

Procjena profesionalnih kompetencija, obima i organizacije poslova edukacijskih rehabilitatora stručnih suradnika u redovnim osnovnim školama

Grgić, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:158:285372>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-31**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Procjena profesionalnih kompetencija, obima i organizacije
poslova edukacijskih rehabilitatora stručnih suradnika u
redovnim osnovnim školama

Ana Grgić

Zagreb, rujan 2018.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Procjena profesionalnih kompetencija, obima i organizacije
poslova edukacijskih rehabilitatora stručnih suradnika u
redovnim osnovnim školama

Ana Grgić

Izv.prof.dr.sc. Anamarija Žic-Ralić

Zagreb, rujan 2018.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad „Procjena profesionalnih kompetencija, obima i organizacije poslova edukacijskih rehabilitatora stručnih suradnika u redovnim osnovnim školama“ 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: Ana Grgić

Mjesto i datum: Zagreb, 13.9.2018.

PROCJENA PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA, OBIMA I ORGANIZACIJE POSLOVA EDUKACIJSKIH REHABILITATORA STRUČNIH SURADNIKA U REDOVNIM OSNOVNIM ŠKOLAMA

Studentica: Ana Grgić

Mentorica: Izv.prof.dr.sc. Anamarija Žic-Ralić

Studijski program i modul: Edukacijska rehabilitacija, Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

SAŽETAK

Cilj ovog istraživanja je analizirati procjenu edukacijskih rehabilitatora – stručnih suradnika zaposlenih u redovnoj osnovnoj školi o vlastitom opsegu posla (radne obaveze i zadaci) te profesionalnim kompetencijama potrebnim za rad na radnom mjestu na kojem su zaposleni. Svrha istraživanja je dobivenu perspektivu stručnjaka integrirati s već poznatim informacijama o identitetu edukacijsko-rehabilitacijske struke i kompetencijskom profilu stručnjaka kako bi se stvorila baza znanja koje može pomoći u unapređivanju struke kroz kvalitetniji probir pojedinaca, obrazovanje studenata te osiguravanje kvalitetnije usluge koju pružaju stručnjaci u praksi. Informacije dobivene istraživanjem također mogu pomoći u boljem razumijevanju poteškoća s kojima se susreću stručnjaci u praksi te osvještavanju njihovih potreba. U istraživanju su sudjelovala 42 edukacijska rehabilitatora zaposlena u redovnim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj na radnom mjestu stručnog suradnika. U okviru deskriptivnog znanstveno-istraživačkog pristupa, prikupljeni su podaci koji se tiču opterećenja na radnom mjestu i opsega posla, suradnje na radnom mjestu, profesionalnih kompetencija, zadovoljstva fakultetskim obrazovanjem te stručnog usavršavanja. Dobivene informacije predstavljaju doprinos prilikom definiranja identiteta struke te ishoda podučavanja koji će osigurati da stručnjaci koji se obrazuju i rade u praksi posjeduju kompetncije nužne za visokokvalitetan rad u praksi.

Ključne riječi: edukacijski rehabilitator – stručni suradnik; kompetencije; radni zadaci; identitet struke

SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS EXPERT AS PART OF THE EXPERT TEAM IN THE MAINSTREAM ELEMENTARY SCHOOL – ASSESSMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES, EXTENT AND ORGANISATION OF WORK

Student: Ana Grgić

Mentor: Assoc. Prof. Anamarija Žic-Ralić, PhD

Study programme / Module: Educational Rehabilitaton, Inclusive Education and Rehabilitation

SUMMARY

The aim of the research presented in this paper is to analyze how the special educational needs experts who work as part of the expert team in the mainstream elementary schools assessed the extent of their work (job duties and tasks) and professional competencies needed to perform the work they do. The purpose of this research is to integrate the perspective given by participants with already-known information about educational rehabilitation profession identity and competency profile of the experts in order to create the knowledge base that can help to improve the profession through better selection of the individuals, better education of the students and insuring quality service form practitioners. Information obtained by the research can also help to better understand difficulties practitioners face and to bring awareness to their needs. There are 42 participants in the research, all of whom are special educational needs experts working as part of the expert team in the mainstream elementary schools in Croatia. Within the descriptive scientific and research method, data has been gathered regarding intensity and extent of work, collaboration, professional competencies, level of satisfaction with the college education and professional development. Information gathered represent contribution to defining professional identity and educational outcomes that will ensure that the educating and working professionals will possess competencies needed to provide high-quality service.

Key Words: special educational needs expert in the mainstream elementary school; competencies; work tasks; professional identity

Sadržaj

1	Uvod.....	1
1.1	Profesionalne kompetencije.....	1
1.2	Profesionalne kompetencije u pomagačkim zanimanjima	3
1.3	Profesionalne kompetencije edukacijskih rehabilitatora	6
2	Problem istraživanja.....	12
2.1	Cilj	12
2.2	Problem.....	12
3	Metode istraživanja	14
3.1	Uzorak	14
3.1.1	Način pozivanja ispitanika u istraživanje.....	15
3.2	Opis ispitnog materijala/opis istraživačkog instrumentarija	15
3.3	Način provođenja istraživanja	16
3.4	Metode obrade podataka.....	16
4	Rezultati istraživanja i rasprava	17
4.1	Rezultati istraživanja	17
4.2	Rasprava	41
5	Zaključak.....	49
6	Literatura.....	51

Slika 1 Broj učenika koji se školuju po redovnom programu uz individualizirane postupke u školama u kojima su ispitanici zaposleni (Frekvencije odgovora; N=42).....	17
Slika 2 Broj učenika koji se školuju po redovnom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke u školama u kojima su ispitanici zaposleni (Frekvencije odgovora; N=42).	18
Slika 3 Broj učenika koji se školuju po posebnom programu uz individualizirane postupke koji se provodi dijelom u redovitom, dijelom u posebnom razrednom odjelu u školama u kojima su ispitanici zaposleni (Frekvencije odgovora; N=42).	18
Slika 4 Broj učenika koji se školuju po posebnom programu uz individualizirane postupke iz svih predmeta koji se provodi u posebnom razrednom odjelu u školama u kojima su ispitanici zaposleni (Frekvencije odgovora; N=42).	19
Slika 5 Broj učenika koji se školuju po posebnom programu za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke u školama u kojima su ispitanici zaposleni (Frekvencije odgovora; N=42).	19
Slika 6 Broj učenika u postupku utvrđivanja primjerenog programa i oblika odgoja i obrazovanja u školama u kojima su ispitanici zaposleni (Frekvencije odgovora; N=42).....	20
Slika 7 Broj učenika koji svaki ispitanik u prosjeku obuhvati neposrednim edukacijsko-rehabilitacijskim radom (individualnim ili grupnim) tijekom jednog radnog tjedna (Frekvencije odgovora; N=42).	22
Slika 8 Broj sati koji ispitanici u prosjeku provedu u razredu, uzimajući u obzir sve učenike koje prate (Frekvencija odgovora; N=42).	22
Slika 9 Provodite li radionice s pojedinim razredima / sa školskim osobljem? (Frekvencije odgovora; N=42).....	23
Slika 10 Za ispitanike koji u sklopu radnih obaveza provode radionice – koje su teme tih radionica i kome su one namijenjene? (Frekvencije odgovora; N=36)	24
Slika 11 Koliko ste zadovoljni pojedinim suradnjama na radnom mjestu? (Frekvencije odgovora; N=42).....	25
Slika 12 Najčešće prepreke koje ispitanici prepoznaju na strani sugovornika prilikom suradnje na radnom mjestu (Frekvencija odgovora; N=42).	26

Slika 13 <i>Najčešće prepreke koje ispitanici prepoznaju kod sebe prilikom suradnje na radnom mjestu (Frekvencija odgovora; N=42).</i>	27
Slika 14 <i>Stupanj slaganja ispitanika s izjavama o ulozi i satnici edukacijskog rehabilitatora (Frekvencija odgovora; N=42).</i>	28
Slika 15 <i>Izjave ispitanika o tome za koji im radni zadatak tijekom radnog vremena nedostaje više vremena (Frekvencija odgovora, N=42).</i>	29
Slika 16 <i>Izjave ispitanika o tome koji radni zadatak nepotrebno provedu previše vremena obavljajući (Frekvencija odgovora; N=37).</i>	30
Slika 17 <i>Odgovor ispitanika na pitanje koje bi 3 opće kompetencije izdvojili kao najbitnije za rad edukacijskih rehabilitatora – stručnih suradnika (Frekvencija odgovora; N=42).</i>	31
Slika 18 <i>Odgovor ispitanika na pitanje koje bi 3 specifične kompetencije izdvojili kao najbitnije za rad edukacijskih rehabilitatora – stručnih suradnika (Frekvencija odgovora; N=42).</i>	32
Slika 19 <i>Stupanj slaganja ispitanika s izjavama koje se tiču njihovih očekivanja od radnog mjesta te toga koliko kvalitetno ih je fakultet pripremio za radno mjesto (Frekvencija odgovora; N=42).</i>	33
Slika 20 <i>Izjave ispitanika o tome koja im je kompetencija bitna za kvalitetno obavljanje poslova i zadataka na njihovom radnom mjestu, a smatraju da nije dovoljno razvijana tijekom fakultetskog obrazovanja (Frekvencija odgovora; N=27).</i>	34
Slika 21 <i>Izjave ispitanika o tome što smatraju da bi za vrijeme fakultetskog obrazovanja bilo korisno uvesti/dodati, kako bi se studenti što bolje pripremili za njihovo radno mjesto (Frekvencija odgovora; N=38).</i>	36
Slika 22 <i>Stupanj slaganja ispitanika s četiri izjave o stručnom usavršavanju (Frekvencije odgovora; N=42).</i>	37
Slika 23 <i>Koje oblike stručnog usavršavanja ste pohađali u posljednje dvije godine? (Frekvencija odgovora; N=42)</i>	38
Slika 24 <i>Koliko puta godišnje (u prosjeku) pohađate navedene oblike usavršavanja? (Frekvencija odgovora; N=42)</i>	39
Slika 25 <i>Jeste li završili ili trenutačno idete na neku dodatnu edukaciju u trajanju dužem od godine dana? (Frekvencija odgovora; N=42)</i>	39

Tablica 1 <i>Mijenjanje uloge edukacijskog rehabilitatora – učitelja.</i>	7
Tablica 2 <i>Broj učenika u nadležnosti svakog pojedinog ispitanika, obzirom na program po kojem se školuju.</i>	20

1 Uvod

Odlučimo li dublje promišljati, istraživati ili analizirati određenu struku i njene stručnjake, postavljaju se pitanja povijesti i nastanka te struke, obrazovanja stručnjaka unutar struke, znanstvenog/praktičnog rada njenih stručnjaka te mnogih drugih mogućih aspekata iz kojih možemo promatrati izabranu struku. Usredotočimo li se na djelovanje stručnjaka u praksi kao područje interesa, izabranu struku neraskidivo vežemo uz pojam određenog radnog mjesta na način da se o jednome više ne može govoriti bez drugoga. U ovoj se točki nude dva različita pristupa analizi određenog posla, tj. radnog mjesta. Tradicionalni pristup zasniva se na analizi radnih zadataka, dok noviji pristup opisuje rad u terminima kompetencija koje on zahtijeva. Razlika u ova dva pristupa je u tome da se kod opisivanja posla obzirom na kompetencije fokus stavlja na poželjna i ključna ponašanja potrebna kako bi se izvršavao zadani posao, dok se kod opisivanja posla obzirom na radne zadatke fokus stavlja na zadatke, uloge i odgovornosti povezane s poslom. U pitanju su dvije komplementarne perspektive istog problema, pri čemu pristup baziran na kompetencijama pruža specifikacije osobe, a pristup baziran na radnim zadacima pruža opis posla (Kurz, Bartram, 2002).

U ovom radu će se, kombinacijom dva navedena pristupa analizi radnog mjesta, govoriti o stručnjacima edukacijske rehabilitacije zaposlenima na radnom mjestu stručnog suradnika u redovnoj osnovnoj školi, kako bi se dobio prikaz tog radnog mjesta obzirom na radne zadatke i kompetencije koje ono zahtijeva, ali i na perspektivu stručnjaka koji su na njemu zaposleni.

1.1 Profesionalne kompetencije

Iako se o kompetencijama puno pisalo, ne postoji jezgrovita definicija pojma kompetentnosti koja uključuje velik broj autora te, u skladu s tim, obuhvaća različite filozofije unutar kojih oni djeluju. Primjerice, definicija kompetentnosti koja se temelji na radnom mjestu koristi specifičan pristup usredotočen na rad, dok definicija zasnovana na ponašanju zahtijeva psihološku dimenziju koja istražuje unutarnju motivaciju te strateške pristupe koje pojedinac koristi. Uvođenje ovog pojma pripisuje se R. H. Whiteu, 1959. godine, a pojam se počeo širiti 1980-ih (Guerrero, De los Ríos, 2012), no danas još uvijek postoji velika nedoumica i neslaganje o tome što on zapravo označava (Kurz, Bartram, 2002). Autori Huić, Ricijaš i Branica (2010) tako navode da su definicije pojma kompetentnosti i kompetencija gotovo jednako brojne kao i autori koji se njima bave, što je popraćeno nedostatkom čvrstog, općeprihvaćenog teorijskog okvira na koji bi se autori mogli osloniti pilikom odabira

metodologije i operacionalizacije varijabli u istraživanjima kompetencija, što otežava usporedbu nalaza različitih istraživanja te usporava napredak u teorijskoj integraciji područja.

Ipak, pregledom nekih mogućih definicija ovog pojma, dobit ćemo jasniju sliku o tome što sve on može označavati te u kojim kontekstima se koristi. Kurz i Bartram (2002) kompetencije definiraju kao „set ponašanja koja su ključna u postizanju željenih rezultata ili ishoda“, ali navode i Boyatzisovu definiciju iz 1982. koja jasno identificira kompetentnost kao temeljnu karakteristiku (umjesto kao skup ponašanja) i koja glasi: „Poslovna kompetencija je temeljna karakteristika osobe koja rezultira učinkovitim i/ili superiornom poslovnom izvedbom, a može se raditi o osobini, motivu, vještini, aspektu slike o sebi ili socijalne uloge ili o bazi znanja koju osoba koristi“.

Autorica Kaslow (2004) navodi da kompetencija sugerira motivaciju i radnju uloženu kako bi se postigla razina kvalificiranosti ili sposobnosti. Dalje definira da se kompetencija odnosi na sposobnost i demonstriranu vještinu pojedinca da razumije i odradi određene zadatke na način koji je prikladan i učinkovit i koji se od njega očekuje kao od osobe koja je obrazovanjem i obukom kvalificirana u određenoj struci ili specijalizaciji. Autorica upućuje i na definiciju autora Epsteina i Hunderta iz 2002. godine koja je, iako originalno konstruirana za medicinsku struku, jednako primjenjiva i za neka druga zanimanja te glasi: „Kompetentnost označava konstantno i razumno korištenje komunikacije, znanja, tehničkih vještina, kliničkog rasuđivanja, emocija, vrijednosti i promišljanja tijekom svakodnevne prakse na korist pojedinca i zajednice kojima se pružaju usluge“. U nastavku se navodi da kompetencija ovisi o navikama uma, kao što je pozornost, kritička znatiželja, samosvijest te prisutnost. Kao takva, kompetentnost sugerira sposobnost kritičkog razmišljanja i analizu, uspješnu upotrebu profesionalnog rasuđivanja prilikom procjene situacije i donošenja odluka što učiniti ili ne učiniti na osnovu te procjene te sposobnost evaluiranja ili modificiranja vlastitih odluka, ovisno o potrebi, kroz naviku promišljanja i osvrtnja na učinjeno.

Fajdetić i Šnidarić (2014) navode kako pojedini autori ključne kompetencije određuju kao prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, vještina, vrijednosti, navika i stavova koji su potrebni svim pojedincima za njihovu osobnu realizaciju i razvoj koji podrazumijeva uključivanje u društvo i zapošljavanje, a bitne su u brojnim aspektima života pojedinca, između ostalog za osobni razvoj tijekom čitavog života kao kulturni kapital, za ostvarivanje osobnih ciljeva povezanih s osobnim interesima, aspiracijama i željom da učimo tijekom čitavog života te sudjelovanjem u društvu kao aktivni građani.

Iako se tijekom definiranja kompetencija može činiti da nalikuju nekim drugim konstruktima, ono što ih čini jedinstvenima je činjenica da se radi o složenom pojmu kojeg uvijek definiramo u odnosu na radno okruženje te je stoga pojam kompetencija krovni pojam koji u obuhvaća neke elementarnije konstrukte (znanja, vještine, osobine) i isključivo je povezan s radnim mjestom (Kurz i Bartram, 2002). Bitno je naglasiti i to da je kompetentnost razvojna, kao što se i očekivanja razlikuju obzirom na stupanj profesionalnog funkcioniranja pojedinca, te je uz to ovisna o kontekstu, kao što i različite kompetencije te izvedba svake kompetentnosti varira ovisno o kontekstu i okolini (Kaslow, 2004).

Obzirom da danas kompetencije imaju sve veću ulogu, kako u obrazovanju, tako i u selekcijskim procedurama prilikom odabira pojedinca za određeni posao (Huić, Ricijaš, Branica, 2010), potrebno je željeno zanimanje i radno mjesto sagledati i iz perspektive kompetencija koje ono zahtijeva, a ne samo radnih zadataka koji se u sklopu njega obavljaju.

1.2 Profesionalne kompetencije u pomagačkim zanimanjima

Kao što je već rečeno, kompetencije su nužno vezane uz određeni radni kontekst. Međutim, kako stručnjaci različitih zanimanja često dijele jednak radni kontekst, a ponekad imaju i slične ili jednake radne zadatke, i kompetencije za određeno zanimanje mogu biti slične ili jednake onim kompetencijama srodnih zanimanja te bi stoga bilo korisno dobiti uvid u kompetencije šire skupine zanimanja. Obzirom da je u ovom radu struka od interesa edukacijsko-rehabilitacijska struka, potrebno je razmotriti skupinu zanimanja u koju ona pripada, a koju nazivamo pomagačkim zanimanjima. Pomagačka zanimanja dio su društvene djelatnosti i, između ostalog, uključuju podučavanje, savjetovanje, socijalni rad, pravo, medicinu i mnoga ostala (Cole, Lacefield, 1978). Pomagačkim strukama možemo smatrati one primjenjene discipline čiji je primarni cilj briga za čovjeka (Huić, Ricijaš, Branica, 2010). Možemo ih definirati i kao one koje su usmjerene na pomaganje drugim ljudima u rješavanju njihovih životnih problema, a zajednička karakteristika im je osobni kontakt klijenta u nevolji i „pomagača“ (Ajduković, Ajduković, 1996).

Kada govorimo o kompetencijama u pomagačkim strukama, dobar temelj predstavlja postavka autorice Žižak (1997) prema kojoj profesionalna kompetentnost uključuje tri generalna elementa:

1. profesionalna znanja – uključuju sva znanja koja daju smisao, ojačavaju i podupiru profesionalne oblike ponašanja ili olakšavaju proces donošenja odluka

2. profesionalne vještine – obuhvaćaju specifične kognitivne, interpersonalne, socijalne pa i motoričke sposobnosti kojima se operacionalizira profesionalni identitet, kao i sposobnost stvaranja okruženja u kojem se profesionalno djeluje
3. osobni potencijali – uključuje sve od izgleda i osobina ličnosti, preko životnih iskustava do posebnih talenata koje osoba, udružujući ih sa znanjima i vještinama, svakodnevno koristi u ostvarivanju svoje profesionalne uloge.

Roe (2002) dodaje da uz ova tri elementa koja čine kompetencije, postoji i ono što možemo nazvati subkompetencije koje su po svojoj prirodi šire jer natkriljuju znanja, vještine i osobnost, ali su istovremeno i specifičnije jer se odnose na ispunjenje nekih osnovnih radnih zadataka kao što su primjena testova, grupnih tehnika, pretraživanje literature, provođenje intervjua... Međutim, također naglašava da se ovaj pristup definiranju kompetencija fokusira na kompetencije stečene tijekom obrazovanja te da kompetencije, osim na ovaj način, možemo definirati i isključivo obzirom na radno mjesto. Ovu razliku u pristupima naziva *input/output modelom* pri čemu se prvi dio naziva odnosi na ono što kao kompetenciju učimo za vrijeme formalnog obrazovanja, a drugi dio na ono što za vrijeme profesionalnog života kao kompetenciju iskazujemo u radu. Kako bi se umanjili nedostaci biranja samo jednog načina definiranja kompetencija, autor zagovara praksu u kojoj bi postojale jasno definirane kompetencije koje stručnjak mora posjedovati u određenoj fazi svog profesionalnog života (na kraju fakultetskog obrazovanja, nakon 1 godine praktičnog rada, nakon 5 godina praktičnog rada itd.), što je u skladu i s razvojnom prirodom kompetencija.

