STUDENTSKA SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA ZA RAD S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Jelinek, Tena

Undergraduate thesis / Završni rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:502504

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Repository / Repozitorij:

University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository







SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

TENA JELINEK

ZAVRŠNI RAD

STUDENTSKA SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA ZA RAD S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Čakovec, lipanj 2017.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Čakovec)

PREDMET: Profesija odgojitelja i refleksivna praksa

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Tena Jelinek

TEMA ZAVRŠNOG RADA: Studentska samoprocjena komepetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju

MENTOR: prof. Adrijana Višnjić Jevtić, predavač

Čakovec, lipanj 2017.

ZAHVALA

Zahvaljujem svim srcem svojoj obitelji, roditeljima, bakama i djedovima, budućem suprugu Sandru i svim prijateljima na pruženoj podršci tijekom svog fakultetskog obrazovanja, osobito sestri Lani zbog uloženog truda za lektoriranje ovog rada, ali i motiviranja tijekom cijelog obrazovanja. Zahvaljujem svim studentima Učiteljskog fakulteta Čakovec, studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, na sudjelovanju u provedenom istraživanju, a posebno hvala studentima generacije 2014./2015. na predivnom trogodišnjem druženju. Velika hvala svim profesorima Učiteljskog fakulteta Čakovec, Sveučilišta u Zagrebu na uloženom trudu te osobito zahvaljujem dragoj mentorici, profesorici Adrijani Višnjić Jevtić, koja je svojom podrškom, motivacijom i razumijevanjem omogućila da se razvijam i napredujem ne samo profesionalno, već i osobno.

SADRŽAJ

Sažetak 4
Summary 5
UVOD 6
1. RAZVOJ INKLUZIVNE PRAKSE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA 7
2. DIONICI RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U INKLUZIVNOM OKRUŽENJU 8
2.1. Dijete 9
2.2. Obitelj 11
2.3. Odgojitelji 11
3. KOMPETENCIJE ODGOJITELJA 12
3.1. Kompetencije odgojitelja za inkluzivnu praksu 13
4. OBRAZOVANJE ODGOJITELJA U HRVATSKOJ 15
4.1. Povijesni pregled obrazovanja odgajatelja 15
4.2. Obrazovanje odgojitelja danas 17
5. METODOLOGIJA 18
5.1. Cilj 18
5.2. Sudionici istraživanja i postupak 19
5.3. Instrument 20
6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA 20
ZAKLJUČAK 29
LITERATURA 30
BIOGRAFIJA 33
PRILOZI 34

Sažetak

U današnjem društvu pojam inkluzivne prakse sve je više zastupljen u domaćoj i stranoj literaturi. Sve se više potiče integracija i inkluzija djece s teškoćama u razvoju u društvene redove, a time i uključivanje u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Drugim riječima, djeci s teškoćama u razvoju pružene su jednake mogućnosti socijalizacije i provođenja aktivnosti u redovitim skupinama predškolskih ustanova. No inkluzivno okruženje ne određuju samo djeca s teškoćama u razvoju, odnosno posebnim potrebama, nego i cijelo društvo, a najviše roditelji i odgojitelji s kojima je dijete u izravnom doticaju. Kako bi inkluzivna praksa bila što uspješnija i pogodnija za dijete, potrebno je da odgojitelji posjeduju određene kompetencije, tj. skup vještina, znanja i sposobnosti koje im omogućuju da svoj posao obavljaju vješto. Kompetencije za inkluzivnu praksu studenti mogu stjecati tijekom sveučilišnog obrazovanja, kroz posebno prilagođene kolegije, poput Inkluzivne pedagogije, ili tijekom obavljanja stručne prakse ako je u nju uključeno dijete s teškoćama u razvoju.

Ovaj rad bavio se samoprocjenom kompetencija studenata za rad s djecom s teškoćama u razvoju i stavom o inkluzivnoj praksi. Cilj je bio utvrditi mišljenje studenata o njihovoj spremnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju, procjena znanja i sposobnosti, odnosno kompetencija koje stječu tijekom sveučilišnog obrazovanja, a odnose se na inkluzivnu praksu i utvrditi ulogu koju u tome ima praktična nastava. Provedeno je istraživanje među studentima prve, druge i treće godine studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Čakovcu, Sveučilišta u Zagrebu. Istraživanje je uključivalo on-line upitnik, na čijoj su analizi i problematici kasnije temeljeni grupni razgovori sa studentima. Rezultati istraživanja pokazali su svjesnost studenata kako im postojeći obrazovni sustav ne omogućuje u dovoljnoj mjeri stjecanje znanja i komeptencija za navedenu problematiku, što je rezultat sumnje u vlastite kompetencije, ali bez obzira na to, studenti su voljni uključiti djecu s teškoćama u razvoju u redovite skupine ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: kompetencije, inkluzivna praksa, dijete s teškoćama u razvoju, studenti – odgojitelji

Summary

Nowadays, a practice of inclusion is becoming more and more present in Croatian as well as in foreign literature. Integration and inclusion of children with developmental difficulties in society, as well as integrating them in preschool education is widely encouraged. In other words, children with developmental difficulties are given the same possibilities of socialization and joining activities in regular groups of preschool institutions. Nevertheless, inclusive environment is not defined by children with disabilities only, but also by the entire society, mostly by parents and educators who spend the most time with the child. In order for the inclusion to be successful and appropriate for the child, it is necessary for the educators to acquire certain competencies, i.e. a set of skills, knowledge and abillities which enable them to do their job skillfully. Students can acquire competencies for inclusion during their university education through specially adapted courses such as Inclusive pedagogy, or during their practical training if a child with developmental difficulties is attending that group.

This thesis dealt with self-evaluation of student's competencies for work with children with developmental difficulties and their attitude towards practice of inclusion. The goal was to find out what their opinions are on their readiness to work with children with developmental difficulties, assessment of their knowledge and skills, i.e. competencies they acquire during university education which are connected to the inclusive practice and find out what is the role of practice training in all of this. A survey has been conducted among the students of first, second and third year of Preschool Education Studies of Faculty of Teacher's Education Čakovec, University of Zagreb. The survey included an online questionnaire whose analysis and issues later served as a base for group conversations with students. The results of the survey showed awareness of the students that their current education system does not ensure acquiring competencies and knowledges which are sufficient for the previously mentioned issue. This is a result of their doubt of their own competencies. Despite this, students are willing to include children with developmental difficulties in regular groups of preschool education.

Key words: competencies, practice of inclusion, children with developmental difficulties, students-educators

UVOD

Svako dijete ima pravo na jednakost bez obzira na svoju dob, spol, nacionalnost ili fizičke i psihičke nedostatke. Prema tome, svako dijete ima pravo biti uključeno u društvo i socijalnu okolinu, a kod djece predškolske dobi, to se najbolje postiže uključivanjem u redovite programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Danas se sve više zagovara inkluzija djece s teškoćama u razvoju, no put koji je prethodio tome bio je dugačak i težak. Kako je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sve veće, tako je i potrebno što veće obrazovanje odgojitelja koji s tom djecom borave u skupini i ključni su faktor u procesu njihove socijalizacije. No u tom procesu ne sudjeluju samo djeca i odgojitelji, već i roditelji te je suradnja između ovih tri subjekata neizbježna. Tijekom sveučilišnog obrazovanja, kompetencije potrebne za ovo područje studenti stječu u okviru kolegija Inkluzivna pedagogija, ali i tijekom obavljanja stručne prakse ako je u tu ustanovu uključeno dijete s teškoćama u razvoju.

U svrhu ovog završnog rada ispitale su se studenske kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju i uloga koju u tome ima obrazovanje i praktična nastava. Ovaj rad proizlazi iz pretpostavke da bi odgojiteljske kompetencije bile veće kad bi se već kod samog sveučilišnog obrazovanja studenti više bavili navedenom tematikom. U radu će ukratko biti prikazan razvoj inkluzivne prakse ustanova RPOO u Republici Hrvatskoj, dionici u inkluzivnom okruženju, kompetencije potrebne odgojiteljima za provođenje inkuzivne prakse, obrazovanje studenata i metodologija koja se temelji na istraživanju provedenom na Učiteljskom fakultetu u Čakovcu Sveučilišta u Zagrebu. Istraživanje se sastojalo od dva dijela: on-line upitnika, odnosno anketnog upitnika i grupnih razgovora sa studentima prve, druge i treće godine studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Grupni razgovori provodili su se na temelju rezultata i analize ankete te je napravljena transkripcija svih razgovora.

Slično istraživanje (Skočić-Mihić, Lončarić i Pinoza Kukurin, 2009) sa studentima provelo se na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Rad se bavio mišljenjem studenata predškolskog odgoja o edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama. Mišljenjem i stavovima odgojitelja prema inkluzivnoj praksi bavili su se

autori Sindik, Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, Miloš i Vrbić. U nastavku ovog rada bit će prikazana teorijska polazišta. Uz to, nastojat će se empirijski utvrditi jesu li odgojitelji spremni na uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine RPOO i koji su njihovi stavovi o navedenoj problematici.

1. RAZVOJ INKLUZIVNE PRAKSE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Bouillet (2010) piše kako su djecu s teškoćama u razvoju nekad smještali u posebne ustanove za mentalnu retardaciju. Danas se sve više zagovara integracija djece s teškoćama u razvoju u redovite programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Proces razvoja integracije dijeli se na četiri povijesna razdoblja u koja ulaze: razdoblje potpunog isključivanja iz društva, medicinski model, model deficita i socijalni model. Razvoj inkluzivne prakse u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja započinje tek u posljednjoj fazi, odnosno u razdoblju socijalnog modela.

Krajem šezdesetih godina prošlog stoljeća u svijetu se počinje raspravljati o etičkoj opravdanosti izdvajanja osoba s teškoćama u razvoju od ostalog dijela populacije. Izlaze i mnogi dokumenti koji zagovaraju njihovo uključivanje u društvo, pogotovo u odgojno-obrazovni sustav. Javljaju se različiti antikulturalni pokreti koji zagovaraju uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite škole. Ideje koje se počinju javljati ubrzo su pronašle mjesto u dokumentima poznatih svjetskih organizacija i tijela poput UN-a i UNESCO-a, a jedan od značajnijih dokumeta, kako piše Sekulić-Majurec (1997) zasigurno je UN-ova Deklaracija o pravima osoba s teškoćama u razvoju iz 1975. godine.

Potrebno je razlikovati pojmove integracija i inkluzija jer oni se razlikuju, bez obzira na njihovu sličnost. U načelu, cijeli sustav trebao bi težiti inkluziji jer je temeljena na principu da svatko priprada društvu i doprinosi mu na svoj način, dok integracija zagovara suživot (Miloš i Vrbić, 2015, prema Stainback i Stainback, 1990). Osim toga, Miloš i Vrbić (isto) kao jedan od razloga premale inkluzije u dječjim vrtićima navode prevelik broj djece u grupama, nedostatak logopeda i

defektologa u dječjim vrtićima te upućivanje djece u posebne ustanove zbog potrebnog rehabilitacijskog programa. Autorice naglašavaju kako je zadatak inkluzije u dječjim vrtićima stvaranje socijalnih odnosa, a ne rehabilitacija djece.

Prema Romstein (2014) inkluzivno okruženje je ono gdje institucije u potpunosti priznaju prava djece s teškoćama u razviju te im omogućuju sudjelovanje u svakodnevnim aktivnostima. U Hrvatskoj je 1980. godine zakonom omogućeno provođenje inkluzivne prakse u redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama. Danas je sve više djece s teškoćama u razvoju uključeno u redovite programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a to odgojiteljima predstavlja veliki izazov.

