4). Odgojitelji su ispunjene upitnike stavili u kuverte i zalijepili ih, a suglasnost su predali izvan kuverti kako se ne bi vezala uz upitnik. Radi dobivanja što točnijih podataka, odgojiteljima je dato nekoliko dana da ispune dobivene upitnike. Neki su upitnici prikupljeni od strane istraživača osobno, dok su ostali upitnici prikupljeni od strane odabrane osobe kojoj je za vrijeme termina dolaska bila uručena markirana i adresirana kuverta.

Provođenje istraživanja i prikupljanje podataka slijedi načela Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006). Slijede se temeljne vrijednosti za koje se Odbor zalaže, a one su sljedeće: poštenje, akademska izvrsnost i sloboda, međusobno uvažavanje i ljudsko dostojanstvo, osobna odgovornost i odgovornost ustanova. Osnovna svrha kodeksa je da se znanstveni i nastavni rad provodi u skladu s najvišim etičkim standardima i standardima odgovorne provedbe tog rada. To, između ostalog, uključuje znanstvenu čestitost, kolegijalnost, zaštitu ispitanika te društvenu odgovornost. Posebna se pozornost u istraživanju posvećuje točnosti i istinitosti podataka što ukazuje da je strogo zabranjeno znanstveno nepoštenje u vidu izmišljanja, krivotvorenja te plagiranje u predlaganju i provođenju istraživanja, recenziji ili objavljivanju rezultata. Osim toga, prema Kodeksu u ovom istraživanju jamči se dragovoljno sudjelovanje svih ispitanik, povjerljivost, tajnost i anonimnost podataka o ispitanicima te povoljan omjer boljitka/rizika za ispitanike.

3.4. Metode obrade podataka

Prikupljeni podatci obrađeni su u statističkom programu SPSS. Za svaku skalu izračunati su osnovni statistički parametri (min, max, standardna devijacija, aritmetička sredina), a za svaku varijablu izračunate su frekvencije. Rezultati su prikazani grafički radi bolje preglednosti.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

4.1. Opći podatci o ispitanicima

Tablica 1. Spol ispitanika

Spol ispitanika	Broj ispitanika	Postotak
Ženski spol	148	100,0

Svaki sudionik ovog istraživanja ženskog je spola, odnosno u ovom istraživanju sudjelovalo je 148 odgojiteljica predškolske djece.

Tablica 2. Dob ispitanika

Dob ispitanika	Broj ispitanika	Postotak
23-29 godina	11	7,4
30-39 godina	30	20,3
40-49 godina	27	18,2
50-59 godina	60	40,5
60-65 godina	15	10,1
Bez odgovora	5	3,4
Ukupno	148	100,0

Starosna dob odgojiteljica proteže se od 23 do 65 godina. Prema tablici koja slijedi može se jasno iščitati da je najviše odgojiteljica s iskustvom rada s djecom s teškoćama u dobi od 50 do 59 godina (40,5%), a najmanje u dobi od 23 do 29 godina (7,4%). Ovakvi rezultati nisu začuđujući, upravo zbog toga što u 20-im godinama mlade odgojiteljice tek započinju svoj radni staž, a odgojiteljice u 50-im godinama imaju duže radno iskustvo, ali zasigurno i više prilika za uključivanjem djece s teškoćama u svoje skupine. U dobi od 60 do 65 godina samo je 10, 1% odgojiteljica imalo iskustvo rada s djecom s teškoćama, ali ni to nije iznenađujuće jer se u toj dobi odgojitelji pripremaju za odlazak u mirovinu, stoga ih je manje obuhvaćeno u istraživanje.

Tablica 3. Stručna sprema ispitanika

Stručna sprema ispitanika	Broj ispitanika	Postotak
Srednja škola	1	0,7
Studij predškolskog odgoja (2 godišnji)	110	74,3
Studij predškolskog odgoja (3 godišnji)	27	18,2
Diplomski studij predškolskog odgoja	7	4,7
Nešto drugo	3	2,0
Ukupno	148	100,0

Kada je u pitanju stručna sprema ispitanika, iz tablice se može iščitati da su odgojiteljice u vrlo visokom postotku od 74,3% završile 2 godišnji studij Predškolskog odgoja. Ovakav podatak iznimno koristi u radu, jer činjenica je da se za vrijeme kada je studij Predškolskog odgoja trajao 2 godine, vrlo malo govorilo o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovite predškolske ustanove. Nadalje, 18, 2 % odgojiteljica završilo je studij Predškolskog odgoja u trajanju od 3 godine, a 4,7 % diplomski studij Predškolskog odgoja. Vidljivo je da se postotak smanjuje kako se godine studija povećavaju. Osim toga, 1 odgojiteljica navela je da je završila samo srednju školu (0, 7%), 1 odgojiteljica je nadodala da je uz 2-godišnji studij položila za odgojitelja mentora, 1 da je završila 4 godišnji studij, a 1 da je da je završila SSS suradnik za predškolski odgoj.

Tablica 4. Godine staža ispitanika

Godine staža ispitanika	Broj ispitanika	Postotak
1-10 godina radnog staža	44	29,7
11-20 godina ranog staža	24	16,2
21-30 godina radno staža	42	28,4
31-40 godina radnog staža	30	20,3
41-50 godina radnog staža	4	2,7
Bez odgovora	4	2,7
Ukupno	148	100,0

Broj godina radnog staža odgojiteljica u predškolskim ustanovama proteže se u rasponu od 1 do 50 godina, a najveći broj odgojiteljica je s radnim stažom do 10 godina (29,7%) i od 21 do 30 godina (28,4%), a najmanje s radnim stažom od 41 do 50 godina (2, 7%).

4. 2. Procjena kvalitete osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama tijekom studija

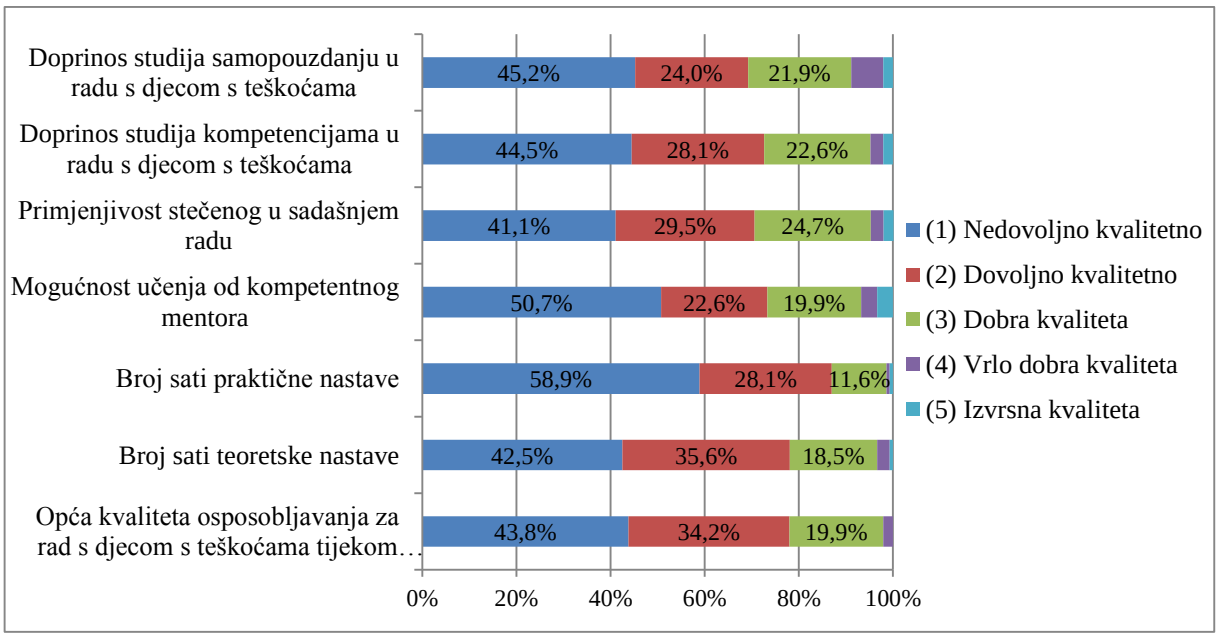
Na *Skali procjene kvalitete osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama tijekom studiranja* izračunati su osnovni statistički parametri.

Tablica 5. Osnovni statistički parametri

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Procjena kvalitete osposobljavanja odgojitelja tijekom studija	146	7,00	28,00	12,8767	5,33678

Mogući rezultati na *Skali procjene kvalitete osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama tijekom studiranja* kreću se u rasponu od 7 do 35. Ukupni postignuti rezultati na navedenoj skali u rasponu su od 7 do 28, što ukazuje da ispitanici kvalitetu osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama tijekom studija ne procjenjuju visokim ocjenama. Uvidom u prosječan rezultat na navedenoj skali (M=12,88; SD=5,34) može se zaključiti da su rezultati na svim varijablama kvalitete uglavnom distribuirani na najnižim ocjenama što ukazuje da ispitanici u velikom postotku kvalitetu studija, prema odgovarajućim varijablama kvalitete, procjenjuju ocjenama 1 (nedovoljno kvalitetno) i 2 (dovoljno kvalitetno).

Graf 1. Grafički prikaz raspodjele rezultata na svim varijablama skale *Kvalitete osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama tijekom studiranja*



Uvidom u prosječan rezultat svake varijable navedene skale, može se zaključiti da najveći broj ispitanika kvalitetu njihova osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama tijekom studija procjenjuje dovoljno kvalitetnom (M= 1,80, SD=0,827) te varijable kvalitete najčešće ocjenjuje ocjenama 1 i 2. 43,8% ispitanika smatra da je osposobljavanje nedovoljno kvalitetno, 34,2% da je dovoljno kvalitetno, 19,9% da je dobra kvaliteta, a samo 2,1% da je osposobljavanje vrlo dobre kvalitete. Niti jedan ispitanik kvalitetu osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama tijekom studija nije procijenio s ocjenom 5 (izvrsna kvaliteta) što nam ukazuje da je potrebno izvršiti određene promjenu u organizaciji preddiplomskog i diplomskog studija Predškolskog odgoja. Uz ovaj podatak potrebno je sagledati pretpostavku da su se možda dogodile neke promjene u sadašnjim programima osposobljavanja odgojitelja tijekom studija što bi doprinijelo drugačijoj distribuciji rezultata, no potrebno je proći neko vrijeme kako bi se ti „novi“ odgojitelji uključili u radni odnos i kako bi ti rezultati bili bolje distribuirani.

Nedovoljno kvalitetno i dovoljno kvalitetno, odnosno s ocjenom 1 i 2, 78,1 % ispitanika ocjenjuje broj sati teoretske nastave u kojima mogu steći znanja za rad s djecom s teškoćama (M=1,84, SD=0,871). Na isti način 87% ispitanika ocjenjuje broj sati praktične nastave u kojima mogu steći znanje za rad s djecom s teškoćama (M=1,56, SD=0,779). 73,3 % ispitanika ocjenjuje mogućnost učenja od kompetentnog mentora u radu s djecom s teškoćama također s ocjenama 1 i 2 (M=1,86, SD=1,068). Nadalje, 70, 5% ispitanika s ocjenama 1 i 2 ocjenjuje primjenjivost stečenog tijekom studija u sadašnjem radu s djecom s teškoćama (M=1,95, SD=0,978), a 72,6% njih na isti način ocjenjuje doprinos studija njihovim kompetencijama (M=1,90, SD=0,981) te 69,2 % doprinos njihovom samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama (M=1,97, SD=1,066).

Iz dobivenih nalaza vidljivo je da su ispitanici većinom nezadovoljni kvalitetom njihova osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama. Imaju vrlo mali broj teoretske nastave u kojima se mogu upoznati sa specifičnostima pojedinih teškoća, ali i jako mali broj sati praktične nastave za rad s djecom s teškoćama. Osim toga, imaju jako malo mogućnosti za učenje od kompetentnog mentora. Sve navedeno je nedovoljno kvalitetno i ispitanici vrlo malo toga mogu primijeniti u sadašnjem radu, a nakon završetka studija i stjecanja diplome oni imaju manjak samopouzdanja i osjećaju se manje kompetentnima za rad s djecom s teškoćama.

4. 3. Samoprocjena profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama

Na *Skali samoprocjene kompetencija u radu s djecom s teškoćama* izračunati su osnovni statistički parametri.

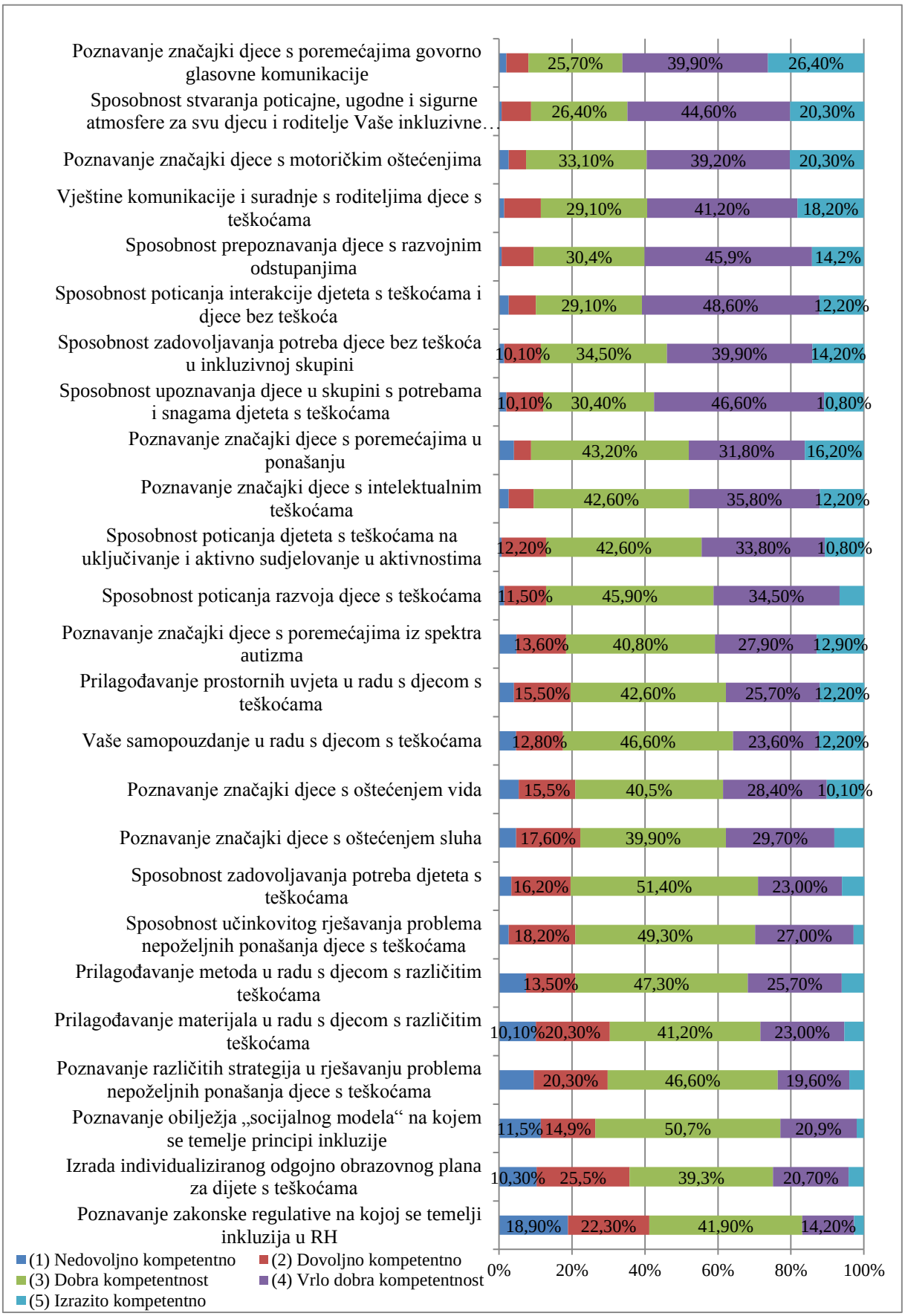
Tablica 6. Osnovni statistički parametri

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Samoprocjena kompetencija u radu s djecom s teškoćama	144	25,00	123,00	82,6875	17,02054

Mogući rezultati na *Skali samoprocjene kompetencija u radu s djecom s teškoćama* kreću se u rasponu od 25 do 125. Ukupni postignuti rezultati na navedenoj skali u rasponu su od 25 do 123. Ovako velik raspon rezultata ukazuje na to da se ispitanici mnogo razlikuju u samoprocjeni kompetencija u radu s djecom s teškoćama i to od onih koji uglavnom loše procjenjuju svoje kompetencije (ocjenama 1 i 2) preko onih koji su neodlučni (3) do onih koji se smatraju vrlo kompetentnima u radu s djecom s teškoćama (ocjene 4 i 5). Prosječan rezultat na skali (M=82,69; SD=17,02) govori da najveći broj ispitanika svoje kompetencije procjenjuje ocjenama 3 (dobra kompetentnost) i 4 (vrlo dobra kompetentnost).

U nastavku slijedi grafički prikaz raspodjele rezultata na svakoj pojedinoj varijabli poredanih prema zastupljenosti ocjena od najviših vrijednosti do najnižih, odnosno prema varijablama gdje se odgojitelji smatraju vrlo kompetentnima do onih varijabli gdje se smatraju manje kompetentnima. Nakon grafičkog prikaza svih varijabli, slijede grafički prikazi pojedinih varijabli koje tvore jedno zajedničko područje i njihovo statističko objašnjenje.