Nakon što je određeni pristup odabran, potrebno je kompetencije specifično definirati. U tu svrhu održana je konferencija psihologa 2002. godine koja je za svrhu imala identifikaciju, podučavanje i procjenu kompetencija unutar profesionalne psihologije. Domene kompetencije koje su odredili su sljedeće: (a) etička i pravna pitanja, (b) individualna i kulturalna raznolikost, (c) znanstveni temelji istraživanja, (d) psihološka procjena, (e) intervencija, (f) konzultacije i interdisciplinarna suradnja, (g) supervizija, (h) profesionalni razvoj (Kaslow, 2004).

Autori Huić, Ricijaš i Branica (2010) govore o kompetencijama socijalnih pedagoga te navode podjelu kompetencija na bazične i centralne, prema kriterijima Europskog ureda međunarodnih udruga socijalnih edukatora iz 2005. godine. U pojašnjavanju ove podjele dodaju da se kompetencije za tretmanski rad, za evaluaciju i kritički osvrt na svoj rad smatraju bazičnima, dok centralne kompetencije obuhvaćaju: (a) uspostavljanje odnosa s klijentima;

(b) socijalne i komunikacijske vještine; (c) organizaciju posla i tremanskih aktivnosti; (d) suradnju s političkim i nevladinim institucijama; (e) kontinuirani razvoj i profesionalno usavršavanje; (f) kompetencije vezane uz profesionalnu praksu: teorijska i metodološka znanja, poznavanje etičkog kodeksa, poznavanje kulturalnih specifičnosti te kreativnost u radu.

Korisno je promotriti i profesionalne kompetencije koje se smatraju potrebnima za rad stručnjacima koji zajedno s edukacijskim rehabilitatorom – stručnim suradnikom rade u stručnom timu škole. Tako su se autorice Fajdetic i Šnidarić (2014) bavile kompetencijama stručnog suradnika pedagoga te su navedene kompetencije podijelile u pet skupina:

- osobne kompetencije (odgovornost, samopouzdanje, dosljednost, strpljivost, fleksibilnost, pravednost, organiziranost, marljivost...)
- razvojne kompetencije (prepoznavanje potreba učenika/nastavnika, informatička pismenost, rad na projektima, poticanje na suradnju i timski rad...)
- stručne kompetencije (poznavanje pedagoških načela u radu s učenicima kao i razvojnih karakteristika učenika, poznavanje i primjena različitih metoda i oblika rada...)
- socijalne kompetencije (rješavanje konfliktnih situacija, motiviranje suradnika, empatija, tolerancija, komunikacijske vještine, medijacija, podrška, asertivnost...)
- akcijske kompetencije (savjetodavni rad, objektivnost, samokritičnost, (samo)vrednovanje rada...)

Sve ove klasifikacije kompetencija nastale su u pokušajima pojedinačnih struka da se odmaknu od tradicionalnog gledišta u čijem su fokusu zahtjevi posla i radnih zadataka te da se okrenu karakteristikama koje pojedinac mora imati za uspješno obavljanje nekog posla (Huić, Ricijaš, Branica, 2010). Konačni cilj takvog pristupa je njegovo ugrađivanje u procese odabira studenata, dizajn akademskog kurikulumu, osnovnu stručnu obuku, kontinuirano profesionalno obučavanje te osiguranje kvalitete usluga u pojedinom području (Roe, 2002). Sva ova nastojanja nisu zaobišla niti edukacijsko-rehabilitacijsku struku koja je pred dvostrukim izazovom jer je formiranje identiteta struke pod velikim pritiskom već zbog same činjenice da se radi o relativno novoj praksi u kontekstu Republike Hrvatske, ali koju zahvaćaju i sve promjene na tržištu rada koje se u novije vrijeme javljaju.

1.3 Profesionalne kompetencije edukacijskih rehabilitatora

Tržište rada 21. stoljeća za sobom nosi snažnu društvenu potrebu za visokokvalificiranom radnom snagom, što sa sobom nosi zadaću svake profesije da definira profesionalni identitet kao preduvjet pronalaska svog mjesta na tržištu rada. Međutim, problem identiteta koji nije do kraja definirani dijele sve znanstvene discipline obzirom da problemi u ovom procesu sežu do trenutka kada su se počele odvajati od ishodišne discipline, filozofije (Dodig, Ricijaš, 2011).

Nesporazumi koji vladaju među disciplinama oslikavaju se i na edukacijsko-rehabilitacijsku struku, obzirom da su razvoj znanosti i potrebe struke doveli u Hrvatskoj do razvoja triju profila edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka: rehabilitatora, logopeda i socijalnog pedagoga. Nesporazumi su česti u praksi, posebno od poslodavaca koji ne razlikuju ova tri profila stručnjaka (Igrić, 2008). Autorica Igrić (2008) navodi da u područje rehabilitacije / inkluzivne edukacije i rehabilitacije svrstavamo podršku uključivanju osoba s invaliditetom u zajednicu, pri čemu je ovaj profil najbliži općem stručnjaku koji se u drugim zemljama često naziva specijalnim pedagogom. Autorica dalje naglašava da na edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjacima leži odgovornost jasnog profiliranja identiteta struke u nastalim društvenim promjenama, kako bi mogli odgovoriti na potrebe društva u cjelini i osoba s invaliditetom.

Ono što doprinosi formiranju identiteta struke jest i definiranje uloge stručnjaka na specifičnim radnim mjestima na kojima se oni zapošljavaju. Obzirom da je u ovom radu riječ o radnom mjestu edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u redovnoj osnovnoj školi, potrebno je pogledati zakonske dokumente koji se odnose na to radno mjesto. Jedan od podzakonskih akata Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi je i Pravilnik o tjednim radnim obavezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (Narodne novine, 34/14, 40/14, 103/14), koji navodi da su stručni suradnici u osnovnoj školi: pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila i knjižničar te da oni obavljaju neposredan odgojno-obrazovni rad s učenicima te stručno-razvojne i koordinacijske poslove u skladu sa zahtjevima struke te ostale poslove koji proizlaze iz neposrednog odgojno-obrazovnog rada ili drugih zakona. Prema člancima 23 i 33 ovog Pravilnika, radne obaveze i poslovi edukacijskog rehabilitatora opisuju se ovako:

„Stručni suradnik stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila u redovitoj školi planira i programira rad, priprema se i obavlja poslove u neposrednome odgojno-obrazovnom radu s učenicima, savjetuje i pomaže u radu učiteljima i stručnim suradnicima te ostalim zaposlenicima škole u svezi s postupcima u radu s djecom s posebnim potrebama, pomaže učiteljima u izradi primjerenih programa, didaktičkih i nastavnih sredstva, surađuje, savjetuje i

pomaže roditeljima učenika s teškoćama u razvoju, analizira i vrednuje djelotvornost odgojno-obrazovnog rada, stručno se usavršava, surađuje s ustanovama, vodi odgovarajuću pedagošku dokumentaciju i učeničke dosjee, sudjeluje u radu povjerenstva za upis djece u osnovnu školu, obavlja poslove na prevenciji poremećaja u ponašanju, izrađuje i provodi preventivne programe te obavlja druge poslove na unapređivanju i razvoju odgojno-obrazovne djelatnosti škole.”

Ovakav prikaz radnih zadataka predstavlja jedan mogući pristup analizi radnog mjesta, no što je s potrebnim kompetencijama? Iako se radni zadaci edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika razlikuju od onih edukacijskog rehabilitatora – učitelja, stručnjaci zaposleni na ova dva radna mjesta dijele neke od potrebnih kompetencija, a i jedna i druga uloga neprestano prolaze kroz transformaciju koju je autorica Milošak (2008) opisala u sljedećoj tablici:

Tablica 1 Mijenjanje uloge edukacijskog rehabilitatora – učitelja.

NEKAD	SADA ILI USKORO
prvenstveno učitelj	učitelj + terapeut + savjetodavac + istraživač + inovator
diploma o završenom studiju i položen stručni ispit	stalno osposobljavanje i stjecanje novih kompetencija i certifikata, periodično preispitivanje osposobljenosti za dopusnicu za rad ili licencu
naglasak na neposredni rad u frontalnoj nastavi	naglasak na druge zadatke, posebno za izradu individualiziranih planova i programa, individualni rad, praćenje i analizu rezultata
samostalan rad	timski rad (učitelj + logoped + psiholog + psihijatar + soc. radnik + odgajatelj + med. sestra)
ravnatelj, ped. voditelj i učitelji	jasna povezanost vertikalne i horizontalne hijerarhije i jasna podjela uloga i zadataka

Ista autorica navela je i kompetencije kojima bi trebao raspolagati edukacijski rehabilitator – učitelj koje bi bilo korisno pogledati prije nego što opišemo kompetencije povezane s radnim mjestom stručnog suradnika. Ona navodi kako suvremena tehnologija, znanstveni napredak i promjene u sustavu odgoja i obrazovanja mijenjaju zahtjeve za potrebnim kompetencijama edukacijskog rehabilitatora – učitelja. Suvremen edukacijski rehabilitator – učitelj trebao bi raspolagati sljedećim kompetencijama (Milošak, 2008):

- spremnost prilagođavanju promjenama, novim zadacima i novim ulogama
- spremnost i sposobnost timskog rada, odlučivanja i odgovornosti
- informatičkoj i statističkoj pismenosti

- spremnosti za stalno učenje, praćenje i nadopunjavanje znanja, implementiranje naučenog u praksu, analiziranje i istraživanje, povezivanje stručnih znanja s onim srodnih struka te struka, vezanih uz konkretni problem učenika
- suradnja sa stručnjacima drugih profila i službama od važnosti za problem učenika
- kreativnosti i inovativnosti u izradi programa i prilagođavanju metodičkih postupaka
- za savjetodavni rad i psiho-socijalnu podršku obiteljima i udomiteljima te edukaciju za koterapeutski rad

Sve navedno dovodi nas do konačnog sagledavanja kompetencija potrebnih za rad na radnom mjestu edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u redovnoj osnovnoj školi. Uzmemo li u obzir pristupe navedene u prethodnom poglavlju, uvidjet ćemo da je najrazumnije primijeniti kombinaciju kompetencija koje se stječu formalnim obrazovanjem, a očituju se u ishodima učenja, te kompetencije koje se javljaju kao odgovor na specifične zahtjeve određenog radnog mjesta kako bi se uspješno i učinkovito obavljali radni zadaci i poslovi koje ono uključuje.

Ustanova odgovorna za obrazovanje edukacijskih rehabilitatora u Republici Hrvatskoj je Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, organiziran na razini preddiplomskog i diplomskog studija. Završavanjem diplomskog studija Edukacijska rehabilitacija stječe se naziv magistar/magistra edukacijske rehabilitacije, a ishodi ove razine studija navode da će njegovim završenjem magistri imati usvojena sljedeća znanja i vještine (Diplomski studij Edukacijska rehabilitacija – Kompetencije, 2018):

1. Provesti edukacijsko-rehabilitacijsku procjenu razina motoričkog, senzornog, spoznajnog, emocionalnog i socijalnog funkcioniranja djece, mladih i odraslih osoba s oštećenjima vida, s motoričkim poremećajima, s kroničnim bolestima, s intelektualnim teškoćama, s teškoćama učenja, s deficitom pažnje i hiperaktivnim poremećajem, s poremećajima iz autističnog spektra, s višestrukim teškoćama i s drugim razvojnim i stečenim teškoćama funkcioniranja različitih uzroka (u daljnjem tekstu: djeca s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom) te procjene značajki njihova životnog okruženja (obitelj, škola, vršnjaci, stanovanje, zapošljavanje, itd.).
2. Procijeniti čimbenike i obilježja kvalitete življenja djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom te njihovih obitelji.
3. Kreirati nove oblike procjene zadovoljavanja potreba pojedinaca i skupina djece teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom.

4. Oblikovati i primjenjivati individualizirane, znanstveno utemeljene, edukacijsko-rehabilitacijske programe i postupke u cilju unapređenja funkcionalnog razvoja (sposobnosti, znanja i vještina) i ostvarenja kvalitete življenja djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom.
5. Evaluirati učinke edukacijsko-rehabilitacijskih programa i postupaka.
6. Modificirati/preoblikovati edukacijsko-rehabilitacijske programe i postupke s obzirom na njihove učinke.
7. Supervizirati prvostupnike edukacijske rehabilitacije tijekom provedbe edukacijsko-rehabilitacijske procjene te primjene edukacijsko-rehabilitacijskih programa i postupaka.
8. Analizirati i razvijati pretpostavke i standarde kvalitete edukacijsko-rehabilitacijske podrške.
9. Primjenjivati vještine timskog rada i suradnje sa stručnjacima različitih profila, s različitim organizacijama i sustavima te osobama iz životnog okruženja djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom (obitelj, skrbnici, vršnjaci, partneri, sustanari, kolege, itd.).
10. Analizirati sustave i modele podrške u zajednici i odabrati primjerene individualnim potrebama djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom.
11. Kritički prosuđivati ostvarivanje prava i preuzimanje odgovornosti svih dionika u sustavima koji razvijaju modele i pružaju skrb i podršku djeci s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom.
12. Zagovarati i kreirati postupke unapređenja procesa socijalne inkluzije te razvoja suvremenih modela i programa podrške u zajednici za djecu s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom.
13. Prevenirati razvoj sekundarnih teškoća i socijalne isključenosti djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom.
14. Planirati i provoditi znanstvena istraživanja temeljena na poštivanju etičkog kodeksa i načela društvene korisnosti rezultata istraživanja.
15. Kreirati nova rješenja i protokole povezane s profesionalno-etičkim izazovima struke.
16. Protumačiti stručnoj i široj javnosti znanstveno utemeljene informacije o edukacijsko-rehabilitacijskom procesu, odnosno sustavima podrške za djecu s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom.
17. Primijeniti primjerene metodološke postupke u znanstvenom radu.
18. Upravlјati kontinuiranim profesionalnim i osobnim razvojem.

19. Koristiti vještine učenja potrebne za formalno i samostalno napredovanje u edukacijsko-rehabilitacijskoj struci i srodnim profesionalnim područjima.

Po završetku ovog stupnja formalnog obrazovanja, definiranje kompetencija potrebnih u sljedećoj fazi profesionalnog života veže se uz radno mjesto. Tako autorice Kudek Mirošević i Granić (2014) navode da edukacijski rehabilitatori – stručni suradnici posjeduju specifične kompetencije koje se sastoje od znanja i vještina za:

- superviziju rada stručnjaka koji je završio preddiplomski studij edukacijske rehabilitacije
- za profesionalnu suradnju i savjetovanje drugih stručnjaka i roditelja
- promicanje prava djece s teškoćama i njihovih roditelja te osoba s invaliditetom u zajednici
- suvremene pristupe invaliditetu u kontekstu ljudskih prava
- shvaćanje invaliditeta kao posljedicu međudjelovanja oštećenja i utjecaja socijalnog konteksta (obitelj, odgojno-obrazovne ustanove, šira okolina)
- razumijevanje edukacijsko-rehabilitacijskih procesa te funkcioniranje u različitim socijalnim kontekstima
- sudjelovanje u kreiranju plana podrške u ranom razvoju, odgoju i obrazovanju, zapošljavanju i uključivanju u život socijalne zajednice
- spoznaje o raznim područjima umjetnosti u edukaciji, terapiji i rehabilitaciji te povijesnim i suvremenim integrativnim, interdisciplinarnim/transdisciplinarnim holističkim pristupima usmjerenima na otkrivanje i podržavanje životnih potencijala i kvalitete življenja u čovjeka.

Nadalje, specifična odgojno-obrazovna podrška edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika ostvaruje se u obliku (Kudek Mirošević, Granić, 2014):

- individualnog i skupnog edukacijsko-rehabilitacijskog rada s ciljem ublažavanja ili uklanjanja posljedica teškoća u odgojno-obrazovnom području
- poticanje djeteta u primjeni suportivnih metoda i tehnika u radu (kod učenika sa senzoričkim teškoćama)
- izrade programa praćenja i procjene napretka učenika s teškoćama
- rada na individualiziranim odgojno-obrazovnim edukacijskim programima

- savjetodavne podrške učiteljima/nastavnicima u primjeni didaktičko-metodičkih postupaka rada s obzirom na oblike, metode, sredstva, sadržaje i zahtjeve koje mogu koristiti u radu s učenicima u odgojno-obrazovnom procesu, kroz konstantnu evaluaciju i samoevaluaciju
- savjetovanje roditelja učenika o tome kako treba postupati i raditi s djetetom u roditeljskom domu (svladavanje školskog gradiva, socijalne vještine...) i dr.

Navedeni izvori zajedno predstavljaju kompetencijski profil edukacijskog rehabilitatora. Iako ove kompetencije nisu izložene sustavno te nisu standardizirane prema određenom modelu, moguće je dobiti određeni prikaz o tome što znači biti edukacijski rehabilitator. Ono što u ovom prikazu nedostaje jest perspektiva stručnjaka iz prakse o tome koje su im od ovih kompetencija najbitnije prilikom obavljanja svojih radnih zadataka te odgovara li set kompetencija koje stječu za vrijeme formalnog obrazovanja izazovima i poslu koji obavljaju u praksi. Istraživanje prikazano u nastavku pokušalo je dočarati tu perspektivu.

2 Problem istraživanja

U prethodnom poglavlju prikazane su kompetencije kao složen konstrukt, ali i to kako ih definiraju i klasificiraju pojedine struke. Gledajući navedene klasifikacije do izražaja dolaze sve raznolikosti koje se u pristupu određivanja kompetencija pojedine struke javljaju. Međutim, Roe (2002) navodi da ne bi niti trebalo pokušati standardizirati pristup određivanju kompetencija u nedostatku empirijskih dokaza koji trenutačno vlada te da je prije svega potrebno putem istraživanja prikupiti znanja koja će onda dalje voditi proces definiranja kompetencija te razvoja struke i povećanja kvalitete usluge za pojedina zanimanja.

Kompetencijski pristup analizi određenog zanimanja ima brojne primjene, no jedna od glavnih jest unapređivanje formalnog obrazovanja stručnjaka kako bi se povećala kvaliteta usluga koje oni ulaskom u tržište rada počinju pružati (Roe, 2002). Obzirom da je u tijeku upravo takvo unapređenje studijskog programa Edukacijska rehabilitacija na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, ovaj rad u nastavku donosi istraživanje kojim su se informacije koje oslikavaju određeno radno mjesto (i iz perspektive radnih zadataka i iz perspektive kompetencija) prikupile od strane samih stručnjaka koji su na njemu zaposleni. Ove povratne informacije iz same prakse nezamjenjiv su doprinos bazi znanja koja za cilj ima odrediti identitet edukacijsko-rehabilitacijske struke i povećati kvalificiranost njenih stručnjaka.

2.1 Cilj

Cilj ovog istraživanja je analizirati procjenu edukacijskih rehabilitatora – stručnih suradnika zaposlenih u redovnoj osnovnoj školi o vlastitom opsegu posla (radne obaveze i zadaci) te profesionalnim kompetencijama potrebnim za rad na radnom mjestu na kojem su zaposleni.

2.2 Problem

Iz navedenog cilja istraživanja proizlaze sljedeći problemi, odnosno problemska pitanja:

- Koje sve radne obaveze i zadatke obavlja edukacijski rehabilitator – stručni suradnik?
- Kako edukacijski rehabilitatori – stručni suradnici ocjenju kvalitetu suradnje na radnom mjestu te koje prepreke toj suradnji prepoznaju?
- Koje kompetencije edukacijski rehabilitatori – stručni suradnici smatraju važnima za rad na svom radnom mjestu?
- Ispitati zadovoljstvo edukacijskih rehabilitatora – stručnih suradnika kvalitetom fakultetskog obrazovanja.

- Ispitati stavove edukacijskih rehabilitatora – stručnih suradnika prema stručnom usavršavanju.

3 Metode istraživanja

Istraživanje je provedeno na razini deskripcije pojava, odnosno korišten je deskriptivni znanstveno-istraživački pristup, a metoda koja je korištena je anketni pristup.