U Hrvatskoj je od 2013. do 2015. godine provođen projekt „Podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće u Hrvatskoj“. Naglasak projekta bio je na poboljšanju društvenog položaja djece s teškoćama u razvoju, ali isto tako pružanje podrške roditeljima, odgajateljima i pomagačima. Nositelj je bila Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu, a u projekt su se uključili vrtići iz mnogih dijelova Hrvatskte (Čudina, 2015). Dvije godine ranije u Međimurskoj županiji provedeno je istraživanje s odgojiteljima o procjeni kompetencija za rad s djecom s komunikacijskim teškoćama. Istraživanje je pokazalo kako se odgojitelji smatraju nekompetentnima za provođenje inkluzivne prakse. Stoga je izveden zaključak kako je odgojiteljima potrebna kontinuirana podrška i nadovezivanje na inicijalno obrazovanje radi povećanja kompetencija i sigurnosti u rad (Višnjić Jevtić, 2015). Svjesnost o potrebitosti provođenja inkluzivne prakse potrebno je pobuditi već kod samih studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

2. DIONICI RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U INKLUZIVNOM OKRUŽENJU

Govoreći o dionicima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, neprestano se isprepliću pojmovi dijete, obitelj i odgojitelj. Cilj svake predškolske ustanove zadovoljiti je djetetove potrebe i omogućiti mu uvjete za nesmetani rast i razvoj. Za zadovoljavanje tih kriterija neizbježna je suradnja s roditeljima. No kada se u redovitoj skupini ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nađe dijete s teškoćama

u razvoju, potrebna je što bolja povezanost ovih triju subjekata, jer su čimbenici za nesmetani dječji rast i razvoj teži. Kako bi se lakše shvatila povezanost ovih triju subjekata, potrebno je sagledati Bronferbrennerov model (1986), „teoriju ekološkog sustava“. Bronferbrenner je dijete smjestio u središte zbivanja, a okružuju ga četiri razine. *Mikrosustav* koji mu je najbliži i izravno utječe na njegovu okolinu, a čine je obitelj, odgojitelji/učitelji i prijatelji. Slijede ga *mezosustav* i *egzosustav* gdje se krug polako počinje širiti sve do ustanova poput socijalne službe, zdravstvene ustanove i slično. Na kraju se nalazi *makrosustav*, koji neizravno ima utjecaja na dijete, a radi se o kulturnim i socijalnim vrijednostima, normama, zakonima itd. Iz toga je vidljivo da je za kvalitetan odnos i pozitivno inkluzivno okruženje potrebno mnogo više čimbenika od samog djeteta, roditelja i odgojitelja (Bronferbrenner, 1986). Iako su u Republici Hrvatskoj donešeni mnogi dokumenti koji zagovaraju inkluziju, stav društva nešto je drugačiji. U svom radu Igrić (2004) navodi primjere roditelja djece s posebnim potrebama čije je iskustvo pokušaja inkluzije bilo jako neugodno. Kao problem neuspješnosti navodi nerazumijevanje učitelja/odgojitelja i nedostatak uvjeta za provođenje inkluzivne prakse.

2.1. Dijete

Svaka predškolska ustanova djetetu mora pružiti siguran rast i razvoj te osigurati dobrobit djeteta. Isto načelo vrijedi i za djecu s teškoćama u razvoju te bi svrha integracije te djece morala to i ostvarivati. No ako se integracija svodi samo na zajednički boravak u redovitim skupinama, a dijete postaje pasivni promatrač, integracija mu ne znači mnogo. Integracija teži cilju da suživot zdrave djece i djece s teškoćama u razvoju bude spoznaja o tome da čovjeku ne treba suditi po onome čime ga je priroda ograničila, nego promatrati kroz ono što može (Flego, 2000).

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) djecom s teškoćama u razvoju smatraju se djeca s oštećenjem vida i sluha, poremećajem govorno-glasovne komunikacije, promjenama u osobnosti uvjetovana organskim čimbenicima ili psihozom, poremećajem u ponašanju, djeca s motoričkim oštećenjem, sniženih intelektualnih sposobnosti, djeca s autizmom, višestrukim teškoćama te djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično). Svaka od navedenih teškoćama može

biti lakšeg ili težeg pojavnog oblika te se stupanj i vrsta teškoće razlikuje kod svakog djeteta. Za Bouillet (2010) djeca s teškoćama u razvoju su ona djeca koja manifestiraju određena odstupanja u razvoju, a koja vjerojatno neće moći dosegnuti ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja i razvoja, te im je zbog toga neophodna dodatna potpora okruženja u području zdravstvene njege i zaštite, rahabilitacije, odgoja i obrazovanja i slično. Bez navedene potpore njihovo zdravlje i razvoj bit će u potpunosti oštećeni ili pogoršani. Škrobo (2015) navodi kako se često izjednačavaju pojmovi „djeca s teškoćama u razvoju“ i „djeca s posebnim potrebama“. Ta dva pojma bitno je razlikovati jer djeca s posebnim potrebama ne moraju nužno imati i razvojne teškoće, odnosno pod pojmom djeca s posebnim potrebama, kriju se i darovita djeca. O važnosti inkluzije ukazuje i Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2014), gdje je prema čl. 15., stavku 1. određeno da se u dječjim vrtićima ostvaruju programi za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju. Isto tako, uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanje propisuje i Državni pedagoški standard (2008), no pod uvjetom procjene i mišljenja stručnog povjerenstva, stručnih suradnika, više medicinske sestre, ravnatelja dječjeg vrtića i odgovarajućih medicinskih i drugih nalaza.

Mikas i sur. (2012) ističu kako uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima svoje prednosti, ali i nedostatke. Navode kako kvaliteta inkluzije djeteta s teškoćama u razvoju ovisi o cijelom kontekstu u kojem se provodi proces inkluzije, a manje stimulativna, odnosno lošije provedena inkluzija može utjecati na cjelokupno napredovanje djeteta. Prednosti o kojima pišu Mikas i sur. (isto) jesu realizacija važnih socijalnih interakcija, mogućnost pronalaženja uzora među vršnjacima, razvijanje i rast uz pomoć igre, upuštanje u različite društvene odnose i pedagoške aktivnosti koje djetetu podižu samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi. Inkluzija nema prednosti samo za djecu kojoj je potrebna, nego ona pozitivno utječe i na drugu djecu koja se nalaze u skupini. Stoga Mikas i sur. (isto) navode prednosti za djecu u odgojnoj skupini. Navode kako druga djeca razvijaju senzibilizaciju za uočavanje i poštivanje različitosti, razvija se empatija i prihvaćanje različitosti, a osim toga, međusobnim pomaganjem i surađivanjem s djecom s teškoćama u razvoju, djeca razvijaju samopoštovanje.

2.2. Obitelj

Razvoj svakog djeteta ovisi o obitelji u kojoj odrasta. Kako bi se dijete moglo kvalitetno razvijati važni su odnosi koji prevladavaju u obitelji, uvjeti u kojima ona živi, osobna obilježja članova obitelji i odnosi između obitelji te uže i šire društvene zajednice. Roditelji djetetu trebaju pružiti emocionalnu podršku, osjećaj da je voljeno, poštovano, vrijedno. U suprotnom djeca gube samopoštovanje, imaju osjećaj manje vrijednosti i odbačenosti. Roditelji čije se dijete rodilo s teškoćama u razvoju, često teškoću doživljavaju kao traumatski doživljaj (Dulčić, 2001). Zadaća odgojitelja je pomoći roditeljima u njihovim teškim trenucima i osnažiti ih za suradnju ako dijete odluče integrirati u redoviti program ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Osim što inkluzija ima prednosti za djecu, ona pogoduje i roditeljima. Tako roditelji djece s teškoćama u razvoju razvijaju osjećaj da je njihovo dijete jednako svoj drugoj djeci, zatim da dijete dobiva iste mogućnosti za razvoj i napredovanje kao i druga djeca, mogu realnije procijeniti djetetov razvojni potencijal, trude se i emocionalno obogatiti obiteljske odnose, ali i intelektualno osvijestiti i upoznati s medicinsko-pedagoškim dimenzijama određenog problema (Mikas i sur., 2012). Miloš i Vrbić (2015) smatraju kako su roditelji djece s teškoćama u razvoju važni sudionici inkluzivnog procesa i potrebno je poticati njihovo uključivanje u predškolske ustanove, programe i aktivnosti unutar i izvan ustanove. Osmišljavanje programa i poticajnog okruženja zahtijevaju veliku suradnju roditelja i odgojitelja, ali i ostalih sudionika u tom procesu.

2.3. Odgojitelji

Uključivanjem djece u predškolske ustanove, odgojitelji postaju jedan od značajnijih osoba u djetetovom životu. Kako provode velik dio vremena s djecom u skupini, potrebna je velika kompetentnost kako bi zadovoljili sve njihove potrebe te poticali i osnaživali njihove potencijale. Zadaća odgojitelja postaje teža ako je u njegovu skupinu uključeno dijete s teškoćama u razvoju, jer to dijete zahtijeva više pažnje i brige. U svom radu, autorice Miloš i Vrbić (2015), navode kako uspješnost inkluzije ne ovisi o materijalnim i prostornim uvjetima, nego o osobama koje

provode inkluziju. Stoga je potrebno da stručnjaci različitih profila ne ograničavaju suradnju samo s djecom i njihovim obiteljima, nego i surađuju s odgojitelja kroz različite radionice, savjetovanja i stručna usavršavanja.

Mikas i sur. (2012) kao prednosti za odgojitelje, u čijim se skupinama nalaze djeca s teškoćama, navode bogaćenje iskustva i kreativnost odgojitelja u smišljanju mnoštvo ideja za kvalitetni razvoj te jačanje potrebe za dodatnim stručnim usavršavanjem. Kako bi inkluzija bila što uspješnija, Mikas i sur. (isto) smatraju da je zadaća odgojitelja stvaranje pozitivne atmosfere, pružanje podrške i prihvaćanja, pružanje osjećaja sigurnosti i prihvaćenosti te suradnje među vršnjacima, stvaranje situacija gdje dijete može savladati nove vještine, osiguravanje uvjeta za individualizirani pristup i materijalno okruženje.

Uz to, Mikas i sur. (isto), navode kako je jedan od temeljnih zadataka odgojno-obrazovnih institucija, poticanje razvoja socijalnih kompetencija. Autori smatraju kako je važna karakteristika odgojitelja njegova sposobnost pružanja djetetu prihvatljivo emocionalnog iskustva. Vrlo je važan odnos odgojitelja i djeteta, povratna informacija te dosljednost odgojitelja u postupcima, reakcijama i pristupu. Odgojitelj bi djetetu s teškoćama u razvoju morao pružiti rutinu, strukturu i predvidljivost, prilagoditi svoj glas i govor uz podržavajući pogled, dodir i zagrljaj, ruke držati na ramenima dok se obraća djetetu, gledati dijete u oči, dobro procijeniti optimalno vrijeme boravka djeteta unutar skupine, surađivati s roditeljima i stručnjacima različitog profila.

3. KOMPETENCIJE ODGOJITELJA

Kompetencije se definiraju kao skup vještina, znanja, sposobnosti i kvalifikacija, a kako bi se osoba smatrala kompetentnom mora znati iskoristiti te vještine u određenom području (Karalić, 2012). Karalić (2012) navodi kako se u engleskom rječniku definicija kompetencije odnosi na „biti ovlašten ili sposoban učiniti nešto“. Kao jednu od najvažnijih kompetencija koja odgojitelju treba u njegovom radu, kako bi zadržao visokoprofesionalan status u društvu, Karalić (isto) navodi socijalne kompetencije. Ističe kako se socijalne kompetencije odnose na djelotvorno

funkcioniranje u socijalnom kontekstu u kojem se svakodnevno susreću djeca, roditelji, kolege i svi drugi pripadnici predškolske ustanove.

No definicija kompetencija ne zadržava se samo na stavovima i vještinama, nego se kreće izvan tih granica. Ključne kompetencije uključuju mobilizaciju kognitivnih i praktičnih vještina, kreativnih mogućnosti i ostalih psiholoških resursa poput stavova, motivacije i vrijednosti (CoRe, 2011.). Do istog zaključka, na temelju internacionalnih i interdisciplinarnih istraživanja, dolaze i Riychen i Salganik (2003). Autori zaključuju da su modernim društvima kompetencije „sposobnosti da se uspješno riješe teški zahtjevi u određenom kontekstu". To znači mobilizaciju znanja, kognitivnih sposobnosti i praktičnih sposobnosti kao i socijalnih i bihevioralnih komponenata poput stavova, emocija, vrijednosti i motivacija (CoRe, 2011).

Višnjić Jevtić (2012) daje pregled autora koji su se bavili kompetencijama odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Tako navodi da Lepičnik Vodopivec (2009) podijelu vrši na „područje komunikacije, shvaćanja i suradnje; područje stručnosti i područje odnosa prema vlastitoj praksi". Uz to, spominje kako je Selvi (2010) profesionalne kompetencije podijelio na: kurikulumske kompetencije, kompetencije za cjeloživotno učenje, socijalne i kulturne kompetencije te emocionalne kompetencije.

Kompetencije odgojitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju ne bi smjele zaostajati za kompetencijama koje su odgojitelju potrebne za svakodnevni rad s djecom u redovitim skupina. Uspješnost inkluzije ovisi o kompetencijama odgojitelja i vrlo je važno da su oni u tom području osposobljeni.