Graf 2. Grafički prikaz raspodjele rezultata na svim varijablama *Skale samoprocjene kompetencija u radu s djecom s teškoćam*

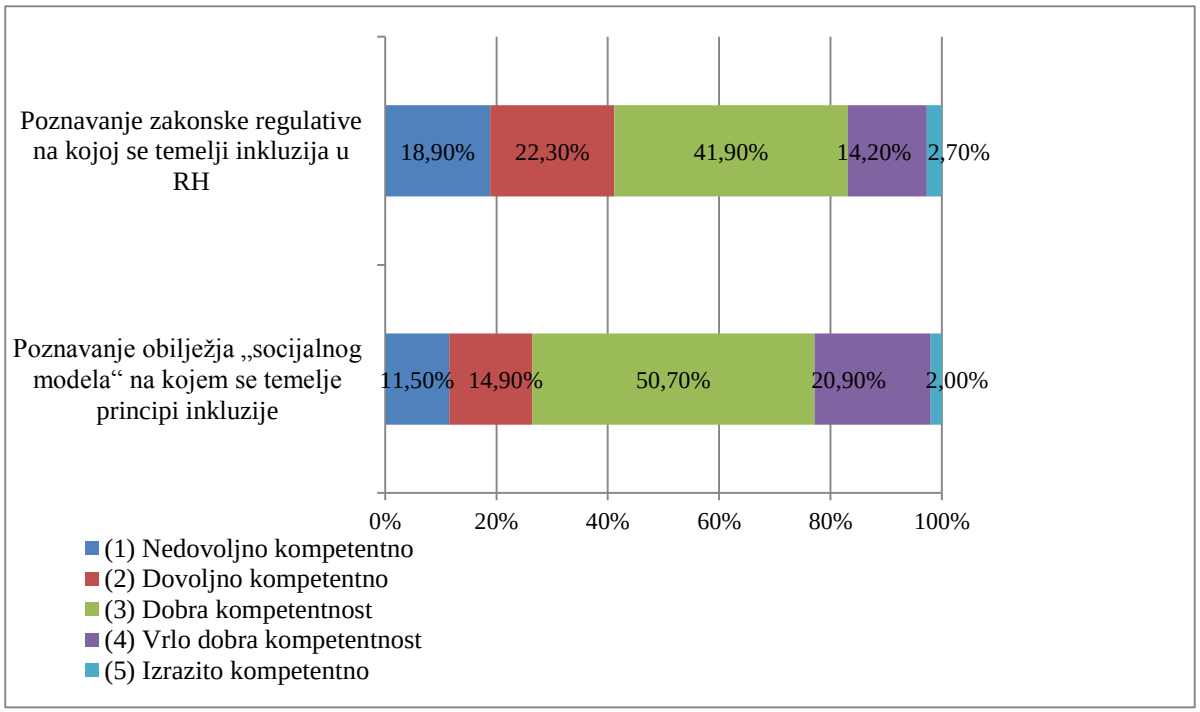


Uvidom u prosječan rezultat na skali svake varijable kompetencija, može se zaključiti da ispitanici s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) ocjenjuju varijablu poznavanja zakonske regulative na kojoj se temelji inkluzija u RH (M=2,59; SD=1,036), varijablu izrade individualiziranog odgojno obrazovnog plana za dijete s teškoćama (M=2,83; SD=1,009), varijablu poznavanja socijalnog modela na kojem se temelje principi inkluzije (M=2,87; SD=0,942), varijablu poznavanja različitih strategija u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama (M=2,89; SD=0,966), varijablu prilagođavanja materijala u radu s djecom s različitim teškoćama (M=2,93; SD=1,028), varijablu prilagođavanja metoda u radu s djecom s različitim teškoćama (M=3,09; SD=0,964), varijablu sposobnost učinkovitog rješavanja problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama (M=3,09; SD=0,816), varijablu sposobnost zadovoljavanja potreba djeteta s teškoćama (M=3,12; SD=0,872), varijablu poznavanja značajki djece s oštećenjem sluha (M=3,19; SD=0,978), varijablu poznavanja značajki djece s oštećenjem vida (M=3,22; SD=1,009), varijablu samopouzdanja u radu s djecom s teškoćama (M=3,26; SD=0,991), varijablu prilagođavanja prostornih uvjeta u rad s djecom s teškoćama (M=3,26; SD=0,99), varijablu poznavanja značajki s poremećajima iz spektra autizma (M=3,31; SD=1,018), varijablu sposobnosti poticanja razvoja djece s teškoćama (M=3,34; SD=0,821), varijablu sposobnost poticanja djeteta s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima (M=3,42; SD=0,865), varijablu poznavanja značajki djece s intelektualnim teškoćama (M=3,48; SD=0,892). Nadalje, ispitanici s ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost) ocjenjuju varijablu poznavanja značajki djece s poremećajima u ponašanju (M=3,51; SD=0,958), varijablu sposobnost upoznavanja djece skupini s potrebama i snagama djeteta s teškoćama (M=3,54; SD=0,891), varijablu sposobnost zadovoljavanja potreba djece bez teškoća u inkluzivnoj skupini (M=3,55; SD=0,906), varijablu sposobnost poticanja interakcije djeteta s teškoćama i djece bez teškoća (M=3,60; SD=0,894), varijablu sposobnost prepoznavanja djece s razvojnim odstupanjima (M=3,64; SD=0,857), varijablu vještine komunikacije i suradnje s roditeljima djece s teškoćama (M=3,65; SD=0,939), varijablu poznavanja značajki djece s motoričkim oštećenjima (M=3,70; SD=0,938), varijablu sposobnost stvaranja poticajne, ugodne i sigurne atmosfere za svu djecu i roditelje inkluzivne skupine (M=3,76; SD=0,893) te najviše ocjene daju na varijabli poznavanja značajki djece s poremećajima govorno glasovne komunikacije (M=3,82; SD=0,960).

4.3.1. Poznavanje zakonske regulative i obilježja socijalnog modela

Kako principi inkluzije proizlaze iz „socijalnog modela“ vrlo je važno poznavati obilježja tog modela kako bi se moglo djelovati u skladu s njima. Inkluzija je podržana zakonskom regulativom kako bi se ukazalo da je njezino provođenje i ostvarivanje nešto što je društveno potrebno, prihvatljivo i opravdano. Odgojitelji su ti koji trebaju biti zagovornici inkluzivne prakse i roditeljima ukazati na samu važnost inkluzivna procesa za dobrobit djeteta. Kako bi odgojitelji mogli biti zagovornici inkluzivne prakse i provoditi je u skladu s njezinim načelima vrlo je važno da poznaju njezine temelje i zakonsku regulativu. U nastavku slijedi graf na kojem su prikazani rezultati o tome kako odgojitelji procjenjuju svoje kompetencije na navedeno.

Graf 3. Grafički prikaz raspodjele rezultata na varijablama poznavanja zakonske regulative i obilježja socijalnog modela na kojem se temelji inkluzija



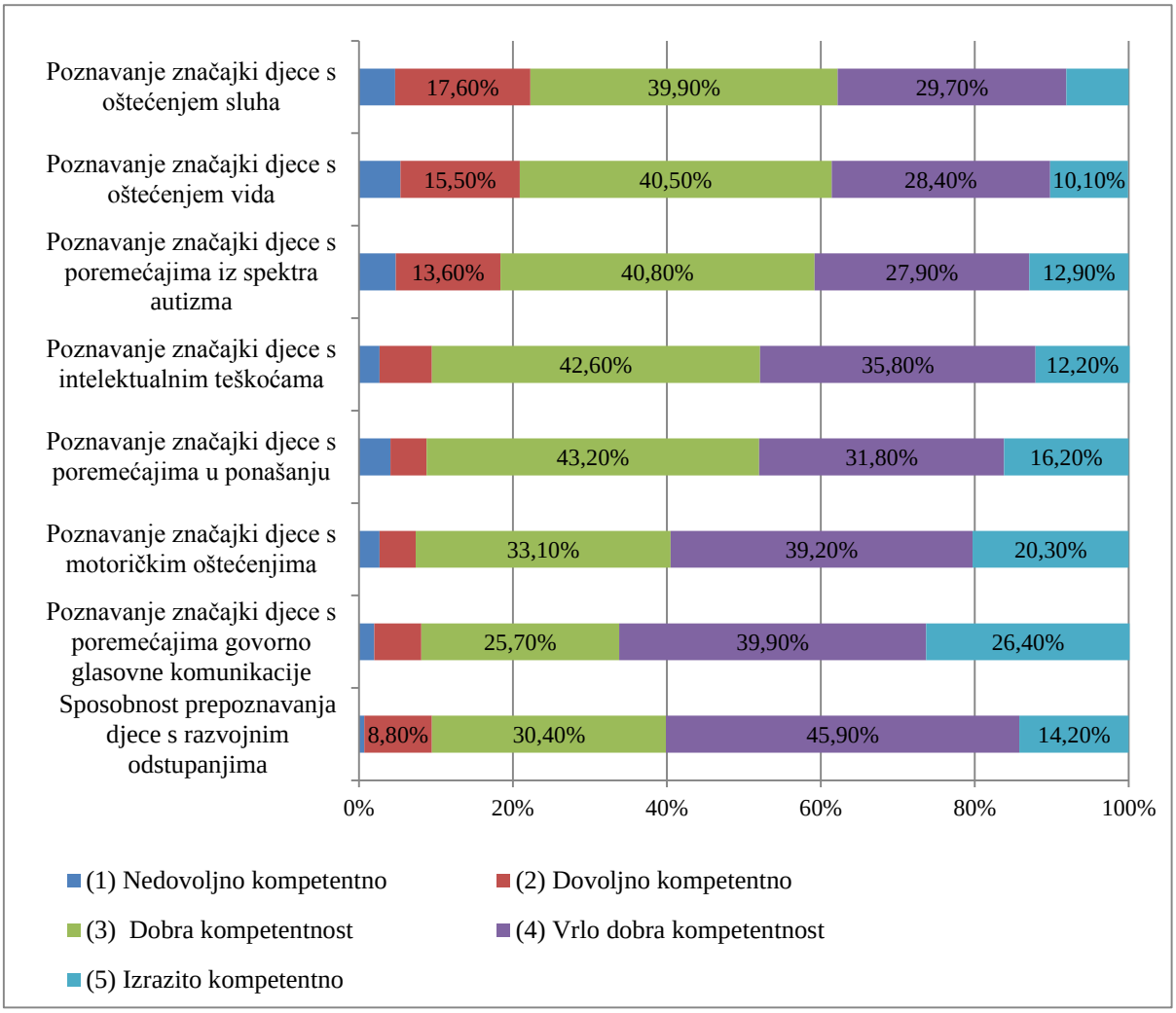
Uvidom u nalaze varijable poznavanja zakonske regulative na kojoj se temelji inkluzija RH i varijable poznavanja obilježja „socijalnog modela“ na kojem se temelje principi inkluzije može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama najviše ocjenjuju s ocjenom 2 (dovoljno kompetentno), s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) i s ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost). Ispitanici varijablu poznavanja zakonske regulative na kojoj se temelji

inkluzija u RH ocjenjuju s ocjenom 2 (dovoljno kompetentno) u postotku od 22,3% i s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) u postotku od 41,9% ispitanika. Poznavanje zakonske regulative ujedno je i najlošije ocijenjena varijabla na *Skali samoprocjene kompetencija u radu s djecom s teškoćama*. Nešto su bolje rezultate ispitanici dali na varijabli poznavanja obilježja „socijalnog modela“ na kojem se temelje principi inkluzije. Uvidom u nalaze varijable, može se iščitati da je 50,7% ispitanika ovu varijablu ocijenilo s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) te 20,9% ispitanika s ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost). Kako je „socijalni model“ suvremeni pristup, a iz kvantitativne obrade dobi ispitanika može se uočiti da su ispitanici starije dobi te da se tijekom svoga školovanja nisu imali priliku susresti s tim modelom i pristupom, ovi su rezultati i više nego očekivani. Može se reći da se odgojitelji samoinicijativno informiraju o ovom pristupu iako im te kompetencije ne trebaju u svakodnevnom radu i doticaju s djecom s teškoćama.

4.3.2. Poznavanje različitih značajki djece s teškoćama i njihovo prepoznavanje

Važnost rane intervencije više ne treba opravdavati. Stoga, vrlo je važno u predškolskim ustanovama uvidjeti odstupa li neko dijete u razvoju i u kojem području ono odstupa kako bi se roditelji/skrbnici djeteta mogli pravovremeno obavijestiti o mogućim teškoćama koje su prisutne u djetetovom razvoju te kako bi se moglo intervenirati što je prije moguće, a tako i prevenirati razvoj nekih novih poteškoća koje bi mogle neintervenirajući nastati. Upravo je zbog toga, odgojiteljima nužno poznavanje tipičnog razvoja djece i nekih značajki odstupanja razvoja kako bi mogli intervenirati. U nastavku slijedi graf na kojem su prikazani rezultati o tome kako odgojitelji procjenjuju svoje kompetencije na navedeno.

Graf 4. Grafički prikaz raspodjele rezultata na varijablama poznavanja različitih značajki djece s teškoćama i njihovog prepoznavanja



Uvidom u nalaze varijable prepoznavanja djece s razvojnim odstupanjima i varijabli poznavanja značajki različitih teškoća može se iščitati da su ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama najviše ocjenjivali s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) i s ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost). Na varijabli prepoznavanja djece s razvojnim odstupanjima, može se iščitati da se 0,7% ispitanika procjenjuje nedovoljno kompetentnima u prepoznavanju djece s razvojnim odstupanjima. 8,8% ispitanika smatra da je dovoljno kompetentno prepoznati dijete s razvojnim odstupanjima te su tako zaokružili ocjenu 2 (dovoljno kompetentno), 30,4% ispitanika ovu je varijablu ocijenilo s ocjenom 3 (dobra kompetentnost), 45,9% ispitanika s ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost), a 14,2 % ispitanika s ocjenom 5 (izrazito kompetentno). Ovakve više ocjene, koje ispitanici pridaju prepoznavanju djece s razvojnim odstupanjima možemo opravdati činjenicom da svaki odgojitelj treba poznavati tipičan razvoj djeteta te ako

neko dijete odstupa od tipičnog razvoja, može se pretpostaviti da ima poteškoće u nekom od područja. Osim toga, odgojitelji su u svakodnevnom doticaju s mnogo djece te se odstupanje nekog od djeteta u odnosu na djecu tipičnog razvoja odmah uočava. No, vidljivo je da neki od ispitanika svoju kompetentnost ne ocjenjuju s visokim ocjenama, što ukazuje na to da im poznavanje tipičnog razvoja nije dovoljno kako bi prepoznali neko dijete koje odstupa u razvoju.

Nadalje, uvidom u nalaze varijable poznavanja značajki djece s različitim teškoćama može se vidjeti da ispitanici nekim značajkama pridaju više, a nekim značajkama manje ocjene. Ispitanici najviše ocjene pridaju poznavanju značajki djece s poremećajima govorno glasovne komunikacije gdje 66,3% ispitanika okružuje ocjenu 4 (vrlo dobra kompetentnost) i ocjenu 5 (izrazito kompetentno). Sljedeće značajke koje ispitanici ocjenjuju visokim ocjenama, ocjenama 4 (vrlo dobra kompetentnost) i 5 (izrazito kompetentno) su značajke djece s motoričkim oštećenjima i to u postotku od 59,5%. Zatim slijede značajke djece s poremećajima u ponašanju i značajke djece s intelektualnim teškoćama, gdje 48% ispitanika procjenjuje poznavanje ovih značajki visokim ocjenama. 40,8% ispitanika procjenjuje da je kompetentno u poznavanju značajki djece s poremećajima iz spektra autizma ocjenjujući ovu varijablu ocjenom 3 (dobra kompetentnost). Ispitanici svoju kompetentnost najniže procjenjuju u poznavanju značajke djece s oštećenjem vida i to u postotku od 40,5% okružujući ocjenu 3 (dobra kompetentnost) i u poznavanju značajki djece s oštećenjem sluha u postotku od 39,9% također okružujući ocjenu 3 (dobra kompetentnost) što ujedno ukazuje na posjedovanje najmanje kompetentnosti u odnosu na sve varijable značajki.

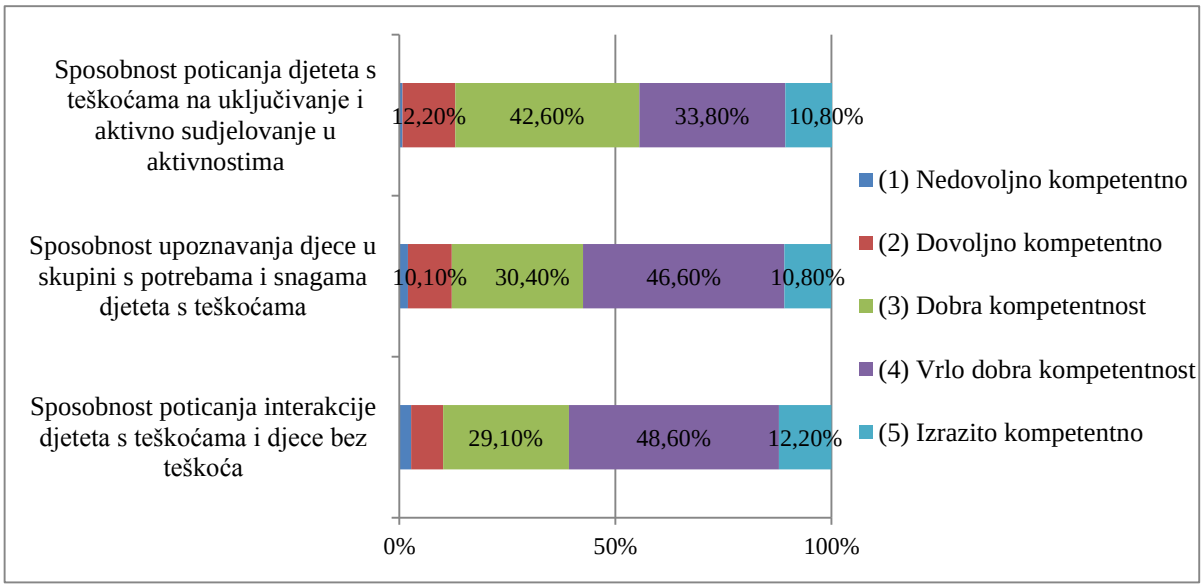
Prema prethodno navedenom, ispitanici najvišim ocjenama procjenjuju poznavanje značajki djece s poremećajima govorno glasovne komunikacije, značajke djece s motoričkim oštećenjima te poremećajima u ponašanju i intelektualnim teškoćama. Ovakvi rezultati mogu se opravdati činjenicom da vrlo mnogo djece ima poteškoće na području komunikacije i ponašanja, stoga su odgojitelji imali više prilika za susresti se s tom djecom te su tako stekli određena znanja što je doprinijelo njihovoj većoj kompetentnosti. Veću kompetentnost u poznavanju značajki djece s motoričkim oštećenjima i intelektualnim teškoćama možemo opravdati činjenicom da su to teškoće koje su vrlo izražene u fizičkom smislu što je vidljivo kod motoričkih oštećenja i u spoznajnom smislu što je vidljivo kod intelektualnih teškoća te odgojitelji tako lakše prepoznaju značajke njihovog mogućeg funkcioniranja. Lošija procijenjenost navedenih značajki djece s oštećenjem vida i sluha te poremećajem iz spektra

autizma može se objasniti činjenicom o zastupljenosti teškoća, gdje je djece s oštećenjima vida i sluha znatno manje od djece s poremećajima govorno glasovne komunikacije, motoričkih oštećenja itd. Suprotno tome, podatci nam ukazuju da broj djece s poremećajem iz spektra autizma neprestano raste, a ispitanici su poznavanje ovih značajki također procijenili lošijima. Ovakav podatak možemo opravdati time da je autizam područje s mnogim specifičnostima o kojim odgojitelji nisu imali mnogo prilika učiti.

4.3.3. Socijalne kompetencije odgojitelja

Filozofija inkluzije sama po sebi podrazumijeva uključenost djece s teškoćama u redovite odgojno-obrazovne skupine što znači da djeca aktivno sudjeluju u aktivnostima i međusobnim interakcijama s drugom djecom prema svojim mogućnostima i interesima. Vrlo je važno biti u mogućnosti motivirati dijete da se uključi u aktivnosti koje su dane u trenutku, kao i stvoriti poticajno okružje i klimu za ostvarivanje što bolje i kvalitetnije interakcije sa svim sudionicima u inkluzivnom okružju jer će jedino tako dijete s teškoćama moći napredovati. U nastavku slijedi graf na kojem su prikazani rezultati o tome kako odgojitelji procjenjuju svoje kompetencije na navedeno.

