

Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu

Dejana Bouillet
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Smisao ovoga rada je analiza manifestiranja profesionalnih kompetencija odgajatelja djece rane i predškolske dobi za kvalitetnu inkluzivnu praksu u hrvatskim predškolskim ustanovama. Osnova rada je hipoteza da se uz višu razinu manifestiranja profesionalnih kompetencija odgajatelja značajnih za inkluzivnu praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja veže uspješnije socijalno funkcioniranje djece s posebnim potrebama. Hipoteza je provjerena manjim istraživanjem provedenom putem procjena 93 odgajatelja i djece s posebnim potrebama u hrvatskim vrtićima. Faktorskim analizama je utvrđeno da su među kompetencijama odgajatelja osobito važne suradnja s obiteljima i stručnjacima, usklađivanje kurikuluma s individualnim potrebama djece, promicanje inkluzivne kulture u vrtiću i aktivno sudjelovanje odgajatelja u procjenama posebnih potreba djece. U pogledu socijalnog funkcioniranja djece pokazalo se da su njihova osnovna obilježja neprilagođeno/integrirano ponašanje te razina primjerenosti psihosocijalnog razvoja djeteta. Dobiveni rezultati potvrdili su postavljenu hipotezu. Utvrđeno je, nadalje, da se odgajatelji međusobno znatno razlikuju u stupnju manifestiranja profesionalnih kompetencija za inkluzivnu praksu te da djeca s posebnim potrebama mogu, ali ne moraju imati socijalizacijske teškoće. S time u vezi autorica nudi smjernice za unaprjeđivanje inkluzivne prakse u hrvatskim predškolskim ustanovama.

Ključne riječi: kompetencije odgajatelja predškolske djece, inkluzivna praksa, socijalno funkcioniranje djece s posebnim potrebama.

Uvodna razmatranja

Istraživanja temeljena na neurologiji i razvojnoj psihologiji koja ističu kako je upravo rano djetinjstvo temelj cjeloživotnog obrazovanja, dala su znatan poticaj mnogim vladama da pojačaju napore usmjeren podizanju kvalitete obrazovanja odgajatelja predškolske djece (Fenech i sur., 2009). Od odgajatelja se očekuje da koriste "praktičnu mudrost" ili profesionalne kapacitete za ispravnu prosudbu u korištenju profesionalnih teorijskih i praktičnih kompetencija. Budući da se programi ranog i predškolskog odgoja smatraju odgovornima za napredak djece u najosjetljivijem razdoblju njihova života, u njihovoj je provedbi nužna primjena odgojno-obrazovnih modela i strategija koje počivaju na stručnoj procjeni

potreba djece te specifičnoj konceptualizaciji ciljeva, procesa i ishoda procesa učenja.

Zahtjevi za većim angažmanom predškolskih ustanova u praćenju i podupiranju ranog razvoja djece osobito su pojačani u vrijeme kada se od predškolskih programa očekuje da budu primjereni djeci vrlo različitih sposobnosti, talenata i ponašajnih teškoća. Ta okolnost odgajatelje svakodnevno dovodi u situacije u kojima se suočavaju s različitim izazovima jer moraju kreirati i provoditi programe koji će odgovoriti na najrazličitije potrebe djece u ranoj i predškolskoj dobi. Istodobno se od njih očekuje da osiguraju dokaze učinkovitosti i kvalitete programa koje provode. Svi ti zahtjevi, naravno, podrazumijevaju (a) visoko kvalificirane odgajatelje, (b) primjereno okruženje za rano učenje koje potiče razvoj

djece, (c) bogat kurikulum koji uokviruje didaktičke aktivnosti i (d) kontinuirano procjenjivanje aktivnosti usmjereno reviziji kvalitete iskustava koje djeca stječu tijekom boravka u predškolskoj ustanovi (Jackson i sur., 2009).