3.1. Kompetencije odgojitelja za inkluzivnu praksu

Bouillet (2011) izdvaja kompetencije koje su potrebne odgojiteljima za rad s djecom s posebnim potrebama. Kompetencije dijeli u dvanaest kategorija sljedećim redom: razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece, razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece, poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine, komunikacijke vještine, poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja, poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece, sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih

posebnih potreba, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma, poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala, poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama te spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje. Kompetencije koje navodi Bouillet (isto) trebale bi osigurati uvjete u kojima će sva djeca imati jednaku priliku da tijekom svakodnevnih aktivnosti razvijaju i prakticiraju vlastite funkcionalne sposobnosti.

Mikas i sur. (2012) kao kompetencije potrebne odgojitelju za rad s djecom s teškoćama u razvoju, prije svega navode empatičnost, zrelost i stabilnost. Ta sposobnost pomaže mu prepoznavanje i razumijevanje djetetovih osjećaja i o njima može razgovarati bez procjenjivanja i nepotrebnih kvalifikacija. Prihvaćanjem djeteta takvim kakvo je uistinu, djetetu omogućuje novo emocionalno iskustvo, a kasnije ima utjecaja na socioemocionalni razvoj. Autori (isto) navode i učenje po modelu koje je vrlo važno u poticanju emocionalnog i socijalnog razvoja. Svojim pozitivnim ponašanjem prema djetetu s teškoćama u razvoju, ali i drugoj djeci, šalje poruku koja ponašanja su prihvatljiva što socijalne interakcije djeci čini lakšima. No empatičnost je osobina koja se ne može „teoretski naučiti“ tijekom fakultetskog obrazovanja, ali potrebno je naglašavati kako je to bitna karakteristika u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Empatičnost bi se trebala poticati među studentima tijekom obrazovanja, a takva osobina najbrže se stječe promatranjem drugih osoba, osobito stručnjaka. Ponašanje odgojitelja prema djetetu s teškoćama u razvoju, pozitivno ili negativno, jako utječe na ponašanje druge djece prema tom djetetu. Već je više istraživanja potvrdilo teoriju da djeca neprestano iz svoje okoline traže uzor za oponašanje, osobu od koje će učiti, a u dječjem vrtiću to je upravo odgojitelj.

Šimleša i Cepanec (2015) smatraju kako odgojitelji za svako dijete trebaju izraditi razvojni profil radi lakšeg individualnog pristupa i pružanja podrške. U obilježja razvojnog profila spadaju intelektualne sposobnosti, vještine svakodnenog života, motoričke sposobnosti, komunikacijske vještine, obilježja jezičnog razvoja – razumijevanje i proizvodnja jezika, obilježja govora i interesi. Autorice navode kako je za rad s djecom s teškoćama u razvoju potrebno poznavati prototipne profile koji obilježavaju različite razvojne teškoće. Kako bi odgojitelji lakše razumjeli i razlikovali individualne profile djece, Šimleša i Cepanec (isto) navode četiri prototipna profila. Intelektualne teškoće, poremećaj iz autističnog spektra, jezične i

govorne teškoće. Razumijevanje razvojnih profila odgojiteljima omogućuje shvatiti zašto se dijete ponaša na određeni način, te koje stvari mu odgovaraju i pozitivno utječu na njegoj razvoj, a koje ometaju njegovo svakodnevno funkcioniranje.

Istraživanja iz raznih zemalja podržavaju gledište da kvaliteta u ranom djetinjstvu zahtijeva adekvatan trening i kvalitetne uvjete rada. Istraživanja pokazuju povezanost između strogog odgoja i podrške zaposlenih te kvalitete ECEC servisa. Zapravo, zaposleni koji imaju formalno obrazovanje i specijaliziranije treninge ranog djetinjstva osiguravaju stimulativnije, toplije i interakcije pune podrške s djecom s teškoćama u razvoju. Odgojitelji sa završenim prvostupništvom u ranom djetinjstvu ili razvoju djeteta, ili obojeg, osiguravaju kvalitetniju brigu djece te su senzitivniji od odgojitelja koji imaju samo završene stručne studije ili još niže stupnjeve obrazovanja. Imajući u skupini dijete s teškoćama u razvoju potrebno je stjecanje novih znanja i vještina, ali i kontinuirano usavršavanje. Zbog toga, inicijalno obrazovanje i kontinuirano profesionalno usavršavanje odgojitelja, uz refleksivnu praksu, potrebno je kako bi se naučili raditi s djecom različitih mogućnosti (Core, 2011).

4. OBRAZOVANJE ODGOJITELJA U HRVATSKOJ

Obrazovanje odgojitelja u Hrvatskoj mijenjalo se godinama. Različitim istraživanjima i spoznajama došlo se do zaključaka kako odgojitelji imaju veliku važnost u najranijoj dobi djece te su se i time njihova znanja i sposobnosti morale povećati. Ukratko će biti prikazani povijesni pregled i obrazovanje odgojitelja danas, jer njihovo stručno osposobljavanje utječe na njihove kompetencije.

4.1. Povijesni pregled obrazovanja odgajatelja

Povijest razvoja ustanova predškolskog odgoja u Hrvatskoj seže u drugu polovicu 19. stoljeća. Može se reći da je za razvoj predškolskih ustanova zaslužna industrijska revolucija koja je ženama omogućila da zamjene svoju tradicionalnu ulogu majke domaćice s ulogom radnice i krenu u svijet rada. Nešto ranije u Europi,

Friedrich Fröbel osnovao je ustanovu za predškolsku djecu pod nazivom *Ustanova za razvoj stvaralačkih motiva i djelatnosti djece i mladih (1837.).* Tri godine poslije ustanovu je preimenovao u „dječji vrtić“. Po uzoru na njega, širom Europe pa tako i Hrvatskom, počinju se graditi ustanove za brigu o predškolskoj djeci, a Fröbel s pravom dobiva titulu „Otac dječjih vrtića“ (Mendeš, 2015). Bez obzira na Fröbelov koncept, u Hrvatskoj se već u 15. stoljeću počinju otvarati institucije koje su socijalno-humanitarnog karaktera, a bile su namijenjene nezbrinutoj djeci. Nekoliko stoljeća kasnije, 1874. godine, otvorena su prva zabavišta. Sve je više jačala potreba za obrazovanjem osobama koje će se brinuti za djecu u zabavištu (Baran, Dobrotić, Matković, 2011).

Godine 1880. pokrenut je prvi tečaj u trajanju od jedne školske godine za izobrazbu zabavišnih učiteljica u Ženskoj učiteljskoj školi sestara milosrdnica u Zagrebu. Tridesetih godina 20. stoljeća otvoren je sve veći broj dječjih ustanova, takozvanih dječjih skloništa. No za rad u tim ustanovama nije postojalo posebno obrazovano osoblje, pa se 1939. godine osnovala Škola za nastavnice malih škola. Obrazovanje je trajalo dvije školske godine s predviđenim dopunskim usavršavanjem. Tijekom Drugog svjetskog rata prestaje djelovanje škole, ali već je 1945. godine osnovana Socijalno-pedagoška škola u Zagrebu. Bila je to prva škola u povijesti hrvatskog obrazovanja koja se bavila osposobljavanjem za rad u predškolskim ustanovama. Dvije godine kasnije škola prerasta u Školu za odgajatelje Ministarstva socijalne politike NR Hrvatske. U tri godine djelovanja škola je obrazovala buduće odgajatelje putem tečajeva s težištem na teorijsko pedagoško-psihološkom obrazovanju i metodičkom osposobljavanju. Školske godine 1949./50. u Zagrebu je počela djelovati četverogodišnja Škola za odgajatelje. Obrazovanje je bilo usmjereno na problematiku odgoja djece predškolske dobi te se prema tome osmislio nastavni plan. Škola prestaje djelovati 1977. godine (Mendeš, 2013).

Veliki preokret u obrazovanju odgajatelja događa se uvođenjem studija Predškolskog odgoja. Godine 1968. na Pedagoškoj akademiji u Zagrebu pokrenut je dvogodišnji studij kako bi se zadovoljila potreba za višim obrazovanjem odgajatelja. Od 1971. godine studij Predškolskog odgoja izvodio se i na pedagoškim akademijama u Splitu, Rijeci i Osijeku. Obrazovanje na pedagoškim akademijama zamijenili su nastavnički fakulteti, a po završetku studija stjecao se stručni naziv odgajatelj predškolske djece. Osamdesetih godina uvodi se srednjoškolsko

obrazovanje nakon kojeg se pohađao studij u trajanju od dvije godine, da bi se devedesetih godina obrazovanje odgajatelja predškolske djece svelo samo na dvije godine studija. U tom razdoblju studij Predškolskog odgoja izvodio se na Visokim učiteljskim školama u Splitu, Zadru, Puli, Rijeci, Osijeku, Čakovcu, Petrinji te Učiteljskoj akademiji u Zagrebu. Visoke učiteljske škole u Rijeci i Osijeku prve su uvele trogodišnji studij Predškolskog odgoja, a od 2005[1]. godine trogodišnje obrazovanje postaje obavezno za sva svučilišta (Mendeš, 2013).

4.2. Obrazovanje odgojitelja danas

Danas se obrazovanje studenata Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dijeli na obavezni preddiplomski studij u trajanju od tri godine i neobavezni diplomski studij u trajanju od dvije godine. Redovni i izvanredni preddiplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja provodi se na sljedećim sveučilištima: Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu s odsjecima u Čakovcu i Petrinji, Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti na Sveučilištu Josipa Juraja Strossmayera u Osijeku, Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, Sveučilištu u Zadru na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli te na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu. Diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dostupan je na Sveučilištu u Zagrebu, Rijeci i Osijeku. Svako sveučilište zasebno sastavlja vlastiti plan i program te se oni razlikuju po nazivu kolegija, broju vježbi i seminara (Jelinek, 2016).

Studijski programi za obrazovanje budućih odgajatelja raznovrsni su, a kolegiji su osmišljeni na način da se studente osposobljava iz raznovrsnih područja. Kako se ovaj rad bavi studentskom samoprocjenom kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju, postavlja se pitanje priprema li se studente dovoljno za kompetentnu provedbu inkluzivne prakse. Višnjić Jevtić (2015) navodi kako se na svim sveučilištima u Hrvatskoj provode kolegiji vezani za inkluzivno obrazovanje odgajatelja, no zaključuje da u nedovoljnoj mjeri.

[1] Godine 2005. prihvaćanjem sustava visokog obrazovanja prema načelima Bolonjskog procesa studij predškolskog odgoja u trajanju od tri godine postaje obavezan na svim fakultetima.

Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu Odsjeka u Čakovcu, kolegij koji najviše zagovara inkluziju djece s teškoćama u razvoju je Inkluzivna pedagogija. Naravno da se tematika djece s teškoćama u razvoju ne spominje samo na kolegiju Inkluzivne pedagogije. No kolegiji poput Razvojne psihologije i Primijenjene razvojne psihologije, Psihologije dječje igre, Pedagogije ranog odgoja i Socioemocionalnog razvoja više samo spominju navedenu tematiku nego se bave kompetencijama studenata za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Jelinek, 2016).

Program kolegija Inkluzivne pedagogije, studente bi trebao pripremiti na razumijevanje socijalnih teškoća kod djece koja manifestiraju određene teškoće u razvoju. Educira studente da po završetku studija razvijaju i potiču inkluziju među djelatnicima dječjeg vrtića i djece, ali i da mogu prepoznati i zadovoljiti osnovne dječje potrebe. Osim toga ovaj kolegij ukazuje studentima na važnost i funkciju stručnjaka različitih profila, poput edukacijko-rehabilitacijskih, socijalnih pedagoga i psihologa (Jelinek, 2016).

5. METODOLOGIJA

5.1. Cilj

Cilj istraživanja bio je utvrditi mišljenje studenata o njihovoj spremnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju, procjena znanja i sposobnosti, odnosno kompetencija koje stječu tijekom sveučilišnog obrazovanja, a odnose se na inkluzivnu praksu i utvrditi ulogu koju u tome ima praktična nastava. Iz navedenog je sastavljena glavna hipoteza s podhipotezama:

H - Studenti su svjesni da im postojeći obrazovni sustav ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

H (a) - Studenti su svjesni potrebe uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovite programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

H (b) - Studenti sumnjaju u svoju kompetentnost rada s djecom s teškoćama u razvoju zbog nedostatka iskustva.

H (c) - Studenti su svjesni potrebe za uvođenjem vježbi iz kolegija koji se bave s djecom s razvojnim teškoćama.

H (d) - Studenti su svjesni potrebe provođenja stručnih usavršavanja nakon završetka studija (Jelinek, 2016).