3.1 Uzorak

Ispitanike čine edukacijski rehabilitatori zaposleni na mjestu stručnog suradnika u redovnim osnovnim školama u gradovima Republike Hrvatske koji su se odazvali na poziv u istraživanje. Uzorak čine 42 ispitanika, od čega 40 žena i 2 muškaraca. Prosječna dob ispitanika je 39,4 godine pri čemu najmlađi ispitanik ima 26, a najstariji 63 godine. Prosječni radni staž u struci za ispitanike je 14,3 godine (najkraći radni staž je 2, a najduži 41 godinu), dok je prosječni radni staž na radnom mjestu stručnog suradnika 10,7 godina (najkraći radni staž je 2 godine, a najduži 31 godinu)

Obzirom na broj stručnih suradnika u školi u kojoj su zaposleni ispitanici:

- niti jedan ispitanik ne radi u školi koja ima sve stručne suradnike (edukacijskog rehabilitatora, logopeda, socijalnog pedagoga, psihologa, pedagoga i knjižničara)
- 19 ispitanika radi u školi koja uz edukacijskog rehabilitatora ima zaposlene stručne suradnike pedagoga i knjižničara
- 15 ispitanika radi u školi koja uz edukacijskog rehabilitatora ima zaposlene stručne suradnike psihologa, pedagoga i knjižničara
- 2 ispitanika rade u školi koja uz edukacijskog rehabilitatora ima zaposlene stručne suradnike socijalnog pedagoga, pedagoga i knjižničara
- 2 ispitanika rade u školi koja uz edukacijskog rehabilitatora ima zaposlene stručne suradnike socijalnog pedagoga, psihologa, pedagoga i knjižničara
- po jedan ispitanik radi u školama sa sljedećim sastavom stručnog tima:
 - edukacijski rehabilitator, logoped, pedagog, knjižničar
 - edukacijski rehabilitator, logoped, psiholog, pedagog, knjižničar
 - edukacijski rehabilitator, socijalni pedagog, psiholog, knjižničar
 - edukacijski rehabilitator, logoped, psiholog, pedagog

Obzirom na veličinu mjesta u kojem se nalazi njihovo radno mjesto, 10 ispitanika radi u gradu koji ima do 15 000 stanovnika, 5 ispitanika radi u gradu koji ima od 15 000 do 30 000

stanovnika, 5 ispitanika radi u mjestu koje ima od 30 000 do 50 000 stanovnika te 22 ispitanika rade u mjestu koje ima više od 50 000 stanovnika.

3.1.1 Način pozivanja ispitanika u istraživanje

Istraživanje se provodilo online putem, a na taj način su ispitanici i pozivani u istraživanje. Posjećene su web-stranice svih redovnih osnovnih škola u 39 gradova u Republici Hrvatskoj. Potom je svim školama koje su navele da imaju zaposlene edukacijske rehabilitatore – stručne suradnike poslan e-mail s predstavljenim istraživanjem, linkom na anketni upitnik te molbom za suradnju. E-mail je poslan na e-mail adresu škole, adresu ravnatelja ili adresu samog stručnog suradnika, ukoliko je ona bila dostupna. Isti e-mail poslan je i Županijskom stručnom vijeću stručnih suradnika rehabilitatora Zagrebačke županije te Grada Zagreba. Naposljetku, sadržaj e-maila objavljen je i u grupama na društvenim mrežama koje okupljaju edukacijske rehabilitatore. Konačni uzorak činili su sudionici koji su pristali sudjelovati i elektronskim putem ispunili anketni upitnik. Upitnik je bio u potpunosti anonim.

3.2 Opis ispitnog materijala/opis istraživačkog instrumentarija

Obzirom da je za ovo istraživanje bio potreban mjerni instrument koji će ispitivati stručnjake određene struke zaposlene na specifičnom radnom mjestu (edukacijske rehabilitatore – stručne suradnike), takav mjerni instrument trebao bi biti specijaliziran za hrvatske uvjete u kojima se ovi stručnjaci školuju i zapošljavaju. Također, mjerni instrument bi trebao ispitivati razne aspekte rada na njihovom radnom mjestu, a tako specifičan mjerni instrument, koji bi k tomu još bio i standardiziran, ne postoji. Stoga je za potrebe ovog diplomskog rada kreiran mjerni instrument specifično za hrvatske uvjete obrazovanja i zapošljavanja edukacijskih rehabilitatora, koji bi ispitivao različite konstrukte povezane s kompetencijom.

Mjerni instrument sastojao se od sljedećih cjelina:

- opći podaci
- kvaliteta radnog života
- opseg posla – objektivni aspekt
- opseg posla – subjektivni aspekt
- profesionalne kompetencije
- dodatna usavršavanja

Podaci iz cjeline *kvaliteta radnog života* nisu analizirani u sklopu ovog diplomskog rada. Cjelina *opseg posla – objektivni aspekt* ispituje broj učenika s teškoćama koji su u nadležnosti ispitanika, broj učenika obuhvaćenih individualnim radom, provođenje radionica i njihove teme te prisutnost edukacijskog rehabilitatora u učionici za vrijeme nastave. Cjelina *opseg posla – subjektivni aspekt* bavi se suradnjom na radnom mjestu (njenim različitim oblicima, kvalitetom i preprekama koje se javljaju) te satnicom edukacijskog rehabilitatora (za koje radne zadatke nedostaje vremena, a na koje se troši previše vremena). Cjelina *profesionalne kompetencije* ispituje perspektivu edukacijskih rehabilitatora o potrebnim općim i specifičnim kompetencijama za njihovo radno mjesto te o ulozi koju je fakultetsko obrazovanje imalo u stjecanju tih kompetencija. Konačno, cjelina *dodatna usavršavanja* ispituje stav edukacijskih rehabilitatora o dodatnim usavršavanjima te njihovu uključenost u ta usavršavanja.

Upitnik uključuje pitanja zatvorenog (s dva ili više mogućih odgovora) i otvorenog tipa, pitanja koja koriste Likertovu skalu od 5 stupnjeva te izjave na dopunjavanje.

3.3 Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno elektronskim putem. Kreiran je online anketni upitnik koji su ispitanici otvarali putem prosljeđenog linka. Ispitanici koji su željeli sudjelovati u istraživanju, upitnik su ispunili online, nakon čega su rezultati prebačeni u statistički program u kojem su obrađivani.

3.4 Metode obrade podataka

Obzirom da je korišten deskriptivni znanstveno-istraživački pristup, podaci su također opisivani na razini deskripcije. Prikazane su frekvencije odgovora na pitanja postavljena u anketnom upitniku.

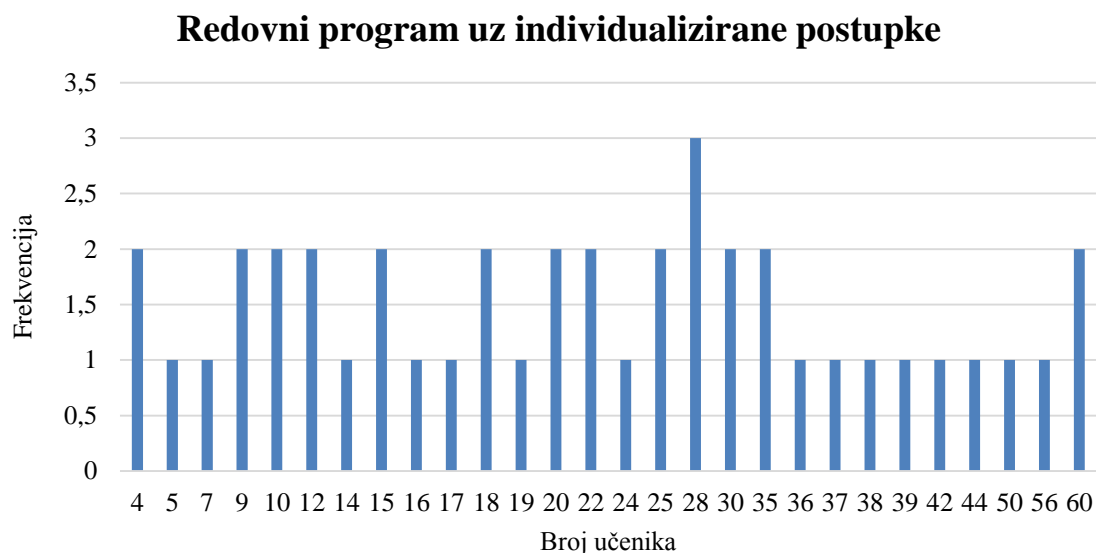
4 Rezultati istraživanja i rasprava

4.1 Rezultati istraživanja

Kako bi se dobila slika o opsegu posla i opterećenju pojedinog edukacijskog rehabilitatora, potrebno je početi od broja učenika s teškoćama koji su u njegovoj nadležnosti. U nastavku su prikazani rezultati odgovora na pitanje: *Koliko učenika s teškoćama je u Vašoj nadležnosti, a imaju rješenje o školovanju po:*

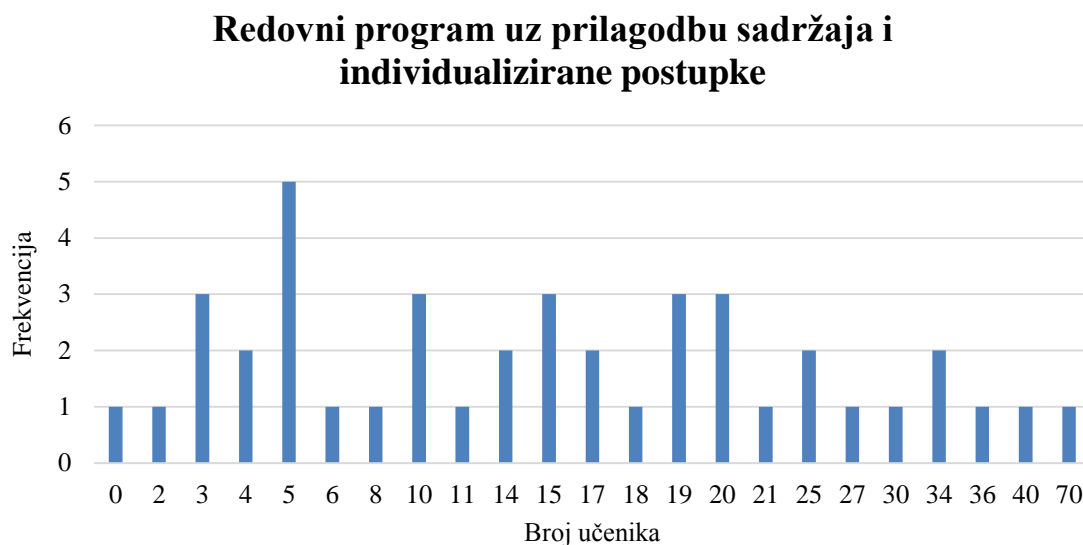
- redovnom programu uz individualizirane postupke*
- redovnom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke*
- posebnom programu uz individualizirane postupke koji se provodi dijelom u redovitom, dijelom u posebnom razrednom odjelu*
- posebnom programu uz individualizirane postupke iz svih predmeta koji se provodi u posebnom razrednom odjelu*
- posebnom programu za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke*
- učenici u postupku utvrđivanja primjerenog programa i oblika odgoja i obrazovanja*

Slika 1 Broj učenika koji se školuju po redovnom programu uz individualizirane postupke u školama u kojima su ispitanici zaposleni (Frekvencije odgovora; N=42).



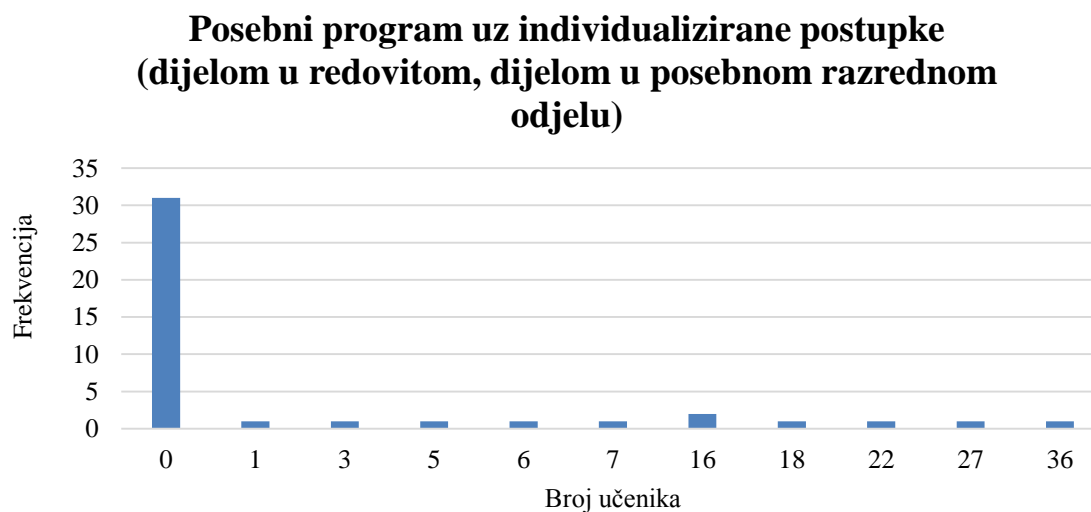
Prosječan broj učenika koji se školuju po *redovnom programu uz individualizirane postupke* u jednoj školi je 25, pri čemu je najmanji zabilježeni broj učenika u pojedinoj školi 4, a najveći 60.

Slika 2 Broj učenika koji se školuju po redovnom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke u školama u kojima su ispitanici zaposleni (Frekvencije odgovora; N=42).



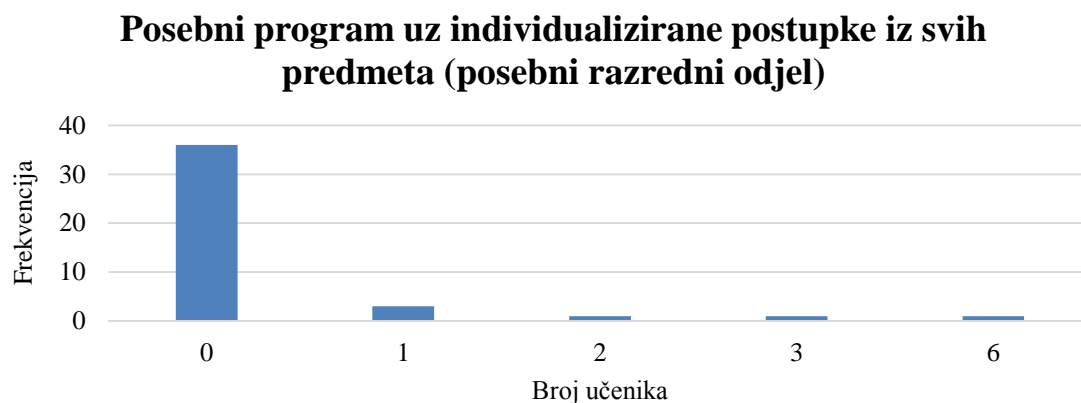
Prosječan broj učenika koji se školuju po *redovnom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke* je 16, pri čemu je najmanji zabilježeni broj učenika u pojedinoj školi 0, a najveći 70.

Slika 3 Broj učenika koji se školuju po posebnom programu uz individualizirane postupke koji se provodi dijelom u redovitom, dijelom u posebnom razrednom odjelu u školama u kojima su ispitanici zaposleni (Frekvencije odgovora; N=42).



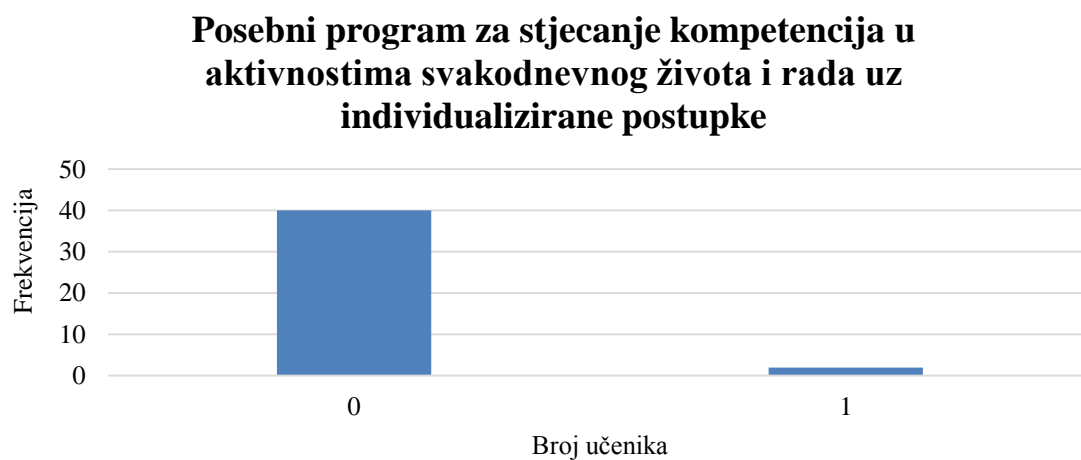
Prosječan broj učenika koji se školuju po *posebnom programu uz individualizirane postupke koji se provodi dijelom u redovitom, dijelom u posebnom razrednom odjelu* je 4, pri čemu je najmanji zabilježeni broj učenika u pojedinoj školi 0, a najveći 36.

Slika 4 Broj učenika koji se školuju po posebnom programu uz individualizirane postupke iz svih predmeta koji se provodi u posebnom razrednom odjelu u školama u kojima su ispitanici zaposleni (Frekvencije odgovora; N=42).



6 ispitanika je odgovorilo da imaju učenike koji se školuju po *posebnom programu uz individualizirane postupke iz svih predmeta koji se provodi u posebnom razrednom odjelu*, pri čemu je najmanji zabilježeni broj učenika 1, a najveći 3.

Slika 5 Broj učenika koji se školuju po posebnom programu za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke u školama u kojima su ispitanici zaposleni (Frekvencije odgovora; N=42).



2 ispitanika su odgovorila da imaju po jednog učenika koji se školuje po *posebnom programu za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke*, dok su ostali ispitanici odgovorili da nemaju učenika koji se školuju po ovom programu.

Slika 6 Broj učenika u postupku utvrđivanja primjerenog programa i oblika odgoja i obrazovanja u školama u kojima su ispitanici zaposleni (Frekvencije odgovora; N=42).



Prosječan broj učenika koji su trenutačno u postupku utvrđivanja primjerenog programa i oblika odgoja i obrazovanja je 6, pri čemu je najmanji zabilježeni broj učenika u pojedinoj školi 1, a najveći 18.

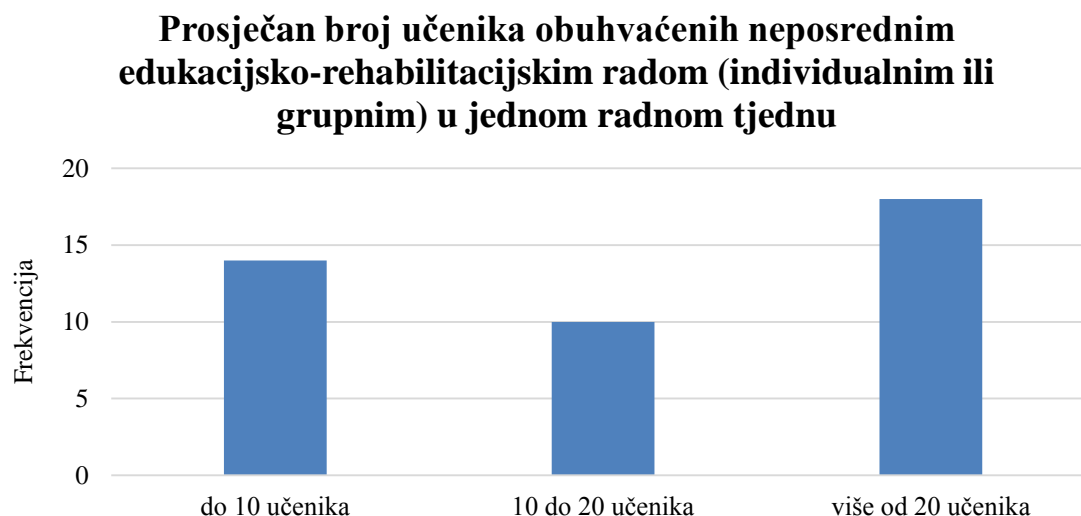
Kako bi se dobio točan prikaz učenika (obzirom na rješenja o programu školovanja) za koje je svaki edukacijski rehabilitator obuhvaćen ovim istraživanjem odgovoran, u nastavku slijedi i prikaz broja učenika koji se školuju po određenom programu za svakog pojedinog ispitanika.