Dostupnost i primjerenost programa ranog i predškolskog odgoja podrazumijeva i njihovu kvalitetu u odnosu na djecu s teškoćama u razvoju. Tako se kao jedno od važnijih točaka unaprjeđivanja kvalitete programa ranog i predškolskog odgoja nameće omogućavanje inkluzivnog procesa koji će svojoj djeci osigurati primjeren napredak u prirodnom okruženju. Pri tome inkluzija ne podrazumijeva neki izdvojeni fenomen, već filozofiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koja osigurava da odgajatelji u svom radu podržavaju ravnopravnost sve djece (Darragh, 2007). U tom je kontekstu najvažnije da odgajatelji djecu ne doživljavaju i ne procjenjuju temeljem njihovih teškoća, nego temeljem sposobnosti i interesa, pri čemu je teškoća shvaćena samo kao jedna od karakteristika djeteta. Ipak, takav je stav u predškolskim ustanovama još uvijek rijetkost, a javnosti je nepoznato postoje li ustanove koje bi bile primjer kvalitetnog inkluzivnog odgojno-obrazovnog okruženja. Još je uvijek uobičajena praksa da pisanje rasprave o ranom i predškolskom odgoju djecu s teškoćama uključuju kao odvojeni dodatak, odnosno izdvojen dio, a u programima obrazovanja odgajatelja potrebe te djece najčešće se spominju u posebnim kolegijima. U tom smislu, mnogi odgajatelji očekuju da će djecu s teškoćama ponajprije odgajati posebno educirani stručnjaci (npr. rehabilitatori, logopedi i dr.), dok je temeljno načelo inkluzivne filozofije upravo obrnuto. Ono, naime, podrazumijeva odgovornost svakog profesionalca uključenog u proces ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja da osigura zadovoljenje jedinstvenih i individualnih potreba sve djece koje su u program uključene (Darragh, 2007). Drugim riječima, bit odgojno-obrazovne inkluzije svodi se na osiguravanje najrazličitijih oblika i sadržaja edukacijsko-rehabilitacijske prakse koja se temelji na načelu pozitivne diskriminacije i osiguravanju jednakih obrazovnih šansi za svu djecu. Dva su osnovna preduvjeta oživotovorenja tih načela: postojanje ideološkog konsenzusa u društvu o potrebi i važnosti odgojno-obrazovne inkluzije na svim razinama obrazovanja te osiguravanje odgovarajućih

izvora podrške svim sudionicima tog procesa. Jasno je, radi se o procesu koji znatno nadilazi mogućnosti samih odgojno-obrazovnih institucija, ali je on bez njih nezamisliv jer podrazumijeva specifičnu teoriju i praktičnu paradigmu koja osigurava uključivanje svih osoba u nekom društvu, pri čemu su različitosti pravilo, a ne izuzetak (Jones i sur., 2006).

Brotherson i sur. (2001) kao ključne čimbenike kvalitetne inkluzije djece s teškoćama u redovne predškolske ustanove izdvajaju kvalitetu profesionalizma vrtičkog osoblja, zajedničku viziju, razinu utjecaja deklarirane inkluzivne politike na praksu, ciljane treninge odgajatelja, dostupnost stručne podrške odgajateljima, pogodnost organizacijske strukture predškolske ustanove i sudjelovanje zajednice. Prema tome, inkluzivna praksa podrazumijeva kvalitetu programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izvore podrške u zajednici te kvalitetu koordinacije i integracije različitih podržavajućih servisa i usluga. Ne treba zanemariti ni stavove i sustav vrijednosti osoba koje su uključene u inkluzivni proces. Pri tome je važno znati kako postoji uska povezanost između pozitivnih stavova odgajatelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji i korpusa znanja iz područja inkluzivne pedagogije, pri čemu se uz viši korpus znanja vezuju pozitivniji stavovi o inkluzivnoj pedagoškoj praksi (Wamae i Kangêthe-Kamau, 2004; Golder i sur., 2005).

Među čimbenicima koji umanjuju mogućnost kvalitetne inkluzije djece s teškoćama u redovne predškolske ustanove autori posebno izdvajaju sve veći broj djece s teškoćama, ograničeni broj dostupnog profesionalnog osoblja i nedostatnu podršku odgajateljima u provedbi inkluzivnog procesa. Istraživanjima je također utvrđeno kako niska primanja, loši radni uvjeti, radna opterećenja, nedostatak vremena za ispunjavanje mnogostrukih profesionalnih zadaća i ciljeva, zahtjevne administrativne obveze te loš društveni status odgajateljske profesije vode ubrzanom profesionalnom sagorijevanju odgajatelja, čestom mijenjanju radnih mjesta i ukupnom nezadovoljstvu stručnjaka angažiranih u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (Fenech i sur., 2009), što se nepovoljno odražava na kvalitetu programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Ipak, nedvojbeno je da odgajatelji predškolske djece moraju moći demonstrirati znanja i vještine od-