Graf 5. Grafički prikaz raspodjele rezultata na varijabli poticanja djeteta s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje, varijabli upoznavanja djece u skupini s potrebama i snagama djeteta s teškoćama i varijabli poticanja interakcije djeteta s teškoćama i bez teškoća



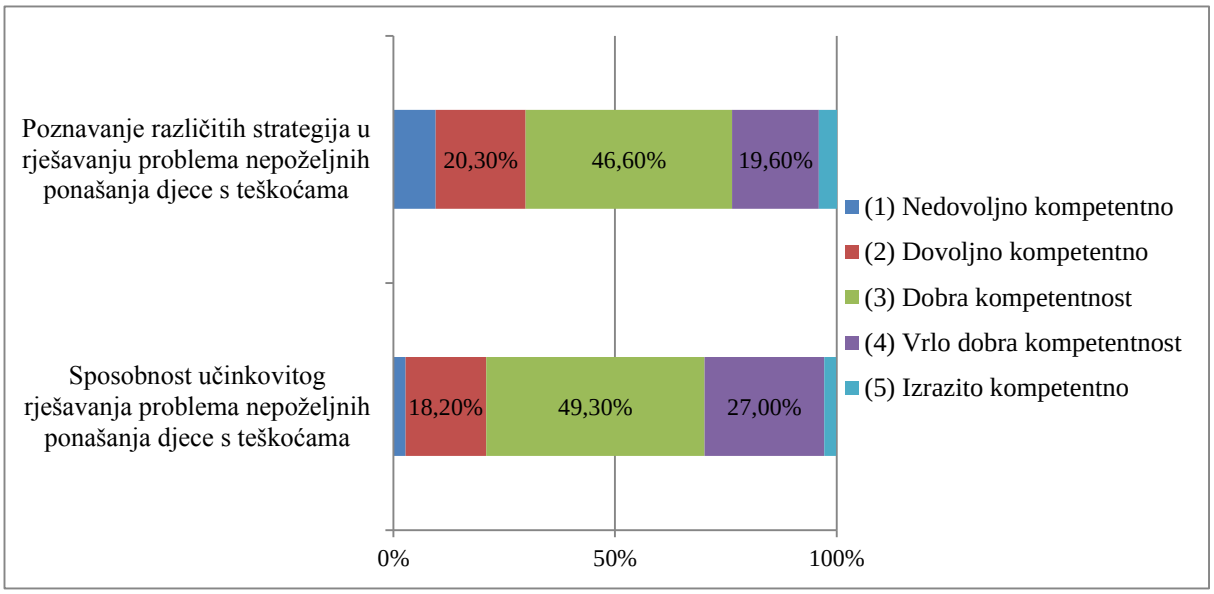
Uvidom u nalaze varijable poticanja djeteta s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje, varijable upoznavanja djece u skupini s potrebama i snagama djeteta s teškoćama i varijable poticanja interakcije djeteta s teškoćama i bez teškoća može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama najviše ocjenjuju s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) i ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost). Na varijabli poticanja djeteta s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima ispitanici su u postotku od 42,6% ocijenili svoju kompetentnost s ocjenom 3 (dobra kompetentnost), a u postotku od 33,8% s ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost). Nadalje, ispitanici se smatraju kompetentnijima u upoznavanju djece u skupini s potrebama i snagama djeteta s teškoćama i tu su varijablu ocijenili s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) u postotku od 30,4% i ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost) u postotku od 46,6%. Ispitanici se smatraju najkompetentnijima, u odnosu na prethodne dvije varijable, na varijabli poticanja interakcija djeteta s teškoćama i bez teškoća i to su ocijenili s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) u postotku od 29,1% i s ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost) u postotku od 48,60%.

Ovakvi rezultati, nisu začuđujući te se mogu opravdati činjenicom da odgojitelji za vrijeme svog studija nisu imali mnogo praktičnih sati kao niti mogućnost učenja od kompetentnog mentora u radu s djecom s teškoćama što se odražava zasigurno na nepoznavanja strategija za što lakše poticanje djeteta s teškoćama na aktivno sudjelovanje u aktivnostima. Suprotno tome, odgojitelji se smatraju kompetentnijima u poticanju interakcija djeteta s teškoćama i djece bez teškoća u odnosu na prethodnu varijablu te se na ovakav nalaz može gledati upitno. Naime, prilikom interakcije djeca se u većini slučajeva bave nekom aktivnošću, što ujedno znači da su u nju i aktivno uključena.

4.3.4. Kompetencije odgojitelja u rješavanju problema u ponašanju

Mnogi odgojitelji u svojim odgojno-obrazovnim skupinama imaju djecu koja imaju probleme u ponašanju te njihovo nepoželjno ponašanje narušava kvalitetu odgojno-obrazovnog rada. Upravo zbog toga, odgojitelji trebaju biti kompetentni u rješavanju nepoželjnih ponašanja koja se pojave, ali i da to rješavanje nepoželjnih ponašanja bude učinkovito i ne ugrožavajuće za svako dijete u skupini. U nastavku slijedi graf na kojem su prikazani rezultati o tome kako odgojitelji procjenjuju svoje kompetencije na navedeno.

Graf 6. Grafički prikaz raspodjele rezultata na varijablama učinkovitog rješavanja problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama i poznavanje različitih strategija u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama

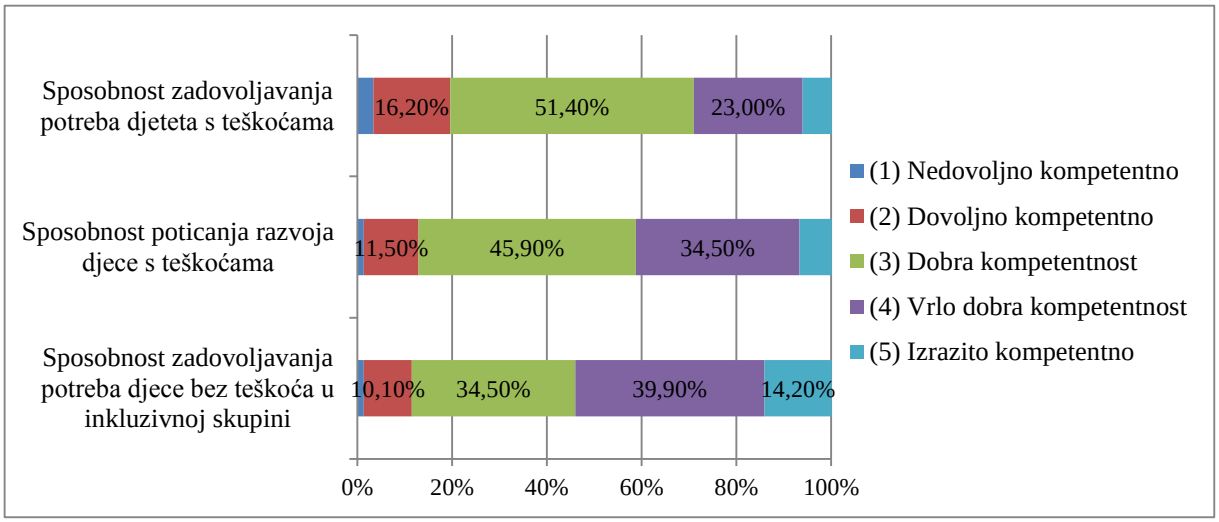


Uvidom u nalaze varijable učinkovitog rješavanja problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama i varijable poznavanja različitih strategija u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama najviše ocjenjuju s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) i s ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost). Ispitanici se smatraju kompetentnijima u učinkovitom rješavanju problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama i to ocjenjuju s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) u postotku od 49,3% i s ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost) u postotku od 27% u odnosu na poznavanje različitih strategija u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama što ocjenjuju također ocjenom 3 (dobra kompetentnost) u postotku od 46,6% i s ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost) u postotku od 19,6%, ali kako se može uočiti s nešto manjim postotkom u odnosu na prethodnu varijablu. Odgojitelji poznavanje različitih strategija u rješavanju nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama ocjenjuju lošijim u odnosu na sposobnost učinkovitog rješavanja problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama što se opet može opravdati činjenicom koja se odnosi na sam početak osposobljavanja odgojitelja tijekom studija gdje nisu imali mnogo praktičnih sati niti mogućnost učenja od kompetentnog mentora te se stoga nisu susretali sa različitim strategijama za rješavanje problema nepoželjnih ponašanja.

4.3.5. Kompetencije odgojitelje u zadovoljavanju potreba djece

Sasvim je očekivano da je odgojitelj taj koji svojim aktivnostima i metodama doprinosi razvoju tipične djece u predškolskoj ustanovi. No, ako se uoči da neko dijete odstupa u razvoju, odnosno da ima teškoće u određenim područjima, odgojitelj mora biti u mogućnosti poticati razvoj tog djeteta, uvažavajući njegove mogućnosti i interese. Osim toga, odgojitelji trebaju biti u mogućnosti zadovoljiti individualne potrebe svakog djeteta u skupini uključujući djecu bez teškoća i djecu s teškoćama. Kako su ovo vrlo važne kompetencije koje odgojitelji trebaju posjedovati i one su ispitane putem anketnog upitnika. U nastavku slijedi graf na kojem su prikazani rezultati o tome kako odgojitelji procjenjuju svoje kompetencije na navedeno.

Graf 7. Grafički prikaz raspodjele rezultata na varijablama sposobnosti zadovoljavanja potreba djece s teškoćama i bez teškoća te poticanja razvoja djece s teškoćama



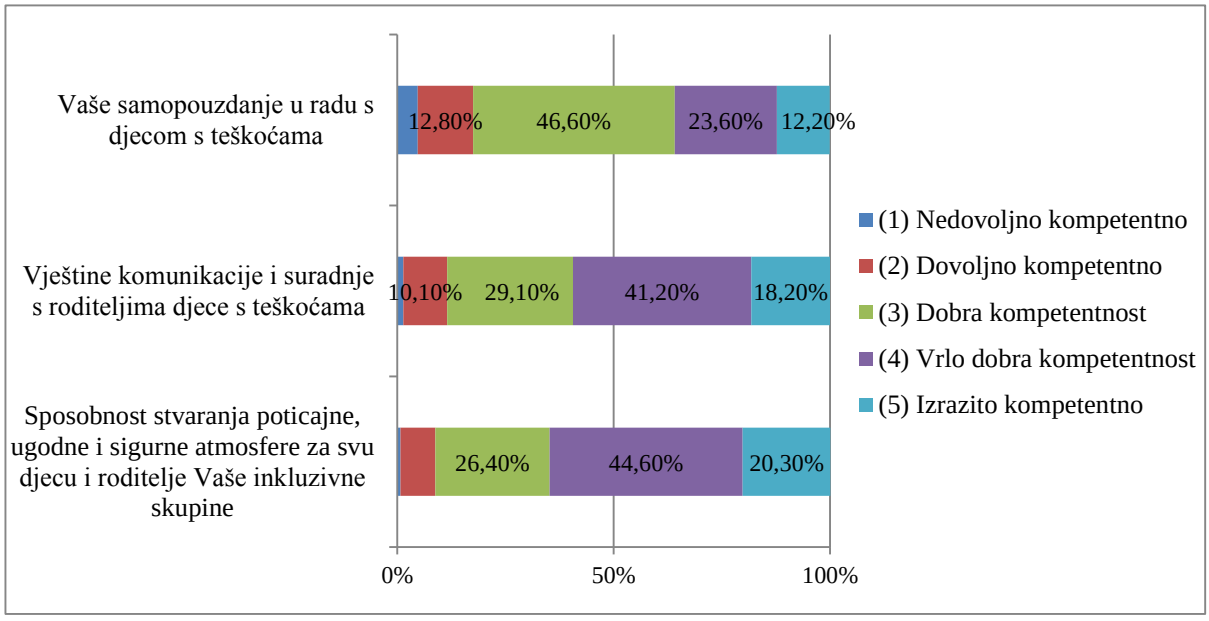
Uvidom u nalaze varijable zadovoljavanja potreba djeteta s teškoćama, varijable poticanja razvoja djece s teškoćama i varijable zadovoljavanja potreba djece bez teškoća u inkluzivnoj skupini može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama najviše ocjenjuju s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) i s ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost). Ispitanici najlošije ocjenjuju svoje kompetencije na varijabli zadovoljavanja potreba djeteta s teškoćama i to s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) u postotku od 51,4%. Zatim slijedi varijabla poticanja razvoja djece s teškoćama koju također ocjenjuju s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) u postotku od 45,9%. Ispitanici najbolje ocjenjuju svoju kompetentnost na varijabli zadovoljavanja potreba djece bez teškoća u inkluzivnoj skupini s ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost) u postotku od 39,9% .

Ovi nalazi su i za očekivati jer su se odgojitelji najvećim dijelom tijekom svog studiranja osposobljavali za rad s djecom bez teškoćama te uz vrlo malo kolegija i praktičnog iskustva za rad s djecom s teškoćama osjećaju se manje kompetentnima za rad u inkluzivnom okruženju. Osim toga, na zadovoljavanje potreba mogu utjecati i mnogi drugi činitelji od prekobrojnih skupina do samog prostornog uređenja.

4.3.6. Opće kompetencije odgojitelja u rad s djecom s teškoćama

Kompetencije koje odgojiteljima iznimno pomažu u radu i koje bi trebali posjedovati zasigurno su vještine komunikacije i suradnje s roditeljima. Odgojiteljima je vrlo važno s roditeljima ostvariti dobru i kvalitetnu suradnju jer se upravo takvom suradnjom može pomoći djetetu da napreduje u skladu sa svojim mogućnostima. Osim toga, vrlo je važno da odgojitelj bude u mogućnosti stvoriti poticajnu, ugodnu i sigurnu atmosferu u odgojnoj skupini, ali i da odgojitelj ima samopouzdanje u radu s djecom s teškoćama te da se ne boji preispitivati i upotrebljavati različite strategije, metode i materijale radi straha i nesigurnosti. U nastavku slijedi graf na kojem su prikazani rezultati o tome kako odgojitelji procjenjuju svoje kompetencije na navedeno.

Graf 8. Grafički prikaz raspodjele rezultata na varijabli sposobnosti stvaranja poticajne, ugodne i sigurne atmosfere za svu djecu i roditelje, varijabli vještinama komunikacije i suradnje s roditeljima djece s teškoćama i varijabli samopouzdanja u radu s djecom s teškoćama

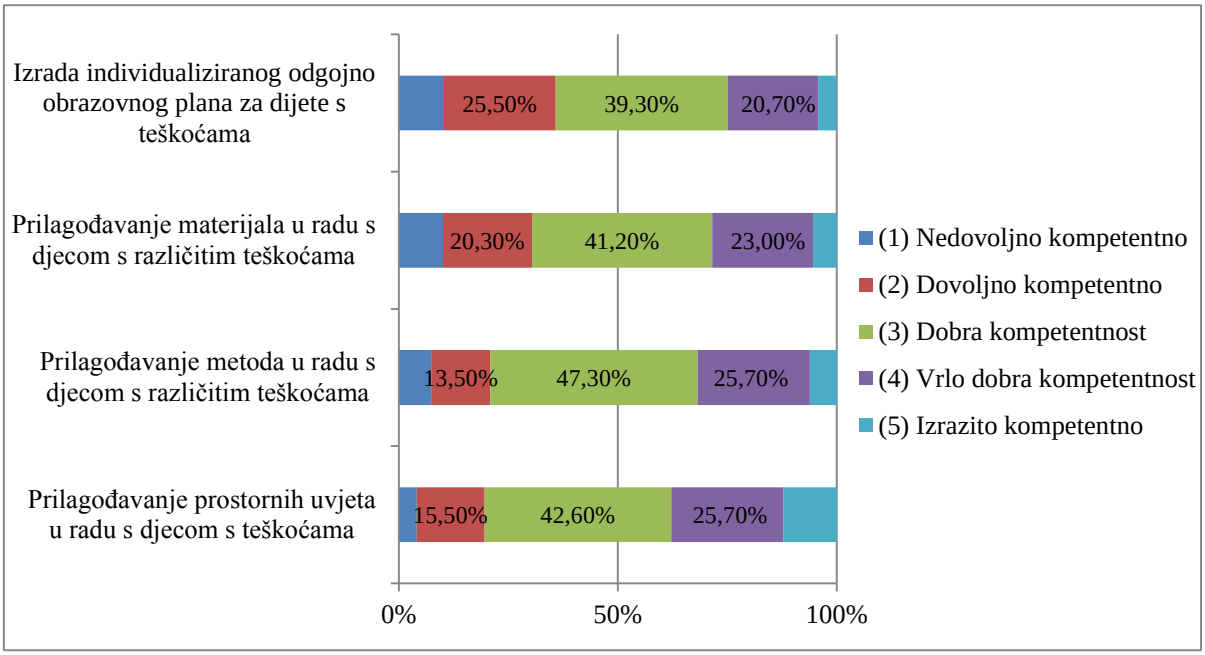


Uvidom u nalaze varijable i sposobnosti stvaranja poticajne, ugodne i sigurne atmosfere za svu djecu i roditelje, varijable vještinama komunikacije i suradnje s roditeljima djece s teškoćama i varijable samopouzdanja u radu s djecom s teškoćama može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama ocjenjuju s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) i s ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost). Iz nalaza se može iščitati da ispitanici najlošije procjenjuju njihovo samopouzdanje u radu s djecom s teškoćama i to procjenjuju s ocjenama 3 (dobra kompetentnost) u postotku od 46,6% , što nije ni začuđujuće zbog toga što tijekom studija ne stječu dovoljno kompetencija za rad s djecom s teškoćama. Ispitanici nešto bolje procjenjuju svoju kompetentnost u vještinama komunikacije i suradnje s roditeljima djece s teškoćama i to s ocjenama 4 (vrlo dobra kompetentnost) u postotku od 41,2%, a najviše se smatraju kompetentnima, u odnosu na prethodne dvije varijable, u stvaranju poticajne, ugodne i sigurne atmosfere za svu djecu i roditelje. Ovu varijablu ocjenjuju s ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost) u postotku od 44, 6%.

4.3.7. Kompetencije odgojitelja u prilagođavanju uvjeta rada u inkluzivnom okruženju

Odgojitelji osim kompetencija prepoznavanja djece s teškoćama u razvoju i poznavanja njihovih značajki, trebaju biti kompetentni i u stvaranju prostornih uvjeta za rad s djecom s teškoćama, kao i u prilagodbi materijala i metoda u radu s njima te izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa. U nastavku slijedi graf na kojem su prikazani rezultati o tome kako odgojitelji procjenjuju svoje kompetencije na navedeno.