Tablica 2 Broj učenika u nadležnosti svakog pojedinog ispitanika, obzirom na program po kojem se školuju.

ISPITANIK	BROJ UČENIKA Program a)	BROJ UČENIKA Program b)	BROJ UČENIKA Program c)	BROJ UČENIKA Program d)	BROJ UČENIKA Program e)	BROJ UČENIKA Program f)
1	22	8	0	0	0	4
2	42	5	0	0	0	7
3	24	2	0	0	0	7
4	25	5	0	0	0	1
5	15	17	0	0	0	13
6	28	19	0	0	0	5
7	28	10	0	0	0	10
8	19	10	7	0	0	8
9	9	21	16	1	0	5
10	14	0	0	0	0	3
11	16	14	0	0	0	2

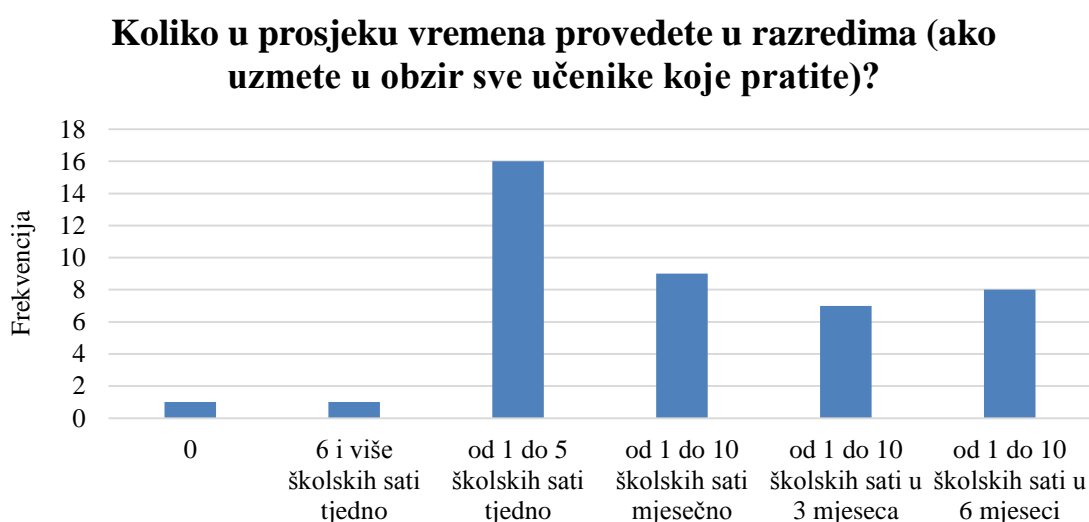
ISPITANIK	BROJ UČENIKA Program a)	BROJ UČENIKA Program b)	BROJ UČENIKA Program c)	BROJ UČENIKA Program d)	BROJ UČENIKA Program e)	BROJ UČENIKA Program f)
12	22	17	18	0	0	5
13	35	36	36	6	0	4
14	9	30	0	0	0	2
15	20	15	0	0	0	10
16	28	4	0	0	0	3
17	30	5	0	0	0	3
18	35	5	0	0	0	5
19	37	5	0	0	0	7
20	15	18	0	0	0	1
21	50	25	3	1	1	9
22	44	27	0	0	0	8
23	18	19	0	0	0	9
24	36	15	0	2	0	18
25	25	3	0	0	0	11
26	4	25	0	0	0	0
27	30	40	0	0	0	10
28	60	10	0	0	0	5
29	10	20	16	0	0	8
30	60	20	0	0	0	7
32	12	70	5	0	0	12
32	17	6	0	0	0	2
33	4	14	0	0	0	4
34	18	3	0	0	0	8
35	10	15	0	0	0	1
36	39	19	6	0	1	4
37	7	3	0	3	0	10
38	38	11	27	0	0	10
39	12	34	0	0	0	6
40	56	34	22	0	0	6
41	20	20	0	0	0	3
42	5	4	1	1	0	15

Slika 7 Broj učenika koji svaki ispitanik u prosjeku obuhvati neposrednim edukacijsko-rehabilitacijskim radom (individualnim ili grupnim) tijekom jednog radnog tjedna (Frekvencije odgovora; N=42).



Na pitanje koliko u prosjeku učenika obuhvate neposrednim edukacijsko-rehabilitacijskim radom (individualni ili grupni rad) tijekom jednog radnog tjedna, 14 ispitanika (33,3%) izjavilo je da obuhvati do 10 učenika, 10 ispitanika (23,8%) izjavilo je da obuhvati 10 do 20 učenika, dok je 18 ispitanika (42,9%) izjavilo da obuhvati više od 20 učenika, od kojih su dva ispitanika specifično navela da obuhvate 46 učenika, a jedan ispitanik 40 učenika.

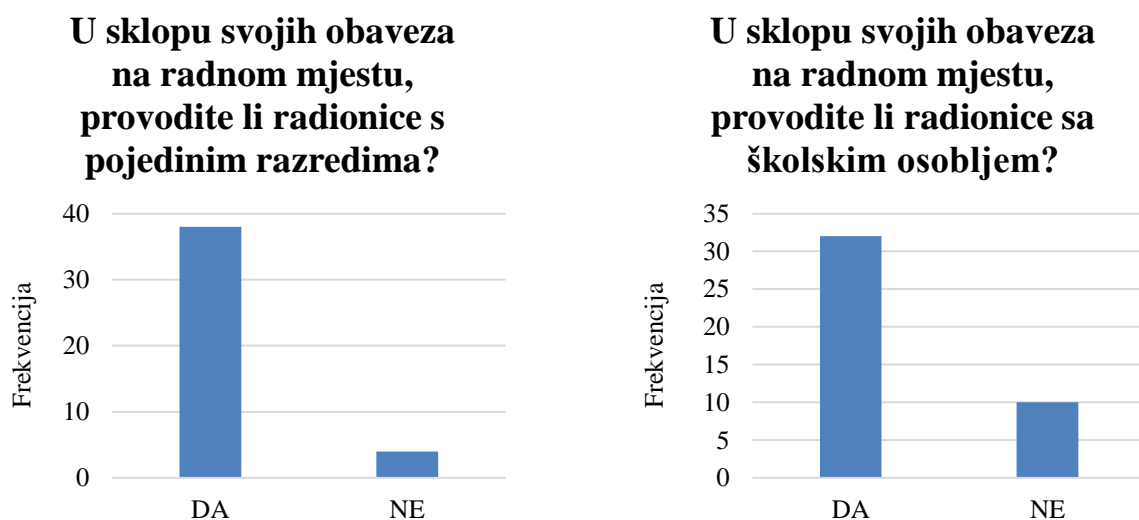
Slika 8 Broj sati koji ispitanici u prosjeku provedu u razredu, uzimajući u obzir sve učenike koje prate (Frekvencija odgovora; N=42).



41 ispitanik (97,6%) naveo je da njihov rad s učenicima obuhvaća praćenje i opservaciju za vrijeme nastave, dok je samo jedan ispitanik (2,3%) odgovorio da njegov rad s učenicima ne uključuje praćenje i opservaciju za vrijeme nastave. Na pitanje koliko vremena u prosjeku

provedu u razredima – uzmu li u obzir sve učenike koje prate – jedan ispitanik (2,4%) odgovorio je da u razredu provede 6 i više sati tjedno, 16 ispitanika (38,1%) odgovorilo je da u razredu provedu od 1 do 5 školskih sati tjedno, 9 ispitanika (21,4%) odgovorilo je da u razredu provedu od 1 do 10 školskih sati mjesečno, 7 ispitanika (16,7%) odgovorilo je da u razredu provedu od 1 do 10 školskih sati u 3 mjeseca, a 8 ispitanika (19,0%) odgovorilo je da u razredu provedu od 1 do 10 školskih sati u 6 mjeseci.

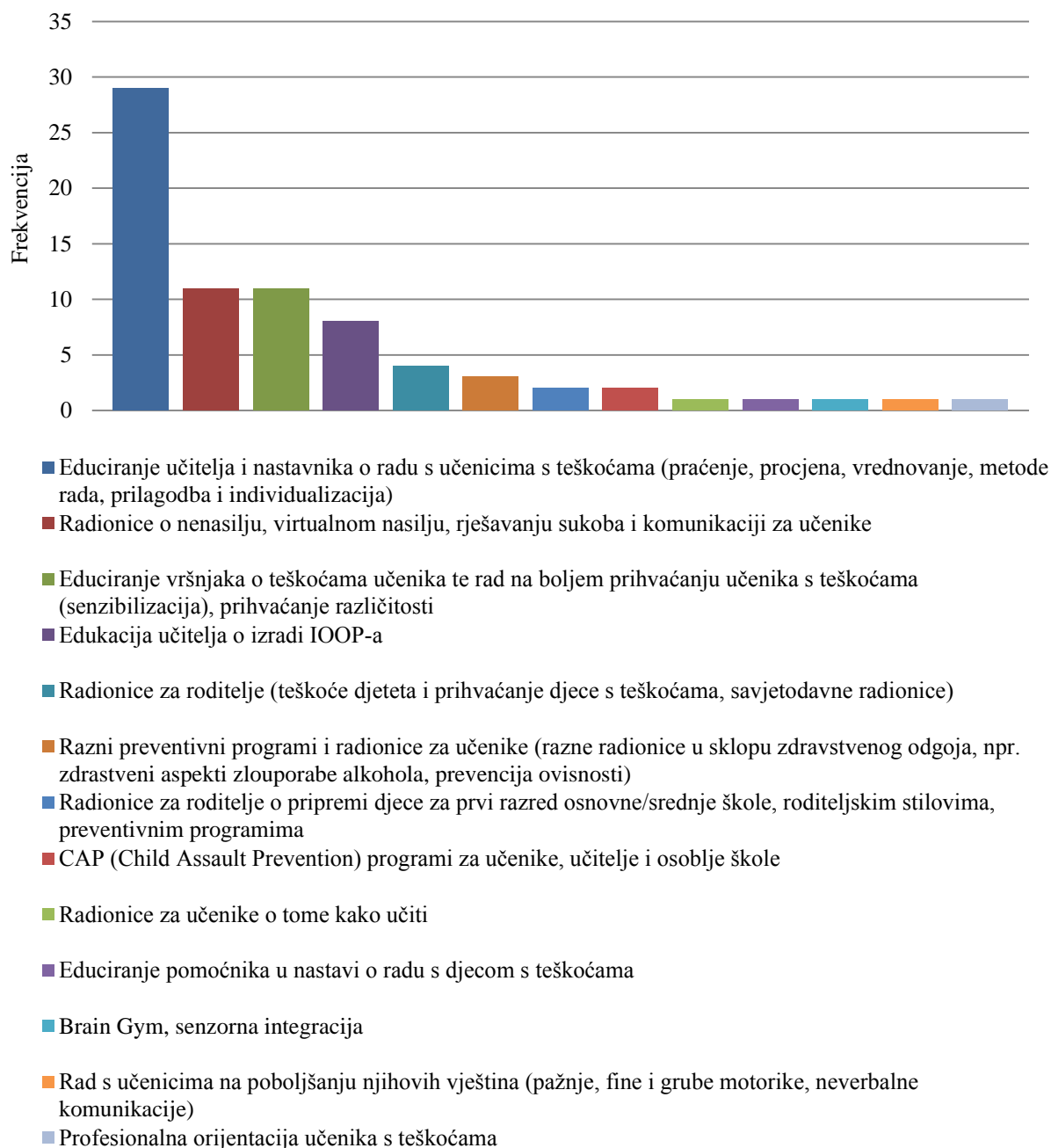
Slika 9 *Provodite li radionice s pojedinim razredima / sa školskim osobljem? (Frekvencije odgovora; N=42)*



Na pitanje provode li u sklopu svojih obaveza na radnom mjestu radionice s pojedinim razredima, 38 ispitanika (90,5%) odgovorilo je da ove radionice provodi, a 4 ispitanika (9,5%) da ne provodi. Na pitanje provode li u sklopu svojih obaveza na radnom mjestu radionice sa školskim osobljem, 32 ispitanika (76,2%) odgovorila su da ove radionice provode, a 10 ispitanika (23,8%) da ne provode.

Slika 10 Za ispitanike koji u sklopu radnih obaveza provode radionice – koje su teme tih radionica i kome su one namijenjene? (Frekvencije odgovora; N=36)

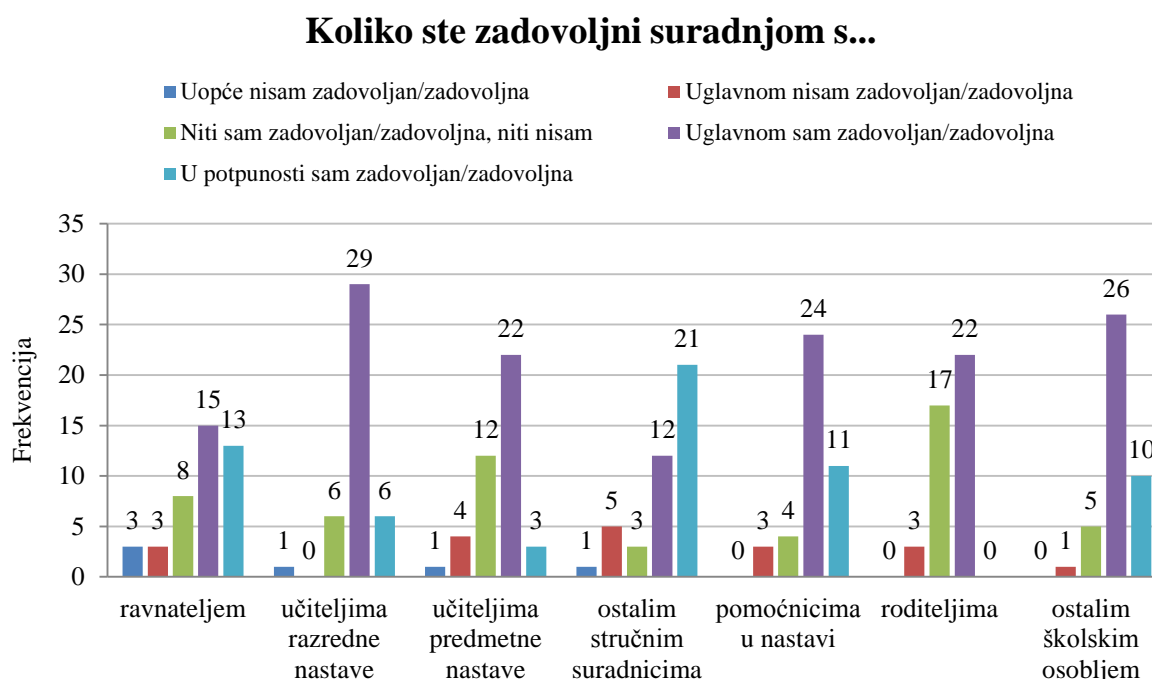
Teme radionica / kome su one namijenjene



Onim ispitanicima koji su odgovorili da u sklopu svojih obaveza na radnom mjestu provode radionice, postavljeno je pitanje otvorenog tipa koje se tiče toga koje su teme radionica te kome su one namijenjene. Odgovori su raspoređeni u 13 kategorija. Kategorija koju su ispitanici najčešće naveli kao odgovor je *Educiranje učitelja i nastavnika o radu s učenicima s teškoćama – praćenje, procjena, vrednovanje, metode rada, prilagodba i individualizacija*

(29 odgovora, 38,7% od ukupnog broja odgovora). Uz ovu, često birane kategorije su i *Radionice o nenasilju, virtualnom nasilju, rješavanju sukoba i komunikaciji za učenike* (11 odgovora, 14,7% od ukupnog broja odgovora), *Educiranje vršnjaka o teškoćama učenika te rad na boljem prihvaćanju učenika s teškoćama (senzibilizacija), prihvaćanje različitosti* (11 odgovora, 14,7% od ukupnog broja odgovora) te *Edukacija učitelja o izradi IOOP-a* (8 odgovora, 10,7% od ukupnog broja odgovora).

Slika 11 Koliko ste zadovoljni pojedinim suradnjama na radnom mjestu? (Frekvencije odgovora; N=42)



Ispitanici su ocijenili koliko su zadovoljni različitim oblicima suradnje na svom radnom mjestu, i to suradnjom s ravnateljem, učiteljima razredne nastave, učiteljima predmetne nastave, ostalim stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi, roditeljima te ostalim školskim osobljem.

Procjene suradnje s ravnateljem imaju najveću standardnu devijaciju, pri čemu su svi odgovori zastupljeni, a odgovor *Uglavnom sam zadovoljan/zadovoljna ovom suradnjom* je nešto češće biran od ostalih (izabralo ga je 15 ispitanika, 35,7%). I u procjeni suradnje s učiteljima razredne nastave, odgovor *Uglavnom sam zadovoljan/zadovoljna ovom suradnjom* je najzastupljeniji, ali je u ovom slučaju značajno češće biran od ostalih (izabralo ga je 29 ispitanika, 69%). U procjeni suradnje s učiteljima predmetne nastave, odgovor *Uglavnom sam zadovoljan/zadovoljna ovom suradnjom* izabralo je 22 ispitanika, 52,4%. Suradnja s ostalim stručnim suradnicima ocijenjena je kao izrazito dobra, pri čemu je najviše biran odgovor *U*

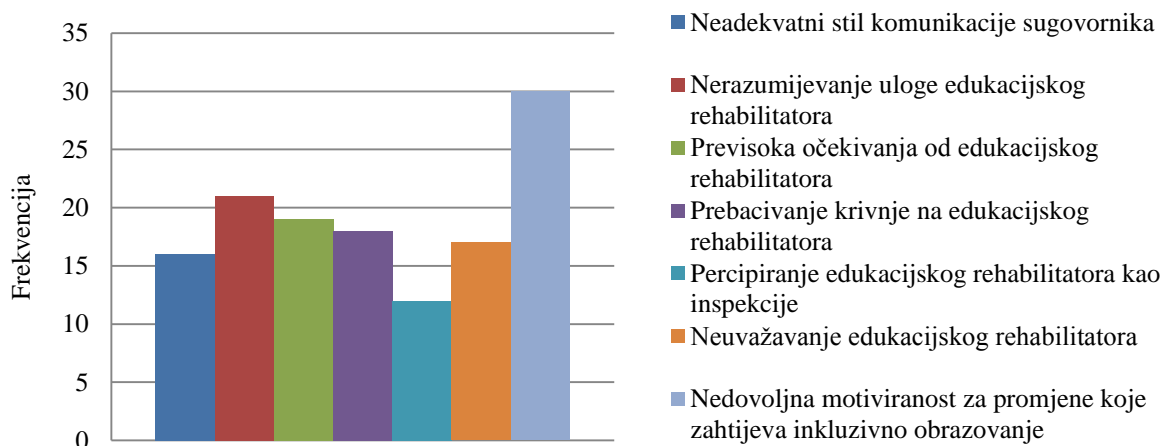
potpunosti sam zadovoljan/zadovoljna ovom suradnjom, a izabrao ga je 21 ispitanik (50%). U procjeni suradnje s pomoćnicima u nastavi, najčešće biran odgovor – *Uglavnom sam zadovoljan/zadovoljna ovom suradnjom* – izabralo je 24 ispitanika (57,1%). U procjeni suradnje s roditeljima, niti jedan ispitanik nije izabrao neki od dva polarna odgovora (*Uopće nisam / U potpunosti sam zadovoljan/zadovoljna ovom suradnjom*), a u procjeni suradnje s ostalim školskim osobljem, ponovno je najčešće birani odgovor *Uglavnom sam zadovoljan/zadovoljna ovom suradnjom*, koji je izabralo 26 ispitanika (61,9%).

Sve suradnje su uglavnom ocijenjene kao pozitivne, pri čemu je (obzirom na prosjek odgovora), najpozitivnije ocijenjena suradnja s ostalim stručnim suradnicima (prosječna ocjena je 4,12, dok je najviša moguća ocjena 5), a najmanje pozitivno ocijenjena suradnja s roditeljima (prosječna ocjena je 3,45, dok je najviša moguća ocjena 5).

Ispitanici su također procjenjivali koje su najčešće prepreke ovoj suradnji – na strani sugovornika i one koje prepoznaju kod sebe. Broj prepreka koje su mogli navesti/izabrati nije bio ograničen.

Slika 12 Najčešće prepreke koje ispitanici prepoznaju na strani sugovornika prilikom suradnje na radnom mjestu (Frekvencija odgovora; N=42).