5.2. Sudionici istraživanja i postupak

Za potrebe ovog rada na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu Odsjeka u Čakovcu, od lipnja 2016. godine do siječnja 2017. godine, provedeno je ispitivanje među studentima prve, druge i treće godine studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prvi dio istraživanja uključivao je on-line upitnik (Prilog 1.) kojem su sudionici u istraživanju pristupili anonimno i dobrovoljno. Istraživanju se sveukupno odazvalo 69% (n=65) studenata od čega je samo jedan muški ispitanik. U istraživanju je sudjelovalo 56% (n=30) studenata prve godine studija, 100% (n=19) studenata druge godine studija te 62% (n=16) studenata treća godine studija. Sudionici su gotovo ravnomjerno zastupljeni u uzorku (Tablica 1.) (Jelinek, 2016). Drugi dio odnosi se na problematiku nedostatka kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju te je kasnije sa sudionicima istraživanja, ispitivač provodio grupne razgovore (Prilog 2., 3., 4.) te je napravljena transkripcija tih razgovora. Temelji grupnih razgovora bili su rezultati ankete koja je ranije bila dana na rješavanje studentima.

Tablica 1. Sudionici istraživanja u odnosu na godinu studija

Koju godinu studija ste završili?		
Odgovori	Frekvencija	Postotak
1 (Prvu)	17	37%
2 (Drugu)	19	41%
3 (Treću)	10	22%

Istraživanje putem on-line upitnika provođeno je od svibnja do lipnja 2016. godine. Upitnik je distribuiran uz pomoć predstavnika studenata svake od godina na

način na koji se i inače odvija komunikacija unutar grupa. Tijekom rješavanja upitnika studenti su mogli odustati u bilo kojem trenutnu, a upitnici koji nisu bili do kraja ispunjeni, isključeni su iz daljnje obrade. Tijekom siječnja 2017. godine na Učiteljskom fakultetu Čakovec provođeni su grupni razgovori ispitivača i studenata. U istraživanje je uključena nova generacija prve godine studenata Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koja nija bila uključena u on-line upitnike i izostavljena generacija koja je završila studij akademske godine 2015./2016.

Kod nekih pitanja otvorenog i zatvorenog tipa nisu bili postavljeni uvjeti obaveznog otvaranja tako da se ponekad znao pojaviti uzorak manji od 46 studenata.

5.3. Instrument

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je anketni upitnik koji se sastoji od osamnaest čestica. Pojedine čestice zahtijevale su odgovor na pitanja, a odnosile su se na nazive kolegija ukoliko su ih studenti slušali. Upitnik se sastoji od nezavisnih i zavisnih varijabli.

Nezavisne varijable odnosile su se na godinu studija te kolegije povezane s djecom s teškoćama u razvoju, odnosno teškoćama iz autističnog spektra.

Zavisne varijable odnosile su se na procjenu znanja, vještina i stavova spram inkluzije djece s teškoćama u razvoju, odnosno teškoćama iz autističnog spektra.

6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Kako bi se uvidjelo koliko znanja studenti Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja stječu tijekom sveučilišnog obrazovanja te koje kolegije smatraju zaslužnim za razvoj njihovih komepetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju, postavilo im se pitanje jesu li slušali kolegije povezane s djecom s teškoćama u razvoju. Rezultati su prikazani u tablici 2.

Tablica 2. Kolegiji s tematikom djece s teškoćama u razvoju u odnosu na godinu studija (Jelinek, 2016)

Koju godinu studija ste završili?	Jeste li za vrijeme studija slušali kolegije koji su opširnije povezani s radom s djecom s teškoćama u razvoju?		
	DA	NE	n=
Prvu	29%	71%	17
Drugu	95%	5%	19
Treću	100%	0%	10
Ukupno	72%	28%	46

Iz tablice je vidljivo kako studenti druge i treće godine studija imaju više pozitivnih, nego negativnih odgovora na postavljeno pitanje. Razlog tome je što studenti druge i treće godine studija, slušaju kolegije Inkluzivna pedagogija 1 i Inkluzivna pedagogija 2. Prethodno je bilo spomenuto kako je kolegij Inkluzivna pedagogija taj koji najviše zagovara inkluziju djece s teškoćama u razvoju. Stoga i sami studenti, njih 43% (n=33), kolegij Inkluzivnu pedagogiju navode kao onaj koji je najviše pridonio njihovom znanju o djeci s teškoćama u razvoju. U nešto manjim postocima javljaju se i kolegiji Pedagogija ranog odgoja (seminari), Razvojna psihologija, Primijenjena razvojna psihologija i Zaštita i njega predškolskog djeteta. Kasnije se studente kroz grupne razgovore upitalo što misle zašto se kod prve godine studenata pojavio tako velik postotak onih koji nisu slušali kolegije povezane s djecom s teškoćama u razvoju, odnosno tako mali postotak onih koji jesu slušali navedene kolegije. Studenti su pretpostavili kako se vjerojatno radi o zabuni te da su na nekim kolegijima samo spomenuli djecu s teškoćama u razvoju, ne i opširnije obrađivali te je to možda zbunilo studente.

Jedna od pretpostavki ovog rada, a ujedno i glavna hipoteza, je da postojeći obrazovni sustav ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Pretpostavka je da bi u tom slučaju studenti mogli stjecati znanja i putem dodatne literature kojom bi se općenito povećale njihove kompetencije za budući rad. No kada se studente upitalo čitaju li dodatnu literaturu o navedenoj tematici, samo 28% (n=46) studenata izjasnilo se da je pročitalo dodatnu literaturu (Jelinek, 2016). Kroz grupne razgovore jedan dio studenata izjasnio se kako nema vremena čitati dodatnu

literaturu zbog previše drugih obaveza uz fakultet i kako tih 28% studenata vjerojatno ulazi u seminarske teme. Neki studenti izjasnili su se nemotiviranima za čitanje dodatne literature, dok se i dio studenata slaže s tim da trenutno ne čitaju dodatnu literaturu jer smatraju kako im ne treba, no kada će se naći u situaciji da u skupini imaju dijete s teškoćama u razvoju, više će se zainteresirati za taj problem.

Osim što je pretpostavka ovog rada bila da postojeći obrazovni sustav ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju, htjelo se ispitati jesu li toga svjesni i studenti. Pozitivno je što je glavna hipoteza uspješno potvrđena te se ukupno 70% (n=46) studenata slaže s tvrdnjom, a 30% (n=46) studenata smatra da postojeći obrazovni sustav nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Jelinek, 2016). Uspoređujući dobivene podatke s podacima o pročitanoj dodatnoj literaturi postavlja se pitanje kako studente navesti i motivirati na čitanje dodatne literature jer je čitanje dodatne literature neizbježno u odgojiteljskom poslu i spada u proces cjeloživotnog učenja i usavršavanja.

Kakav je stav studenata naspram inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovite programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pokazat će sljedeća grupa pitanja. Ukupno 74 % (n=46) studenata smatra da je potrebno uključiti djecu s teškoćama u razvoju u redovite programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, dok 26% (n=46) studenata smatra da njihovo uključivanje u redovite programe RPOO nije potrebno. No kad se studente upitalo bi li oni uključili dijete s teškoćama u razvoju u svoju odgojnu skupinu, samo 2 % (n=46) studenata odgovara da ne bi, 5% (n=46) studenata nije sigurno ako bi uključilo dijete s teškoćama u razvoju u svoju odgojnu skupinu, a čak 93% (n=46) studenata je voljno uključiti dijete s teškoćama u razvoju u svoju odgojnu skupinu (Jelinek, 2016). Tijekom grupnih razgovora studenti su zajedno s ispitivačem pretpostavili, da se 26% (n=46) studenata koji smatraju kako uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite programe RPOO nije potrebno, boje izazova ili straha od nedostatka znanja. No bez obzira što neki studenti smatraju kako uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite programe RPOO nije potrebno i smatraju kako bi im vjerojatno bilo bolje u posebnim ustanovama, većina je ipak spremna preuzeti odgovornost koju nosi inkluzivna praksa. Uspoređivajući navedene rezultate s rezultatima istraživanja koje su provele Miloš i Vrbić (2015), možemo primijetiti kako je broj odgojitelja koji smatraju da se djeca s teškoćama u razvoju trebaju uključiti u redovite programe

RPOO i broj studenata koji dijele isto mišljenje veoma približan. Naime, rezultati njihovog istraživanja pokazuju kako je 89% odgojitelja spremno na uključivanje, dok ih 6% smatra da inkluzija nije najbolje rješenje za svu djecu.

Dobiveni rezultati potvrđuju hipotezu kako su studenti svjesni potrebe uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovite programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. No znaju li zašto je potrebno uključivati djecu s teškoćama u razvoju u redovite programe RPOO pokazuju rezultati grupnih razgovora. Neki od odgovora koje su studenti naveli jesu: dobrobiti za drugu djecu koja borave s djecom s teškoćama u razvoju kao što je npr. empatija, međusobno pomaganje u rješavanju problema, upoznavanje i prihvaćanje različitosti te dobrobiti za dijete s teškoćama u razvoju tako što se osjeća prihvaćeno i jednako kao i druga djeca. Neke od tih odrednica navode i u svojem radu Mikas i suradnici (2012). Slične rezultate u svom radu prikazali su Skočić-Mihić, Lončarić i Pinoza Kukurin (2009) koji su proveli istraživanje sa studentima Učiteljskog fakulteta u Rijeci.

Već je bilo spomenuto da Škrobo (2015) navodi kako se pojmovi djeca s teškoćama u razvoju i djeca s posebnim potreba često znaju miješati, željelo se provjeriti jesu li studenti svjesni razlika između ta dva pojma. Studenti prve godine nisu razlikovali pojmove djeca s teškoćama u razvoju i djeca s posebnim potrebama te su smatrali da se pojam djeca s posebnim potrebama nužno odnosi samo na djecu s fizičkim nedostacima. Među studentima druge godine studija pokrenula se mala rasprava o tome koja je razlika između djece s teškoćama u razvoju i djece s posebnim potrebama. Znali su da postoji razlika između njih, no teško su je definirali, dok su studenti treće godina studija bili svjesni da dijete s posebnim potrebama ne mora nužno imati i teškoće u razvoju. Da bi se uopće pojmovi razvojne teškoće i posebne potrebe mogle razlikovati potrebno je poznavati njihovu terminologiju. Kroz grupne razgovore sa studentima vidljivo je da studenti ne barataju toliko stručnom terminologijom, čak su i sami rekli da ne znaju stručno definirati.

Za utvrđivanje uloge koju ima praktična nastava kada se radi o djeci s teškoćama u razvoju, potrebno je bilo ispitati koliko su studenti bili u mogućnosti susresti se s djetetom s teškoćama u razvoju. Na niz postavljenih pitanja bili su mogući odgovori „da“, „ne“ i „ne znam“. Odgovor „ne znam“ prisutan je radi toga

jer ponekad neka djeca mogu manifestirati razvojne teškoće iako ih u stvarnosti nemaju.

Tablica 3. Broj studenata koji su se susreli s djecom koja manifestiraju teškoće u razvoju (Jelinek, 2016)

Koju godinu studija ste završili?	Jeste li se u dosadašnjoj praksi susreli s djetetom koje ima teškoće u razvoju?			
	DA	NE	NE ZNAM	n=
Prvu	81%	6%	13%	16
Drugu	95%	5%	0%	19
Treću	100%	0%	0%	8
Ukupno	91%	5%	4%	43

Tablica prikazuje broj, odnosno postotak onih studenata, koji su se susreli tijekom obavljanja praktične nastave s djecom s teškoćama u razvoju. Iz tablice je vidljivo da se samo manji broj studenata nije susreo s djecom s teškoćama u razvoju te nam taj podatak prikazuje zastupljenost djece s teškoćama u razvoju u redovitim programa RPOO. Zadovoljavajući je podatak što prikazuje da je inkluzija zastupljena u velikoj mjeri, no zabrinjavajuće je to što se uključuje sve više i više djece u redovite programe RPOO, a razina odgojiteljskih kompetencija i dalje ostaje upitna.

Tablica 4. Prikaz studenata koji se boje rada s djecom s teškoćama u razvoju (Jelinek, 2016)

Koju godinu studija ste završili?	Bojite li se rada s djecom s teškoćama u razvoju?			
	DA	NE	NE ZNAM	n=
Prvu	13%	38%	50%	16
Drugu	11%	58%	32%	19
Treću	25%	38%	38%	8
Ukupno	14%	47%	40%	43

Tablica br. 4. prikazuje broj studenata koji se boje rada s djecom s teškoćama u razvoju. Uspoređujući podatke s rezultatima tablice br. 3. možemo uočiti kako se javlja približno sličan broj onih studenata koji se nisu susreli ili ne znaju ako su se susreli s djecom s teškoćama u razvoju (ukupno 9%), s onim studentima koji se boje rada s djecom s teškoćama u razvoju (ukupno 14%). Pretpostavka je da praksa općenito ima jako važnu ulogu, pogotovo kada se radi o stjecanju iskustva za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Ovdje je važna i predodžba koju studenti imaju o djeci s teškoćama u razvoju, a ona isto tako ovisi o tome jesu li se susreli s djetetom s teškoćama u razvoju. Najviše odgovora bilo je tih da ne mogu napraviti sve kao i druga djeca te da neprestano trebaju pomoć drugih osoba. Jedna od pretpostavki zašto se studenti boje rada s djecom s teškoćama u razvoju je ta što smatraju da će ta djeca previše ovisiti o njihovoj pomoći. No ne smijemo zaboraviti da uloga odgojitelja nije rehabilitacija djece, nego socijalizacija djece.