Graf 9. Grafički prikaz raspodjele rezultata na varijablama izrade IOOP-a, prilagođavanju materijala, metoda i prostornih uvjeta u radu s djecom s teškoćama



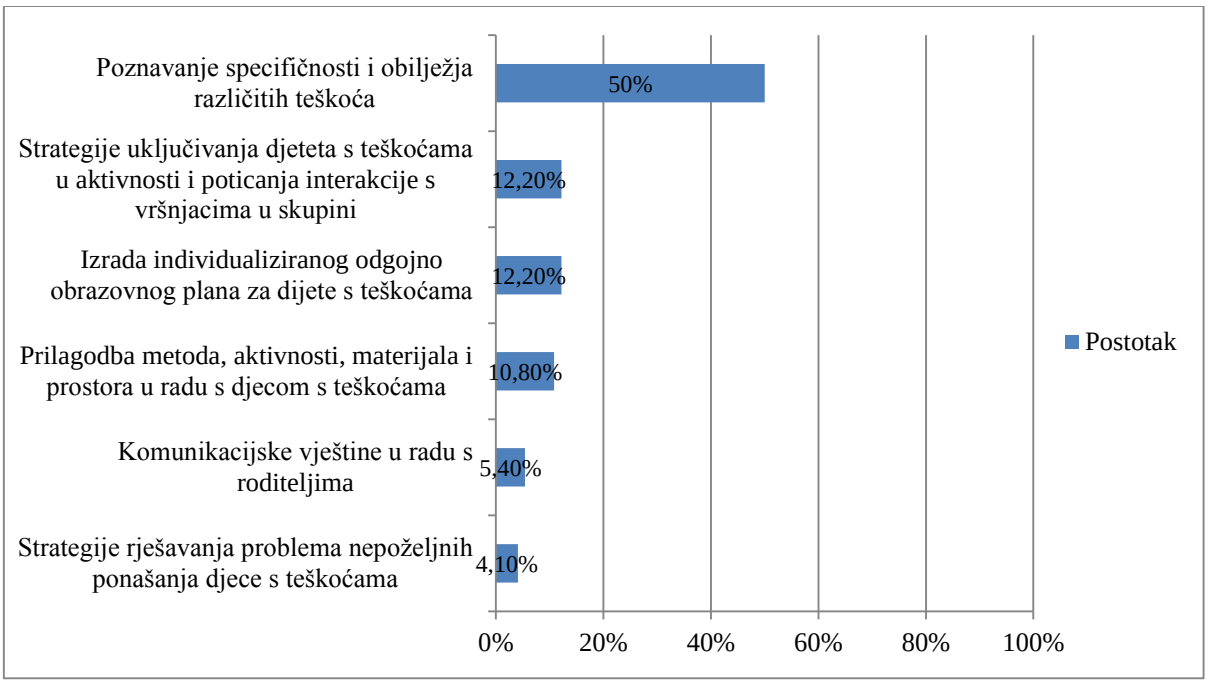
Uvidom u nalaze varijable prilagođavanja prostornih uvjeta, metoda i materijala u radu s djecom s teškoćama te varijable izrade individualiziranog odgojno obrazovnog plana za dijete s teškoćama može se vidjeti da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama procjenjuju najviše ocjenom 3 (dobra kompetentnost). Iz nalaza se može iščitati da ispitanici najlošije ocjenjuju izradu individualiziranog odgojno obrazovnog plana za dijete s teškoćama u postotku od 39,3%. Ovaj se nalaz može opravdati činjenicom da odgojitelji prema zakonu ne moraju izrađivati individualizirani odgojno obrazovni plan za dijete s teškoćama kao što je to u području školstva, stoga to sve ovisi o njihovoj volji i motivaciji. Nadalje, ispitanici vlastite kompetencije u prilagođavanju materijala u radu s djecom s različitim teškoćama najviše procjenjuju s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) u postotku od 41,2%, a prilagođavanje metoda u radu s djecom s različitim teškoćama u postotku od 47,3%. Prilagođavanje prostornih uvjeta u radu s djecom s teškoćama, ispitanici također najviše ocjenjuju s ocjenom 3 (dobra kompetentnost) u postotku od 42,6%, no na toj je varijabli najveći broj ispitanika procijenio svoje kompetencije i s ocjenom 5 (izrazito kompetentno), stoga se ova varijabla prema statističkom izračunu smatra najbolje ocijenjenom od strane ispitanika kada je riječ o prilagodbama u radu s djecom s teškoćama.

Također su i ovi rezultati za očekivati, a mogu se opravdati time da, kako je već rečeno, odgojitelji prema zakonu ne moraju nužno izrađivati individualizirani odgojno obrazovni plan za dijete s teškoćama, stoga su i njihove ocjene na ovoj varijabli u odnosu na druge varijable tog područja najniže. Osim toga, odgojitelji su svoje kompetencije za rad djecom s teškoćama koje su stekli tijekom studija ocijenili znatno lošijima stoga se može pretpostaviti da za vrijeme studija nisu prilagođavali materijale i metode za rad s djecom s teškoćama. Nadalje, ovakvi nalazi mogu se i opravdati činjenicom o prevelikom broju djece u odgojnim skupinama što odgojiteljima ne ostavlja mogućnost slobodnog vremena za izradu individualiziranog odgojno obrazovnog plana i prilagodbi materijala i metoda za rad s djecom s teškoćama.

4. 3.8. Znanja i vještine koje bi najviše doprinijele kompetenciji i samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama

Neovisno o rezultatima na *Skali samoprocjene kompetencija u radu s djecom s teškoćama* željelo se saznati koja bi znanja i vještine najviše doprinijele kompetencijama i samopouzdanju u rad s djecom s teškoćama. Ispitanici su rangirali ponuđena znanja i vještine prema važnosti, na način da rang 1 označava najvišu važnost, a rang 6 najnižu važnost.

Graf 10. Grafički prikaz raspodjele znanja i vještina prema važnosti



Prema nalazima istraživanja može se uočiti da ispitanici varijablu poznavanja specifičnosti i obilježja različitih teškoća smatraju varijablom najviše važnosti (M=0,50; SD=0,502), odnosno 50% ispitanika smatra da bi im ta znanja najviše doprinijela kompetencijama i samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama. Varijable koje slijede prema važnosti su varijabla izrade individualiziranog odgojno obrazovnog plana za dijete s teškoćama i varijabla strategije uključivanja djeteta s teškoćama u aktivnosti i poticanja interakcije s vršnjacima u skupini (M=0,12; SD=0,328). Ove dvije navedene varijable u istom postotku od 12,2%, ispitanici rangiraju na drugo mjesto prema važnosti. Nadalje, varijabla prilagodba metoda, aktivnosti, materijala i prostora radu s djecom s teškoćama (M=0,11; SD=0,312) je varijabla koja je na trećem mjestu prema važnosti i to od strane 10,8% ispitanika. Varijable koje ispitanici smatraju da bi im najmanje doprinijele kompetencijama i samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama su varijabla komunikacijske vještine u radu s roditeljima (M=0,05; SD=0,227) u postotku od 5,4% i varijabla strategije rješavanja problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama koju ujedno i smatraju varijablom najniže važnosti (M=0,04; SD=0,198) u postotku od 4,1%. Ispitanici smatraju da bi im ta znanja najmanje doprinijela kompetencijama i samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama.

4.4. Procjena dostupnosti i kvalitete edukacija o djeci s teškoćama u okviru redovitog stručnog usavršavanja

Zanimanje odgojitelja uz sebe nosi i mnoge odgovornosti. Prije svega, to je odgovornost prema vlastitom napredovanju kroz cjeloživotno učenje i stručno usavršavanje. Svaki odgojitelj svoj profesionalni razvoj treba shvatiti kao kontinuirani proces koji zahtjeva unapređivanje vlastitih kompetencija, znanja i vještina. Kvalitetno stručno usavršavanje odgojiteljima upravo pruža mogućnost unapređivanja kroz davanje relevantnih informacije u skladu s novim saznanjima. O tome kako odgojitelji procjenjuju dostupnost i kvalitetu edukacija o djeci s teškoćama u okviru stručnog usavršavanja, navedeno je u nastavku.

Tablica 7. Prisustvovanje edukaciji u posljednje tri godine

Jeste li u posljednje tri godine prisustvovali edukaciji o radu s djecom s teškoćama?	**Broj ispitanika**	**Postotak**
Da	80	54,1
Ne	67	45,3
Bez odgovora	1	0,7
Ukupno	148	100,0

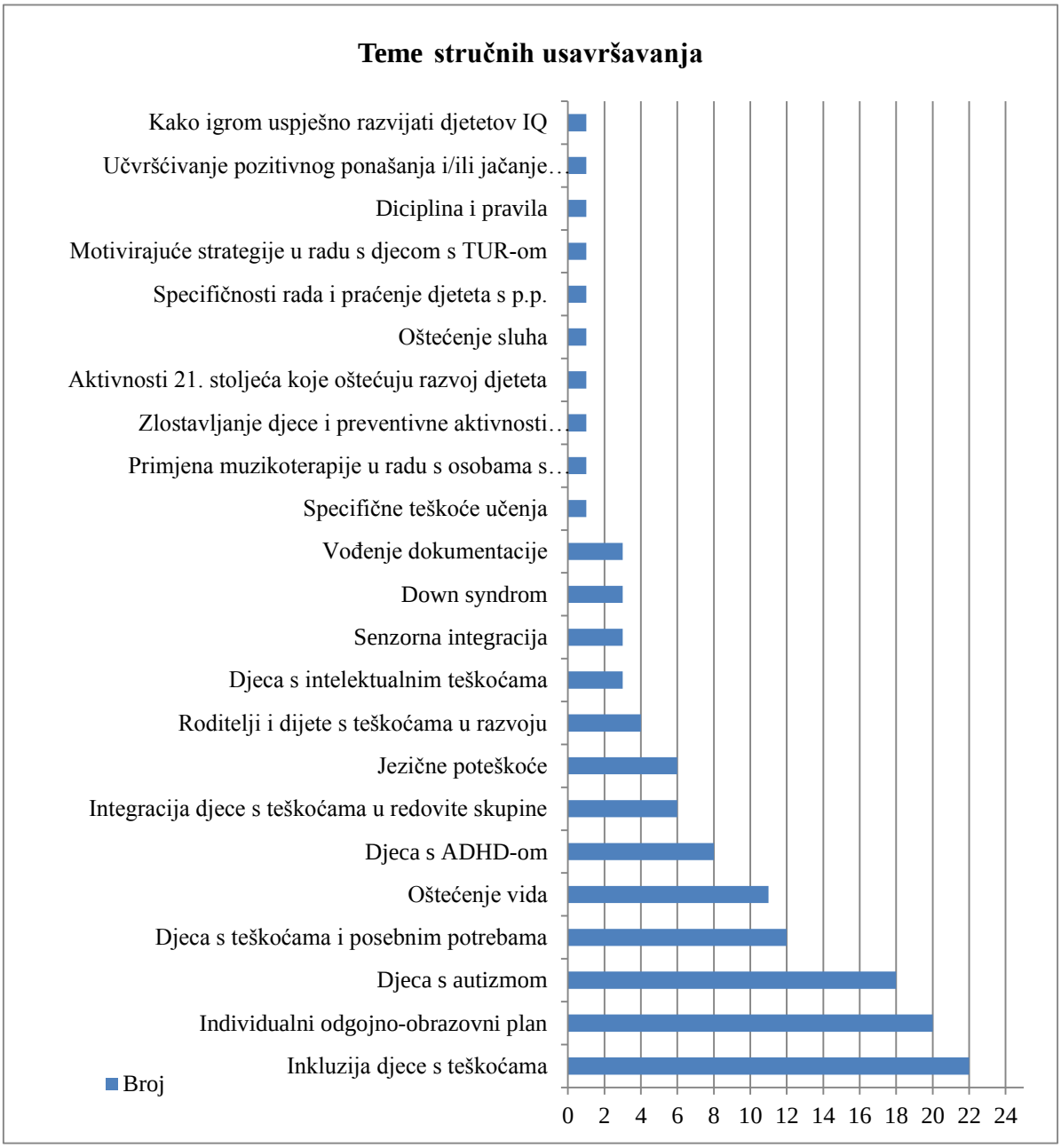
Tablica 8. Broj pohađanih edukacija

Na koliko ste edukacija prisustvovali?	**Broj ispitanika**	**Postotak**
Niti jedna	67	45,3
Jedna edukacija	26	17,6
Dvije edukacije	21	14,2
Tri edukacije	19	12,8
Četiri edukacije	7	4,7
Pet edukacija	1	0,7
Šest edukacija	3	2,0
Bez odgovora	4	2,7
Ukupno	144	97,3

Na pitanje jesu li u posljednje tri godine ispitanici prisustvovali nekoj od edukacija o radu s djecom s teškoćama, 80 je ispitanika (54, 1%) odgovorilo da je, a 67 ispitanika (45, 3%) da nije. Ispitanici koji su prisustvovale edukacijama, najviše su prisustvovali jednoj (26), dvije edukacije (21) ili tri (19) edukacije. Samo su se 3 ispitanika izjasnila da su prisustvovala na 6 edukacija u posljednje tri godine.

Odgojitelji su se izjasnili da su sudjelovali na temama edukacija koje su bile usmjerene na sljedeća područja:

Graf 11. Grafički prikaz pojavljivanja svake pojedine teme stručnog usavršavanja



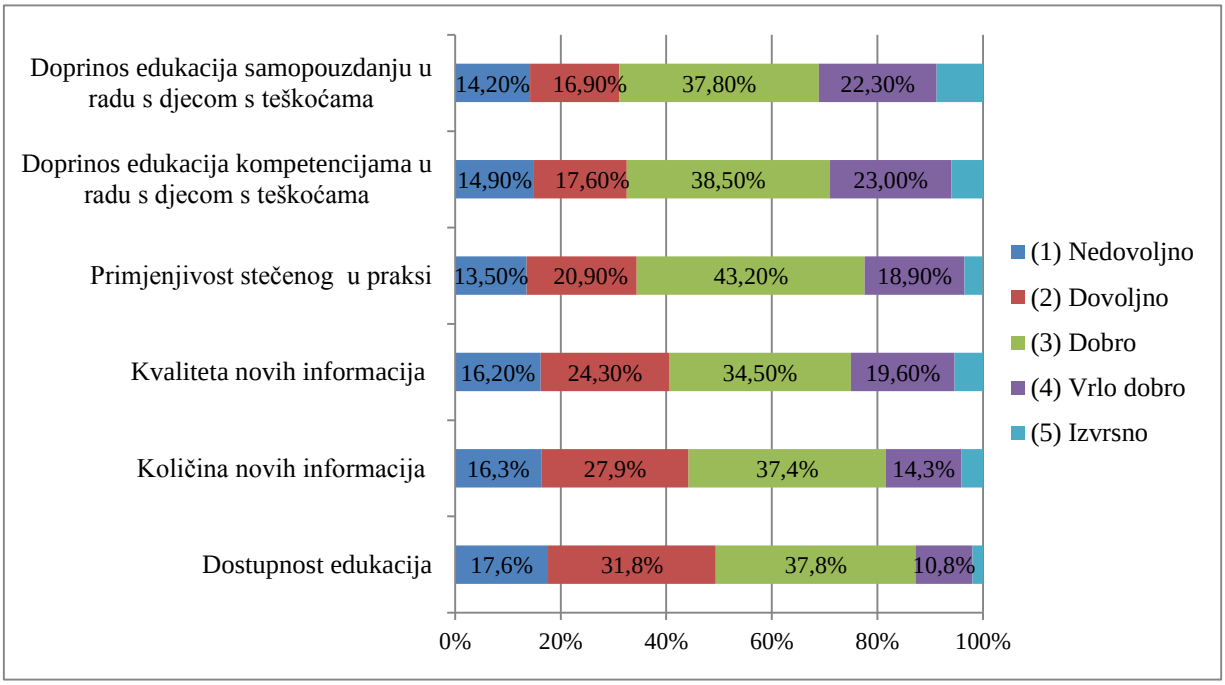
Na *Skali procjene dostupnosti i kvalitete edukacija o djeci s teškoćama u okviru redovitog stručnog usavršavanja* izračunati su osnovni statistički parametri.

Tablica 9. Osnovni statistički parametri

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Procjena dostupnosti i kvalitete edukacija	147	6,00	30,00	16,4626	5,68496

Mogući rezultati na *Skali procjene dostupnosti i kvalitete edukacija o djeci s teškoćama u okviru redovitog stručnog usavršavanja* kreću se u rasponu od 6 do 30. Ukupni postignuti rezultati na navedenoj skali u rasponu su od 6 do 30, što ukazuje da su ispitanici dostupnost i kvalitetu edukacija o djeci s teškoćama okviru redovitog stručnog usavršavanja ocijenili svim ocjenama od 1 do 5. Uvidom u prosječan rezultat na skali svake varijable, može se zaključiti da najveći broj ispitanika dostupnost i kvalitetu edukacija o djeci s teškoćama u okviru redovitog stručnog usavršavanja procjenjuje s ocjenom 2 (dovoljno) i s ocjenom 3 (dobro) (M= 16,46; SD=5,68).

Graf 12.Grafički prikaz raspodjele rezultata na svim varijablama *Skale procjene dostupnosti i kvalitete edukacija o djeci s teškoćama u okviru redovitog stručnog usavršavanja*



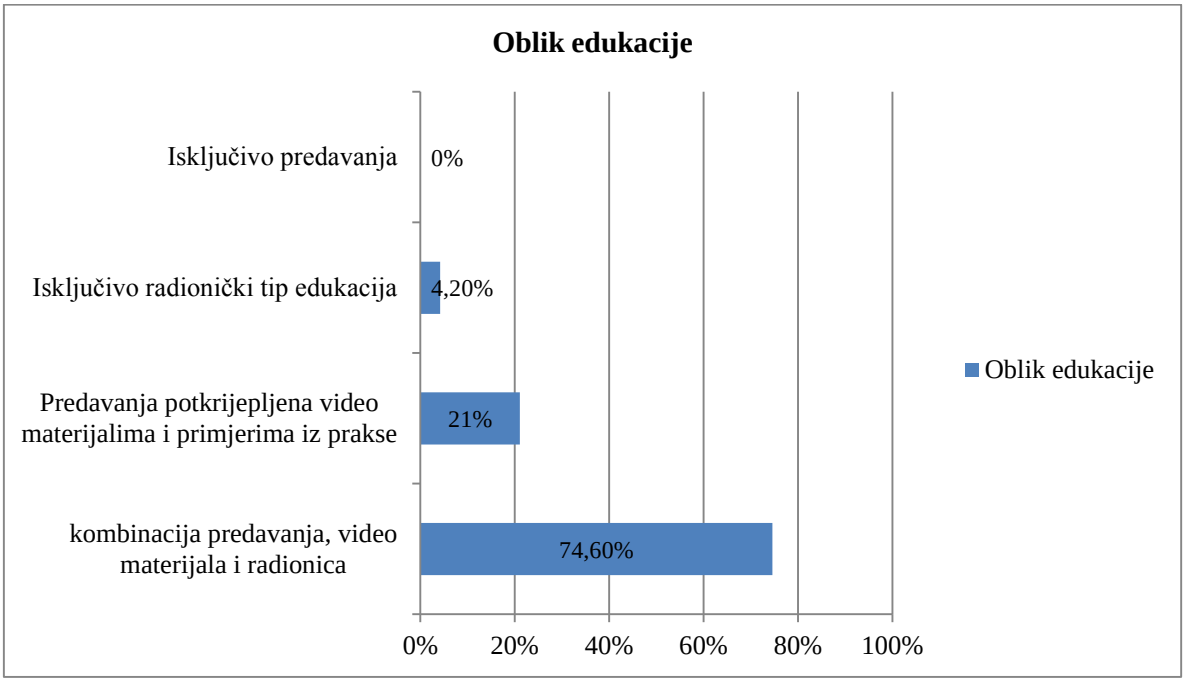
Uvidom u prosječan rezultat na skali, može se zaključiti da najveći broj ispitanika dostupnost edukacija kroz koje se stručno usavršavaju u radu s djecom s teškoćama procjenjuje s ocjenom 2 (dovoljno) u postotku od 31,8% i s ocjenom 3 (dobro) u postotku od 37,8% (M= 2,48, SD=0,972). 65,3% ispitanika s ocjenom 2 (dovoljno) i 3 (dobro) procjenjuje količinu novih informacija koje su stekli na edukacijama koje su pohađali (M=2,62; SD=1,049), a 58,8% ispitanika također kvalitetu informacija koju su stekli na edukacijama procjenjuju s ocjenom 2 (dovoljno) i s ocjenom 3 (dobro) (M=2,74; SD=1,115). 43,2% ispitanika smatra da stečena znanja tijekom edukacija mogu dobro primijeniti u vlastitoj praksi (M=2,78; SD=1,016). Da edukacije doprinose kompetencijama u radu s djecom s teškoćama vidljivo je u tome što su ispitanici tu varijablu ocijenili s ocjenama 3 (dobro) i 4 (vrlo dobro) u postotku od 61,50% ispitanika (M=2,88; SD=1,112). Nadalje, varijablu doprinosa edukacija samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama ispitanici su ocijenili najvišim ocjenama i to s ocjenom 3 (dobro), s ocjenom 4 (vrlo dobro) te s ocjenom 5 (izvrsno) u postotku od 68,90% (M=2,95; SD=1,148). U nastavku slijedi graf na kojem su prikazani rezultati o tome kako odgojitelji procjenjuju dostupnost edukacija o djeci s teškoćama u okviru redovitog stručnog usavršavanja.