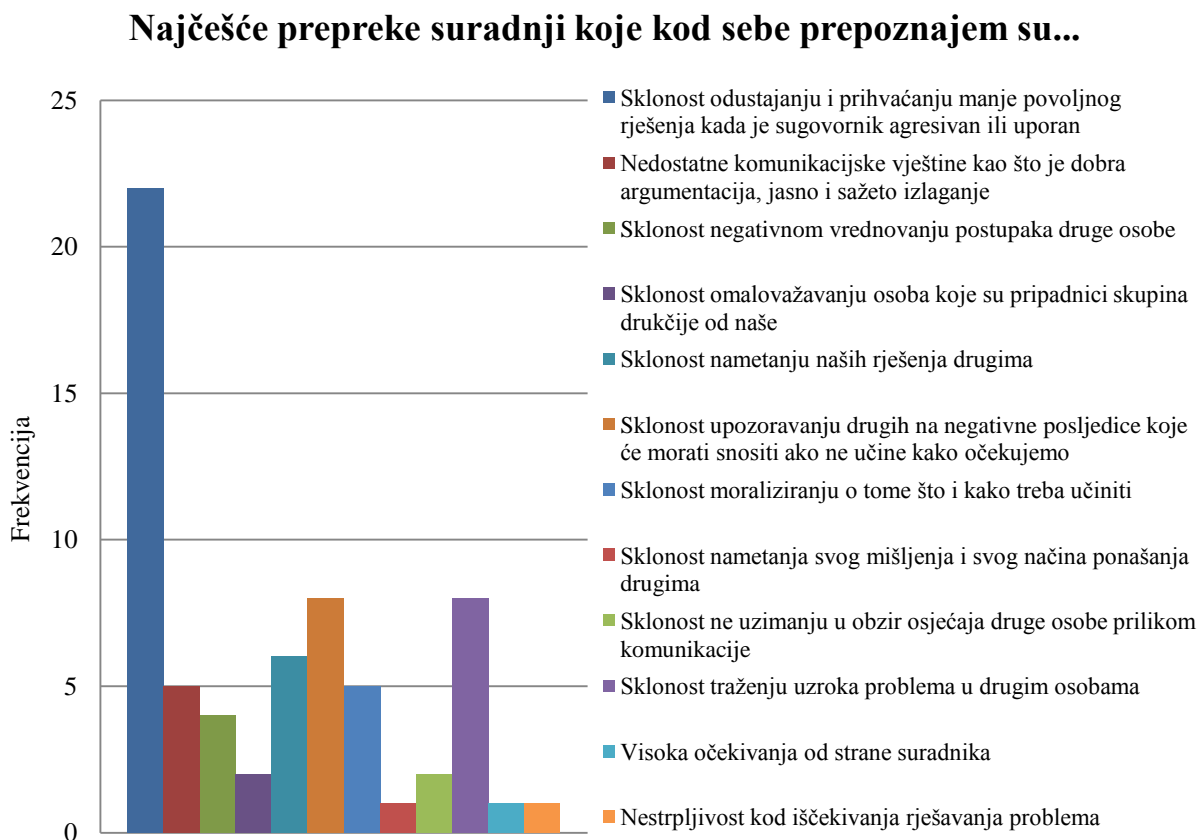
Najčešće prepreke suradnji na strani sugovornika su...



Ispitanicima je ponuđeno 7 prepreka suradnji koje prepoznaju na strani sugovornika iz prethodnog pitanja (ravnatelj, učitelji, roditelji...) te mogućnost da sami dodaju prepreku koja nije navedena. Sve prepreke su zastupljene gotovo u jednakoj mjeri, uz iznimku najzastupljenije prepreke (*Nedovoljna motiviranost za promjene koje zahtijeva inkluzivno obrazovanje*), za koju je 30 ispitanika (71,4%) označilo da je prisutna, te najmanje zastupljene

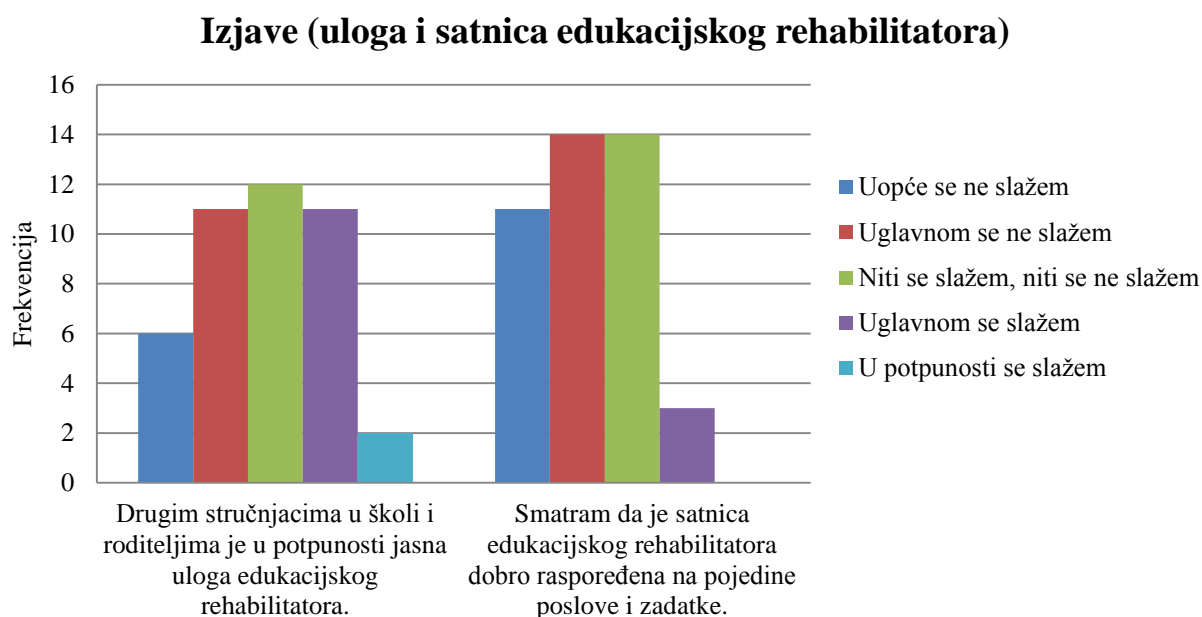
prepreke (*Percipiranje edukacijskog rehabilitatora kao inspekcije*), za koju je 12 ispitanika (28,6%) označilo da je prisutna.

Slika 13 Najčešće prepreke koje ispitanici prepoznaju kod sebe prilikom suradnje na radnom mjestu (Frekvencija odgovora; N=42).



Također, ispitanici su imali priliku označiti i prepreke suradnji s navedenim sugovornicima koje prepoznaju kod sebe. Ponuđeno im je 10 prepreka, uz mogućnost da sami dodaju prepreku koja nije navedena, koju su dva ispitanika iskoristila i dodala po jednu prepreku koja nije prethodno ponuđena. Najviše birana prepreka suradnji za koju su ispitanici označili da je kod sebe prepoznaju je *skлонost odustajanju i prihvaćanju manje povoljnog rješenja kad je sugovornik agresivan ili uporan*, koju je izabralo 22 ispitanika (52,4%). *Skлонost upozoravanju drugih na negativne posljedice koje će morati snositi ako ne učine kako očekujemo* i *skлонost traženju uzroka problema u drugim osoba* izabralo je po 8 ispitanika (19%).

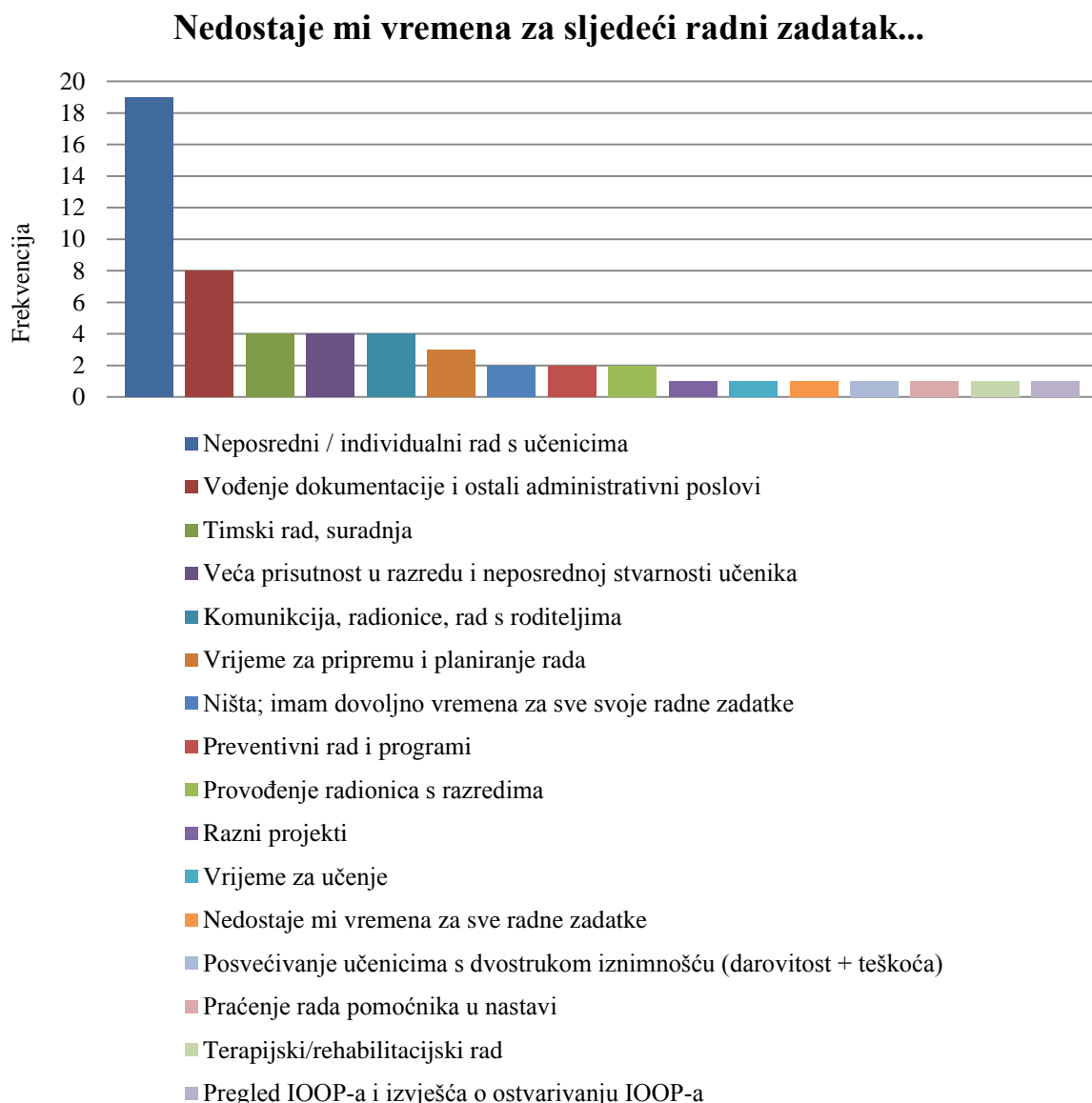
Slika 14 Stupanj slaganja ispitanika s izjavama o ulozi i satnici edukacijskog rehabilitatora (Frekvencija odgovora; N=42).



Ispitanicima su ponuđene dvije izjave te su morali odrediti stupanj slaganja sa svakom. Prva izjava glasila je: „*Drugim stručnjacima u školi i roditeljima je u potpunosti jasna uloga edukacijskog rehabilitatora*“. Na skali od 5 stupnjeva (gdje je 1=Uopće se ne slažem, a 5=U potpunosti se slažem), aritmetička sredina odgovora iznosi 2,81, pri čemu odgovori, dakle, naginju na stranu skale koja označava neslaganje s tvrdnjom. Najčešće biran odgovor je *Niti se slažem, niti se ne slažem* – izabralo ga je 12 ispitanika (28,6%).

Druga izjava glasila je: „*Smatram da je satnica edukacijskog rehabilitatora dobro raspoređena na pojedine poslove i zadatke*“. Na istoj skali kao i u prethodnoj izjavi, aritmetička sredina za ovu izjavu iznosi 2,21, pri čemu niti jedan ispitanik nije izabrao odgovor *U potpunosti se slažem*, odgovore *Uglavnom se ne slažem* i *Niti se slažem, niti se ne slažem* izabrao je jednak broj ispitanika (14 ispitanika, 33,3%), a odgovor *Uopće se ne slažem* izabralo je 11 ispitanika (26,2%).

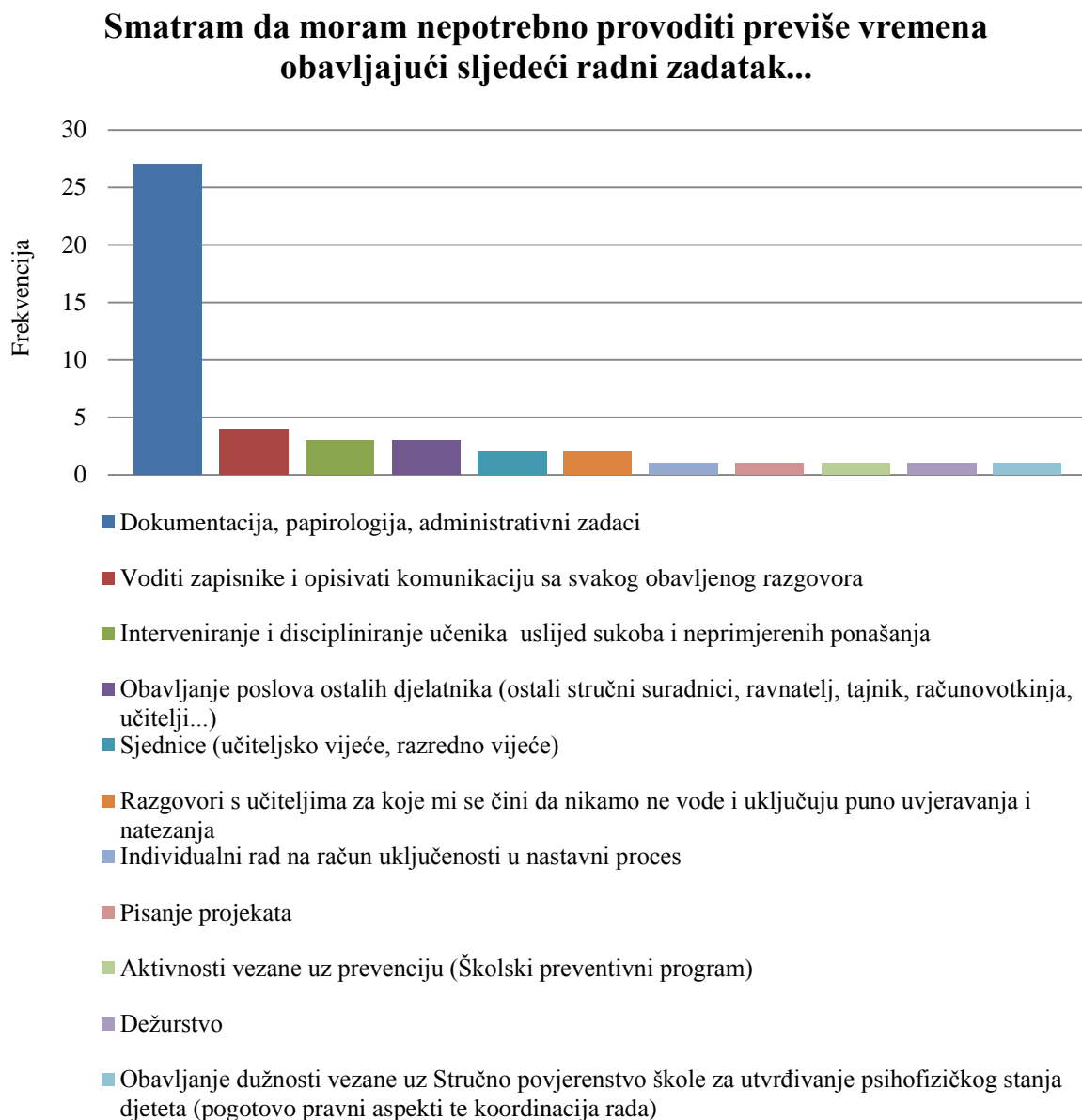
Slika 15 Izjave ispitanika o tome za koji im radni zadatak tijekom radnog vremena nedostaje više vremena (Frekvencija odgovora, N=42).



Ispitanicima je ponuđena izjava otvorenog tipa koju su potom morali dovršiti, a koja je glasila: „U mom radnom vremenu, smatram da mi nedostaje više vremena za sljedeći radni zadatak...“ Odgovori su raspoređeni u 16 kategorija, pri čemu je svaki ispitanik naveo onoliko odgovora koliko je smatrao potrebnim (neki su ispitanici tako naveli jedan odgovor, na neki više). Ispitanici su najčešće odgovarali da im nedostaje više vremena za *neposredni/individualni rad s učenicima* (19 odgovora, 34,5% od ukupnog broja odgovora), zatim za *vođenje dokumentacije i ostale administrativne poslove* (8 odgovora, 14,5% od ukupnog broja odgovora) te za *timski rad i suradnju, veću prisutnost u razredu i neposrednoj*

stvarnosti učenika i komunikaciju, radionice i rad s roditeljima (svaka od ovih kategorija ima po 4 odgovora, tj. 7,3% od ukupnog broja odgovora).

Slika 16 Izjave ispitanika o tome koji radni zadatak nepotrebno provedu previše vremena obavljajući (Frekvencija odgovora; N=37).

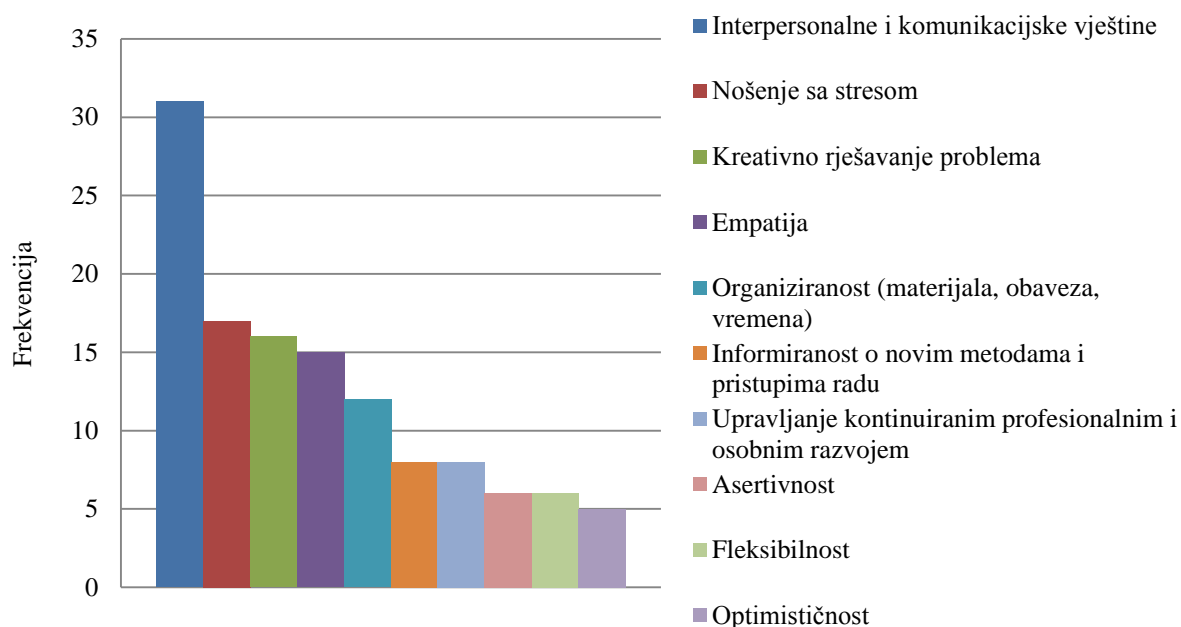


Sljedeća izjava također je bila otvorenog tipa i zahtijevala je dovršetak, a glasila je: „*Smatram da moram nepotrebno provoditi previše vremena obavljajući sljedeći radni zadatak...*“ Zabilježeni su odgovori 37 ispitanika (ispitanici su po želji davali jedan ili više odgovora), a preostalih 5 ispitanika nije ponudilo odgovor ili su odgovorili da ne znaju / nemaju takav zadatak. Odgovori su raspoređeni u 11 kategorija pri čemu je značajno najzastupljeniji odgovor *rješavanje dokumentacije, papirologije i ostalih administrativnih zadataka* (27 odgovora, 58,7% od ukupnog broja odgovora). Sljedeći odgovor koji su ispitanici najviše

birali jest vođenje zapisnika i opisivanje komunikacije sa svakog obavljenog razgovora (4 odgovora, 8,7% od ukupnog broja odgovora), a svi ostali odgovori su birani rjeđe.