Stav studenata, ispitan tijekom grupnih razgovora, prikazuje da su i sami studenti svjesni koju ulogu u tome ima praktična nastava, ali i posjedovanje određenih kompetencija. Zaključci koje su studenti izveli su da strah proizlazi zbog nedostatka iskustva i premalo znanja ili mišljenja da će zbog nedostatka kompetencija pridonijeti još težem razvoju djece. Takvo razmišljanje istovremeno može i pozitivno i negativno utjecati na inkluzivnu praksu. Negativno tako što će odgojitelj sam sebe ograničiti i zatvoriti mogućnost inkluzivne prakse, no ako će razmišljati kako da pomogne tom djetetu, sazna nešto više o njemu kako ne bi otežao njegov razvoj, neće samo povećati svoju kompetentnost, nego i istraživati vlastite mogućnosti i granice.

Tijekom grupnih razgovora studente se upitalo znaju li što su to kompetencije i koje kompetencije trebaju odgojiteljima, ne samo za rad s djecom s teškoćama u razvoju, nego i svakodnevni rad. Svi studenti znali su da se radi o određenim vještinama i sposobnostima, no imali su probleme definirajući ih. Studenti prve godine studija odgovorili su kako su se susreli s pojmom kompetencije, no teško mogu odrediti što su one. Uglavnom su odgovori na pitanje koje kompetencije su potrebne odgojitelju za rad općenito i rad s djecom s teškoćama u razvoju, kod svih studenata slični. Navode da odgojiteljima trebaju socijalne i komunikativne vještine te smatraju da bi odgojitelji trebali biti kreativni, snalažljivi, strpljivi, empatični, uporni i imati puno iskustva, znanja, razumijevanja za druge.

Analizom anketnog upitnika zaključeno je da ukupno 28% (n=43) studenata smatra da po završetku studija neće biti kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju, 58% (n=43) studenata nije sigurno ako će biti kompetenetno i 14% (n=43) smatra da će po završetku studija biti kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju. U navedenom anketnom upitniku, pitanja za procjenu kompetencija odnosila su se na samoprocjenu kompetencija za rad s djecom s teškoćama iz autističnog spektra, no kako teškoće iz autističnog spektra spadaju u razvojne teškoće, dobiveni podaci su iskorišteni i ovdje (Jelinek, 2016).

Odgovori studenata prve godine studija glase: 19% (n=16) studenata smatra da neće biti kompetentni za rad s djecom s teškoćama u razvoju, 69% (n=16) studenata ne zna ako će biti kompetentno i samo 13% (n=16) studenata smatra da će biti kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Jelinek, 2016).

Studenti druge godine studija odgovorili su: 32% (n=19) studenata smatra da neće biti kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju, 58% (n=19) studenata nije sigurno ako će biti kometentno te 11% (n=19) studenata smatra da će biti kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Jelinek, 2016).

Studenti treće godine studija smatraju da: 38% (n=8) studenata neće biti kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju, također 38% (n=8) studenata ne zna ako će biti kompetentno te samo 25% (n=8) studenata smatra da će biti kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Dobiveni rezultati potvrđuju hipotezu da studenti sumnjaju u svoju kompetentnost rada s djecom s teškoćama u razvoju, a pretpostavka tome je da nesigurnost proizlazi zbog nedostatka iskustva, odnosno premalo iskustva stečenog tijekom obavaljanja stručne prakse. Kada bi svi studenti imali jednaku mogućnost susreti se i vidjeti kako funkcionira dijete s teškoćama u razvoju, lakše bi stvorili predodžbu o tom djetetu, a samim time i sigurnije pristupali radu s djetetom s teškoćama u razvoju (Jelinek, 2016). Pretpostavka je da bi uvođenjem vježbi iz kolegija koji se bave djecom s teškoćama u razvoju, svi studenti imali jednake mogućnosti upoznati problematiku djece s teškoćama u razvoju. Uz pomoć i vođenje stručno osposobljene osobe, studenti bi postepeno stjecali kompetencije potrebne za rad s djecom s teškoćama u razvoju, te bi kasnije bili sigurniji u sebe.

Jedna od hipoteza odnosila se na svjesnost studenata o potrebitosti provođenja vježbi iz kolegija koji se bave s djecom s teškoćama u razvoju. Rezultati istraživanja pokazuju kako 93% (n=43) studenata smatra da je potrebno uvođenje vježbi tijekom fakultetskog obrazovanja, dok 7% (n=43) studenata smatra da uvođenje nije potrebno (Jelinek, 2016). Kroz grupne razgovore sa studentima, studenti prve godine studija izjavili su da bi bili sigurniji u sebe i svoj rad kada bi se te vježbe provodile. Studenti druge godine studija smatraju kako među studentima koji ne žele uvođenje vježbi nedostaje motivacije, ne shvaćaju ozbiljno situaciju ili nisu htjeli upisati ovaj studij i svjesni su, kako izjavljuje jedna studentica da prvo moraju poraditi na sebi, kako bi mogli raditi s drugima. Nešto slično tim vježbama imali su studenti treće godine studija kroz kolegij Inkluzivna pedagogija 2. Njihov zadatak bio je da u dva navrata posjete Igraonicu predviđenu za djecu s teškoćama u razvoju, izrade profil djeteta i na temelju toga osmisle aktivnost za njega. Studenti su se složili da je to dobra ideja, no premalo razrađena. Pokazali su nezadovoljstvo zbog premalo susreta s djecom i smatraju kako nisu u mogućnosti izraditi profil djeteta te upoznati njegove ineterese i potrebe kroz samo jedan susret. Pozitivno je to što studenti smatraju da su takve situacije za njih jako korisne i što ih žele provoditi u što većoj mjeri.

Neizostavni dio odgojiteljske profesije provođenje je stručnih usavršavanja, koja su propisana Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju. Anketnim upitnikom htjelo se uvidjeti jesu li studenti spremni i svjesni potrebe provođenja stručnih usavršavanja po završetku fakulteta, ne samo kako bi to povećale kompetencije potrebe za rad s djecom s teškoćama u razvoju, nego i kompetencije za svakodnevni rad s djecom u skupini. Kako je vidljivo iz tablice 5., rezultati su brojčano približni i zadovoljavajuće visoki (Jelinek 2016). Time je i uspješno potvrđena i zadnja hipoteza koja govori o studentskoj svjesnosti i potrebi provođenja stručnih usavršavanja nakon završetka studija.

Tablica 5. Mišljenje studenata o potrebi provođenja stručnih usavršavanja

	Smatrate li da bi tijekom rada trebalo provoditi stručna usavršavanja koja bi povećala Vaše kompetencije?	Smatrate li da bi tijekom rada trebalo provoditi stručna usavršavanja koja bi povećala Vaše kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju?	n=
DA	98%	95%	43
NE	2%	5%	

Na pitanje, kako to da se javalja tako malen postotak studenata koji smatraju da stručna usavršavanja nisu potrebna, kroz grupne razgovore studenti su odgovorili kako se vjerojatno radi o osobama kojima nedostaje motivacije i ineteresa ili imaju drugačije prioritete, primjerice završiti samo neki fakultet. Zaključili su kako se svijest o potrebitosti provođenja stručnih usavršavanja širi dovoljno tijekom njihovog sveučilišnog obrazovanja, a to prikazuju i dobiveni rezultati. Visoki interes i motiviranost za provođenje stručnih usavršavanja i istraživanje vlastite odgojne prakse pokazuju i odgojitelji u istraživanju koje su provele Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014). Istovremeno s ispitivanjem odgojiteljskih kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju, autorice su ispitivale i kompetencije učitelja. Došle su do zaključka kako su odgojitelji u većoj mjeri spremni na preispitivanje vlastite prakse, što isto tako može biti jedan od pokazatelja količine širanje svijesti o potrebi provođenja stručnih usavršavanja.

ZAKLJUČAK

Ovaj rad bavio se studentskom samoprocjenom kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Cilj istraživanja bio je istražiti kako studenti procjenjuju svoje kompetencije, sposobnosti i mogućnosti te jesu li jednog dana spremni uključiti dijete s teškoćama u razvoju u svoju odgojnu skupinu. Uz to, željelo se istražiti i stav odgojitelja o inkluziji i provođenju stručnih usavršavanja nakon fakulteta, ali i za vrijeme fakulteta. Analizom rezultata uspješno su potvrđene sve hipoteze, što ukazuje da su studenti svjesni kako postojeći obrazovni sustav ne omogućuje stjecanje svih potrebnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju, te da su spremni pohađati stručna usavršavanja po završetku studija kako bi i dalje nadograđivali svoja znanja novim teorijama. Isto tako, rezultati pokazuju da su studenti spremni uključiti dijete s teškoćama u razvoju u redovitu skupinu RPOO. Može se zaključiti kako su studenti svjesni uloge i zadaće koja ih čeka kad jednom postanu odgojno-obrazovni djelatnici, ali i da im nedostaje motivacije jer su izvor znanja ograničili samo na fakultetska predavanja, izostavivši čitanje dodatne literature.

LITERATURA

1. Baran, J., Dobrotić, I., Matković, T. (2011). Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnost o prijeđenom putu?. *Napredak, 152 (3-4) 521-540.*
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja.* Zagreb: Školska knjiga.
3. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja, 8(2) 323-340.*
4. Bronferbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Resarch perspectivec. *Develomental Psyhology, 2(6) 723-742.*
5. Čudina, A. (2015). Podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće u Hrvatskoj – prikaz projekta. U: M.Ljubešić, S. Šimleša, M. Bučar (ur.) *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima (pp. 10).* Zagreb: HURID.
6. Dulčić, A. (2001). Neki aspekti života s djetetom sa smetnjama u razvoju. *Dijete i društvo, 3(3) 251-260.*
7. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). Zagreb: Hrvatski sabor.
8. European Commission (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care.* London, Ghent: University of East London, Cass School of Education, University of Ghent, Departmnet for Social Welfare Studies
9. Flego, M. (2000). Djeca s poteškoćama u razvoju u dječjem vrtiću – izazov integracije. *Dijete i društvo, 2(1) 87-91.*
10. Igrić, Lj. (2004). Društveni kontekst, posebne potrebe/invaliditet/teškoće u razvoju i edukacijsko uključivanje. *Hrvatska revija za znanstvena istraživanja, 40(2) 151-164.*
11. Jelinek, T. (2016). Mišljenje studenata o uključivanju djece s teškoćama iz autističnog spektra u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U: R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Nagy Varga (ur.) *Zbornik stručnih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive padagogije (114 -126).* Osijek: Filozofski fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera.

12. Karalić, Z. (2012). Povezanost odgajateljskih kompetencija i socijalnih vještina odgajatelja u vrtiću. U: I. Pehić, E. Vejo, A. Hasanagić (ur.) *Suvremeni tokovi u ranom odgoju – znanstvena monografija (389-404).* Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
13. Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 50(2) 17-29.*
14. Menderš, B. (2013). Od pedagoškog tečaja do sveučilišnog studija. *Dijete, vrtić, obitelj, 19 (71).*
15. Mendeš, B. (2015). Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja, 64 (2).*
16. Mikas, D. i sur. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. Peadiatr Croat, 56(1) 207-214.
17. Miloš, I. i Vrbić, V. (2015). Stavovi odgojitelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj, 63(77/78).*
18. Romstein, K. (2015). Procjenjivanje kvalitete inkluzivnog okruženja u institucijama predškolskog odgoja. *Napredak, 156 (4) 401-421.*
19. Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja, 4-5(30-31) 537-550.*
20. Skočić-Mihić, S., Lončarić, D., Pinoza Kukurin, Z. (2009). Mišljenje studenata predškolskog odgoja o edukacijskom uključivanje djece s posebnim potrebama. U: D. Bouillet, M. Matijević (ur.) *3. međunarodna konferencija Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja: zbornik radova (507-515).* Zagreb: Učiteljski fakultet.
21. Šimleša, S. i Cepanec, M. (2015). Radionice za podršku odgojiteljima. U: M. Ljubetić, S. Šimleša, M. Bučar (ur.) *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima (pp. 46-59).* Zagreb: HURID.
22. Škrobo, S. (2015). Prava djece s teškoćama u razvoju. U: T. Velki, K. Romstein (ur.) *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju (pp.10 – 15).* Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.