gajanja sve djece, uključujući i djecu s posebnim potrebama¹. Takva znanja i vještine podrazumijevaju kompetencije odgajatelja za prakticiranje učinkovitog vođenja djece, tehnike pozitivnog podržavanja djetetova ponašanja i sposobnost primjene tehnika i metoda savjetodavnog rada (De Vore i Russell, 2007). Integralno gledajući, kao značajne kompetencije odgajatelja u radu s djecom s posebnim potrebama moguće je izdvojiti (Bouillet, 2010): (a) razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece; (b) razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece; (c) poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine; (d) komunikacijske vještine (u odnosu s djecom, roditeljima, drugim stručnjacima i kolegama); (e) poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja (uključujući individualne instrukcije i iskustveno učenje); (f) poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece; (g) sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba; (h) poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulu; (i) poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju); (j) poznavanje savjetodavnih tehnika rada; (k) praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama, te (l) spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje.

Smisao prakticiranja spomenutih kompetencija sadržan je u osiguravanju uvjeta u kojima će sva djeca imati priliku da tijekom svakodnevnih aktivnosti u predškolskoj ustanovi (igra, dnevne rutinske aktivnosti, interakcija s vršnjacima) razvijaju i prakticiraju vlastite funkcionalne sposobnosti. Kada su u pitanju djeca s teškoćama, kompetencije odgajatelja moraju biti podržane odgovarajućom prilagodbom didaktičkih materijala i ukupnog okruženja, ali i uzajamnim partnerstvom stručnjaka i članova obitelji djeteta s teškoćama. Upravo je suradnja obitelji i stručnjaka neophodna u razvoju i primjeni individualnih planova razvoja ove djece. Među autorima nadalje postoji slaganje da za potpunu inkluziju predškolska djeca moraju dobiti priliku za izgradnju važnih i sadržajnih vršnjačkih odnosa koji vode dugoročnijem priateljstvu. Prema tome, vršnjački odnosi i interakcije

također se nalaze među značajnim obilježjima kvalitete inkluzije (Brotherson i sur., 2001; Bouillet, 2009 i dr.). I Hundert (2007) je, analizirajući istraživanja inkluzivne prakse u predškolskim ustanovama, zaključio da izravna poduka, davanje povratnih informacija i supervizija predškolske djece s teškoćama poboljšavaju njihov napredak, kako u pogledu kvalitete i kvantitete interakcija sa standardno razvijenim vršnjacima, tako i u pogledu postizanja ciljanih edukacijskih rezultata. Isti autor upućuje na studije koje pokazuju da odgajatelji predškolske djece razmjerno često ignoriraju djecu s teškoćama te im, u odnosu na njihove standardno razvijene vršnjake, poklanjaju znatno manje pozornosti (Kontos i sur., 1998; Hundert i sur., 1993, prema Hundert, 2007). Do sličnih zaključaka došli su i drugi autori, utvrđujući da su odgajatelji (i učitelji) koji se osjećaju kompetentnima za inkluzivne procese prava rijetkost, te da djeca s teškoćama u odgojno-obrazovnim ustanovama rijetko primaju primjerene odgojno-obrazovne poticaje (o tome više u Bouillet, 2008).

Istodobno, znanstvena istraživanja novijeg datuma pokazuju da se kvaliteta obrazovanja odgajatelja djece rane i predškolske dobi bitno odražava na jačanje kvalitete programa ranog i predškolskog odgoja, osobito u pogledu poboljšanja kvalitete interakcije između odgajatelja i djece, ukupne međusobne komunikacije u ustanovi (kako između djece, tako i između zaposlenika), a poboljšana je i pedagoška kvaliteta okruženja u kojem se programi odvijaju, što se odražava na poboljšana odgojno-obrazovna dostignuća sve djece uključene u program (Saracho i Spodek, 2007). Isti su autori utvrdili kako djeca rane i predškolske dobi koju su odgajali odgajatelji sa završenim preddiplomskim studijem i specijalističkim treninzima iskazuju višu razinu socijalnih i jezičnih vještina te imaju viši kognitivni status no što je to slučaj s djecom koju su odgajali manje kvalificirane osobe.

Temeljem rezultata spomenutih i srodnih istraživanja moguće je zaključiti da se uz višu kvalitetu obrazovanja odgajatelja vezuju i više kompetencije za profesionalnu ulogu, a poznato je i da kvaliteta programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja znatno ovisi o kompetencijama samih odgajatelja.