Slika 17 Odgovor ispitanika na pitanje koje bi 3 opće kompetencije izdvojili kao najbitnije za rad edukacijskih rehabilitatora – stručnih suradnika (Frekvencija odgovora; N=42).

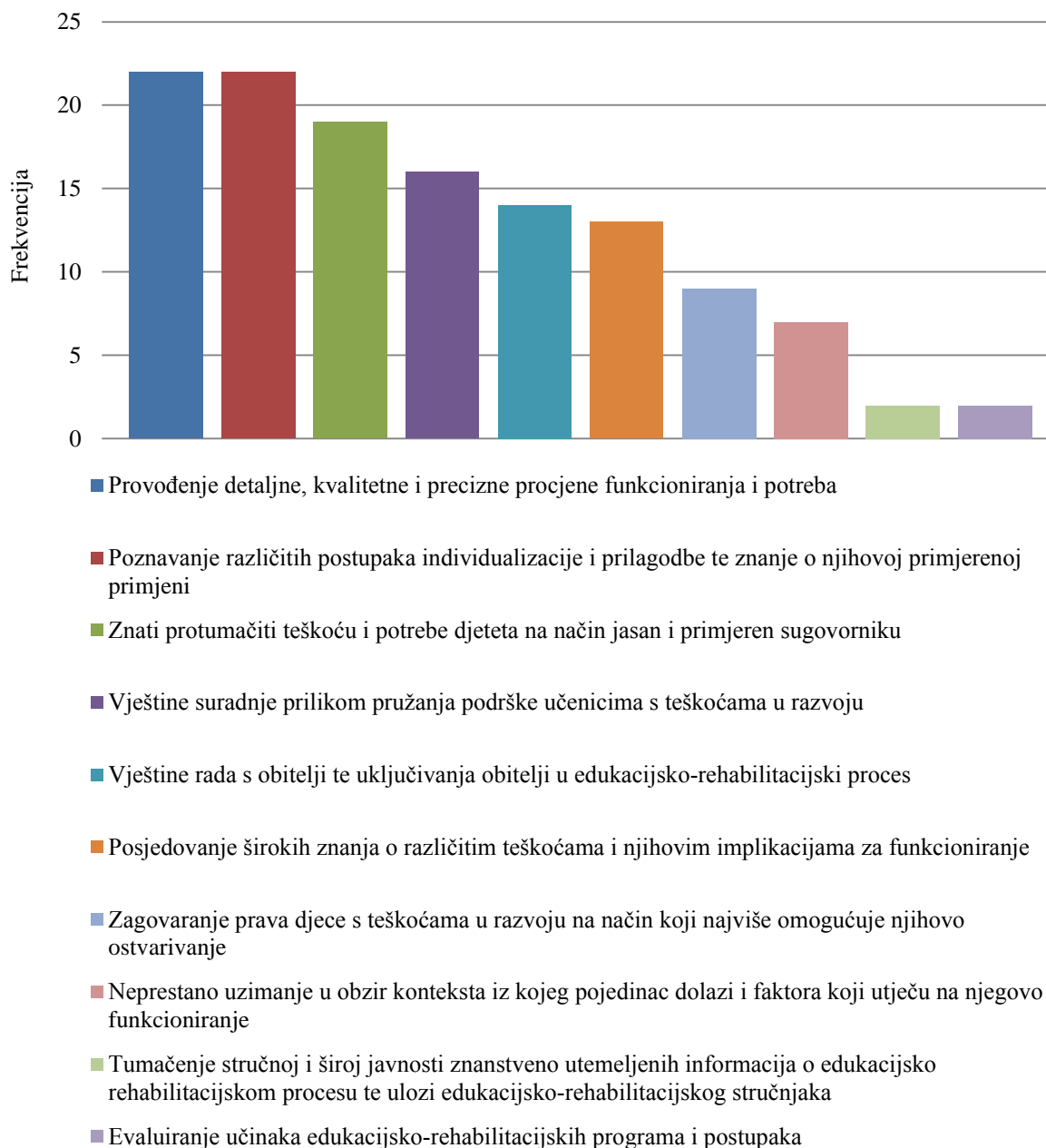
Koje biste opće kompetencije izdvojili kao najbitnije za rad edukacijskih rehabilitatora - stručnih suradnika?



Ispitanicima je ponuđeno 10 općih kompetencija uz mogućnost da dodaju neku koja nije navedena. Potom su izabrali one 3 opće kompetencije koje su, po njihovom mišljenju, najbitnije za rad edukacijskih rehabilitatora – stručnih suradnika. Uzmemo li u obzir sva 3 odgovora svih ispitanika, od ukupnog broja odgovora najčešće birana kompetencija su *interpersonalne i komunikacijske vještine* (31 odgovor, 25% ukupnog broja odgovora). Zatim slijedi vještina *nošenja sa stresom* (17 odgovora, 13,7% ukupnog broja odgovora) pa *kreativno rješavanje problema* (16 odgovora, 12,9% ukupnog broja odgovora).

Slika 18 Odgovor ispitanika na pitanje koje bi 3 specifične kompetencije izdvojili kao najbitnije za rad edukacijskih rehabilitatora – stručnih suradnika (Frekvencija odgovora; N=42).

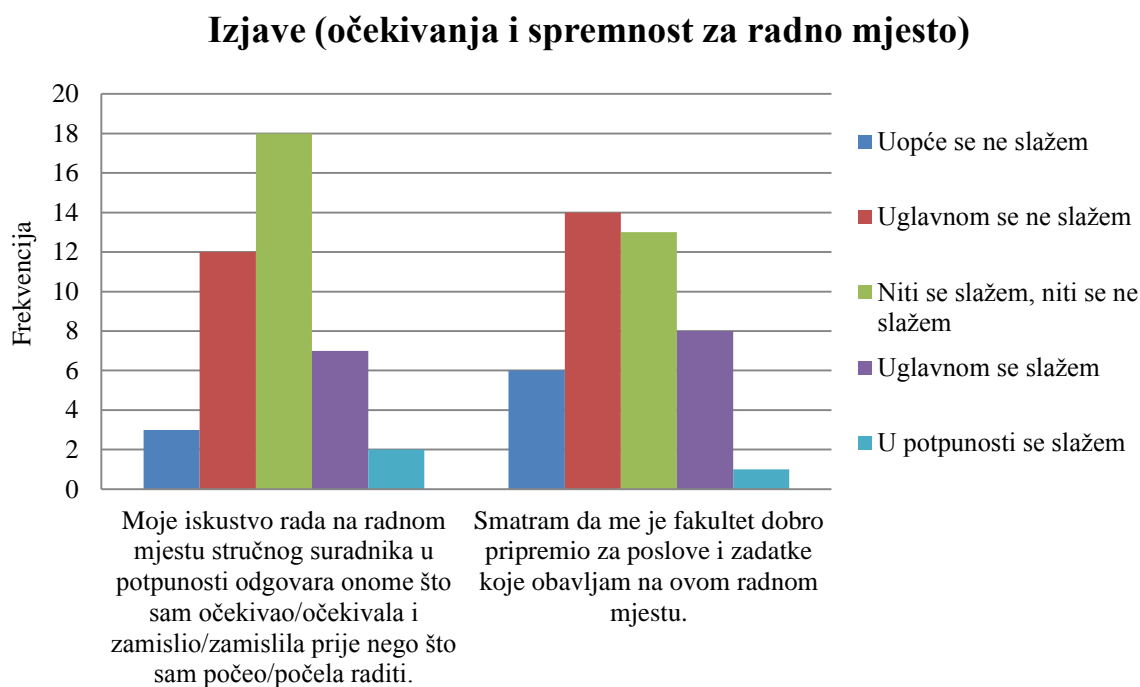
Koje biste specifične kompetencije izdvojili kao najbitnije za rad edukacijskih rehabilitatora - stručnih suradnika?



Ispitanicima je također ponuđeno 10 specifičnih kompetencija uz mogućnost da dodaju neku koja nije navedena te su među njima birali one 3 kompetencije koje bi izdvojili kao najbitnije za rad edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika. Od ukupnog broja odgovora, nastalog zbrajanjem sva 3 izbora svih ispitanika, najčešće birane specifične kompetencije su *provođenje detaljne, kvalitetne i precizne procjene funkcioniranja i potreba* te *poznavanje*

različitih postupaka individualizacije i prilagodbe te znanje o njihovoj primjerenosti primjeni (oba odgovora izabrana su po 22 puta, što je po 17,5% ukupnog broja odgovora). Slijedi odgovor znati protumačiti teškoću i potrebe djeteta na način jasan i primjeren sugovorniku (19 odgovora, 15,1% ukupnog broja odgovora).

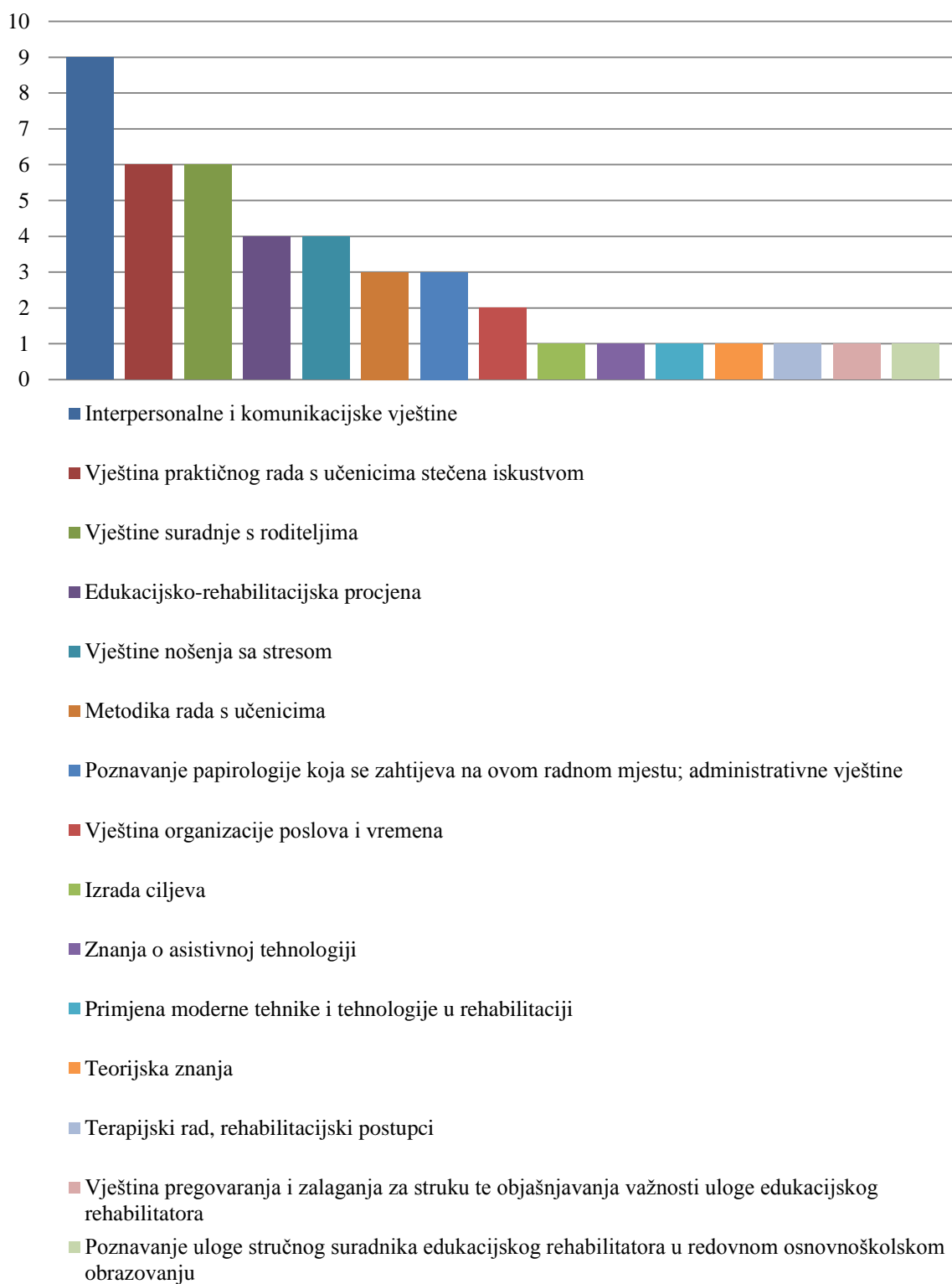
Slika 19 Stupanj slaganja ispitanika s izjavama koje se tiču njihovih očekivanja od radnog mjesta te toga koliko kvalitetno ih je fakultet pripremio za radno mjesto (Frekvencija odgovora; N=42).



Ispitanicima su ponuđene dvije izjave koje se tiču njihovih očekivanja od radnog mjesta prije nego što su počeli raditi te zadovoljstva kvalitetom toga koliko ih je fakultet pripremio za ovo radno mjesto. Procjenjivao se stupanj slaganja ispitanika s ovim izjavama na skali od 5 stupnjeva (gdje je 1=Uopće se ne slažem, a 5=U potpunosti se slažem). Odgovori na izjavu: „*Moje iskustvo rada na radnom mjestu stručnog suradnika u potpunosti odgovara onome što sam očekivao/očekivala i zamislio/zamislila prije nego što sam počeo/počela raditi*“ imaju aritmetičku sredinu 2,83 te su stoga zastupljeniji odgovori koji izražavaju neslaganje s ovom izjavom u odnosu na one koji izražavaju slaganje. Međutim, najčešće biran odgovor je *Niti se slažem, niti se ne slažem* i izabralo ga je 18 ispitanika (42,9%). Odgovori na drugu izjavu: „*Smatram da me je fakultet dobro pripremio za poslove i zadatke koje obavljam na ovom radnom mjestu*“ imaju nešto nižu aritmetički sredinu (2,62) te je stoga i manji stupanj slaganja s njom, a najčešće biran odgovor je *Uglavnom se ne slažem* (14 ispitanika, 33,3%).

Slika 20 Izjave ispitanika o tome koja im je kompetencija bitna za kvalitetno obavljanje poslova i zadataka na njihovom radnom mjestu, a smatraju da nije dovoljno razvijana tijekom fakultetskog obrazovanja (Frekvencija odgovora; N=27).

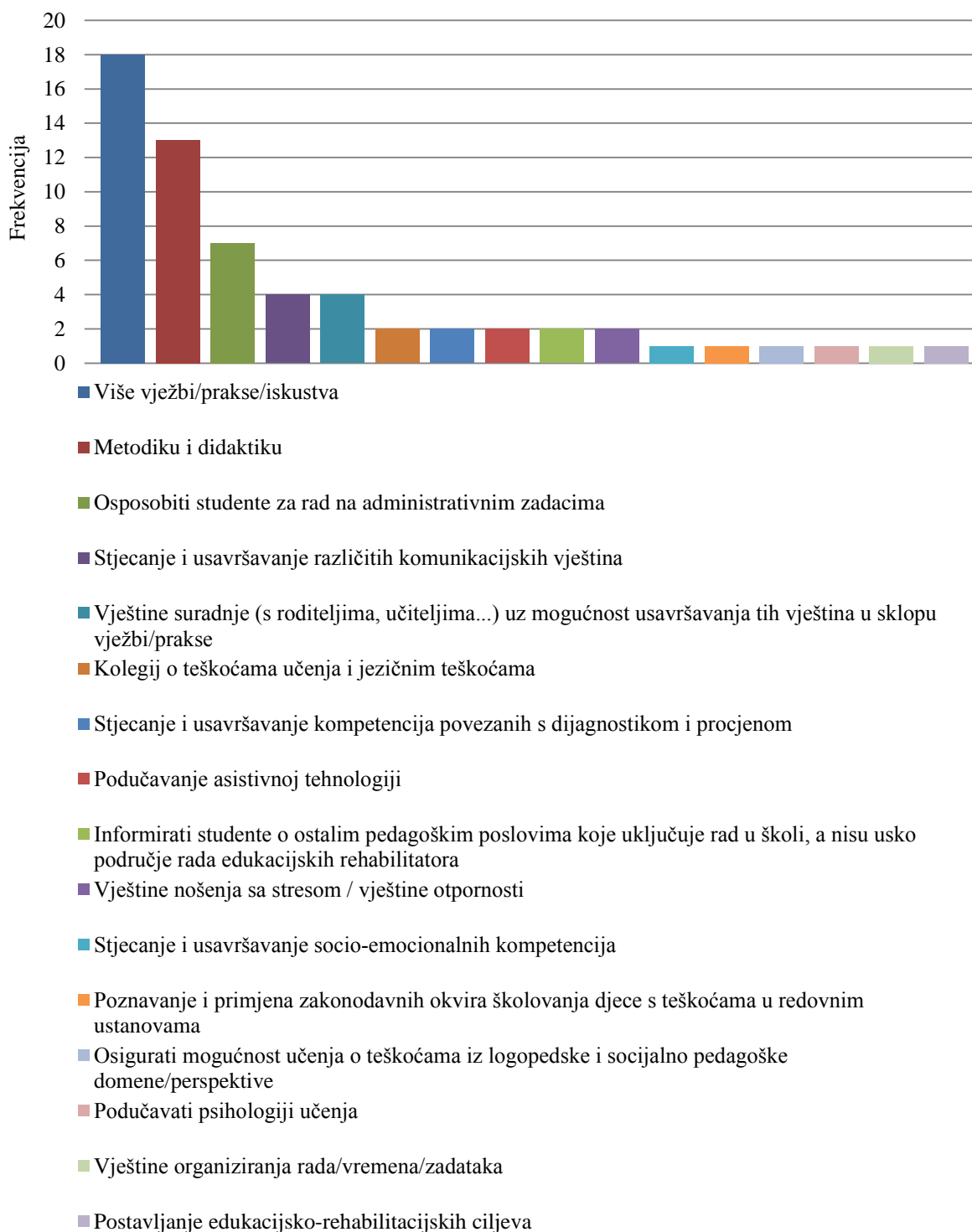
Kompetencija (znanje/vještina/osobina) koja mi je bitna za kvalitetno obavljanje poslova i zadataka na ovom radnom mjestu, a smatram da nije u dovoljnoj mjeri razvijana tijekom fakultetskog obrazovanja je...



Ispitanicima je ponuđena izjava otvorenog tipa koju su potom morali dovršiti jednim ili više odgovora (po izboru), a koja je glasila: „*Kompetencija (znanje/vještina/osobina) koja mi je bitna za kvalitetno obavljanje poslova i zadataka na ovom radnom mjestu, a smatram da nije u dovoljnoj mjeri razvijana tijekom fakultetskog obrazovanja je...*“. 27 ispitanika dovršilo je izjavu, a odgovori su raspoređeni u 15 kategorija. Najčešće davani odgovori su sljedeći: *interpersonalne i komunikacijske vještine* (9 odgovora, 20,5% od ukupnog broja odgovora), *vještina praktičnog rada s učenicima stečena iskustvom* (6 odgovora, 13,6% od ukupnog broja odgovora) te *vještine suradnje s roditeljima* (6 odgovora, 13,6% od ukupnog broja odgovora).