23. Višnjić, Jevtić, A. (2012). Kompetencija odgojitelja u „odgoju za budućnost“. U: I. Pehić, E. Vejo, A. Hasanagić (ur.) *Suvremeni tokovi u ranom odgoju – znanstvena monografija (377-388).* Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
24. Višnjić Jevtić, A. (2015). Kontinuirana podrška odgojiteljima. U: M. Ljubetić, S. Šimleša, M. Bučar (ur.) *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima (pp. 60).* Zagreb: HURID.
25. Višnjić Jevtić, A. (2015). Postojeće obrazovanje odgojitelja za inkluzivnu praksu. U: M. Ljubešić, S. Šimleša, M. Bučar (ur.) *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima (pp. 14 - 15).* Zagreb: HURID.
26. Zakon o predškolskom odgoju o obrazovanju (2014). Zagreb: Hrvatski sabor.

BIOGRAFIJA

Tena Jelinek rođena je 28. rujna 1995. godine u Čakovcu. Rodom je iz Črečana, malog mjesta u Međimurju. Završila je Osnovnu školu doktora Ivana Novaka Macinec, a nakon toga upisala Ekonomsku i trgovačku školu Čakovec. Nakon završenog četverogodišnjeg srednjoškolskog obrazovanja, upisala je Učiteljski fakultet u Čakovcu, Sveučilišta u Zagrebu, smjer Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Tijekom fakultetskog obrazovanja sudjelovanja je na dvije konferencije. Međunarodnoj znanstvenoj konferenciji Globalne i lokalne perspektive u Osijeku s temom „Mišljenje studenata za rad s djecom s teškoćama iz autističnog spektra“ te na 69. Omepovoj svjetskoj konferenciji Odnosi u ranom djetinjstvu: temelj održive budućnosti s temom „Istraživanje odgojne prake kao dio cjeloživotnog učenja“.

PRILOZI

PRILOG 1. – Upitnik

UPITNIK ZA STUDENTE

Poštovane kolegice i kolege, molim Vas da sudjelujete u istraživanju o stavovima studenata prema radu s djecom iz autističnog spektra.

Molim Vas da iznesete svoje stavove o tvrdnjama vezanim za rad s djecom kod kojih su uočeni razvojni poremećaji te poremećaji iz autističnog spektra. Svoj stav iskazujete odabirom samo jednog od ponuđenih odgovora. Hvala!

Molimo vas da odaberete jedan odgovor.

1. Koju godinu studija ste završili?

1) Prvu
2) Drugu
3) Treću

2. Jeste li za vrijeme studija slušali kolegije koji su opširnije povezani s radom s djecom s teškoćama u razvoju?

1) Da
2) Ne

2. 1. Ako jeste upišite naziv kolegija koji je najviše pridonio vašim znanjima iz ovog područja. _____

3. Jeste li za vrijeme studija slušali kolegije koji su opširnije povezani s radom s djecom s teškoćama iz autističnog spektra?

1) Da
2) Ne

3. 1. Ako jeste upišite naziv kolegija koji je najviše pridonio vašim znanjima iz ovog područja. _____

4. Koliko imate znanja o poremećajim iz autističnog spektra?

1) Ne znam puno o tome
2) Raspolažem znanjem kojeg sam stekao/stekla na fakultetu
3) Čitao/čitala sam dodatnu literaturu

Molimo vas da procijenite slaganje sa sljedećim tvrdnjama. Brojevi imaju sljedeće značenje:

1. Uopće se ne slažem
2. Ne slažem se
3. Slažem se
4. U potpunosti se slažem

1.	Smatrate li da Vam postojeći obrazovni sustav nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju?	1	2	3	4
2.	Smatrate li da je potrebno uključiti djecu s teškoćama u razvoju u redovite programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja?	1	2	3	4

Molimo odgovorite na sljedeća pitanja.

		Ne	**Ne znam**	**Da**
1.	Jeste li se u dosadašnjoj praksi susreli s djetetom s teškoćama u razvoju?			
2.	Jeste li se u dosadašnjoj praksi susreli s djetetom s teškoćama iz autističnog spektra?			
3.	Bojite li se rada s djecom s teškoćama u razvoju?			
4.	Bojite li se rada s djecom s teškoćama iz autističnog spektra?			
5.	Biste li uključili dijete s teškoćama u razvoju u svoju odgojnu skupinu?			
6.	Biste li uključiti dijete s teškoćama iz autističnog spektra u svoju odgojnu skupinu?			
7.	Smatrate li da ćete po završetku studija biti kompetentni za rad s djecom s teškoćama iz autističnog spektra?			

Molimo odgovorite na sljedeća pitanja.

		Da	**Ne**
1.	Smatrate li da je tijekom studija potrebno uvesti vježbe iz kolegija koji se bave s djecom s teškoćama u razvoju?		
2.	Smatrate li da je tijekom studija potrebno uvesti vježbe iz kolegija koji se bave s djecom s teškoćama iz autističnog spektra?		
3.	Smatrate li da bi tijekom rada trebalo provoditi stručna usavršavanja koja bi povećala vaše kompetencije?		
4.	Smatrate li da bi tijekom rada trebalo provoditi stručna usavršavanja koja bi povećala vaše kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju?		
5.	Smatrate li da bi tijekom rada trebalo provoditi stručna usavršavanja koja bi povećala vaše kompetencije za rad s djecom s teškoćama iz autističnog spektra?		

PRILOG 2. - Transkripcija grupnog razgovora sa studentima prve godine studija RPOO, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsjek Čakovec

Ispitivač: „Jeste li se susreli s pojmom kompetencija?“

Studentica 1: „Jesmo, ali ne znamo što je to.“

Studentica 2: „To su neke sposobnosti i znanja koje osoba ima.“

Ispitivač: „Što mislite koje su kompetencije potrebne odgojitelju?“

Studentica 1: „Komunikativnost i snalaženje.“

Studentica 2: „Strpljenje.“

Studentica 3: „Snalaženje u trenutku.“

Studentica 4: „Empatija.“

Studentica 5: „Iskustvo i znanje.“

Ispitivač: „A koje su kompetencije potrebne za djecu s teškoćama u razvoju?“

Studentica 2: „Znanje.“

Ispitivač: „Što su za vas djeca s posebnim potrebama?“

Tišina

Ispitivač: „Jesu li djeca s posebnim potrebama isto što i djeca s teškoćama u razvoju?“

Studentica 1: „Ja mislim djeca s posebnim potrebama imaju neke fizičke nedostatke.“

Studentica 2: „Treba im drugačiji pristup.“

Ispitivač: „Da, treba im drugačiji pristup jer djeca s posebnim potrebama ne moraju nužno biti djeca s teškoćama u razvoju, nego su sva djeca koja zahtijevaju drugačiji, individualni pristup zbog svojih sposobnosti ili nemogućnosti. Važno je razlikovati ta dva pojma i ne ih poistovjećivati.“

Ispitivač: „Kako bi definirali teškoće u razvoju?“

Studentica 1: „Sad bi rekla ono što sam prije rekla.“

Ispitivač: „Dobro, a koja je vaša prva predodžba o djeci s teškoćama u razvoju?“

Studentica 3: „Ne mogu sve napraviti kao djeca koja nemaju teškoće.“

Studentica 5: „Treba im posvetiti više pažnje.“

Ispitivač: „Da, slažem se da im treba posvetiti više pažnje jer ponekad mogu pokazivati više internaliziranih i eksternaliziranih problema nego druga djeca. No znate li što sve spada u teškoće u razvoju?“

Studentica 2: „Downov sindrom.“

Ispitivač: „Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) djecom s teškoćama u razvoju smatraju se djeca s oštećenjem vida i sluha, poremećajem govorno-glasovne komunikacije, promjenama u osobnosti uvjetovana organskim čimbenicima ili psihozom, poremećajem u ponašanju, djeca s motoričkim oštećenjem, sniženih intelektualnih sposobnosti, djeca s autizmom, višestrukim teškoćama te djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično).“

Ispitivač: „Koja su vaša očekivanja po završetku fakulteta kada je u pitanju rad s djecom s teškoćama u razvoju?“

Studentica 1: „Ja mislim da s obzirom da smo tek prva godina da nismo uspjeli skupiti dovoljna znanja, no bojim se da ako ne počnemo čitati dodatnu literaturu i ako nas to neće zanimati da nećemo biti kompetentni i dobro raditi s tom djecom.“

Ispitivač: „Da, trenutno niste obrađivali, ali uskoro ćete imati kolegij Inkluzivnu pedagogiju koja se bavi tom problematikom, ali ipak to nije dovoljno kako bi skupili znanja i kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju.“

Studentica 1: „Mislim da je problem što se takvu djecu stavlja u posebne škole i s njima rade specijalci koji su obrazovaniji od nas i problem je što se odmah kod djece kod kojih je uočena teškoća separiranje i mi na fakultetu ne radimo dovoljno o tome baš zbog toga.“

Ispitivač: „Da, zato je dobro razvijati svoje znanje i nadograđivati ga te je potrebno puno motivacije i samoinicijative.“

Ispitivač: „A zašto je uopće dobro uključivanje djece s teškoćama u redovite skupine?“

Studentica 1: „Pa da bi se kod druge djece razvila empatija i da vide da postoje i druga djeca s problemima i da je to u redu.“

Ispitivač: „Smatrate li da će se djeca osjećati loše i uspoređivati se s drugom djecom?“

Studentica 1: „Pa mislim da je tu naša uloga bitna i mi to moramo spriječiti.“

Ispitivač: „To je jako lijepo rečeno. Zato su i dobre mješovite skupine, jer imamo djecu koja su na različitim razvojnim razinama i nije im neobično ako im prijatelj nešto nije u mogućnosti napraviti.“

Ispitivač: „Čitate li dodatnu literaturu?“

Studentica 2: „Jedino što imamo seminare, ali ova dodatna, to nemamo vremena.“

Studentica 1: „Ja sam čitala prije upisala i to me dodatno motoviralo da upišem ovaj smjer, jako sam se zainteresirala za waldorfsku pedagogiju. Pošto sam to izabrala za seminar, na drugim kolegijima se trudim izabrati nešto drugo što me interesira.“

Ispitivač: „Drago mi je što se vodiš svojim interesima.“

Ispitivač: „Smatrate li da je potrebno na fakultetu uvesti vježbe koje bi obuhvatile rad s djecom s teškoćama u razvoju?“

Studentica 5: „Pa ako bi jednog dana došli na posao bili bi bolje upoznatiji.“

Ispitivač: „Biste li bili sigurniji u sebe?“

Svi: „Da.“

Ispitivač: „Smatrate li da bi tijekom rada trebalo provoditi stručna usavršavanja? Koliko vas je spremno na usavršavanje tijekom fakulteta, npr. kao izlagač?“

Studentica 2: „Pa trenutno baš i ne.“

Ispitivač: „A kad biste imali dovoljno vremena posvetiti se tome?“

Studentica 1: „Sljedeće godine možda da, ali sad ne osjećam da imam dovoljno znanja da to napravim.“

Ispitivač: „Slažem se da prva godina i ne daje neki uvid u stručne predmete, ali to ne znači da niste kompetentni, kroz seminare se isto tako možete zainteresirati za neku temu, kao što je to kolegica ranije navela. Stručno usavršavanje jako je važno u našoj profesiji i sastavni je dio nje. A zašto drugi smatraju da nisu spremni?“

Studentica 7: „Pa ne znam, mene je strah, premalo vremena.“

Studentica 8: „Ne volim javna nastupanja i ne bi se zbog toga usudila.“

Ispitivač: „Morate biti svjesni da vas po završetku studija čeka rad u vrtiću gdje ćete redovito morati održavati roditeljske sastanke, a to je isto tako javni nastup. Ako se bojite, probajte vježbati kod kuće i pronaći neki način da svoj strah savladate jer će vam tako biti lakše, a sad imate priliku vježbati pred kolegama tijekom izlaganja seminara. Hvala vam puno na pomoći, bilo mi je jako drago.“

PRILOG 3. Transkripcija grupnog razgovora sa studentima druge godine studija RPOO, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsjek Čakovec

Ispitivač: „Kako bi definirali komeptencije? Do sad ste se već sigurno susreli s tim pojmom i imate neku predodžbu o tome.“

Studentica 1: „Neke vještine ili sposobnosti koje nam pomažu u tome da obavimo posao stručno i dobro.“