¹ Radi se o djeci koja imaju teškoće u razvoju, probleme u ponašanju, darovitoj djeci ili djeci koja iz drugih razloga trebaju posebnu odgojno-obrazovnu potporu (etničke manjine i sl.).

Kompetencije je, međutim, u većini područja djelovanja teško jednoznačno odrediti, osobito kada se radi o profesijama koje su usmjerene realizaciji složenih zadataka i iziskuju implementaciju mnogih i raznorodnih sposobnosti. Profesionalna kompetentnost podrazumijeva osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti (Mijatović, 2000, 158). Iako u mnogim rječnicima ne postoji distinkcija između "kompetencije" i "kompetentnosti", Rowe (1995) naglašava potrebu njihova razlikovanja. Pri tome se pojam kompetencije odnosi na sposobnosti i usvojene standarde profesionalnog djelovanja, dok kompetentnost podrazumijeva usvojene standarde ponašanja. Drugim riječima, kompetencija označava što ljudi mogu raditi, a kompetentnost označava način na koji se određeni poslovi obavljaju. U svakom slučaju, riječ je o sposobnosti primjene znanja i vještina u stvarnom svijetu koja se ogleda u rezultatima praktičnog rada, a podrazumijeva integriranu implementaciju razumijevanja, vještina i sustava vrijednosti u profesionalnoj praksi.

U pogledu profesionalnih kompetencija odgajatelja za inkluzivnu odgojno-obrazovnu praksu na području Republike Hrvatske još uvijek ne postoje propisani standardi i evaluirani inkluzivni programi u kojima bi se te kompetencije prakticirale i razvijale. Ipak, *Državni pedagoški standard predškolskoga odgoja i obrazovanja* (Narodne novine, 63/2008) unosi u sustav predškolskoga odgoja mnoge novine koje pogoduju posebnim potrebama djece s teškoćama u razvoju, ali i darovite djece te djece s teškoćama socijalne integracije pretežno socijalne (egzogene) etiologije. Prije svega, u klasifikacijski sustav djece s teškoćama uvrštena su i djeca s poremećajima u ponašanju, a prošireni su i modaliteti uključivanja djece s posebnim potrebama u programe predškolskog odgoja i obrazovanja. Time su stvoreni zakonski temelji za daljnje unaprjeđivanje društvenih uvjeta za promociju socijalnog modela odnosa društva prema djeci s posebnim potrebama, bez obzira na okolnosti njihova nastanka. Jasno je, pozitivne intencije zakonodavca moraju biti popraćene brojnim aktivnostima koje će omogućiti implementaciju standarda kvalitete u programe ranog i predškolskog odgoja, što će se nedvojbeno odraziti na kvalitetu inkluzivnih procesa u njima.

S time u vezi, smisao ovoga rada ogleda se u analizi manifestiranja profesionalnih kompetencija odgajatelja djece rane i predškolske dobi za kvalitetnu inkluzivnu praksu u hrvatskim predškolskim ustanovama. Specifičnije, osnovni ciljevi rada su: (a) provjeriti strukturu i razinu manifestiranja kompetencija odgajatelja u svakodnevnoj profesionalnoj praksi; (b) utvrditi strukturu i specifičnosti socijalnog funkcioniranja predškolske djece različitih posebnih potreba, i (c) analizirati povezanost učestalosti manifestiranja profesionalnih kompetencija odgajatelja i socijalnog funkcioniranja djece. U svrhu realizacije ovih ciljeva provedeno je manje empirijsko istraživanje koje se temelji na hipotezi da se uz višu razinu manifestiranja profesionalnih kompetencija odgajatelja značajnih za inkluzivnu praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vezuje uspješnije socijalno funkcioniranje djece s posebnim potrebama. Ukazujući na ključne profesionalne kompetencije odgojitelja u inkluzivnom procesu, kao i osvrtnom na čimbenike koji pridonose njihovom razvoju i mogućnosti manifestiranja, radom se nastoji pridonijeti unaprjeđivanju inkluzivne prakse u hrvatskim predškolskim ustanovama, sukladno već spominjanim *Državnim pedagoškim standardima predškolskoga odgoja i obrazovanja* (Narodne novine, 63/2008) i temeljnim načelima prakse temeljene na pokazateljima uspješnosti.