Ovako niske ocjene na varijablama dostupnosti i kvalitete edukacija o djeci s teškoćama u okviru redovitog stručnog usavršavanja od strane ispitanika mogu se opravdati činjenicom da odgojitelji nemaju mogućnosti polaziti stručna usavršavanja jer se ona za njih u području rada s djecom s teškoćama ne organiziraju u velikom broju. Zbog toga, odgojitelji niže procjenjuju dostupnost edukacija kao i količinu informacija i njihovu kvalitetu koje dobivaju, odnosno ne dobivaju. No, da su stručna usavršavanja važna za razvoj vlastitih profesionalnih kompetencija potvrđuju i nalazi na varijablama koje su ocijenjene najvišim ocjenama. Upravo su to varijable koje govore o doprinosu edukacija samopouzdanju i kompetencijama u radu s djecom s teškoćama.

Nadalje, ispitanicima je postavljeno pitanje u kojem ih se traži da iznesu mišljenje o tome koji bi oblik edukacije za rad u inkluzivnim skupinama bio najkorisniji. Mogući rezultati na varijabli *Koji bi oblik edukacije za rad u inkluzivnim skupinama bio najkorisniji* kreću se u rasponu od 1 do 4, a ukupni postignuti rezultat kreće se od 2 do 4 što ukazuje da niti jedan ispitanik nije odabrao isključivo predavanja kao oblik edukacije na stručnom usavršavanju. 74,6% ispitanika smatra da bi im edukacije u obliku kombinacije predavanja, video materijala i radionica bile najkorisnije, dok 21,1% smatra da bi im najkorisniji oblik edukacije bio u obliku

predavanja potkrijepljenih video materijalima i primjerima iz prakse. 4,2% ispitanika smatra da bi isključivo radionički tip edukacija bio najkorisniji.

Graf 13. Grafički prikaz oblika edukacije



Ovi bi se nalazi mogli iskoristiti u poboljšanju samih stručnih usavršavanja na način da se edukacije organiziraju u obliku predavanja, video materijala i radionica što ukazuje da su odgojiteljima važna teoretska znanja o radu s djecom s teškoćama kao i praktično iskustvo koje mogu dobiti gledajući primjere iz prakse putem video materijala i sudjelujući u radionicama.

4.5. Procjena dostupnosti i kvalitete podrške u predškolskoj ustanovi

Na *Skali procjene dostupnosti i kvalitete podrške u predškolskoj ustanovi* izračunati su osnovni statistički parametri.

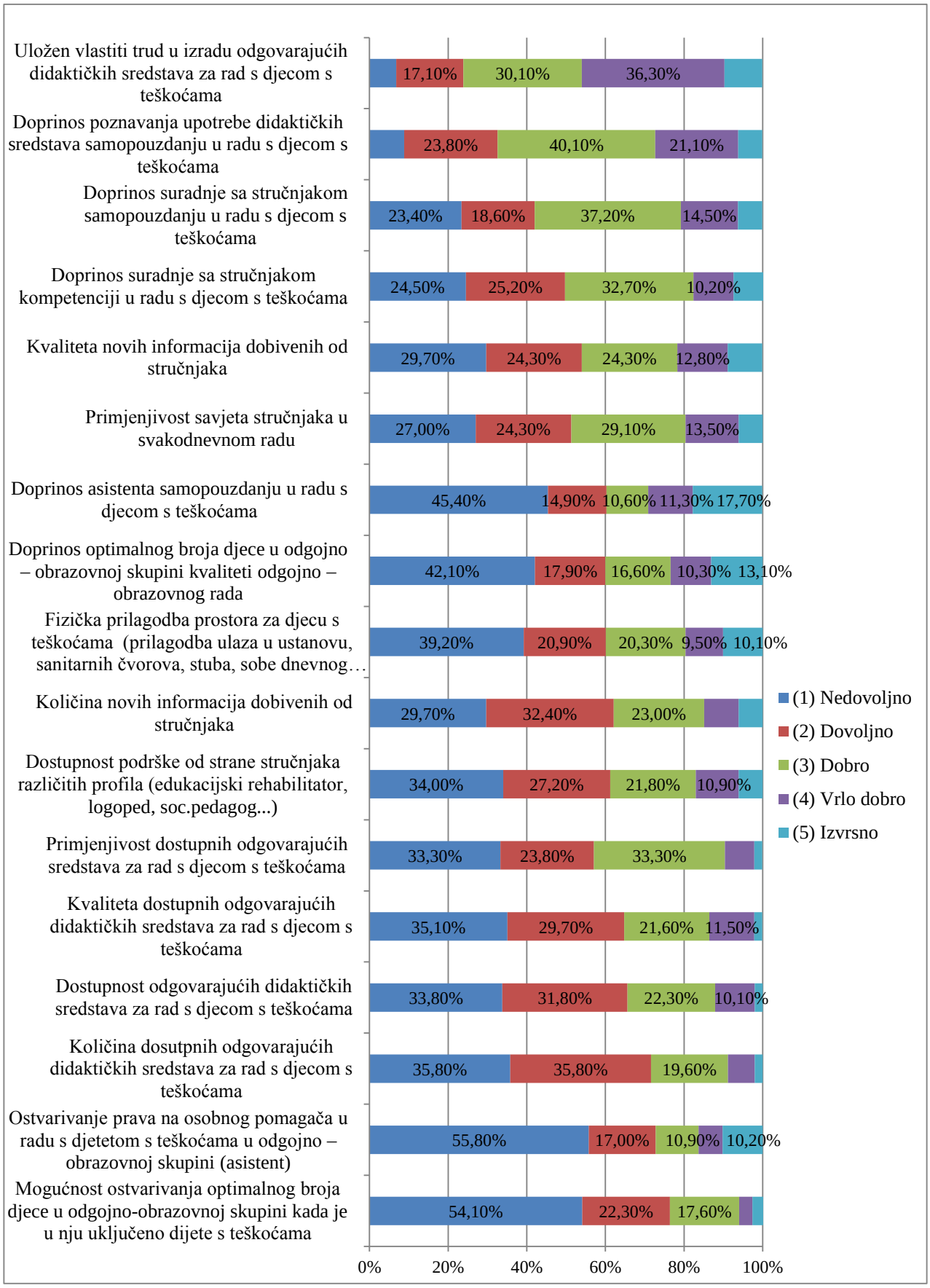
Tablica 10. Osnovni statistički parametri

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Procjena dostupnosti i kvalitete podrške u predškolskoj ustanovi	135	17,00	77,00	40,9333	14,14066

Mogući rezultati na *Skali procjene dostupnosti i kvalitete podrške u predškolskoj ustanovi* kreću se u rasponu od 17 do 85. Ukupni postignuti rezultati na navedenoj skali u rasponu su od 17 do 77, što ukazuje da ispitanici dostupnost i kvalitetu podrške u predškolskoj ustanovi ne procjenjuju visokim ocjenama. Uvidom u prosječan rezultat na navedenoj skali (M=40,93; SD=14,14) može se zaključiti da su rezultati na svim varijablama dostupnosti i kvalitete uglavnom distribuirani na nižim ocjenama što ukazuje da ispitanici u velikom postotku dostupnost i kvalitetu podrške u predškolskoj ustanovi, prema odgovarajućim varijablama dostupnosti i kvalitete, procjenjuju ocjenama 2 (dovoljno) i 3 (dobro).

U nastavku slijedi grafički prikaz raspodjele varijabli poredanih prema zastupljenosti ocjena od najviših vrijednosti do najnižih, odnosno prema dostupnosti i kvaliteti podrške za koju odgojitelji smatraju da je imaju u većoj i u manjoj mjeri. Nakon grafičkog prikaza svih varijabli, slijede grafički prikazi pojedinih varijabli koje tvore jedno zajedničko područje i njihovo statističko objašnjenje.

Graf 14. Grafički prikaz raspodjele rezultata na svim varijablama *Skale procjene dostupnosti i kvalitete podrške u predškolskoj ustanovi*

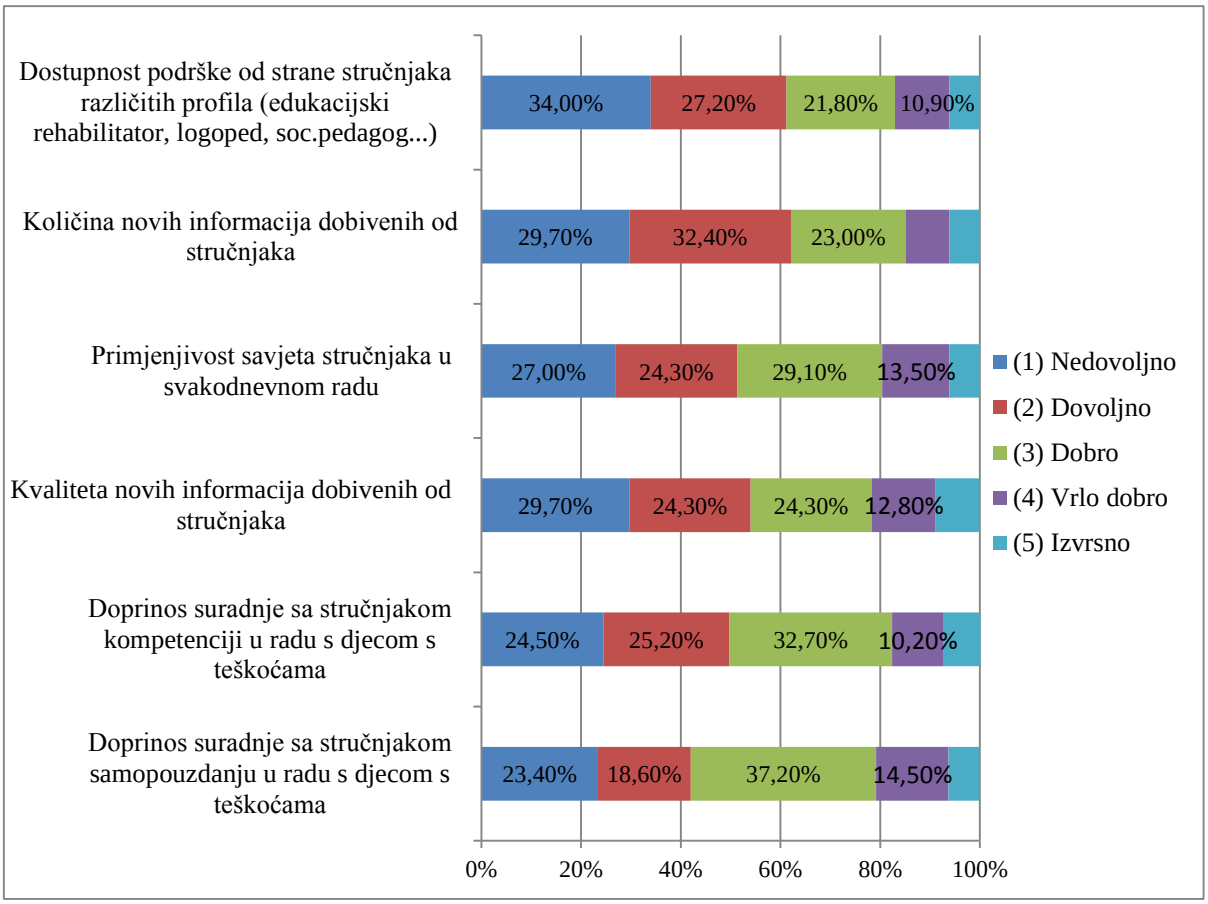


Uvidom u prosječan rezultat na skali svake varijable, može se zaključiti da ispitanici s ocjenom 2 (dovoljno) ocjenjuju varijablu mogućnosti ostvarivanja optimalnog broja djece u odgojno-obrazovnoj skupini kada je u nju uključeno dijete s teškoćama (M=1,78; SD=1,027), varijablu ostvarivanja prava na osobnog pomagača u radu s djetetom s teškoćama u odgojno- obrazovnoj skupini (asistent) (M=1,98; SD=1,357), varijablu količine dostupnih odgovarajućih didaktičkih sredstava za rad s djecom s teškoćama (M=2,03; SD=1,006), varijablu dostupnosti odgovarajućih didaktičkih sredstava za rad s djecom s teškoćama (M=2,15; SD=1,065), varijablu kvalitete dostupnih odgovarajućih didaktičkih sredstava za rad s djecom s teškoćama (M=2,16; SD=1,092), varijablu primjenjivosti dostupnih odgovarajućih sredstava za rad s djecom s teškoćama (M=2,21;SD=1,055), varijablu dostupnosti podrške od strane stručnjaka različitih profila (edukacijski rehabilitator, logoped, soc.pedagog...) (M=2,28; D=1,215), varijablu količine novih informacija dobivenih od stručnjaka (M=2,29; SD=1,162), varijablu fizičke prilagodbu prostora za djecu s teškoćama (prilagodba ulaza u ustanovu, sanitarnih čvorova, stuba, sobe dnevnog boravka...) (M=2,30; SD=1,343), varijablu doprinosa optimalnog broja djece u odgojno-obrazovnoj skupini kvaliteti odgojno- obrazovnog rada (M=2,34; SD=1,440), varijablu doprinosa asistenta samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama (M=2,41; SD=1,568), varijablu primjenjivosti savjeta stručnjaka u svakodnevnom radu (M=2,47, SD=1,198) i varijablu kvalitete novih informacija dobivenih od stručnjaka (M=2,47; SD=1,280). Nadalje, ispitanici s ocjenom 3 (dobro) ocjenjuju varijablu doprinosa suradnje sa stručnjakom kompetenciji u radu s djecom s teškoćama (M=2,51; SD=1,184), varijablu doprinosa suradnje sa stručnjakom samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama (M=2,61; D=1,174), varijablu doprinosa poznavanja upotrebe didaktičkih sredstava samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama (M=2,92; SD=1,024) te najviše ocjene daju na varijabli uložen vlastiti trud u izradu odgovarajućih didaktičkih sredstava za rad s djecom s teškoćama (M=3,25; SD=1,067).

4.5.1. Podrška od stručnjaka

Suradnjom sa stručnjacima različitih profila odgojitelji izmjenjuju informacije i savjete što im olakšava njihov rad s djecom s teškoćama. Da je timska suradnja važna, ističu mnoga istraživanja koja ukazuju na važnost uključivanja što više stručnjaka različitih profila u samu procjenu djeteta. U nastavku slijedi graf na kojem su prikazani rezultati o tome kako odgojitelji procjenjuju dostupnost i doprinos podrške od strane stručnjaka različitih profila.

Graf 15. Grafički prikaz raspodjele rezultata na varijablama dostupnosti i doprinosa podrške od strane stručnjaka različitih profila



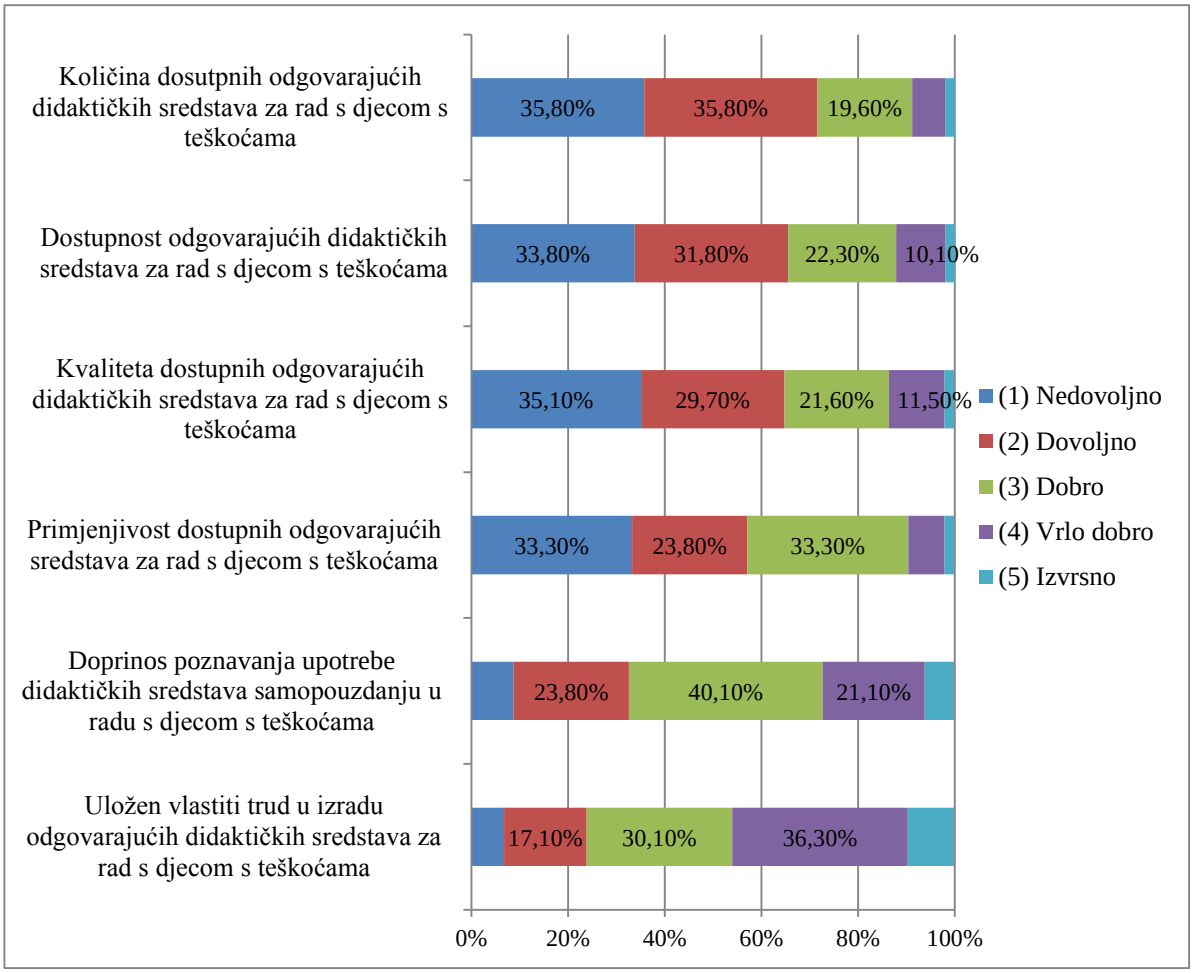
Uvidom u nalaze varijable dostupnosti i doprinosa podrške od strane stručnjaka različitih profila u predškolskoj ustanovi može se iščitati da ispitanici dostupnost i podršku na navedenim varijablama najviše ocjenjuju s ocjenom 1 (nedovoljno), s ocjenom 2 (dovoljno) i s ocjenom 3 (dobro). Ispitanici varijablu dostupnosti podrške od strane stručnjaka različitih profila ocjenjuju s ocjenom 1 (nedovoljno) u postotku od 3%, s ocjenom 2 (dovoljno) u postotku od 27,2%, s ocjenom 3 (dobro) u postotku od 21,8%, s ocjenom 4 (vrlo dobro) u postotku od 10,9 % i s ocjenom 5 (izvrsno) u postotku od 6,1 %. Iz nalaza je vidljivo da postotak ispitanika opada kako raste kvaliteta dostupnosti. Nadalje, ispitanici s ocjenama 1 (nedovoljno), 2 (dovoljno) i 3 (dobro) ocjenjuju i varijablu količine novih informacija dobivenih od stručnjaka u postotku od 85,1%, varijablu primjenjivost savjeta stručnjaka u svakodnevnom radu u postotku od 80,4% te varijablu kvalitete novih informacija dobivenih od stručnjaka u postotku od 78,4%.