Studentica 2: „Neke sposobnosti po kojima se mi ističemo.“

Studentica 3: „Da vidimo kad je potrebno poduzeti nešto, da vidimo ako treba intervenirati i da smo vješti u tome.“

Studentica 4: „To je nešto što vidimo u okruženju i tada primijenimo u radu, odnosno nešto što nam pomaže u radu.m.nešto u čemu smo nadprosječni.“

Ispitivač: „Koliko ste vi tijekom studiranja govorili o kompetencijama i obrađivali ih na predavanjima?“

Studenti: „Puno.“

Ispitivač: „ A na kojim kolegijima ste se doticali te teme?“

Studentica 2: „Pedagogija..“

Studentica 4: „Psihologija.“

Ispitivač: „A koje su kompetencije potrebne odgojitelju za rad? Čuli smo da su kompetencije vještine, znanja i sposobnosti koje neka osoba posjeduje, no koje kompetencije bi odgojitelj trebao posjedovati za rad s djecom?“

Studentica 1: „Socijalne, komunikative, kreativnost, snalaženje.“

Studentica 3: „Strpljivost.“

Studentica 5: „Znati raditi pod stresnim situacijama.“

Ispitivač: „U redu, hvala, idemo dalje. Kako bi definirali teškoće u razvoju?“

Studentica 3: „Neke razlike u sposobnostima.“

Ispitivač: „Jeste li obrađivali što sve spada u razvojne teškoće?“

Studenti: „Nismo baš puno govorili o tome.“

Ispitivač: „Nadam se da ćete još nešto više govoriti o tome, ali bez obzira što ne znate definirati, imate li neku predodžbu o djeci s teškoćama u razvoju?“

Studentica 3: „To su djeca kojima ponekad treba malo više vremena da shvate određene stvari i treba se više potruditi oko njih.“

Ispitivač: „A koja je razlika između djece s teškoćama u razvoju i djece s posebnim potrebama?“

Studentica 2: „Teškoće u razvoju ima biološku predispoziciju, nešto uređno, ili obrnuto... ne znam.“

Ispitivač: „Da li se poistovjećuju djeca s teškoćama u razvoju i posebnim potrebama?“

Studentica 3: „Ne... djeca s posebnim potrebama trebaju nekog 'ko im pomaže kad nešto ne mogu učiniti sama ili kad fizički nešto trebaju učiniti, dok djeca s teškoćama u razvoju imaju neki problem.

Studentica 6: „Ali djeca s posebnim potrebama su i djeca s povišenom inteligencijom.“

Ispitivač: „Da, znači dijete s posebnim potrebama ne mora biti samo dijete s nekom teškoćom, u to spadaju i darovita djeca, odnosno svako dijete kojemu treba individualno pristupiti, tj. raditi s njim na toj razini na kojoj se on trenutno nalazi. Bitno je to razlikovati jer dijete s posebnim potrebama ne mora nužno imati razvojnu teškoću. U razvojne teškoće spadaju neka oštećenja, bolesti, zdravstvene teškoće i slično. A koje su kompetencije potrebne odgojitelju za rad s djecom s teškoćama u razvoju?“

Studentica 4: „Strpljivost, razumijevanje“

Studentica 2: „Upornost.“

Studentica 1: „Znanja.“

Studentica 3: „Snalažljivost.“

Ispitivač: Sada bih se malo vratila na rezultate koje smo prije vidjeli. Kako to da je 90% studenata svjesno da im postojeće obrazovanje ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju, a samo 28% pročitalo ih je dodatnu literaturu vezanu uz ovu temu? Kako to da postoji tako velika brojčana razlika u ovim odgovorima, znači skoro svi su svjesni da nemaju potrebna znanja, a malen broj čita dodatnu literaturu?“

Studentica 7: „Ja mislim da postoji jedan veoma iskren odgovor, a to je da su ljudi jako lijeni.“

Studentica 1: „Većina studenata funkcionira na način uradi samo ono što moraš.“

Studentica 3: „Vjerojatno većina planira nakon fakulteta čitati.“

Ispitivač: A smatrate li da je ovih 28% posljedica seminarskih tema ili su osobe svjesno i samostalno odabrale dodatnu literaturu?

Studenti: „Svjesno odabrana literatura."

Ispitivač:" Ima li netko među vama tko se samostalno odlučio na čitanje dodatne literature?"

Studenti: „Nema baš."

Ispitivač: „Smatrate li da niste dovoljno motivirani?"

Studentica 4: „Nemamo baš puno vremena."

Ispitivač: „Dobro, razumijem tijekom studija, a što je tijekom praznika?"

Studentica 7: „Stvarno nije da se nema vremena, nego se nama ne da. Barem ja tako smatram i to je moj iskren odgovor. Nije da mene to ne zanima, ali opet radije će moja „dodatna literatura" biti to da ću ja vani uživat, a ne sjesti i čitati neku knjigu."

Studentica 3: „Ja zapravo mislim da se radi o tome da kad se susretnemo s nekim djetetom s određenim problemom i onda kada vidimo da mu stvarno moramo nekako pomoći da ćemo onda svjesno odabrati tu dodatnu literaturu."

Studentica 5: „Tako će nam zapravo i te informacije i bolje ostati jer tek kada se susretnemo s nekim problemom tek onda možemo lakše povezivati stvari."

Ispitivač: „A što je s običnom literaturom? Koja se ne odnosi na djecu s teškoćama u razvoju? Koliko je zapravo vas upisalo ovaj fakultet radi toga što se žele time baviti u budućnosti?"

Studentica 2: „Pa ima nas onih koji smo ovo upisali smo zato jer nismo uspjeli nešto drugo."

Ispitivač: „U redu, razumijem da možda ti studenti nisu dovoljno motivirani, jer to nije ono što žele. Ali što je s onima koji su bili motivirani da upiši ovaj fakultet? Za njih pretpostavljam da ih to zanima. Ako već imate interes za ovo područje, kako to da vas onda ne privlači dodatna literatura?"

Studentica 2: „Ja smatram da studenti zapravo nisu svjesni koliko sebe treba dati u ovaj posao i koliko si treba dati truda."

Ispitivač: „Slažem se s tobom i smatram da treba puno raditi sa studentima jer nedostaje motivacije i mnogi smatraju da nema potrebe za usavršavanjem tijekom fakulteta."

Studentica 4: „Smatram da je literatura koju nam profesori daju veoma dobra i zanimljiva i da bi trebala biti dovoljna ako je stvarno pročitamo."

Ispitivač: „Hvala, idemo dalje. Zašto je potrebno uključivati djecu s teškoćama u razvoju u redovite programe radnog i predškolskog odgoja i obrazovanja?“

Studentica 2: „Pa radi druge djece.“

Studentica 3: „Da bi se djeca susrela s različitosti i kako bi mogla razvijati empatiju.“

Studentica 6: „Zato što ne bi trebali raditi razliku među djecom.“

Studentica 4: „Da se ta djeca ne osjećaju odbačeno.“

Studentica 5: „Jer im trebamo pružiti istu priliku za razvoj kao i drugoj djeci.“

Ispitivač: „A što kažete na komentare nekih odgojitelja koji kažu da djeca s teškoćama u razvoju trebaju biti smještena u posebne ustanove jer samo time mogu dobiti svu potrebnu njegu i skrb i da s njima rade ljudi koji su za to kvalificirani?“

Studentica 2: „Dijete uvijek može dio vremena porvoditi u skupini, a dio odlaziti na terapije, vježbe i slično.“

Studentica 7: „Treba napraviti dobru procjenu djeteta da se vidi što može i u skladu s time pristupiti djetetu.“

Studentica 1: „Ja mislim da bi bilo dobro da se djeci omogući asistent jer djeci s teškoćama treba jako puno pažnje, a mi ne možemo istovremenu pružati pažnju njima i ostaloj djeci u skupini.“

Ispitivač: „Slažem se s vama. Uvijek postoji neki način da se djeci omogući provođenje vremena s drugom djecom u skupini i osigura odlazak na potrebne terapije.“ Krenimo dalje. Javlja se malen postotak studentata koji smatraju da nije potrebno provoditi vježbe na fakultetu i stručna usavršavanja nakon fakulteta. Zanima me vaše mišljenje i kako to da se javio ovaj malen broj studenata?“

Studentica 2: „Vjerojatno se radi o studentima koji nisu motivirani.“

Studentica 6: „Ili su to oni studenti koji nisu htjeli upisati ovaj studij.“

Studentica 3: „Ne shvaćaju to dovoljno ozbiljno.“

Studentica 2: „Vjerojatno puno njih misli da ono što nauče na predavanju da je to dovoljno i da su s time sve naučili. Mislim da mi prvo moramo raditi na sebi da bi uopće mogli raditi s drugima.“

Ispitivač: „Uvijek se možete usavršavati prijavljivanjem na različita predavanja koja drže stručnjaci, na različite konferencije, bilo kao slušatelji ili izlagači, čitajući različite knjige. Zanima me koliko se među vama širi svijest o potrebitosti usavršavanja i cjeloživotnog učenja?“

Studentica 2: „Profesorica Jevtić najviše širi.“

Ispitivač: „Da li još netko od profesora ili samo ona?“

Studenti: „Samo ona.“

Studentica 3: „Do sad je zapravo samo ona. Nismo još imali toliko puno profesora. Profesorice Žižek i Pahić bi isto mogli spomenuti.“

Studenti: „Ali uglavnom ne širi se dovoljno.“

Ispitivač: U redu, hvala. Idemo dalje. U anketi ste imali pitanje ako ste slušali kolegije povezane s djecom s teškoćama u razvoju i 29% odgovara da jeste i 71% da niste. Zanima me kako to da se javila tako velika razlika u odgovorima?“

Studentica 5: „Vjerojatno su studenti pomiješali neke kolegije na kojima smo samo spominjali djecu s teškoćama u razvoju.“

Ispitivač: „A na kojim kolegijima jeste radili?

Studentica 6: „Radili smo to na Razvojnoj psihologiji. Ja se sjećam da sam imala seminar o autizmu.“

Ispitivač: „A što mislite zašto je 26% studenata izjavilo da smatraju kako nije potrebno uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite programe?“

Studentica 2: „Vjerojatno se boje izazova.“

Studentica 4: „Možda zbog nedostatka znanja.“

Ispitivač: „A kako to kad ih se pitalo ako bi oni uključili dijete s teškoćama u svoju skupinu većina je odgovorila da bi. Čak i oni koji smatraju da to nije potrebno.“

Studentica 2: „Moguće da neki studenti ovu anketu i nisu baš ozbiljno shvatili.“

Ispitivač: „Ja sam iz ovog zaključila kako bi studenti uključili dijete u svoju skupinu bez obzira na njihova uvjerenja jer znaju da je to ispravno i potrebno. Završili smo sa svim pitanjima i puno vam hvala na pomoći i posvećenom vremenu.“

PRILOG 4. Transkripcija grupnog razgovora sa studentima treće godine studija RPOO, Sveučiliše u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsjek Čakovec

Ispitivač: „Tijekom ispunjavanja ankete sveukupno 40% studenata i vas 32% odgovorilo je da ne zna ako se boji rada s djecom s teškoćama u razvoju. Što mislite zašto oni odgovaraju tako?“

Studentica 1: „Možda zato jer se nisu susreli još s takvim djetetom.“

Studentica 2: „Jer ne znaju što očekivati.“

Studentica 3: „Možda jer ne znaju o kakvoj se teškoći radi. Možda ako se radi o djetetu s manjim poteškoćama taj strah ne bi postojao.“

Ispitivač: „A što je s onim studentima koji su odgovorili da se boje rada s djecom s teškoćama u razvoju?“

Studentica 4: „Oni se možda nisu susreli i nemaju dovoljno iskustva i znanja. Oni ne znaju što ih očekuje.“

Studentica 2: „Možda su se susreli pa se baš zbog toga boje.“

Studentica 3: „Možda se boje da se neće pravilno ponašati u određenim situacijama i da će pridonijeti još težem razvoju te djece.“

Studentica 5: „U vrtiću na praksi bila je jedna djevojčica sa sindromom Down koja mi je susjeda i ja sam na nju naviknuta i nije me bilo uopće strah. Ali bila je još jedna djevojčica od 4, 5 godina koja je imala neke poteškoće i nje sam se bojala jer nisam znala kako da joj pristupim. Tukla je sve oko sebe i znala je otići na wc, popiškila se ili pokakala i onda je to htjela pojesti i htjela sam joj to uzeti i tada me ogrebla. I baš me je nje bilo jako strah jer nikad nisam znala kako treba reagirati.“

Studentica 6: „Ja recimo mislim da ljudi koji se nikad nisu susreli s nekim djetetom s poteškoćama ili nikad o tome nisu čitali jednostavno ne znaju kako reagirati i da se zbog toga boje.“