Metodološka objašnjenja

Analiza profesionalnih kompetencija odgajatelja za inkluzivnu praksu temelji se na standardima koje je utvrdio *Council for Exceptional Children* (2000), a koji su objavljeni u publikaciji *What Every Special Educator Must Know: The Standards for the Preparation and Licencure of Special Educators*. Riječ je o dokumentu koji sadrži skup znanja i sposobnosti potrebnih za rad s djecom oštećena sluha, oštećena vida, s problemima u ponašanju, s teškoćama u učenju i s darovitim djecom. U dokumentu također postoji posebno poglavlje usmjereno kompetencijama za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi. Upravo iz tog poglavlja (u kojem je navedeno ukupno 88 kompetencija) izdvojeno je 25 znanja, vještina i sposobnosti koje bi temeljem postojećih teorijskih i iskustvenih spoznaja u inkluzivnim odgojno-obrazovnim okruženjima mogli i

trebali manifestirati odgajatelji djece rane i predškolske dobi. Radi se o kompetencijama koje odražavaju sposobnosti u osam područja inkluzivne pedagogije: (1) filozofski, povijesni i pravni aspekti inkluzivnog odgoja i obrazovanja; (2) karakteristike djece rane i predškolske dobi; (3) procjena, dijagnoza i evaluacija u ranoj i predškolskoj dobi; (4) institucijski kontekst i praksa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja; (5) planiranje i vođenje djelotvornog okruženja za rano učenje; (6) djelotvorno vođenje ponašanja djece rane i predškolske dobi; (7) komunikacija i suradnja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, te (8) profesionalizam i etička praksa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Mjerni je instrument nazvan *Upitnik za mjerenje učestalosti prakticiranja kompetencija odgajatelja*.

S listom izdvojenih 25 kompetencija upoznati su studenti druge godine odgojiteljskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu koji su, nakon edukacije u sklopu kolegija Pedagogija djece s posebnim potrebama, obavljajući stručno-pedagošku praksu tijekom tjedan dana u travnju 2010. godine promatrali i procjenjivali učestalost manifestiranja pojedinih kompetencija od strane odgajatelja zaposlenih u dječjim vrtićima diljem Hrvatske. Isti su studenti procjenjivali socijalno funkcioniranje djece s posebnim potrebama u institucijskom okruženju, pri čemu je svaki student procjenjivao jedno dijete. Taj je mjerni instrument osmišljen za potrebe ovog istraživanja, a nazvan je *Upitnik o socijalnom funkcioniranju predškolske djece s posebnim potrebama*.

Od ukupnog broja prikupljenih procjena (140), izdvojeno je i korišteno 93 (66,4%) onih koji su udovoljavali kriterijima i standardima utvrđenima tijekom edukacije. Procjene su prikupljene u 25 vrtića čiji je identitet poznat autorici ovog rada, a radi zaštite njihova identiteta ovdje nisu navedeni.

Podaci prikupljeni na opisani način obrađeni su na deskriptivnoj i latentnoj razini. Prikazane su frekvencije učestalosti i faktorska analiza manifestiranja pojedinih kompetencija od strane odgajatelja te socijalnog funkcioniranja djece. Obilježja socijalnog funkcioniranja djece s obzirom na njihove posebne

potrebe provjerena su diskriminativnom analizom. Pri tome su djeca podijeljena u tri skupine. Prvu su skupinu činila djeca s teškoćama u razvoju, drugu djeca s problemima u ponašanju egzogene etiologije, a treću darovita djeca. Među procjenjivanom djecom 63,4% ima neku teškoću u razvoju², za 19,4% je procijenjeno da imaju poremećaje u ponašanju, a 17,2% uzorka čine darovita djeca. Naravno, navedeni postoci ne odgovaraju zastupljenosti pojedinih posebnih potreba u ukupnoj populaciji djece s posebnim potrebama, budući da se radi o stratificiranom uzorku u kojem je kriterij za uključivanje u istraživanje bio postojanje neke posebne potrebe djeteta.