Ovako niske ocjene na navedenim varijablama možemo opravdati činjenicom da odgojitelji nemaju mogućnost surađivanja s osobama i stručnjacima različitih profila, stoga su količina i kvaliteta informacija nezadovoljavajuće kao i njihova primjenjivost u svakodnevnom radu. Nadalje, u odnosu na navedene varijable ispitanici su najbolje ocijenili doprinos suradnje sa stručnjacima vlastitim kompetencijama i samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama. Iako su i na te varijable ispitanici odgovorili nižim ocjenama, vjerojatno zbog toga što nemaju mogućnost kvalitetno surađivati sa stručnjacima, ipak je postotak ocjena veći u odnosu na ostale varijable što možemo opravdati činjenicom da su neki ispitanici na te varijable odgovarali na način da su razmišljali „Što bi bilo kad bi mogao surađivati sa stručnjakom"“ i zasigurno bi to doprinijelo poboljšanju vlastitih kompetencija te samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama.

4.5.2. Didaktička sredstva za rad s djecom s teškoćama

Sama uloga didaktičkih sredstava jest da zadovolje individualne potrebe svakog djeteta, odnosno didaktička sredstva služe kao podrška poticanja djetetova rasta i razvoja kroz kvalitetnije učenje i stjecanje vještina. Upravo je zbog toga u radu s djecom s teškoćama potrebno koristiti različita didaktička sredstva primjerena njihovim individualnim sposobnostima. U nastavku slijedi graf na kojem su prikazani rezultati o tome kako odgojitelji procjenjuju didaktička sredstva za rad s djecom s teškoćama u vidu njihove dostupnosti, količine, kvalitete itd.

Graf 16. Grafički prikaz raspodjele rezultata na varijablama didaktičkih sredstava za rad s djecom s teškoćama



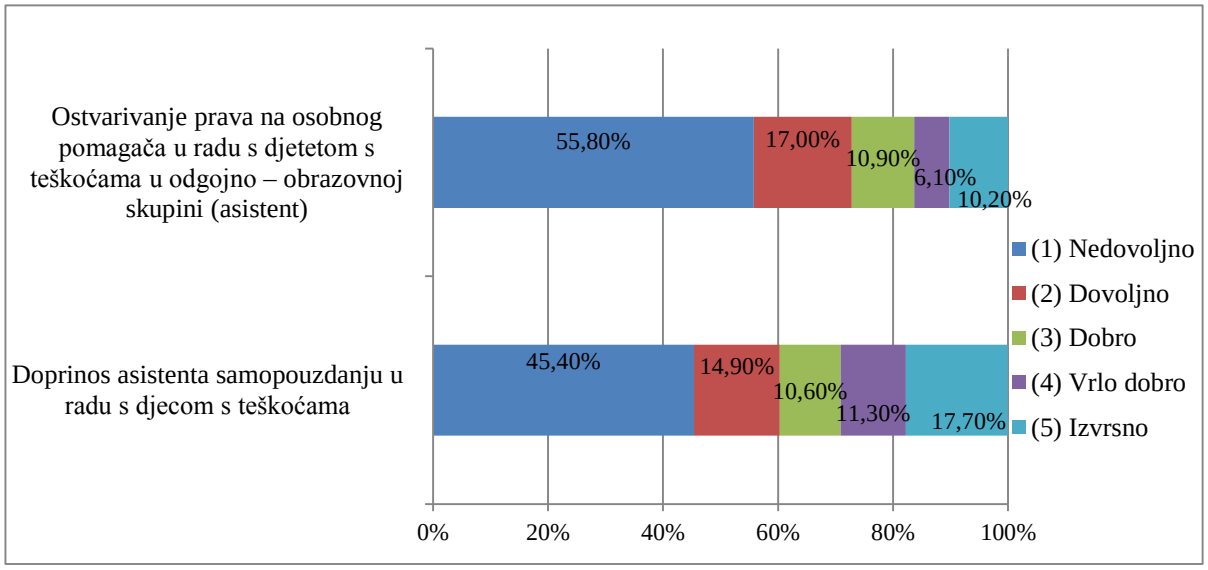
Uvidom u nalaze varijable didaktičkih sredstava može se iščitati da ispitanici navedene varijable najviše ocjenjuju s ocjenom 1 (nedovoljno), 2 (dovoljno) i s ocjenom 3 (dobro). Ispitanici su najlošije ocijenili varijablu količine dostupnih odgovarajućih sredstava za rad s djecom s teškoćama u postotku od 91,2%, zatim varijablu dostupnosti odgovarajućih didaktičkih sredstava u postotku od 87,8% te kvalitetu dostupnih odgovarajućih didaktičkih sredstava u postotku od 86,5%. Ispitanici su također vrlo loše ocijenili i primjenjivost dostupnih odgovarajućih sredstava u postotku od 90,5% na ocjenama 1 (nedovoljno), 2 (dovoljno) i 3 (dobro). Varijable koje su ispitanici ocijenili s ocjenom 3 (dobro) i ocjenom 4 (vrlo dobro) su varijabla doprinos poznavanja upotrebe didaktičkih sredstava samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama u postotku od 61,2% i varijabla uloženog vlastitog truda u izradu odgovarajućih didaktičkih sredstava u postotku od 66,40%. Ovakvi nalazi ukazuju da su odgojitelji prepušteni sami sebi kada je riječ o didaktičkim sredstvima za rad s djecom s teškoćama, a ocjene najbolje

ocijenjene varijable ukazuju da upravo zbog nedostatka didaktičkih sredstava, odgojitelji moraju uložiti vlastiti trud u njihovu izradu.

4.5.3. Osobni pomagač u radu

Sve više se govori o mogućnosti ostvarivanja prava na osobnog pomagača jer osobni pomagač zasigurno pruža fizičku i socijalnu podršku djetetu s teškoćama u okolnostima kada odgojitelj to nije u mogućnosti. U nastavku slijedi graf na kojem su prikazani rezultati o tome kako odgojitelji procjenjuju mogućnost ostvarivanja prava i doprinos osobnog pomagača u radu s djecom s teškoćama.

Graf 17. Grafički prikaz raspodjele rezultata na varijablama ostvarivanja prava i doprinos osobnog pomagača u radu s djecom s teškoćama



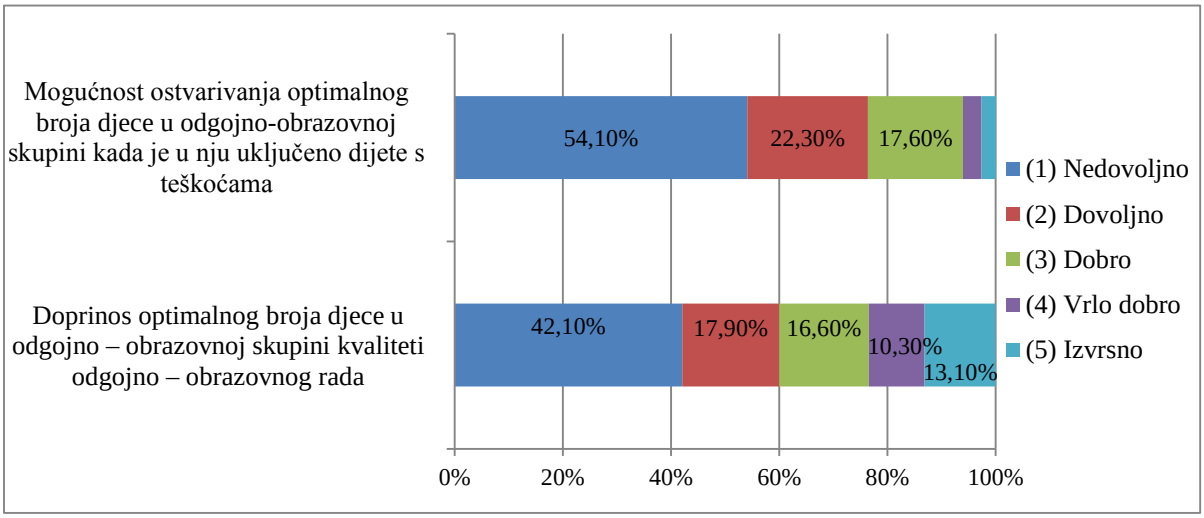
Uvidom u nalaze varijable ostvarivanja prava na osobnog pomagača kao i njegov doprinos u radu s djecom s teškoćama može se iščitati da ispitanici navedene varijable najviše ocjenjuju s ocjenom 1 (nedovoljno) i s ocjenom 2 (dovoljno). Ispitanici varijablu ostvarivanja prava na osobnog pomagača ocjenjuju s ocjenom 1 (nedovoljno) u postotku od 55,8%, s ocjenom 2 (dovoljno) u postotku od 17%, s ocjenom 3 (dobro) u postotku od 10,9%, s ocjenom 4 (vrlo dobro) u postotku od 6,1% i s ocjenom 5 (izvrsno) u postotku od 10,2%. Ovako niske ocjene na navedenoj varijabli ukazuju da odgojitelji vrlo teško mogu ostvariti pravo na korištenje osobnog pomagača te da bi se upravo na tom pitanju trebalo poraditi. Nadalje, začuđujuće je i

to što su ispitanici na varijabli doprinosa osobnog pomagača samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama također u velikom postotku (45,4%) ocijenili s ocjenom 1 (nedovoljno), s ocjenom 2 (dovoljno) u postotku od 14,9%, s ocjenom 3 (dobar) u postotku od 10,6%, s ocjenom 4 (vrlo dobar) u postotku od 11,3% i s ocjenom 5 (izvrsno) u postotku od 17,7%. Moguća distribucija rezultata na ovako niskim ocjenama na navedenoj varijabli može proizlaziti iz činjenice da su u velikom postotku odgojitelji procijenili da ne mogu ostvariti pravo na osobnog asistenta u skupini, stoga su i doprinos osobnog asistenta ocijenili s tako niskim ocjenama. Osim toga, ovakva distribucija rezultata na niskim ocjenama može se opravdati i činjenicom da su odgojitelji u svoje inkluzivne skupine imali uključenu djecu s lakšim teškoćama kojima nije bio potreban osobni pomagač.

4.5.4. Optimalan broj djece u odgojno-obrazovnoj skupini

Mnoga istraživanja ukazuju da je prekomjeran broj djece u odgojno-obrazovnoj skupini glavna prepreka kvaliteti inkluzije koja uz to što otežava cjelokupni odgojno-obrazovni rad, narušava i njegovu kvalitetu. U nastavku slijedi graf na kojem su prikazani rezultati o tome kako odgojitelji procjenjuju mogućnost ostvarivanja i doprinos optimalnog broja djece u odgojno-obrazovnoj skupini.

Graf 18. Grafički prikaz raspodjele rezultata na varijablama mogućnosti ostvarivanja i doprinosa optimalnog broja djece u odgojno-obrazovnoj skupini

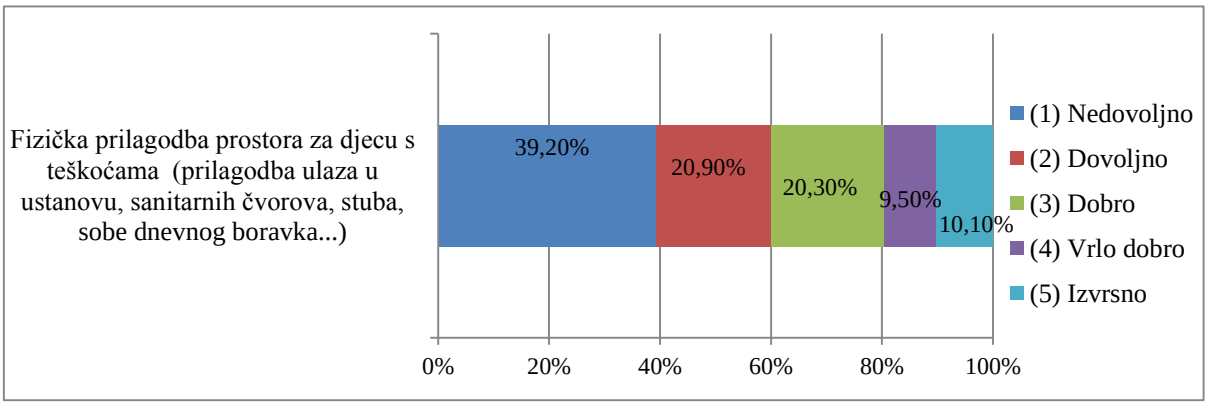


Uvidom u nalaze varijable mogućnosti ostvarivanja optimalnog broja djece u odgojno-obrazovnoj skupini kada je u nju uključeno dijete s teškoćama i varijable doprinosa optimalnog broja djece u odgojno-obrazovnoj skupini kvaliteti odgojno-obrazovnog rada može se iščitati da ispitanici navedene varijable najviše ocjenjuju ocjenom 1 (nedovoljno). Ispitanici varijablu mogućnosti ostvarivanja optimalnog broja djece ocjenjuju s ocjenom 1 (nedovoljno) u postotku od 54,1%, što je jedan vrlo visoki postotak. Nadalje, ocjenom 2 (dovoljno) također ocjenjuju navedenu varijablu u visokom postotku u iznosu od 22, 3% te s ocjenom 3 (dobro) u postotku od 17,6%. No, začuđujuće je da su ispitanici također u visokom postotku od 42,1% ocijenili varijablu doprinosa optimalnog broja djece u odgojno-obrazovnoj skupini s ocjenom 1 (nedovoljno), s ocjenom 2 (dovoljno) u postotku od 17,9%, s ocjenom 3 (dobro) u postotku od 16,6%, s ocjenom 4 (vrlo dobro) u postotku od 10.3% i s ocjenom 5 (izvrsno) u postotku od 13,1%. Moguća distribucija rezultata na ovako niskim ocjenama na navedenoj varijabli može proizlaziti iz činjenice da su u velikom postotku odgojitelji procijenili da ne mogu ostvariti pravo na optimalan broj djece u skupini, stoga su i doprinos optimalnog broja djece ocijenili s tako niskim ocjenama.

4.5.5. Prilagodba prostora za djecu s teškoćama

Jedan od vrlo važnih uvjeta koji se treba zadovoljiti kako bi kvaliteta inkluzije bila što uspješnija, zasigurno je i fizička prilagodba prostora o kojoj ovisi kvaliteta cjelokupnog boravka u predškolskoj ustanovi. U nastavku slijedi graf na kojem su prikazani rezultati o tome kako odgojitelji procjenjuju fizičku prilagodbu prostora za djecu s teškoćama.

Graf 19. Grafički prikaz raspodjele rezultata na varijabli fizičke prilagodbe prostora za djecu s teškoćama



Uvidom u nalaze varijable fizičke prilagodbe prostora za djecu s teškoćama može se iščitati da najveći broj ispitanika u postotku od 39,2% ovu varijablu ocjenjuje s ocjenom 1 (nedovoljno). Nadalje, 20,9% ispitanika varijablu ocjenjuje s ocjenom 2 (dovoljno), 20,3% ispitanika s ocjenom 3 (dobro), 9,5% ispitanika s ocjenom 4 (vrlo dobro) i 10,1% ispitanika s ocjenom 5 (izvrsno). Prema nalazima može se vidjeti da rezultati naginju prema nižim ocjenama što ukazuje da fizička prilagodba prostora za djecu s teškoćama u većem postotku nije zadovoljena. Ovakav nalaz može se opravdati činjenicom da su mnoge zgrade predškolskih ustanova građene kada se na filozofiju inkluzije nije gledalo kao što se to gleda danas.

4.6. Izjave i preporuke sudionika

Od ukupno 148 ispitanika na pitanje „Želite li još nešto dodati?“ 33 ispitanika napisalo je na navedeno pitanje komentar. Komentari su analizirani i raspoređeni prema temama. Mnogi su komentari slični te zbog toga nisu svi navedeni u samom nastavku rada, ali su vidljivi u prilogu na kraju rada (Prilog 5).