Ispitivač: „Biste li uključili dijete s teškoćama u razvoju u svoju odgojnu skupinu, vas 95% odgovara da bi i jedna osoba nije sigurna. Zanima me što mislite zašto je jedna osoba odgovorila da ne bi uključila?“

Studentica 3: „Ja mislim da se ona boji.“

Studentica 5: „Da, vjerojatno se radi o strahu.“

Ispitivač: „U redu, hvala. Zanima me što mislite o zadatku koji smo dobili iz Inkluzivne pedagogije. Da moramo promatrati jedno dijete s teškoćama i tada napraviti o njemu profil i osmisliti jednu igru?“

Studentica 3: „Mislim da je to super jer mi ne znamo tolko toga o tome i sve dobro dođe.“

Studentica 4: „Po jednoj strani to je dobro da mi vidimo kako to izgleda, ali po drugoj strani nas profesor uopće nije pripremio za to i mi ne znamo kako to mora izgledati i što moramo raditi.“

Studentica 5: „Ja mislim da će se to dijete nas toliko uplašiti jer ima teškoće i možda ima strah od nepoznatih ljudi i prvi put ćemo se vidjeti, smatram da to neće biti dobro. Imalo bi više smisla da se to organizira u više susreta.“

Studentica 3: „Ja mislim da je to super da mi konačno vidimo tako nešto, ali mi je malo bezveze što nismo to prije morali raditi i nećemo se baš snaći kako treba.“

Studentica 5: „Nadam se da neće biti djeca s nekim većim poteškoćama. Sjećam se dok smo bili u Centru za odgoj i obrazovanje i prvi put sam bila u skupini s djecom s cerebralnom paralizom i to je bilo baš teško. Ali kasnije smo bili s djecom koja su imala manje poteškoće i bilo je baš ok, dobro su nas prihvatili i to sve ovisi o vrsti poteškoće.“

Studentica 4: „Ja bih se nadovezala na prijašnju izjavu kolegice. Mi nikad ne znamo što možemo očekivati i kad mi dođemo tamo možda dijete dobije strah od ocjenjivanja i možda nas se preplaši i neće htjeti komunicirati s nama.“

Studentica 3: „U jednom susretu ti možeš dobiti samo neki dojam i ništa drugo.“

Ispitivač: „Znači iz ovoga možemo izvući zaključak da je to odlična ideja, ali da je premalo tih susreta.“

Studentica 3: „Da mi bi tamo morali ići barem dva put prije nego napravimo neku procjenu. Samo se igrati da vidimo što djecu zanima.“

Studentica 6: „I nas se prije treba pripremiti na to. Da znamo što nas očekuje, što moramo raditi, a ne snađi se sam.“

Studentica 4: „Nije dobro složeno to što ću ja sada ići i onda se vratiti tek za 4 tjedna k tome istome djetetu. Dijete će mene zaboraviti i to neće baš funkcionirati.“

Ispitivač: „Na pitanje ako smatrate da je stručno usavršavanje potrebno svi ste odgovorili pozitivno. No zanima me zašto se onda tako malen broj odaziva na predavanja koja su nam sada besplatna kad smo studenti. Većinom su to stvarno zanimljiva predavanja na kojima se može naučiti puno zanimljivih stvari.“

Studentica 5: „Pa zato jer si većina ljudi misli zašto bih bio tu kada mogu biti doma. Kada bi ta predavanja bila obavezna, sigurno bi više nas išlo na njih. Meni se to iskreno ne da.“

Studentica 6: „S moje strane mislim da je to stvar više prirode jer nas puno ima putnika i teško nam je putovati.

Studentica 7: „Ne zvuče sva predavanja toliko zanimljivo.“

Studentica 4: „Pa možda zato jer nas stvarno ni'ko ne tjera na to. Možda da nas profesori više potaknu, možda bi imali više motivacije.

Studentica 8: „Možda da nas na faksu ne zamaraju s nekim nebitnim stvarima, imali bi više za ove bitnije. Recimo kao kolegij Prirodoslovlje. K čemu to? Na faksu si kako bi se naučio nešto o struci, a ne da opširno ulaziš u nešto kao u srednjoj školi. Nama te nepotrebne stvari oduzimaju previše vremena.“

Ispitivač: „U redu, hvala, krenimo dalje. Zanima me kako bi definirali kompetencije?“

Studentica 3: „Da je čovjek sposoban raditi ono za što je obrazovan.“

Studentica 9: „Neka znanja, volja za radom, sposobnost.“

Studentica 5: „Spremnost.“

Studentica 6: „Znanja, sposobnosti, vještine koje imamo za neko područje.“

Ispitivač: „ Da to bi nekako ukratko bile kompetencije. A koje su kompetencije potrebne odgojitelju?“

Studentica 3: „Odgovornost.“

Studentica 5: „Dosljednost.“

Studentica 7: „Empatija.“

Studentica 5: „Kreativnost.“

Ispitivač: „Hvala. A kako bi definirali teškoće u razvoju?“

Ispitivač: „Tko zna što su teškoće u razvoju?“

Ispitivač: „Zar nitko ne zna objasniti ili se samo ne želi javiti?“

Studentica 4: „Dijete koje nema iste mogućnosti kao normalna djeca.“

Studentica 5: „Ne znamo stručno definirati.“

Ispitivač: „A znate li koje teškoće spadaju u poteškoće u razvoju?“

Studentica 3: „Senzorne poteškoće, poteškoće u ponašanju, učenju, pamćenju, koncentraciji…“

Ispitivač: „Da, u to spadaju teškoće u razvoju, ali to su sad više neki podskupine. Zna netko navesti u koje skupine se dijele? Probajte reći jednu teškoću koje se sjetite.“

Studentica 8: „Fizičke teškoće, kognitivne, psihološke, ma što ja znam.“

Studentica 10: „Socijalne integracije.“

Ispitivač: „A koja je vaša prva predodžba o djeci s teškoćama u razvoju?“

Studentica 8: „Kako to misliš?“

Ispitivač: „Znači kada ja kažem dijete s teškoćama u razvoju, čega se prvog sjetite?“

Studentica 11: „Da ne može samostalno funkcionirati bez ičije pomoći.“

Studentica 5: „Potrebna dodatna i posebna pomoć.“

Studentica 3: „Dijete je kao i ostala djeca.“

Ispitivač: „A znate li razliku između djece s teškoćama u razvoju i posebnim potrebama?“

Studentica 3: „Ako se ja dobro sjećam, bilo je rečeno da dijete s posebnim potrebama ne mora biti dijete s teškoćama.“

Ispitivač: „Točno. I sad da pojasnimo teškoće u razvoju. Znači u njih spadaju tjelesne teškoće, mentalna retardacija, problemi u ponašanju, teškoće u učenju te višestruke teškoće koje su kombinacija navedenih teškoća. Sada kada smo to naveli, recite mi koje kompetencije su potrebne odgojitelju za rad s djecom s teškoćama u razvoju?“

Studentica 11: „Želja za učenjem, unapređenjem.“

Studentica 5: „Znanje, iskustvo.“

Ispitivač: „Rekli smo da su kompetencije vještine. Pa koje to vještine onda trebaju imati odgojitelji?“

Studentica 6: „Upornost.“

Ispitivač: „Na pitanje čitate li dodatnu literaturu samo 28% studenata odgovara da, ali njih 70% svjesno je da im postojeći obrazovni sustav ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Zašto onda više studenata ne čita dodatnu literaturu? Evo naprimjer, jedna studentica s druge godine rekla je da ima jedan veoma iskren odgovor, a to je da su studenti lijeni. Slažete li se s tim?“

Studentica 6: „Pa nije da smo lijeni, ali nemamo vremena baš.“

Ispitivač: „A što je s ljetnim praznicima?“

Studentica 5: „To su ljetni praznici.“

Ispitivač: „A kad ćete raditi nećete imati praznike.“

Studentica 6: „Onda ćemo morati čitati.“

Ispitivač: „U redu. Hvala. Zašto je potrebno uključivati djecu s teškoćama u razvoju u redovite programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja? Neka svatko kaže po jedan odgovor, tj. svoje mišljenje.“

Studentica 4: „Zato da se razbiju stereotipi.“

Studentica 11: „Pa da se ne izdvajaju ta djeca i da se osjećaju ko i svi drugi, prihvaćeno.“

Studentica 8: „Jer su to djeca ko i sva ostala i oni znaju samo za takav život i mi im trebamo omogućiti da bude što bolji.“

Studentica 12: „Ja se slažem sa njima.“

Studentica 13: „Isto ono što su cure rekle, ali bih ja dodala da i ova ostala djeca koja nemaju teškoće, da se upoznaju s njima i da vide da nisu svi isti.“

Studentica 7: „Trebaju ući u redovite programe zato da im pružimo jednake mogućnosti kao i drugoj djeci.“

Studentica 10: „Pa da im vršnjaci koji su zdravi mogu pomoći u nekim stvarima koje ne mogu sami i da vide da ne trebaju stalno pomoć od odraslih. A ova djeca koja pomognu stječu neku vrijednost o sebi.“

Studentica 14: „Pa jer svako dijete ima pravo na jednakost.“

Studentica 2: „Pa jer osim djece s teškoćama dobivaju i djeca koja nemaju teškoće. Sjećam se primjera koji je bio u jednoj školi. Jedan dječak je bio slijep i sva ostala djeca su naučila kako s njim komunicirati.“

Studentica 6: „Ja mislim da je djeci s teškoćama već ovako dosta teško i osjećaju se izostavljeno pa bi mi to sve trebali promijeniti. Da bez obzira što imaju teškoće, da nisu posebni i da se uklapaju.“

Studentica 5: „Nemam što za dodati.“

Studentica 3: „A što da kažem. Svako dijete ima pravo na odgoj.“

Ispitivač: „U redu. Hvala svima. Dalje u anketi, neke su osobe odgovorile da smatraju kako stručna usavršavnja nisu potrebna nakon završetka fakulteta. Što mislite zašto te osobe tako misle?“

Studentica 4: „One valjda misle da im ne treba.“

Studentica 5: „Ili nisu zainteresirani.“

Ispitivač: „Ali zakonom je određeno da odgojitelj mora imati određen broj sati stručnog usavršavanja.“

Studentica 10: „Možda su te osobe na ovom fakultetu jer se nisu uspjele upisati nigdje drugdje i ne žele ovo raditi te za njih to nema smisla.“

Studentica 4: „Njima je bitno da završe faks i to je to.“

Ispitivač: „Hvala, a koliko se među vama šiti svijest o potrebitosti usavršavanja i cjeloživotnog učenja nakon fakulteta?

Studenti: „Puno.“

Ispitivač: „A prije ste rekli da ne dovoljno i da zato ne idete na ona predavanja koja nisu u sklopu fakulteta.“

Studentica 4: „Pa od danas se malo više širi nego inače.“

Studentica 5: „Ali gledaj, to ti je to, ja stalno razmišljam o tome kako trebam vježbati jer sam debela, ali ništa ne poduzimam.“

Studntica 10: „Pa ne širi se baš previše, samo par profesora.“

Studentica 7: „Ja smatram da dovoljno, ali da to koliko mi to provodimo, da je to stvar motiviranosti.“

Studentica 13: „Na količinu kolegija, nedovoljno.“

Studentica 11: „Možda se prevelika važnost prirodaje nekim drugim, manje bitnim stvarima. Gdje se neke stvari previše forsiraju i više nego što nam treba.“

Studentica 4: „Ovdje je bitnije da mi znamo lijepo otpjevati ili odraditi tjelesni, nego da nam netko pomogne kako da se snađemo u odgojnoj skupini.“

Studentica 7: „Sve je to bitno što si navela, samo malo krivo raspoređeno.“

Studentica 10: „Slažem se.“

Studentica 4: „Meni je bilo užasno kada sam bila na praksi i bilo je neko dijete s teškoćama i ja sam nju pitala što je djetetu, a ona je meni rekla da ne zna. Da je to dijete vjerojatno hiperaktivno. Mislim ne shvaćam, ako vidiš da s djetetom nešto nije u redu i da ima neke poteškoće i fizički i psihički, i ako to odgajateljica ne vidi, zašto bi se onda uopće usavršavala kad hju nije briga. Nedostaje motivacije.“

Studentica 7: „Sve to ovisi o motivaciju i podršci koju daje ravnatelj i ostale kolege.“

Ispitivač: „Slažem se. Priveli smo ovo polako kraju i hvala vam svima na sudjelovanju.“

Studentica 10: „Možemo reći da si nam povećala svijest o svemu navedenom i želim ti svu sreću u izradi završnog rada.“