Među djecom uvrštenom u uzorak istraživanja (n = 93) 36,6% je ženskog, a 63,4% muškog spola. U dobi od 3 godine je 8,6% djece, 18,3% je u dobi od 4 godine, 34,4% u dobi od 5 godina, a 6 godina navršilo je 22,6% djece. Budući da u uzorku istraživanja prevladavaju djeca s teškoćama u razvoju, ne iznenađuje podatak o 14,8% djece s navršениh 7 i 2,2% djece s navršениh 8 godina života. Slijedom distribucije procjenjivanog uzorka djece s obzirom na dob, u mlađoj odgojnoj skupini nalazi se njih 8,6%, a u srednjoj odgojnoj skupini 24,7%. Najviše je djece u starijoj odgojnoj skupini (32,3%), a trećina uzorka (33,3%) uključena je u mješovite odgojne skupine. Jedno procjenjivano dijete (1,1%) uključeno je u jaslice. Hipoteza o povezanosti više razine manifestiranja profesionalnih kompetencija odgajatelja značajnih za inkluzivnu praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s uspješnijim socijalnim funkcioniranjem djece s posebnim potrebama provjerena je regresijskom analizom u kojoj su vrijednosti djece na faktorima i pojedinim česticama *Upitnika o socijalnom funkcioniranju predškolske djece s posebnim potrebama* stavljene u odnos s kriterijskom varijablom koja je dobivena izračunavanjem srednje vrijednosti prakticiranja profesionalnih kompetencija odgajatelja u svakodnevnoj inkluzivnoj praksi. Taj je postupak omogućen s obzirom na okolnost da Cronbach's Aplha koeficijent *Upitnika za mjerenje učestalosti prakticiranja kompetencija odgajatelja* iznosi visokih 0,895.

² 15,1% djece ima govorno-glasovno jezične teškoće, 12,9% autizam, 10,8% smanjene intelektualne sposobnosti, 4,3% zdravstvene teškoće i neurološka oštećenja, a po 1,1% djece iz uzorka karakterizira gluhoća, sljepoća i motorička oštećenja. Čak 17,2% uzorka ima višestruke razvojne teškoće.

Rezultati i rasprava

Practiciranje profesionalnih kompetencija odgajatelja u svakodnevnoj inkluzivnoj praksi

U svrhu realizacije prvog cilja istraživanja izračunate su frekvencije (učestalost) prakticiranja pojedinih kompetencija u svakodnevnoj odgajateljskoj praksi. Ujedno je prikazana faktorska struktura upitnika dobivena metodom glavnih komponenti uz varimax-rotaciju. Na taj je način, a temeljem vrijednosti pojedinih faktora na *scree plotu*, ekstrahirano četiri faktora koji zajedno objašnjavaju 51,95% zajedničke varijance. Rezultati su prikazani u tablicama koje su oblikovane prema strukturi svakog faktora.

Kao što iz podataka prikazanih u tablici 1. proizlazi, prvi faktor pretežno strukturiraju profesionalne kompetencije odgajatelja koje se odnose na suradnju odgajatelja s obiteljima djece te različitim stručnjacima i stručnim službama. Unutar ovog skupa kompetencija, prema procjenama studenata, odgajatelji najčešće prakticiraju postavljanje i održavanje pozitivnih, suradničkih odnosa s obiteljima, a najrjeđe primjenjuju model timskog rada s raznolikim mobilnim službama i timovima, što je moguće objasniti manjkom specijaliziranih službi i timova u lokalnim zajednicama i samim vrtićima. Uz to, zamjetna je razmjerno slaba usmjerenost odgajatelja na užu suradnju s roditeljima radi dobrobiti djece, koju učestalo prakticira tek nešto više od polovine procjenjivanih odgajatelja.

TABLICA 1. UČESTALOST PRAKTICIRANJA (%) I FAKTORSKA STRUKTURA PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA ODGAJATELJA U SVAKODNEVNOJ INKLUZIVNOJ PRAKSI: PRVI FAKTOR

FAKTOR SURADNJE S OBITELJIMA I STRUČNJACIMA (% objašnjene varijance: 15,72%)	Nikada	Rijetko	Često	Koeficijent strukture
1. Uvažavanje izbora i ciljeva roditelja za djecu i učinkovito komuniciranje s roditeljima o kurikulumu i napretku djeteta.	7,5	34,4	58,1	0,827
2. Uključivanje obitelji u procjene i planove za njihovo dijete, uključujući djecu s posebnim potrebama.	17,2	33,3	49,5	0,715
3. Postavljanje i održavanje pozitivnih, suradničkih odnosa s obiteljima.	6,5	23,7	69,9	0,640
4. Pomoć obiteljima u prepoznavanju njihovih resursa, prioriteta i izraza brige u odnosu na razvoj njihovog djeteta.	10,8	37,6	51,6	0,634
5. Primjena modela timskog rada s raznolikim mobilnim službama i timovima.	23,7	49,5	26,9	0,561
6. Suradnja/savjetovanje s drugim stručnjacima i s agencijama u široj zajednici zbog podrške razvoju, učenju i dobrobiti djeteta.	12,9	40,9	46,2	0,620
7. Organiziranje prostora, vremena, vršnjaka, materijala i odraslih radi maksimiziranja napretka djeteta u skupini i u obiteljskom okruženju.	8,6	38,7	52,7	0,522
8. Zagovaranje prava predškolske djece i njihovih obitelji, u nastojanjima usmjerenima podizanju kvalitete programa i usluga za predškolsku djecu, poboljšanju profesionalnog statusa odgajatelja i uvjeta rada u vrtićima.	14,0	38,7	47,3	0,497