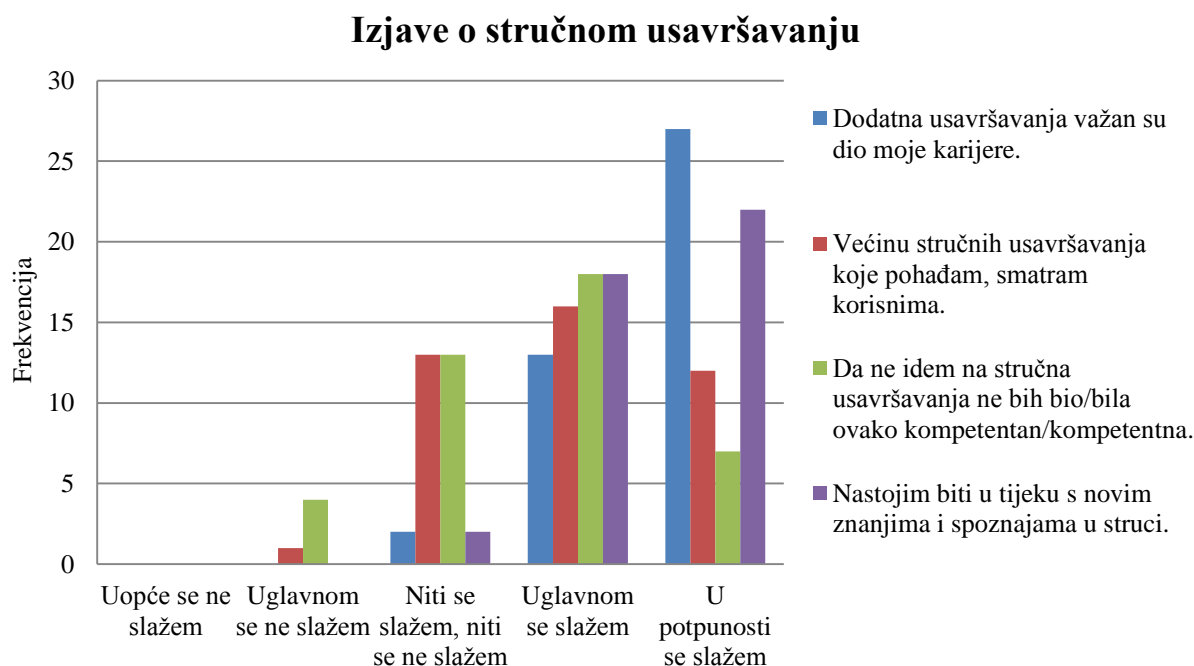
Slika 21 Izjave ispitanika o tome što smatraju da bi za vrijeme fakultetskog obrazovanja bilo korisno uvesti/dodati, kako bi se studenti što bolje pripremili za njihovo radno mjesto (Frekvencija odgovora; N=38).

Kako bi se studenti što bolje pripremili za ovo radno mjesto, smatram da bi bilo korisno za vrijeme fakultetskog obrazovanja uvesti/dodati...



Ispitanici su upitani o njihovim prijedlozima za poboljšanje fakultetskog obrazovanja na način da im je dana izjava otvorenog tipa koja glasi: „Kako bi se studenti što bolje pripremili za ovo radno mjesto, smatram da bi bilo korisno za vrijeme fakultetskog obrazovanja uvesti/dodati...“ 38 ispitanika je ponudilo svoje prijedloge, dok su 4 ispitanika područje za odgovor ostavili praznim ili odgovorili kako nemaju prijedloga. Ispitanici su po želji mogli ponuditi jedan ili više odgovora. Odgovori su raspoređeni u 16 kategorija. Kategorija koja je najčešće birana kao odgovor je *uvesti više vježbi/prakse/iskustva* (18 odgovora, 29% od ukupnog broja odgovora), zatim *uvesti metodiku i didaktiku* (13 odgovora, 21% od ukupnog broja odgovora) i *osposobiti studente za rad na administrativnim zadacima* (7 odgovora, 11,3% od ukupnog broja odgovora).

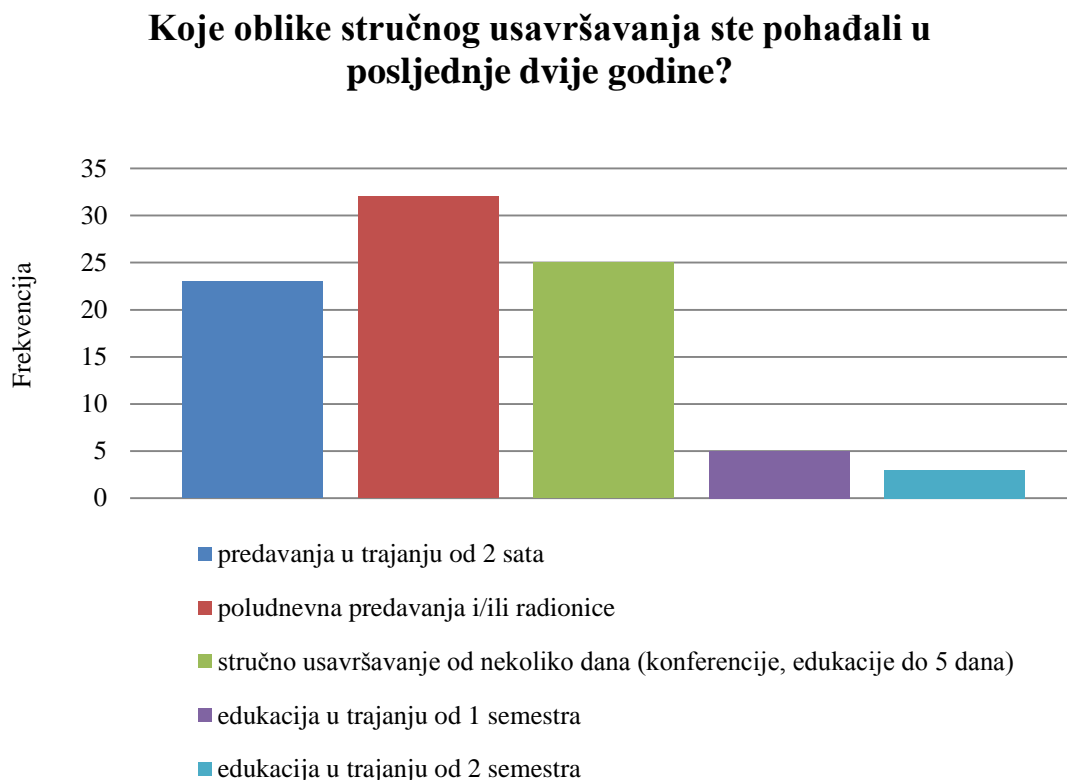
Slika 22 Stupanj slaganja ispitanika s četiri izjave o stručnom usavršavanju (Frekvencije odgovora; N=42).



Ispitanicima su ponuđene 4 izjave kako bi se ispitaio njihov stav o stručnom usavršavanju. Procjenjivao se stupanj slaganja putem skale od 5 stupnjeva (gdje je 1=Uopće se ne slažem, a 5=U potpunosti se slažem). Najvišu aritmetičku sredinu ima izjava *Dodatna usavršavanja važan su dio moje karijere* (4,60), s kojom se ispitanici najviše i slažu. Zatim slijedi izjava *Nastojim biti u tijeku s novim znanjima i spoznajama u struci* s aritmetičkom sredinom 4,48. Sljedeća izjava je *Većinu stručnih usavršavanja koje pohađam, smatram korisnima* s aritmetičkom sredinom 3,93. Od ove četiri izjave, najmanji stupanj slaganja je s izjavom *Da ne idem na stručna usavršavanja, ne bih bio/bila ovako kompetentan/kompetentna* – njena

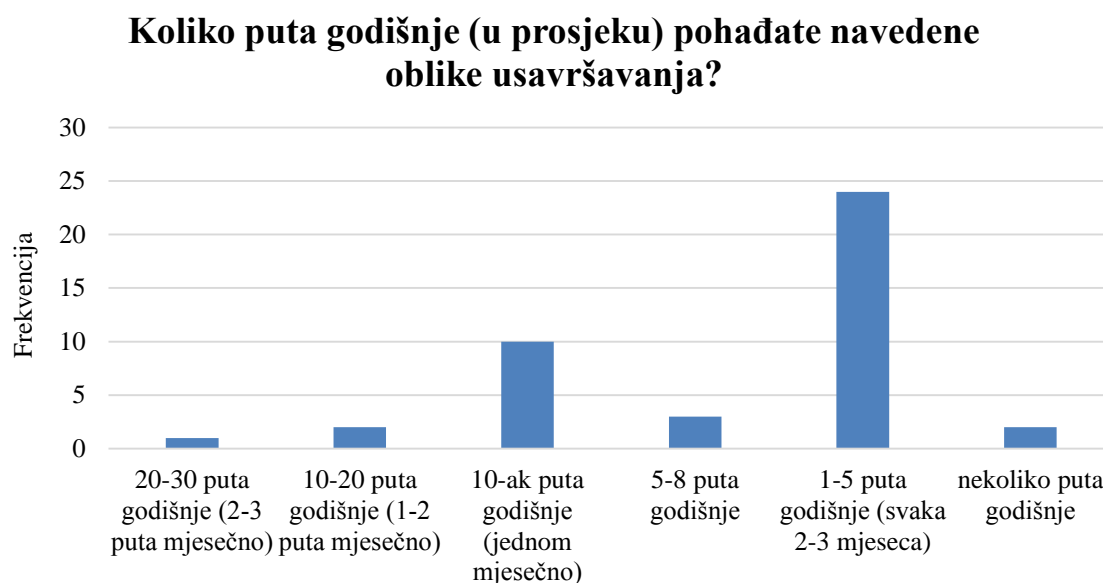
artimetička sredina je 3,67. Sveukupno gledajući, stupanj slaganja sa svim izjavama je visok, tj. pozitivan.

Slika 23 Koje oblike stručnog usavršavanja ste pohađali u posljednje dvije godine? (Frekvencija odgovora; N=42)



Na pitanje „*Koje oblike stručnog usavršavanja ste pohađali u posljednje dvije godine?*“ ispitanici su odgovarali tako što su od 5 ponuđenih odgovora birali one koji su točni za njih, uz mogućnost da dodaju odgovore koji nisu navedeni. Samo jedna ispitanica označila je sve odgovore, a najčešće biran odgovor je *poludnevna predavanja i/ili radionice* (32 odgovora, 36,4% od ukupnog broja odgovora), nakon kojeg slijedi odgovor *stručno usavršavanje od nekoliko dana (konferencije, edukacije do 5 dana)* (25 odgovora, 28,4% od ukupnog broja odgovora).

Slika 24 Koliko puta godišnje (u prosjeku) pohađate navedene oblike usavršavanja? (Frekvencija odgovora; N=42)



Nakon što su u prethodnom pitanju ispitanici označili koje oblike usavršavanja pohađaju, odgovorili su na pitanje koliko puta godišnje (u prosjeku) pohađaju ta usavršavanja. 24 ispitanika (57,1%) na ova usavršavanja ide 1-5 puta godišnje (tj. svaka 2-3 mjeseca), a 10 ispitanika (23,8%) na njih ide 10-ak puta godišnje (tj. jednom mjesečno).

Slika 25 Jeste li završili ili trenutačno idete na neku dodatnu edukaciju u trajanju dužem od godine dana? (Frekvencija odgovora; N=42)



Ispitanici koji su izjavili da su završili ili trenutačno idu na neku dodatnu edukaciju u trajanju dužem od godine dana (njih 12, tj. 28,6%), naveli su i o kojoj se edukaciji radi te tko je organizirao edukaciju. 5 ispitanika (11,9%) navelo je jednu edukaciju, a 7 (16,7%) ih je navelo da su pohađali ili trenutačno pohađaju dvije edukacije u trajanju dužem od godine

dana. Svaka od navedenih edukacija ima po jednog ispitanika koji ju je naveo kao odgovor, osim *Supervizije*, koju su navela dva ispitanika.

Navedene edukacije su sljedeće:

- Realitetna terapija
- Gestalt psihoterapija
- Škola za život
- Senzorna integracija
- Psihoterapija
- Supervizija
- e-škole
- Waldorfsko pedagoško osposobljavanje – zdravstvena pedagogija
- Abacus Soroban
- poslijediplomski specijalistički studij Ljudska prava
- Grupna analiza
- Dječja i adolescentna psihoterapija
- poslijediplomski studij na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu
- Montessori
- Procjena i rehabilitacija vida

Kao organizatori ovih edukacija navedeni su:

- IGW institut
- Mali dom
- Akademija za razvojnu rehabilitaciju
- Pedagoško učilište Janusz Korczak
- CARNET
- Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
- Soroban akademija
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja

4.2 Rasprava

Prema Pravilniku o tjednim radnim obavezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (Narodne novine, 34/14, 40/14, 103/14), stručni suradnik defektolog ili stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila u redovitoj osnovnoj školi ostvaruje, uz odobrenje Ministarstva, pravo na puno radno vrijeme ako u jednoj ili više škola obavlja poslove u neposrednome radu s najmanje 20 učenika s rješenjem o primjerenom obliku školovanja. Kada zbrojimo učenike za koje su ispitanici u ovom istraživanju odgovorili da su nadležni (tj. one koji imaju rješenje o primjerenom obliku školovanja ili su u postupku dobivanja tog rješenja), svi ispitanici su nadležni za više od 20 učenika, osim jedne ispitanice koja je nadležna za njih 17. Međutim, prosječan broj učenika za koje su edukacijski rehabilitatori – stručni suradnici nadležni je 54, pri čemu je najveći zabilježeni broj učenika s rješenjem o primjerenom obliku školovanja u nadležnosti nekog od ispitanika čak 132. Iako je Pravilnikom propisan minimalan broj učenika za ostvarivanje prava na puno radno vrijeme, nije određen broj učenika nakon kojeg je moguće/potrebno zaposliti još jednog stručnjaka ovog profila ili se uvodi neki drugi oblik rasterećenja stručnjaka, što opterećenje edukacijskih rehabilitatora čini prekomjernim, uzmemo li u obzir samo broj učenika za koje su odgovorni. Iz ovoga slijedi da je teško moguće da kvaliteta rada ne pati pod teretom kvantitete posla koji se mora obaviti, bez obzira na kompetencije koje stručnjak posjeduje.

Ovo pitanje za sobom povlači i satnicu edukacijskog rehabilitatora. Za radno mjesto stručnog suradnika u redovnoj osnovnoj školi, satnica na tjednoj razini iznosi ukupno 40 sati i raspoređena je na pojedine poslove i zadatke na sljedeći način (Kudek Mirošević, Granić, 2014):

- Neposredan rad s učenicima s teškoćama u razvoju – 20 sati
- Suradnja s učiteljima – 2 sata
- Suradnja s roditeljima – 2 sata
- Suradnja s ravnateljem, stručnim suradnicima i članovima ostalih stručni službi – 1 sat
- Ustroj, uspostava i praćenje programa rada – 5 sati
- Ostali poslovi u tjednima nastave (sudjelovanje u radu sjednica, stručno usavršavanje, administrativni poslovi, rad na istraživanjima, projektima...) – 10 sati

Ispitanici su uglavnom izrazili nezadovoljstvo ovakvim raspoređivanjem satnice, ne slažući se s izjavom da je ona dobro raspoređena. Ovakav rezultat možemo tumačiti uzmemo li u obzir i

informacije koje su nam ponudili odgovori na pitanja o tome za koji radni zadatak ispitanicima nedostaje vremena te što smatraju da provode previše vremena radeći. Iako je za neposredan rad s učenicima u satnici predviđena najveća količina vremena, upravo za to ispitanicima nedostaje najviše vremena. To se može tumačiti već navedenim prevelikim brojem učenika u nadležnosti pojedinog ispitanika, ali i opsežnošću ostalih poslova. Tako su odgovori ispitanika raspoređeni u 16 različitih kategorija, što znači da je 16 različitih radnih zadataka navedeno kao oni za koje ispitanici nemaju vremena, što već samo po sebi govori o opsegu posla koji se od njih zahtijeva. Vrlo istaknuta tema koja se provlači kroz sve odgovore su i razne administrativne dužnosti, popunjavanje dokumentacije, rješavanje papirologije za koje je također velik broj ispitanika naveo da im nedostaje vremena, ali je istovremeno i zadatak koji su uvjerljivo najčešće birali kao odgovor na pitanje na koji zadatak smatraju da potroše previše vremena. Obzirom da su ova pitanja bila otvorenog tipa, korisno je pogledati i neke odgovore ispitanika u kvalitativnom formatu. Jedna ispitanica tako navodi: *„Nedostaje mi vremena za neposredni rad s djecom, opseg ostalih poslova je ogroman i nemoguće je držati se propisane satnice. Ujedno, iluzorno je očekivati da je sva dokumentacija sređena i uredno vođena, u šest sati rada se to nikako ne stigne“*, dok druga ispitanica naglašava da nije problem samo nedostatak vremena za individualan rad, nego i činjenica da je taj rad često ometan drugim zadacima – *„Često sam u poziciji paralelno odrađivati više poslova s upadicama svih koji imaju vlastita pitanja“*. Među odgovorima je također zabilježen i ovaj: *„Smatram da mi nedostaje više vremena za pružanje potpore i praćenja rada učenika s TUR (teškoćama u razvoju) u razrednom odjelu budući da većinu vremena provodim u neposrednom individualnom radu s učenicima. Obzirom da smo inkluzivna škola velik je broj učenika s rješenjima kojima je potreban individualan pristup“*.

Ovaj odgovor naglašava sljedeće problemsko pitanje koje se tiče prisutnosti u razredu. Iako većina ispitanika odgovara i da prate učenike u razredu i da organiziraju radionice, vrijeme provedeno u razredu daleko je kraće nego vrijeme koje provedu u individualnom radu, a najčešća tema provođenja radionica su edukacije učitelja. Ovakvi rezultati ukazuju na to da još uvijek nisu osigurani uvjeti kako bi se s učenicima radilo u sklopu njihove socijalne skupine i u prirodnoj okolini, nego još uvijek prevladava izolirani rad na specifičnim vještinama učenika s jedne strane, a odvojeni rad s učiteljima s druge. Iako će individualni rad s učenicima s teškoćama uvijek biti potreban, i sami ispitanici prepoznaju da se taj rad u nekim slučajevima događa na račun *„veće prisutnosti u razredu i neposrednoj stvarnosti učenika“*.

U većini profesionalnih kompetencija specifičnih za pomagačka zanimanja koje su prethodno navedene, ističu se vještine suradnje i interdisciplinarni rad. Zadovoljstvo suradnjom koje su ispitanici procjenjivali varira te je u velikoj mjeri ovisno o osobnim okolnostima i faktorima koji nisu ovim istraživanjem mjereni. Međutim, važnost ovog aspekta posla očituje se u činjenici da kada smo ispitanike upitali koje od navedenih kompetencija smatraju najbitnijima za rad na njihovom radnom mjestu, najčešće birana opća kompetencija bile su *interpersonalne i komunikacijske vještine*. Isti odgovor najčešće je biran kada smo ispitanike upitali o tome koja im je kompetencija potrebna za rad, a smatraju da nije dovoljno razvijana tijekom fakultetskog obrazovanja. U određivanju mogućih prepreka suradnji na radnom mjestu, ispitanici su prepreke na strani sugovornika izabrali 133 puta, a prepreke koje prepoznaju kod sebe značajno manje, 65 puta, što je i očekivano, obzirom da se koristila metoda samoprocjene. Ipak, bez obzira jesu li prepreke koje su ispitanici prepoznali kod suradnika utemeljene u stvarnosti ili ne, one ocrtavaju način na koji edukacijski rehabilitatori doživljavaju svoju okolinu – što je u ovom slučaju okolina u kojoj je zahtjevno ostvariti suradnju. Međutim, najčešće birana prepreka na strani sugovornika bila je *nedovoljna motiviranost za promjene koje zahtjeva inkluzivno obrazovanje*, a slijedi je *nerazumijevanje uloge edukacijskog rehabilitatora* dok ispitanici kod sebe najčešće prepoznaju *sklonost odustajanju i prihvatanju manje povoljnog rješenja kada je sugovornik agresivan ili uporan*. Iz ovoga možemo zaključiti da kamen spoticanja nisu nužno same osobine ili kompetencije ispitanika/sugovornika, nego cijeli kontest inkluzije u kojem su se zajedno našli, a doima se da su na suprotnim stranama. Ovome u prilog ide i stupanj slaganja ispitanika s izjavom „*Drugim stručnjacima u školi i roditeljima je u potpunosti jasna uloga edukacijskog rehabilitatora*“ koji uglavnom označava neslaganje ili neutralan stav, što dodatno naglašava kako bi nedovoljno definiran identitet struke mogao biti u korijenu nekih od prepreka. Dakle, iako se individualan rad s učenicima nameće kao glavni radni zadatak edukacijskih rehabilitatora – stručnih suradnika, značajan dio njihovog radnog vremena obilježen je raznim oblicima suradnje, ali i preprekama koje se javljaju pri tome, što se ocrtava u naglašenoj potrebi za većim radom na interpersonalnim i komunikacijskim vještinama za vrijeme fakultetskog obrazovanja.