Na temu 1, kvaliteta osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama tijekom studiranja, jedna je odgojiteljica rekla da je završila fakultet *kada nije postojao posebni kolegij koji bi ih uveo u ovo područje.* Osim toga, jedna odgojiteljica ističe da se odgojiteljice nisu *školovale da bi radile kao defektolozi!!!*

Na temu 2, samoprocjena profesionalnih kompetencija odgojitelja za rad s djecom s teškoćama, odgojiteljice nisu imale mnogo komentara. Jedna je odgojiteljica istaknula da je *uvijek brine hoće li uspjeti zadovoljiti dječje posebne interese.*

Na temu 3, dostupnost i kvaliteta edukacija o djeci s teškoćama u okviru redovitog stručnog usavršavanja, ističe se da je potrebno osigurati što *više edukacija o radu s djecom koja imaju teškoće u razvoju,* ali i da *svi odgojitelji trebaju proći što više edukacija.* Osim toga, jedna se odgojiteljica *toplo nada da će u skoroj budućnosti biti organizirana bilo kakva edukacija za rad u inkluzivnim skupinama.*

Na temu 4, dostupnost i kvaliteta podrške od strane stručnjaka i same predškolske ustanove, ističe se da *se o inkluziji puno govori, ali su rezultati poražavajući.* S*ve je više djece s različitim teškoćama. Nedostaju mnogi preduvjeti za dobru realizaciju inkluzije, a sustav na razini države ne funkcionira s obzirom na uvjete rada.* Najveći problemi kvalitete inkluzije koje odgojitelji navode su *prekobrojnost djece u skupini* zbog čega je *rad s djecom s poteškoćama veoma otežan, nedostatak stručnih timova i asistenata* koji *su često bez kvalitetne naobrazbe (bez poznavanja psihologije, pedagogije)* te se ističe da nemaju *adekvatni prostor ni za djecu koja nemaju poteškoća,* a ne i za djecu s poteškoćama zbog čega im je *jako teško raditi.* Nadalje, *djeca koja dolaze su bez kategorizacije (odbijaju roditelji),* odnosno *vrlo kasno se dijagnosticiraju vidljivi poremećaji te time ne mogu niti ostvariti pravo na asistenta.* Nadalje, ističe se da *najveći „teret", individualno snalaženje i samostalno educiranje, pronalaženje i isprobavanje metoda i postupaka ostaje na odgojiteljskom paru koji mora zadovoljiti potrebe i djece s teškoćama, druge djece te zahtjeve svih roditelja.* Zbog toga odgojitelji navode da je *potreban dobar stručni tim – međusobna suradnja,* odnosno da je *potrebno osigurati veći broj psihologa, defektolog i asistenata te sredstava za rad i literature.*

Odgojiteljice su, nevezano uz prethodno navedene teme, istaknule da je *osim edukacije odgojitelja potrebno educirati i roditelje koji često prešućuju pravo stanje stvari. Podatke najčešće dobivaju u komadićima,* odnosno *roditelji ne prikupljaju dokumentaciju za dijete s poteškoćama u razvoju. Trebalo bi obavijestiti i educirati da odgojitelje prihvate kao pomagače i prijatelje-suradnike, kako bi njihova djeca dobila najbolju skrb, brigu itd.* Prije nego što roditelji prihvate odgojitelja kao suradnika, oni moraju biti usmjereni na *prihvaćanje stvarnog stanja djeteta.* Ističe se da je vrlo *važna suradnja s roditeljima djeteta s poteškoćama u razvoju koji ih upoznaju sa stupnjem oštećenja, individualnim osobinama djeteta, njegovim navikama, sposobnostima dok ga sami ne upoznaju.* Neki odgojitelji su *za inkluziju* i prema tome vide pozitivne strane inkluzije u smislu *napretka djece s teškoćama kada su uključena u skupine s vršnjacima,* ali i da *od djece s TUR-om jako puno uče.* Osim toga, ističe se i nezadovoljstvo povezanošću između svih institucija u smislu da *djeca koja su bila uključena u vrtić (konkretno down sindrom) nisu nastavili redovnu školu, nego su upisani u posebne škole.* Suprotno tome, jedna odgojiteljica je protiv inkluzije i ističe da želi *što manje takve djece u skupini.*

I za sam kraj jedan komentar odgojiteljice: *Nisam ni ljuta ni tužna što je stanje ovakvo kakvo je! Ne gubim volju, ali se umaram, a onda i kvaliteta opada – No, valja nam se boriti!*

5. ZAKLJUČAK

Polazište ovog rada je premisa koja se temelji na znanstvenim spoznajama koje ističu da je svakom djetetu potrebno omogućiti uključivanje u redovite odgojno-obrazovne skupine s ciljem zadovoljavanja njihovih temeljnih potreba te gledanja na njih kao potpuno ravnopravnih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu koji zahtijeva potpuni angažman svih sudionika i unutar kojeg je osigurana permanentna individualna pomoć (Wesley, Dennis i Tyndall, 2007, Hermman n.d., prema Mikas i Roudi, 2012). Glavni nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti, a time i sudionici inkluzivnog procesa, zasigurno su odgojitelji/učitelji koji trebaju biti osposobljeni za izvođenje individualiziranog rada s djecom s teškoćama, posebno u ostvarivanju praktičnih aspekata individualizacije (Mustać i Vicić, 1996, prema Bouillet, 2010) i temeljnih načela rada (Cook i Schirmer, 2003 prema Bouillet, 2010).

Iz prethodno navedenog, proizlazi namjera ovog rada koja je usmjerena na procjenu kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije. Odgojitelji su procijenjeni u područjima njihovih općih karakteristika, osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama tijekom studija, sadašnjih profesionalnih kompetencija i njihovog stručnog usavršavanja te podrške koju dobivaju od stručnjaka različitih profila i same predškolske ustanove.

Istraživanje je ukazalo na nalaze koji govore o tome da su odgojitelji u većini slučajeva nezadovoljni kvalitetom njihova osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama. Odgojitelji ističu da imaju vrlo mali broj teoretske i praktične nastave za rad s djecom s teškoćama. Osim toga, imaju jako malo mogućnosti za učenje od kompetentnog mentora. Sve navedeno je nedovoljno kvalitetno i ispitanici vrlo malo toga mogu primijeniti u sadašnjem radu, a nakon završetka studija i stjecanja diplome imaju manjak samopouzdanja i osjećaju se manje kompetentnima za rad s djecom s teškoćama. Ove se smjernice zasigurno trebaju uzeti u obzir prilikom kreiranja programa osposobljavanja za odgojitelja u budućnosti.

Nadalje, odgojitelji svoje sadašnje profesionalne kompetencije u radu s djecom s teškoćama procjenjuju nešto bolje nego kvalitetu njihova osposobljavanja, što nam može ukazati na to da odgojitelji rade na vlastitim kompetencijama kroz cjeloživotno učenje. Odgojitelji ističu da nedovoljno dobro poznaju zakonske regulative na kojima se temelji inkluzija u RH kao i da

nedovoljno dobro poznaju obilježja „socijalnog modela“ i izrade individualiziranog odgojno obrazovnog plana za dijete s teškoćama. Odgojitelji su kompetentniji u prepoznavanju djece s teškoćama, ali ne toliko kompetentni i u poznavanju značajki djece s teškoćama. Najlošije procjenjuju poznavanje značajki djece s oštećenjem vida i sluha, a najbolje procjenjuju poznavanje značajki djece s poremećajima govorno glasovne komunikacije i djece s motoričkim oštećenjima. Osim toga, odgojitelji smatraju da im je vrlo važno znanje o poznavanju značajki djece s teškoćama i da bi im to znanje zasigurno doprinijelo samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama. Odgojitelji nešto bolje procjenjuju vlastite sposobnosti za stvaranje poticajne, ugodne i sigurne atmosfere za svu djecu i roditelje u svojoj inkluzivnoj skupini, kao i sposobnost poticanja interakcija djece s teškoćama i djece bez teškoća. No, zadovoljavanje potreba djece s teškoćama odgojitelji procjenjuju znatno lošijim nego zadovoljavanje potreba djece bez teškoća. Ocjene su središnje vrijednosti i potrebno je zasigurno poraditi na dodatnom obrazovanju odgojitelja kako bi stvaranje i rad u inkluzivnom okruženju bio što kvalitetniji.

Važan podatak ovog istraživanja ukazuje i na to da odgojitelji dostupnost i kvalitetu edukacija ocjenjuju nešto lošijim ocjenama. Zastupljenost ocjena 2 (dovoljno) i 3 (dobro) ukazuje da je potrebno poraditi na tim pitanjima, a nalazi istraživanja usmjeravaju da je potrebno osigurati više edukacija, poraditi na količini i kvaliteti informacija koje se nude odgojiteljima tijekom njihova održavanja. Veliki postotak odgojitelja (45,3%) u posljednje tri godine nije sudjelovao niti na jednoj edukaciji, što je vrlo loš podatak i suprotan je od onoga što nalaže filozofija inkluzije, a to je cjeloživotno učenje i usavršavanje. Odgojitelji u vrlo velikom postotku od 74,5% ističu da bi im zasigurno najkorisnije bile edukacije koje su organizirane kao kombinacija predavanja, video materijala i radionica. Ovaj podatak je iznimno važan jer može koristiti kao smjernica za organizaciju edukacija.

Odgojitelji, također niskim ocjenama ocjenjuju dostupnost i kvalitetu podrške u predškolskoj ustanovi posebice kada je riječ o veličini odgojno-obrazovne skupine, ostvarivanju prava na osobnog pomagača, dostupnosti i kvaliteti didaktičkih sredstava i dostupnosti podrške od strane stručnjaka različitih profila. Odgojitelji doprinos, prethodno navedenog, ocjenjuju višim ocjenama u odnosu na njihovu dostupnost. Može se pretpostaviti da je razlog toga što su odgojitelji odgovarajući na pojedine varijable razmišljali na način da se stave u kontekst da im je sve navedeno dostupno i da bi im zasigurno doprinijelo u njihovom radu.

Komentari ispitanika ovoga rada iznimno su važni, jer oni potvrđuju prethodno navedeno. Odgojitelji u njima izjašnjavaju svoje nezadovoljstvo ističući lošu kvalitetu studija, nedostupnost edukacija, prevelike odgojno-obrazovne skupine te nedostatak stručnjaka. Nadalje, odgojitelji napominju da su u inkluzivnoj praksi važni roditelji djece kojima je vrlo teško prihvatiti djetetove teškoće, što se odražava na kvalitetu njihova rada.

Upravo su ovo vrlo vrijedni nalazi jer su dobiveni od glavnih nositelja inkluzivnog procesa, iz prve ruke i zbog toga je potrebno na njih obratiti pažnju i iskoristiti ih kao smjernice na kojima se treba raditi kako bi kvaliteta inkluzivne prakse u predškolskim ustanovama bila što bolja, jer prema nalazima još uvijek postoje mnogi nedostatci s kojima se odgojitelji susreću.

6. LITERATURA

1. Batinić, M., Šemper, Ž., Jelčić, B., Denona, I., Pospiš, M., Bratković D., Teodorović B. (2003): Zaključci Okruglog stola: Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama. U Dulčić, A., Pospiš, (ur.): Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama (str.105-108). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

2. Bosnar, B., Bradarić-Jončić, S. (2008): Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 44, 2,11-30.

3. Bratković, D., Teodorović, B. (2003): Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U Dulčić, A., Pospiš, M. (ur.): Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama (str. 83-98). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

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

5. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe: Narodne novine, br. 90/2010.

6. Espinosa, L.M., Gillam, R.B., Busch, R.F., Patterson, S.S. (1998): Evaluation of an In-Service Model to Train Child Care Providers about Inclusion, Journal of Research in Childhood Education, 12, 2, 130-142.

7. Etički kodeks Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006). Posjećeno 10.5.2016. na mrežnoj stranici Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta: http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14038

8. Fulgosi Masnjak, R., Dalić-Pavelić, S. (2001): Neke metrijske karakteristike upitnika za mjerenje stavova učenika bez teškoća razvoju prema učenicima s posebnim potrebama, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 37, 2, 219-228.

9. Killoran, I. Tymon D., Frempong, G. (2007): Disabilities and inclusive practices within Toronto preschools, International Journal of Inclusive Education, 11, 1, 81-95.

10. Kobešćak, S. (2003): Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju. U Dulčić, A., Pospiš, M. (ur.): Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama (str. 27-29). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

11. Kobolt, A., Žižak, A. (2007): Timski rad i supervizija timova, Ljetopis socijalnog rada, 14, 2, 367-386.

12. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014): Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 50, 2, 17-29.

13. Lero, D., S. (2010): Assessing Inclusion Quality in Early Learning and Child Care In Canada with the SpeciaLink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale. Posjećeno 20.4.2016. na mrežnoj stranici SpecialLink: The National Centre for Child Care Inclusion: http://www.specialinkcanada.org/about/pdf/SpeciaLink%20Research%20Report%20on%20Inclusion%20Quality%20Rating%20Scale.pdf

14. Levandovski, D. (1985): Uloga odgajatelja, defektologa i članova stručnog tima u provođenju programa rada s djecom s teškoćama u razvoju. U Levandovski, D. (ur.): Djeca s teškoćama u razvoju u programima društvene brige o djeci predškolskog uzrasta (str. 5-17). Zagreb: Savez društva defektologa Hrvatske, USZ društvene brige o djeci predškolskog uzrasta grada Zagreba.

15. Loborec, M., Bouillet, D. (2012): Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića, Napredak, 153, 1, 21-38.

16. Mamić, N. (2012): Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću. Specijalistički rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

17. Mikas, D., Roudi, B. (2012): Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja, Paediatr Croat., 56 (Supl 1), 207-214.

18. Miles, M. B., Huberman, A., M. (1994): Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook. Sage Publications.

19. Mrežna stranica Agencije za odgoj i obrazovanje. Posjećeno 13.5.2016. na mrežnoj stranici: http://www.azoo.hr/

20. Mrežna stranica Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta U Osijeku. Posjećeno 14.5.2016. na mrežnoj stranici: http://web.foozos.hr/index.php?lang=hr

21. Mrežna stranica Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu. Posjećeno 14.5.2016. na mrežnoj stranici: https://www.ffst.unist.hr/odsjeci/predskolski

22. Mrežna stranica Odsjeka za predškolski odgoj Sveučilišta u Puli. Posjećeno 14.5.2016. na mrežnoj stranici: http://www.unipu.hr/index.php

23. Mrežna stranica Odsjeka za predškolski odgoj Sveučilišta u Zadru. Posjećeno 14.5.2016. na mrežnoj stranici: http://www.unizd.hr/Default.aspx?alias=www.unizd.hr/ucitelji-odgojitelji&

24. Mrežna stranica Pučkog otvorenog učilišta Korak po korak. Posjećeno 13.5.2016. na mrežnoj stranici: http://www.korakpokorak.hr/

25. Mrežna stranica Učilišta IDEM. Posjećeno 13.5.2016. na mrežnoj stranici: http://www.ucilisteidem.hr/

26. Mrežna stranica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Posjećeno 14.5.2016. na mrežnoj stranici: http://www.ufri.uniri.hr/hr/

27. Mrežna stranica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Posjećeno 14.5.2016. na mrežnoj stranici: http://www.ufzg.unizg.hr/?lang=hr

28. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine. Posjećeno 10.4.2016. na mrežnoj stranici Ministarstva socijalne politike i mladih: http://www.mspm.hr/media/files/nacionalna_strategija_izjednacavanja_mogucnosti_za_osobe_s_invaliditetom2

29. Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja: Narodne novine, br. 133/1997.

30. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S. (2013): Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive, Napredak, 154, 1-2, 131-148.

31. Ružić, E. (2003): Provedba zakonskih odredaba o odgoju i obrazovanju djece i mladeži s posebnim potrebama. U Dulčić, A., Pospiš, M. (ur.): Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama (str. 9-26). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

32. Sindik, J. (2013): Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće, Specijalna edukacija i rehabilitacija, 12, 3, 309-334.

33. Skočić-Mihić, S., Lončarić, D., Pinoza Kukurin, Z. (2009): Mišljenja studenata predškolskog odgoja o edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama. U Boulliet, D. Matijević, M. (ur.): Curiculums of early and compulsory education (str. 507-515). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

34. Skočić Mihić, S. (2011): Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

35. Trnka, V., Skočić Mihić, S. (2012): Odgajatelj u radu s djetetom s poremećajima iz autističnog spektra – prikaz slučaja iz perspektive studenta, Magistra Iadertina, 7,1,189-202.

36. Varlier, G., Vuran, S. (2006): The View of Pre-School Teachers about Integration, Educational Sciences: Theory &Practice, 6, 2, 578-585.

37. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju: Narodne novine, br. 94/2013.

38. Žižak, A. (1997): Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga, Kriminologija i socijalna integracija, 5, 1-2, 1-10.

7.Prilozi

7.1. Prilog 1. Upitnik

Poštovani!

Ovaj upitnik namijenjen je odgojiteljima predškolske djece, a sastavljen je prema Upitniku Nives Mamić (2012)[1] u svrhu izrade diplomskog rada studentice Marije Lončarić na diplomskom studiju "Inkluzivna edukacija i rehabilitacija" (mentor: Doc.dr.sc. Ana Wagner Jakab i komentor: Dr.sc. Natalija Lisak) na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu.

Tema diplomskog rada je „Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko - baranjske županije".

Rezultati istraživanja doprinijet će kvaliteti provedbe inkluzije, dati smjernice za osiguravanje kvalitete podrške te doprinijeti osnaživanju samih odgojitelja. Rezultati će u radu biti prikazani nakon statističke obrade te će anonimnost sudionika istraživanja biti u potpunosti sačuvana.

HVALA NA SURADNJI!

1. DOB: _____ SPOL: M Ž

2. STRUČNA SPREMA: a) srednja škola

b) studij predškolskog odgoja (2 godišnji)

c) studij predškolskog odgoja (3 godišnji)

d) diplomski studij predškolskog odgoja

e) nešto drugo (navedite) _____

[1] Mamić, N. (2012): Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću, Specijalistički rad, Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

3. GODINE STAŽA U DJEČJEM VRTIĆU: _____GOD.

4. JESTE LI U POSLJEDNJE 3 GODINE PRISUSTVOVALI NEKOJ OD EDUKACIJA O RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA (U USTANOVI U KOJOJ STE ZAPOSLENI ILI IZVAN NJE)?

DA NE

5. AKO DA, NAVEDITE NA KOLIKO STE EDUKACIJA PRISUSTVOVALI.

_____

6. AKO SE SJEĆATE, NAVEDITE KOJE SU BILE TEME EDUKACIJA NA KOJIMA STE PRISUSTVOVALI.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. Na skali od 1 do 5 označite kako ocjenjujete kvalitetu osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama TIJEKOM STUDIRANJA pri čemu **1 označava najnižu**, a **5 najvišu razinu** kvalitete osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama.

KAKO OCJENJUJETE?						
1	Kvalitetu osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama tijekom studija	1	2	3	4	5
2	Broj sati teoretske nastave kroz koju se budući odgojitelji osposobljavaju za rad u inkluzivnom okruženju	1	2	3	4	5
3	Broj sati praktične nastave kroz koju se budući odgojitelji osposobljavaju za rad u inkluzivnom okruženju	1	2	3	4	5
4	Mogućnost učenja od kompetentnog mentora u radu s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5
5	Primjenjivost stečenog znanja u praksi	1	2	3	4	5
6	Doprinos studija Vašoj kompetenciji u radu s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5
7	Doprinos studija Vašem samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5

8. Na skali od 1 do 5 označite kako procjenjujete svoje kompetencije u radu s djecom s teškoćama pri čemu **1 označava najnižu**, a **5 najvišu razinu** posjedovanja određene kompetencije u radu s djecom s teškoćama.