TABLICA 2. UČESTALOST PRAKTICIRANJA (%) I FAKTORSKA STRUKTURA PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA ODGAJATELJA U SVAKODNEVNOJ INKLUZIVNOJ PRAKSI: DRUGI FAKTOR

FAKTOR USKLAĐIVANJA KURIKULUMA S INDIVIDUALNIM POTREBAMA DJECE (% objašnjene varijance: 15,61%)	Nikada	Rijetko	Često	Koeficijent strukture
9. Osiguravanje podražajno bogatog unutarnjeg i vanjskog okruženja u kojem se koriste različiti materijali, mediji i tehnologija, uključujući prilagođenu i pomoćnu tehnologiju.	12,9	47,3	39,8	0,687
10. Primjena razvojno i funkcionalno primjerenih individualnih i grupnih aktivnosti koristeći različite didaktičke oblike rada.	2,2	36,6	61,3	0,668
11. Izbor, razvoj i evaluacija razvojno i funkcionalno primjerenih didaktičkih materijala, pribora i okruženja.	10,8	35,5	53,8	0,649
12. Planiranje i primjena razvojnih i individualno primjerenih kurikuluma i edukacijske prakse.	10,8	38,8	50,5	0,625
13. Korištenje individualnog i grupnog vođenja i tehnika rješavanja problema za razvoj pozitivnih i podržavajućih odnosa s djecom.	2,2	38,7	59,1	0,552
14. Specifične prilagodbe posebnim potrebama djece koja imaju jedinstvene talente, spoznajne i razvojne potrebe ili specifične teškoće.	11,8	39,8	48,4	0,472
15. Primjena teorija o razvoju djece u odgojno-obrazovnim aktivnostima.	1,1	35,5	63,4	0,464
16. Objedinjavanje informacija i strategija iz različitih disciplina i dizajniranje strategije intervencije.	19,4	52,7	28,0	0,423

U drugom su se faktoru grupirale profesionalne kompetencije koje se pretežito odnose na usklađivanje odgojno-obrazovnog kurikuluma individualnim (posebnim) potrebama djece rane i predškolske dobi (tablica 2.). Pri tome su studenti procijenili da odgajatelji najčešće prakticiraju primjenu teorija o razvoju djece u odgojno-obrazovnim aktivnostima, a najrjeđe objedi-

njuju informacije i strategije iz različitih disciplina radi dizajniranja strategije intervencije prema nekom djetetu. I u ovoj je skupini kompetencija razvidno kako je tek dio odgajatelja (oko polovine) intenzivnije usmjeren individualizaciji odgojno-obrazovnog pristupa, dok je svaki deseti student zabilježio potpuni izostanak takve individualizacije odgajateljeva pristupa djeci.

TABLICA 3. UČESTALOST PRAKTICIRANJA (%) I FAKTORSKA STRUKTURA PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA ODGAJATELJA U SVAKODNEVNOJ INKLUZIVNOJ PRAKSI: TREĆI FAKTOR

FAKTOR PROMICANJA INKLUZIVNE KULTURE U VRTIĆU (% objašnjene varijance: 10,91%)	Nikada	Rijetko	Često	Koeficijent strukture
17. Prepoznavanje znakova emocionalnih boli, zlostavljanja djeteta, zanemarivanja predškolske djece i slijeđenje procedura za izvještavanje o saznanju ili sumnji na zlostavljanje ili zanemarivanje nadležnim službama.	15,1	36,6	48,4	0,762
18. Identificiranje djetetovih specifičnih teškoća.	6,5	30,1	63,4	0,606
19. Manifestiranje razumijevanja posljedica stresa i traume na razvoj, čimbenika zaštite mentalnog zdravlja, razvoja mentalnog zdravlja i značaja podržavajućih odnosa u ranom djetinjstvu.	8,6	39,8	51,6	0,575
20. Planiranje i provedba aktivnosti usmjerenih razvoju nediskriminirajuće životne filozofije i vrtičke prakse.	14,0	35,5	50,5	0,560
21. Čitanje stručne literature i kritička primjena istraživanja i preporučene prakse.	14,0	38,7	47,3	0,407