Kao što autori Cole i Lacefield (1978) navode, profesionalna pedagogija ima odgovornost pripremiti studente za učinkovit praktični rad u odabranim zanimanjima i područjima. To obično znači da studenti koji diplomiraju moraju posjedovati barem minimalnu potrebnu stručnost u ovladavanju relevantnim akademskim znanjima svog područja, poznavanju

najnovijeg instrumentarija, metodologije i procedura itd. U širem smislu, stručno obrazovanje ima ulogu osigurati prijelaz pojedinca iz statusa studenta u punopravnog člana postojeće stručne zajednice, brinući se da student usvoji široki raspon stavova, vrijednosti i vještina koje omogućuju izvrsnost radnicima u praksi.

Kako bi obrazovanje uistinu pružalo studentima sve navedeno, prvo je potrebno analizirati što stručnjaci iz prakse smatraju da trenutačnom obrazovanju nedostaje. Osim povećane potrebe za radom na interpersonalnim i komunikacijskim vještinama, ispitanici su među kompetencijama koje su im bitne za kvalitetno obavljanje poslova i zadataka na njihovom radnom mjestu, a koje nisu dovoljno razvijane za vrijeme fakultetskog obrazovanja još naveli i *vještinu praktičnog rada s učenicima stečenu iskustvom, vještine suradnje s roditeljima, edukacijsko-rehabilitacijsku procjenu, nošenje sa stresom* itd. U prethodnim dijelovima rada već je navedeno da se kompetencija ne može promatrati odvojeno od radnog mjesta, a to je vidljivo i u odgovorima ispitanika: „*Škole nemaju dovoljno stručnih suradnika tako da sam u školi često i psiholog i psihijatar i slično. Fakultet nema, bar nije imao u moje vrijeme, jasan prikaz studentu takvog radnog mjesta. Što radi, kako, koji su mu izazovi, kako se nositi sa stresom...*“. Ispitanici također upozoravaju na procijep koji postoji između znanosti i prakse, navodeći kako su često dobivali savjete i upute o tome što trebaju uraditi, pri čemu nije bilo jasno tko treba odraditi navedeno, kako, u kojoj organizaciji, s kojim resursima te su se često osjećali da dobivaju savjete od stručnjaka kojima nije dovoljno jasno kako izgleda rad u praksi. Nakon što je ispitanicima ponuđeno da iznesu prijedloge za unapređenje fakultetskog obrazovanja, najčešće su odgovarali da treba uvesti više vježbi, tj. praktičnog iskustva, metodiku i didaktiku te osposobiti studente za rad na administrativnim zadacima. Sve navedeno naglašava da je nužno povezati obrazovanje i osposobljavanje s konkretnim radnim mjestom i radnim zadacima koji se na njemu izvode. Posebno velik naglasak ispitanici su stavili na vraćanje načina na koji se metodika i didaktika podučavala u prethodnom razdoblju. Autori Brownell, Sindelar, Kiely i Danielson (2010) također naglašavaju potrebu za povećanjem stručnosti edukacijskih rehabilitatora u sadržajima gramatike, književnosti i računanja, kako bi učenici s teškoćama imali pristup visoko kvalitetnom obrazovanju i u redovnim i u posebnim uvjetima podučavanja. Ispitanici navode kako se ne osjećaju kompetentnima davati učiteljima savjete o podučavanju i prilagodbi ukoliko ne poznaju dovoljno metodiku i didaktiku predmeta o kojima se radi.

Osim navedene metodike i didaktike koje se tiču znanja, većina ostalih potreba i prijedloga koje su izronile na površinu kroz ovo istraživanje tiču se preostalim dviju sastavnica pojma

kompetencija, a to su vještine i osobine. Međutim, neadekvatnost u ovim područjima nije novost i nije specifična za ovu struku i ovaj kontekst. Naime, već je dugo poznat trend propadanja afektivnih ciljeva u podučavanju na fakultetskoj razini koje su opisali autori Krathwohl, Bloom i Masia još 1966. godine. Naime, oni su proučavali neke od, u to vrijeme inovativnih, programa koji su jednak naglasak stavljali i na afektivne/emocionalne i na kognitivne/intelektualne ciljeve te su pokušavali ocijeniti napredak studenata u oba navedena područja. Afektivni ciljevi ticali su se vrijednosti, interesa, stavova, razvoja ličnosti te osobnosti. Međutim, kroz godine su afektivni ciljevi naglo nestali, dok su kognitivni ostali. Jednako naglo iščezli su i početni naponi u procjenjivanju studentskog napretka u afektivnim područjima. Ovo propadanje afektivnih ciljeva autori su objasnili sljedećim faktorima:

1. Kognitivni ishodi (znanje, prisjećanje, psihomotorne vještine, itd.) lakše se mjere i evaluiraju nego afektivni ishodi (karakter, stavovi, vrijednosti, itd.)
2. Profesori su uglavnom neskloni ocjenjivati studente u afektivnim područjima. Ovome pridonosi i neadekvatnost i nedostupnost tehnika procjene te činjenica da su kognitivna dostignuća otpornija na pokušaje lažiranja nego afektivna.
3. Iako se smatra da kognitivni ciljevi imaju „javni“ status, afektivni ciljevi smatraju se „privatnima“. Tehničko znanje i kompetencije studenta, profesora ili radnika u praksi smatraju se „javnim“ informacijama podložnim ocjenjivanju, licenciranju, certificiranju, razlogom za unapređenje na poslu ili samo zaposlenje. S druge strane, afektivne karakteristike – kao što su sklonost otvorenom umu, definiranju vrijednosti i iskazivanju poštovanja u međuljudskim odnosima – smatraju se privatnom stvari pojednaka te nisu dostupni za inspekciju, testove ili ispitivanje od strane profesora i odbora koji su odgovorni za radne dozvole. Snažna, povjesno utemeljena zapadnjačka tradicija čini namjerno podučavanje i procjenu razvoja ličnosti, motiva i sustava vrijednosti nedostupnima.
4. Različite vještine razvijaju se u različitim uvjetima učenja. Kompleksne vještine uče se kumulativno te je tako obrazovni sustav dizajniran za „nakupljanje“ i nadograđivanje kognitivnih vještina, što nije slučaj za afektivne. Također, kognitivne vještine mogu biti pod manji utjecajem ranih životnih iskustava te ih je lakše sanirati nego afektivne vještine.

Autori Cole i Lacefield (1978) opisuju paradoks koji se javljao u obrazovanju njihovog vremena, a prisutan je i danas. Iako stručnjaci u pomagačkim zanimanjima trebaju imati kompetencije u cijelom nizu afektivnih vještina, iako se te vještine mogu navesti kao ciljevi

podučavanja te se mnoge pojedince njima može uspješno podučiti te iako se kompetencija u tim vještinama može (pr)ocijeniti, snažne kulturalne norme mogu onemogućiti sve od navedenog. Navode da još uvijek postoji nedovoljno prihvaćanje operacionalizacije afektivnih ciljeva u programima obučavanja i procedurama dobivanja dozvole za rad. Ovi autori su svojim istraživanjem pokazali prisutnost značajne razlike između onih vještina koje su stručnjaci smatrali potrebnim za rad u struci te onih vještina koje su smatrali da je prikladno podučavati (Cole, Lacefield, 1978). Upravo tako su se i u ovom istraživanju bitnim kompetencijama pokazale one koje se obično ne podučavaju na tako eksplicitan način na koji se prenose znanja, a čiju su važnost u praksi stručnjaci prepoznali.

Posljednja dimenzija kojom se bavilo ovo istraživanje je stručno usavršavanje, koje je posebno bitno obzirom da je već navedeno da kompetencije imaju razvojni karakter i da pojam kompetentnosti sugerira i motivaciju i radnju za dostizanje izvrsnosti. Stav ispitanika o stručnom usavršavanju uglavnom je pozitivan te ga ispitanici smatraju važnim dijelom svoje karijere, međutim podaci o vrsti i učestalosti tih stručnih usavršavanja uglavnom govore da se radi o kraćim oblicima stručnog usavršavanja, najviše do nekoliko dana. Učestalost odlazanja na ova usavršavanja je uglavnom jednom mjesečno ili jednom u 2-3 mjeseca, no kod svih ispitanika zabilježena je prisutnost kontinuiranog stručnog usavršavanja na godišnjoj razini. Nešto manje od jedne trećine ispitanika (bilo) je uključeno u edukaciju u trajanju dužem od godine dana. Kroz ove odgovore vidljiva je određena razlika u izuzetno pozitivnom stavu prema nužnosti stručnog usavršavanja te stvarnoj zastupljenosti stručnog usavršavanja u profesionalnom životu tijekom godine. Međutim, iako je moguće da je pozitivan stav o stručnom usavršavanju samo deklarativan, puno je vjerojatnije da ispitanici jednostavno nemaju vremena za češće/duže odlaske na stručna usavršavanja, a kod takvih stručnih usavršavanja osim vremena se javlja i problem povezan s financijskim teretom tih usavršavanja. Također, pitanje je koliko poslodavci i nadređene institucije ispitanike potiču i omogućavaju im odlazanje na duža stručna usavršavanja.

Ispitanici u ovom istraživanju procjenjivali su stupanj slaganja s dvije izjave: „*Moje iskustvo rada na radnom mjestu stručnog suradnika u potpunosti odgovara onome što sam očekivao/očekivala i zamislio/zamislila prije nego što sam počeo/počela raditi*“ te „*Smatram da me je fakultet dobro pripremio za poslove i zadatke koje obavljam na ovom radnom mjestu*“. Procjene za obje ove izjave naginju više prema stupnju skale koja označava neslaganje s izjavama. Raskol između znanosti i prakse prisutan u mnogim strukama, a tako i u edukacijsko-rehabilitacijskoj struci u kojoj smo došli do točke da je korpus znanja puno

opširniji i razvijeniji nego uvjeti u kojima bi se on trebao implementirati i pretočiti u praksu. Stoga dolazi do glavnog kamena spoticanja između znanstvenika i praktičara – *što je najbolje učiniti* u odnosu na *to što je moguće učiniti*. Kao rezultat ove diskrepance javlja se i stav stručnjaka da su iz fakultetskog obrazovanja izašli s manje razvijenim kompetencijama nego što su im u radu potrebne, tj. da im nedostaju praktična znanja, vještine i osobine. Iako se kao dio fakultetskog obrazovanja odvija jako velika satnica vježbi i prakse, ispitanici kontinuirano navode da bi ju trebalo povećati. Iako se u sklopu fakultetskog obrazovanja studentima osiguravaju i znanja o edukacijsko-rehabilitacijskoj procjeni, obučava ih se za suradnju te su metodika i didaktika prisutne u planu i programu, ispitanici predlažu uvođenje ili povećavanje tih sadržaja. Razlog ovome je činjenica da se studente obučava na način koji bi im osigurao što više raznolikih kompetencija kako bi uspješno radili na bilo kojem od brojnih radnih mjesta koja im stoje na raspolaganju, no pri tome izostaje povezivanje tih kompetencija sa specifičnim radnim mjestima te svim radnim zadacima koji se na njima izvode. Iako nije moguće steći iskustvo rada na određenom radnom mjestu prije samog zapošljenja, mnogi ispitanici predlažu restrukturiranje načina na koji se vježbe i praksa obavljaju kako bi oni u što većoj mjeri davali vjeran prikaz svih radnih obaveza na pojedinom radnom mjestu. Ovo uključuje povezivanje više različitih vježbi u manji broj integriranih vježbi, predstavljanje svih zadataka koji se obavljaju na radnom mjestu, a ne samo neposrednog rada s učenicima – pri čemu je posebno velik naglasak na podučavanju administrativnim poslovima – učenje o teškoćama i iz perspektiva drugih struka, posebno logopedске i socijalnopedagoške, upoznavanje s ulogom i radnim zadacima drugih stručnjaka s kojima edukacijski rehabilitator radi u redovnoj osnovnoj školi i sl.

Uz ovo je potrebno i eksplicitno podučavanje i procjenjivanje različitih afektivnih, interpersonalnih, komunikacijskih, emocionalnih i drugih vještina koje se trenutačno podučavaju na način da su konstantno prisutne u studijskom programu, ali ih studenti usvajaju uglavnom incidentalno i to po principu Matthew efekta („bogati postaju bogatiji, a siromašni siromašniji“) (Matthew effect, 2018) – oni koji su već socijalno, emocionalno i komunikacijski kompetentni, profitiraju od sadržaja i poboljšaju svoje kompetencije, dok oni kod kojih te kompetencije nisu dovoljno razvijene imaju mogućnost u potpunosti zaobići sadržaje poboljšavanja tih kompetencija (obzirom da se oni ne procjenjuju i ocjenjuju) ili od njih znatno manje ponijeti sa sobom. Tako su kolegiji koji se bave jačanjem socio-emocionalne kompetencije stručnjaka (primjerice, *Grupni rad, Suradnja...*) često izborni

kolegiji te ih biraju studenti koji žele unaprijediti svoje kompetencije, a oni koji nisu zainteresirani ili trenutno ne vide vrijednost ovih kompetencija, mogu ih zaobići.

Naposlijetku, demonstriranje kompetencija ne ovisi samo o njihovoj prisutnosti, tj. razvijenosti, nego i o povoljnosti uvjeta u kojima se one koriste. Tako vidimo da ispitanici obuhvaćeni istraživanjem još uvijek nalaze na mnoge prepreke u opravdavanju procesa inkluzije i u pokušajima uspostavljanja suradnje sa kolegama, iz čega možemo zaključiti da nije dovoljno samo poboljšavati kompetencije jedne struke za rad s djecom s teškoćama, nego istovremeno osvještavati i ostale stručnjake, roditelje i djecu koji su uključeni u osnovnoškolsko obrazovanje o tome tko su stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila, koja je njihova uloga te zašto je inkluzija nužna. Rad ovih stručnjaka otežan je i zbog nedostatka standardizacije i prevelikog opsega administrativnih poslova te na kraju praktični rad biva smanjen zbog potrebe njegovog detaljnog i neprestanog bilježenja.

Informacije dobivene ovim istraživanjem mogu se tumačiti u odnosu na brojne druge faktore unutar konteksta u kojem ispitanici djeluju, no dobivene perspektive stručnjaka od velike su koristi kako bismo bolje razumjeli kako se kompetencije stečene tijekom fakulteta prenose i očituju u radnom okruženju. Također, uvjeti rada i opseg posla koje su ispitanici naveli mogu poslužiti kao temelj kako bi edukacijsko-rehabilitacijska struka na svim svojim razinama zagovarala poboljšanje ovih radnih uvjeta te okvira koji ih određuje, ali i kako bi se identitet struke među ostalim stručnjacima, ali i u široj javnosti, bolje profilirao i omogućio edukacijskim rehabilitatorima veće razumijevanje i podršku na radnom mjestu.

5 Zaključak

Iako kompetencijski pristup analizi posla predstavlja alternativu tradicionalnoj analizi radnog mjesta iz perspektive radnih zadataka koje se na njemu obavljaju, svrha ovog pristupa nije u tome da u potpunosti zamijeni analizu radnog mjesta obzirom na radne zadatke, nego da pruži novu dimenziju definiranju pojedine struke gdje se probir kandidata, obrazovanje, obuka i zapošljavanje izvršavaju s fokusom na pojedinca i stjecanje kompetencija koje on mora posjedovati kako bi uspješno izvršavao radne zadatke, a ne na same radne zadatke. Istraživanje prikazano u radu pokazalo je da, govorimo li o razvijenosti kompetencija edukacijskih rehabilitatora za rad na radnom mjestu stručnog suradnika, nije problem u neadekvatnosti samih sadržaja koji se podučavaju tijekom fakultetskog obrazovanja, nego njihovoj nedostatnoj povezanosti s konkretnim radnim mjestom – upravo ono što kompetencijski pristup zagovara. Također, na kvalitetan rad stručnjaka na radnom mjestu ne utječu samo njihove kompetencije i uvjeti njihovog obrazovanja, nego cjelokupan širi okvir koji uključuje i kompetencije stručnjaka srodnih struka, politiku koja uređuje rad ustanova u kojima su stručnjaci zaposleni, zakonodavstvo i sl. Obzirom da je pritisak za podizanjem kvalitete usluga prisutan na cjelokupnom tržištu rada, a prati ga i potreba za što boljim definiranjem identiteta struke, i edukacijski rehabilitatori moraju ponovno promisliti o tome što čini dobrog edukacijskog rehabilitatora, a taj proces bi trebao biti poduprt povjeseću ove struke, trendovima u zakonodavstvu, pružanju usluga te istraživanjima koja su oblikovala obrazovanje i praksu ovog područja (Brownell, Sindelar, Kiely, Danielson, 2010).

Istovremeno je potrebno čuti perspektivu edukacijskih rehabilitatora koji su zaposleni u praksi i često rade u uvjetima koji na kušnju stavljaju radni učinak i onih s najrazvijenim kompetencijama. Dok obučavamo stručnjake da na najučinkovitiji način demonstriraju svoje kompetencije u praksi, napori trebaju biti usredotočeni i na osiguravanje konteksta u kojima te kompetencije mogu doći do izražaja. Poboljšanje zakonodavstva koje regulira ovo područje, postavljanje razumnih zatjeva i smanjenje opterećenja stručnjaka te nastavak poticanja stručnjaka ostalih struka na aktivno sudjelovanje u procesu inkluzije doprinjet će i kvalitetnijem radnom učinku samih edukacijskih rehabilitatora. Predložene promjene za poboljšanje kvalitete vještina i pripreme edukacijskih rehabilitatora opsežne su i dramatične te će ih biti teško postići. Međutim, rizici neuspjeha u poboljšanju kvalitete podučavanja neprihvatljivi su. Sposobnost mnogih učenika s teškoćama u dostizanju redovnog plana i

programa te godišnjeg napretka ovisi o vještini i motivaciji onih koji ih podučavaju (Brownell, Sindelar, Kiely, Danielson, 2010)

6 Literatura

1. Ajduković, M., Ajduković, D. (1996): Zašto je ugroženo mentalno zdravlje pomagača? U: Ajduković, M., Ajduković, D. (ur.): Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača (str.3-10). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
2. Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., Danielson, L. C. (2010): Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Exceptional Children*, 76 (3), 357-377.
3. Cole, H. P., Lacefield, W. E. (1978): Skill Domains Critical to the Helping Professions. *Personnel and Guidance Journal*, 57 (2), 115-123.
4. Diplomski studij Edukacijska rehabilitacija – Kompetencije. Posjećeno 27.8.2018 na mrežnim stranicama Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta: <http://www.erf.unizg.hr/hr/studiji/diplomski-edukacijska-rehabilitacija>
5. Dodig, D., Ricijaš, N. (2011): Profesionalne kompetencije socijalnih pedagoga. U: Poldrugač, Z., Bouillet, D., Ricijaš, N. (ur.): Socijalna pedagogija – znanost, profesija i praksa u Hrvatskoj (str.151-208). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
6. Fajdetić, M., Šnidarić, N. (2014): Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 155 (3), 237-260.
7. Guerrero, D., De los Ríos, I. (2012): Professional competences: a classification of international models. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1290-1296.
8. Huić, A., Ricijaš, N., Branica, V. (2010): Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata – validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 17 (2), 195-221.
9. Igrić, Lj. (2008): Invaliditet, socijalna uključenost i edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci. Identitet struke (Zbornik radova 7. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem) (str.93-95), Durek, V. (ur.), 26.-28.3.2008. Varaždin: Školska knjiga.
10. Kaslow, N. J. (2004): Competencies in Professional Psychology. *American Psychologist*, 59 (8), 774-781.
11. Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B. (1966): Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain. New York: McKay.
12. Kudek Mirošević, J., Granić, M. (2014): Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi. Zagreb: Alfa.

13. Kurz, R., Bartram, D. (2002): Competency and Individual Performance: Modelling the World of Work. U: Robertson, I. T., Callinan, M., Bartram, D. (ur.): Organizational Effectiveness: The Role of Psychology (str.227-255). John Wiley & Sons, Ltd.
14. Matthew effect. Posjećeno 6.9.2018. na mrežnoj stranici Wikipedije: https://en.wikipedia.org/wiki/Matthew_effect.
15. Milošak, N. (2008): Uloga defektologa – učitelja u školi s posebnim programom. Identitet struke (Zbornik radova 7. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem) (str.97-102), Durek, V. (ur.), 26.-28.3.2008. Varaždin: Školska knjiga.
16. Pravilnik o tjednim radnim obavezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi: Narodne novine, br. 34/2014, 40/2014, 103/2014.
17. Roe, R. A. (2002): What Makes a Competent Psychologist? *European Psychologist*, 7 (3), 192-202.
18. Žižak, A. (1997): Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga. *Kriminologija i socijalna integracija*, 5 (1-2), 1-10.