KAKO OCJENJUJETE?						
1	Poznavanje obilježja „socijalnog modela“ na kojem se temelji principi inkluzije	1	2	3	4	5
2	Poznavanje zakonske regulative na kojoj se temelji inkluzija u RH	1	2	3	4	5
3	Sposobnost prepoznavanja djece s razvojnim odstupanjima	1	2	3	4	5
4	Poznavanje značajki djece s oštećenjem vida	1	2	3	4	5
5	Poznavanje značajki djece s oštećenjem sluha	1	2	3	4	5
6	Poznavanje značajki djece s intelektualnim teškoćama	1	2	3	4	5
7	Poznavanje značajki djece s motoričkim oštećenjima	1	2	3	4	5
8	Poznavanje značajki djece s poremećajima iz spektra autizma	1	2	3	4	5
9	Poznavanje značajki djece s poremećajima u ponašanju	1	2	3	4	5
10	Poznavanje značajki djece s poremećajima govorno glasovne komunikacije	1	2	3	4	5
11	Prilagođavanje metoda u radu s djecom s različitim teškoćama	1	2	3	4	5
12	Sposobnost zadovoljavanja potreba djeteta s teškoćama	1	2	3	4	5

13	Poznavanje različitih strategija u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama	1	2	3	4	5
14	Prilagođavanje materijala u radu s djecom s različitim teškoćama	1	2	3	4	5
15	Sposobnost upoznavanja djece u skupini s potrebama i snagama djeteta s teškoćama	1	2	3	4	5
16	Sposobnost poticanja interakcije djeteta s teškoćama i djece bez teškoća	1	2	3	4	5
17	Sposobnost stvaranja poticajne, ugodne i sigurne atmosfere za svu djecu i roditelje Vaše inkluzivne skupine[2]	1	2	3	4	5
18	Prilagođavanje prostornih uvjeta u radu s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5
19	Sposobnost poticanja razvoja djece s teškoćama	1	2	3	4	5
20	Sposobnost poticanja djeteta s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima	1	2	3	4	5
21	Sposobnost zadovoljavanja potreba djece bez teškoća u inkluzivnoj skupini[2]	1	2	3	4	5
22	Sposobnost učinkovitog rješavanja problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama	1	2	3	4	5
23	Vještine komunikacije i suradnje s roditeljima djece s teškoćama	1	2	3	4	5
24	Izrada individualiziranog odgojno obrazovnog plana za dijete s teškoćama	1	2	3	4	5
25	Vaše samopouzdanje u radu s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5

[2]Inkluzivna skupina – skupina u koju je uključeno dijete s teškoćama

9. Na skali od 1 do 5 označite kako ocjenjujete dostupnost i kvalitetu edukacija o djeci s teškoćama U OKVIRU REDOVITOG STRUČNOG USAVRŠAVANJA (u ustanovi u kojoj ste zaposleni i izvan nje) pri čemu **1 označava najnižu**, a **5 najvišu razinu** dostupnosti i kvalitete edukacije o djeci s teškoćama.

KAKO OCJENJUJETE?						
1	Dostupnost edukacija kroz koje se odgojitelji stručno usavršavaju u radu s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5
2	Količinu novih informacija na edukacijama koje ste pohađali	1	2	3	4	5
3	Kvalitetu novih informacija na edukacijama koje ste pohađali	1	2	3	4	5
4	Primjenjivost stečenog u praksi	1	2	3	4	5
5	Doprinos edukacija Vašoj kompetenciji u radu s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5
6	Doprinos edukacija Vašem samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5

10. Na skali od 1 do 5 označite kako ocjenjujete dostupnost i kvalitetu podrške koju dobivate u ustanovi u kojoj ste zaposleni pri čemu **1 označava najnižu**, a **5 najvišu razinu** dostupnosti i kvalitete podrške.

KAKO OCJENJUJETE?						
1	**Dostupnost podrške od strane stručnjaka različitih profila (edukacijski rehabilitator, logoped, soc.pedagog...)**	1	2	3	4	5
2	Količinu novih informacija dobivenih od stručnjaka	1	2	3	4	5
3	Kvalitetu novih informacija dobivenih od stručnjaka	1	2	3	4	5
4	Primjenjivost savjeta stručnjaka u svakodnevnom radu	1	2	3	4	5
5	Doprinos suradnje sa stručnjakom Vašoj kompetenciji u radu s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5
6	Doprinos suradnje sa stručnjakom Vašem samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5
7	**Dostupnost odgovarajućih didaktičkih sredstava za rad s djecom s teškoćama**	1	2	3	4	5
8	Količinu dosutpnih odgovarajućih didaktičkih sredstava za rad s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5
9	Kvalitetu dostupnih odgovarajućih didaktičkih sredstava za rad s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5
10	Primjenjivost dostupnih odgovarajućih sredstava za rad s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5
11	Uložen vlastiti trud u izradu odgovarajućih didaktičkih sredstava za rad s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5
12	Doprinos poznavanja upotrebe didaktičkih sredstava Vašem samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5
13	**Ostvarivanje prava na osobnog pomagača u radu s djetetom s teškoćama u odgojno – obrazovnoj skupini (asistent)**	1	2	3	4	5
14	Doprinos asistenta Vašem samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama	1	2	3	4	5
15	**Mogućnost ostvarivanja optimalnog broja djece u odgojno-obrazovnoj skupini kada je u nju uključeno dijete s teškoćama**	1	2	3	4	5
16	Doprinos optimalnog broja djece u odgojno – obrazovnoj skupini kvaliteti Vašeg odgojno – obrazovnog rada	1	2	3	4	5
17	**Fizičku prilagodbu prostora za djecu s teškoćama (**prilagodba ulaza u ustanovu, sanitarnih čvorova, stuba, sobe dnevnog boravka...**)**	1	2	3	4	5

11. Molim Vas da dolje navedeni popis znanja i vještina rangirate prema važnosti od 1 do 6 i to na način da brojem 1 označite onu koja bi najviše doprinijela, a brojem 6 onu koja bi najmanje doprinijela Vašoj kompetenciji i samopouzdanju u radu s djecom s teškoćama. **IZUZETNO JE VAŽNO DA PRI RANGIRANJU ISKORISTITE SVE BROJEVE (1,2,3,4,5,6).**

___ poznavanje specifičnosti i obilježja različitih teškoća
___ prilagodba metoda, aktivnosti, materijala i prostora u radu s djecom s teškoćama
___ strategije uključivanja djeteta s teškoćama u aktivnosti i poticanja interakcije s vršnjacima u skupini
___ izrada individualiziranog odgojno obrazovnog plana za dijete s teškoćama
___ strategije rješavanja problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama
___ komunikacijske vještine u radu s roditeljima

12. Zaokružite koji bi Vam oblik edukacije za rad u inkluzivnim skupinama bio najkorisniji:

1. isključivo predavanja
2. predavanja potkrijepljena video materijalima i primjerima iz prakse
3. isključivo radionički tip edukacija
4. kombinacija predavanja, video materijala i radionica

13. Želite li još nešto dodati?

_____

_____

_____

_____

HVALA NA SURADNJI!

7.2. Prilog 2. Molba za uključivanjem u istraživanje

S V E U Č I L I Š T E U Z A G R E B U
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI FAKULTET

U N I V E S I T Y OF Z A G R E B
FACULTY OF EDUCATION AND REHABILITATION SCIENCES

Zagreb, travanj 2016.

PREDMET:

Molba za uključivanjem u istraživanje studentice diplomskog studijskog programa Marije Lončarić u svrhu izrade diplomskog rada

Poštovani ravnatelju /ravnateljice,

molimo Vas da omogućite studentici Mariji Lončarić provedbu istraživanja u Vašoj ustanovi sa svrhom prikupljanja podataka za diplomski rad. Studentica Lončarić piše rad pod nazivom " Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije". Cilj ovog rada je kvantitativnim istraživanjem procijeniti kvalitetu inkluzije predškolske djece te će se u te svrhe ispitati odgojiteljice upitnikom koji je kreiran za svrhe ovog istraživanja. Rezultati istraživanja prikazivat će se skupno, a anonimnost sudionika biti će u potpunosti sačuvana. Ljubazno Vas molimo na suradnju i podršku mladoj kolegici.

Ukratko vas informiramo o hodogramu aktivnosti:

- Nakon primitka ovog dopisa studentica će Vas telefonom kontaktirati i zamoliti, u slučaju Vašeg pristanka, za termin dolaska. Studentica će Vas pitati za broj odgojitelja predškolske ustanove te njihovo iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Studentica će Vas također zamoliti da informirate odgojitelje o njezinom dolasku.
- Studentica će u dogovorenom terminu doći u predškolsku ustanovu, obavijestiti odgojitelje o poštivanju etičkog kodeksa u istraživanju kojim im se jamči anonimnost i povjerljivost. Zatim će zamoliti Vas i odgojitelje da potpišete pismenu suglasnost za sudjelovanje u istraživanju te će podijeliti upitnik odgojiteljima. U slučaju da studentica ne uspije prikupiti sve informacije u tom terminu dolaska, zamolit će jednu od odgojiteljica da prikupi upitnike te ih umetne u markiranu i adresiranu kuvertu te ih pošalje poštom.
- Po završetku istraživanja, analize podataka te završetku izrade diplomskog rada biti ćete obaviješteni o rezultatima.

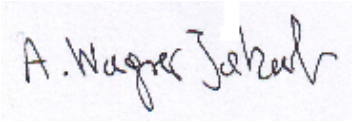
Unaprijed hvala što podržavate mladu, perspektivnu studenticu u njezinoj istraživačkoj znatiželji te joj omogućavate stjecanje novih znanja i iskustva.

Mi njezine mentorice doc.dr.sc.Ana Wagner Jakab i dr. sc. Natalija Lisak veselimo se uspješnoj suradnji!

U slučaju nedoumica ili komentara molim vas obratite se doc. dr.sc. Ani Wagner Jakab na ana.wagner-jakab@erf.hr

S poštovanjem,

Doc.dr.sc. Ana Wagner Jakab



7.3. Prilog 3. Izjava ravnatelja o suglasnosti za sudjelovanjem u istraživanju

Diplomski rad „Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije“

Cilj je ovog rada putem anonimnog upitnika procijeniti kvalitetu inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko - baranjske županije sa svrhom dobivanja uvida u kvalitetu inkluzije u području osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama tijekom studija, odgojiteljevih sadašnjih profesionalnih kompetencija i njihovog stručnog usavršavanja te podrške koju dobivaju od stručnjaka različitih profila i same predškolske ustanove.

Sudjelovanje odgojitelja u ovom istraživanju iznimno je važno za dobivanje kvalitetnih informacija o ovoj temi, jer oni imaju iskustvo rada s djecom s teškoćama te sami rezultati istraživanja mogu doprinijeti kvaliteti provedbe inkluzije, dati smjernice za osiguravanje kvalitete podrške te doprinijeti osnaživanju samih odgojitelja.

Istraživanje će biti u skladu sa zakonskim i etičkim normama provođenja znanstvenih istraživanja, a anonimnost sudionika bit će u potpunosti sačuvana.

IZJAVA O SUGLASNOSTI

kojom ja _____, ravnatelj/ravnateljica
(ime i prezime ravnatelja/ravnateljice)

dajem suglasnost za provedbu istraživanja u _____
(naziv predškolske ustanove)

kojeg provodi Marija Lončarić, studentica Edukacijsko- rehabilitacijskog fakulteta u Zagrebu, u svrhe izrade diplomskog rada.

Hvala Vam na iskazanom interesu za sudjelovanje u istraživanju!

Potpis: _____

Datum i mjesto:_____

7.4. Prilog 4. Izjava odgojitelja o suglasnosti za sudjelovanjem u istraživanju

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Naziv istraživanja:

„Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije“.

Cilj je ovog rada putem anonimnog upitnika procijeniti kvalitetu inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko - baranjske županije sa svrhom dobivanja uvida u kvalitetu inkluzije u području osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama tijekom studija, odgojiteljevih sadašnjih kompetencija i njihovog stručnog usavršavanja te podrške koju dobivaju od stručnjaka različitih profila i same predškolske ustanove. Vaše je sudjelovanju u ovom istraživanju iznimno važno za dobivanje kvalitetnih informacija o ovoj temi, jer Vi imate iskustvo rada s djecom s teškoćama, a sami rezultati istraživanja doprinijet će kvaliteti provedbe inkluzije, dati smjernice za osiguravanje kvalitete podrške te doprinijeti osnaživanju samih odgojitelja. Istraživanje će biti u skladu sa etičkim normama provođenja znanstvenih istraživanja, a anonimnost sudionika i predškolske ustanove bit će u potpunosti sačuvana.

1. Potvrđujem da sam pročitao/pročitala obavijest vezanu uz gore navedeno znanstveno istraživanje.
2. Razumijem da je moje sudjelovanje dobrovoljno te se mogu povući u bilo koje vrijeme, bez navođenja razloga i bez ikakvih posljedica.
3. Želim sudjelovati u navedenom znanstvenom istraživanju.

Hvala Vam na iskazanom interesu za sudjelovanje u istraživanju!

Potpis: _____

Datum:_____

7.5. Prilog 5. Komentari ispitanika prema područjima

TEMA 1: kvaliteta osposobljavanja odgojitelja za rad s djecom s teškoćama tijekom studiranja
• *Fakultet sam završila prije 35 godina, kada nije postojao posebni kolegij koji bi nas uveo u ovo područje.* • *Mi se nismo školovale da bi radile kao defektolozi!!!*

TEMA 2: samoprocjene profesionalnih kompetencija odgojitelja za rad s djecom s teškoćama
• *Uvijek me brine hoću li uspjeti zadovoljiti dječje posebne interese.*

TEMA 3: dostupnost i kvaliteta edukacija o djeci s teškoćama u okviru redovitog stručnog uavršavanja
• *Toplo se nadam da će u skoroj budućnosti biti organizirana bilo kakva edukacija za rad u inkluzivnim skupinama.* • *Potrebno proći što više edukacija – svi odgojitelji!* • *Više edukacije o radu s djecom koja imaju teškoće u razvoju.*

TEMA 4: dostupnost i kvaliteta podrške od strane stručnjaka i same predškolske ustanove
• *Sve je više djece s različitim teškoćama, a sve je veći nedostatak stručnih timova. O inkluziji se puno govori, ali su rezultati poražavajući. Asistenti su često bez kvalitetne naobrazbe (bez poznavanja psihologije, pedagogije). Kronični nedostatak logopeda-roditelji čekaju više od godine dana da im dijete dođe na red za govorne vježbe. Vrlo kasno se dijagnosticiraju vidljivi poremećaji.* • *Osigurati asistenta! Potrebito osigurati veći broj psihologa i defektologa zbog velikog broja vrtića i djece (trenutno 1 psiholog i dva defektologa).* • *Imamo prevelik broj djece u skupinama + djeca s poteškoćama. Nemamo adekvatni prostor ni za djecu koja nemaju poteškoća. Jako je teško raditi. Stvaramo nove*

kutiće kako bi djeci omogućili što interesantnije aktivnosti, ali ni to nije dovoljno jer je veliki broj djece.

- *Rad s djecom s poteškoćama veoma mi je otežan jer u skupini ima 27 djece, a od toga dvoje s poteškoćama (koji imaju papire) i nekoliko s poremećajem u ponašanju (bez papira)*
- *Želim dodati i naglasiti važnost kvalitetne podrške radu odgojitelja s djecom s teškoćama (suradnja sa stručnjacima, sredstva za rad, literatura).*
- *Nedostaju mnogi preduvjeti za dobru realizaciju inkluzije, najveći problem prekobrojnost djece u skupini gdje je dijete u inkluziji, potreban je dobar stručni tim – međusobna suradnja*
- *Potreba za podrškom, kontinuiranim uključivanjem stručnjaka u smislu praćenja napretka i sljedećih koraka u radu*
- *Broj djece u skupini je prevelik za rad u inkluziji*
- *Nemamo stručne suradnike i prepuštene smo same sebi!*
- *Radim u ustanovi koja nema stručnog suradnika niti jednog profila, a djeca koja nam dolaze su bez kategorizacije (odbijaju roditelji) te time ne možemo niti ostvariti pravo na asistenta.*
- *Sustav na razini države ne funkcionira s obzirom na uvjete rada s djecom s posebnim potrebama.*
- *Sustav ne funkcionira kao na papiru, nedostatak asistenata, veliki broj djece u grupama.*
- *Bez obzira što se povremeno stručni tim uključuje u rad najveći „teret“, individualno snalaženje i samostalno educiranje, pronalaženje i isprobavanje metoda i postupaka ostaje na odgojiteljskom paru koji mora zadovoljiti potrebe i djece s teškoćama, druge djece te zahtjeve svih roditelja.*
- *Da, uključivanje djece u vrtić i to od najranije dobi uz snažnu podršku stručnjaka u konkretnom odgojno obrazovnom radu*
- *Nitko me nije educirao, a primaju se u prekobrojne skupine u neadekvatnom prostoru*
- *Kroz sve ove godine u radu s djecom s poteškoćama najčešće sam se susretala s djecom koja su bolovala od paralize. U skupinu su bila uključena od 2-4 h. U skupini sam imala slijepu djevojčicu, s njom je radila jedanput tjedno stručnjakinja*

iz Zagreba i donosila prilagođen didaktički materijal, te autistični dječak koji je uz asistenta uključen u redovnu nastavu.

Tema 5: ostalo
• *Osim edukacije nas odgojitelja potrebno je educirati i roditelje koji često prešućuju pravo stanje stvari. Podatke najčešće dobivamo u komadićima. Trebalo bi obavijestiti i educirati da nas-odgojitelje prihvate kao pomagače i prijatelje-suradnike, kako bi njihova djeca dobila najbolju skrb, brigu itd.* • *Uključivanjem djece s teškoćama u redovite skupine smatram da je jako važna suradnja roditelja s odgojiteljem i prihvaćanje stvarnog stanja djeteta od strane roditelja.* • *Roditelj ne prikupi dokumentaciju za dijete s poteškoćama u razvoju* • *je važna suradnja s roditeljima djeteta s poteškoćama u razvoju koji nas upoznaju sa stupnjem oštećenja, individualnim osobinama djeteta, njegovim navikama, sposobnostima dok ga sami ne upoznamo.* • *Nisam ni ljuta ni tužna što je stanje ovakvo kakvo je! Ne gubim volju, ali se umaram a onda i kvaliteta opada – No valja nam se boriti* • *Ako može, što manje takve djece u skupini.* • *Žao mi je što djeca koja su bila uključena u vrtić (konkretno down sindrom) nisu nastavili redovnu školu, nego su upisani u posebne škole. Potrebna je veća povezanost između svih institucija.* • *Od djece s TUR-om jako puno učimo.* • *Pitanje: Da li je inkluzija moguća kod sve djece, odnosno svih tipova poteškoća razvoju?* • *Ja sam „Za“ inkluziju* • *Nadam se da će ovo istraživanje doprinijeti još uspješnijem radu s djecom s TUR.* • *Moj budući rad – volonterski kada odem u mirovinu bit će rad s djecom s poteškoćama* • *Napredak djece s teškoćama u razvoju kada su uključeni u skupine s vršnjacima*