Struktura trećeg faktora *Upitnika za mjerenje učestalosti prakticiranja kompetencija odgajatelja* odnosi se na promicanje inkluzivne kulture u predškolskim ustanovama (tablica 3.). U tom su pogledu studenti procijenili da odgajatelji najčešće prakticiraju kompetencije usmjerene na identificiranje djetetovih specifičnih teškoća, a najrjeđe kompetencije koje se odnose na prepoznavanje nepovoljnih uvjeta u kojima djeca odrastaju. Iako je moguće da veći-

na odgajatelja u svojim odgojnim skupinama nema djecu iz rizičnih i/ili nefunkcionalnih obitelji, činjenica je da su svi odgajatelji pozvani da sudjeluju u procesu identificiranja ugrožene djece, osobito s obzirom na visoku zastupljenost kompetencije koja se odnosi na kvalitetnu suradnju s roditeljima. Inače, i u ovoj se skupini kompetencija primjećuje da ih tek polovina odgajatelja nastoji prakticirati što je moguće češće i više.

TABLICA 4. UČESTALOST PRAKTICIRANJA (%) I FAKTORSKA STRUKTURA PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA ODGAJATELJA U SVAKODNEVNOJ INKLUZIVNOJ PRAKSI: ČETVRTI FAKTOR

FAKTOR AKTIVNOG SUDJELOVANJA U PROCJENAMA POSEBNIH POTREBA DJECE (% objašnjene varijance: 9,71%)	Nikada	Rijetko	Često	Koeficijent strukture
22. Upotreba odgovarajuće primjerene tehnologije, uključujući prilagođenu i pomoćnu tehnologiju.	35,5	50,5	14,0	0,605
23. Procjenjivanje djetetova kognitivnog, socio-emocionalnog, komunikacijskog, motoričkog, socijalizacijskog i estetičkog razvoja.	2,2	26,9	71,0	0,596
24. Izbor i provođenje mjernih instrumenata i procedura zbog utvrđivanja razvojnog statusa djeteta, temeljem utvrđenih standarda i kriterija.	24,7	54,8	20,4	0,583
25. Manifestiranje osjetljivosti na razlike u strukturi obitelji te socijalnim i kulturalnim obiteljskim različitostima.	12,9	50,5	36,6	0,534

Posljednji, četvrti faktor koji je ekstrahirano faktorskom analizom *Upitnika za mjerenje učestalosti prakticiranja kompetencija odgajatelja* grupirao je kompetencije koje se odnose na aktivno sudjelovanje odgajatelja u procjenama posebnih potreba djece (tablica 4.). To su ujedno i kompetencije koje, prema procjenama studenata, prakticira najmanji broj odgajatelja, s iznimkom kompetencije procjenjivanja djetetova kognitivnog, socio-emocionalnog, komunikacijskog, motoričkog, socijalizacijskog i estetičkog razvoja. Iako se ne radi o izvornom profesionalnom zadatku odgajatelja djece rane i predškolske dobi, nedvojbeno je da sudjelovanje odgajatelja u ovim procedurama znatno pridonosi kvaliteti procjena posebnih potreba djece. Također je nedvojbeno da inkluzivna kultura predškolskih in-

stitucija podrazumijeva stalno, a ne samo sporadično manifestiranje osjetljivosti na razlike u strukturi obitelji i ostalim različitostima djece u nekoj odgojnoj skupini, pa rezultat o slabom prakticiranju ovih kompetencija procjenjujemo nezadovoljavajućim.

Ukratko, glede prvog cilja ovog istraživanja koji se odnosi na provjeru strukture i razine manifestiranja kompetencija odgajatelja u svakodnevnoj profesionalnoj praksi, moguće je zaključiti da su kompetencije odgajatelja grupirane u četiri osnovne skupine. To su: suradnja odgajatelja s obiteljima i stručnjacima, usklađivanje kurikuluma s individualnim (posebnim) potrebama djece, promicanje inkluzivne kulture u predškolskim ustanovama i aktivno sudjelovanje odgajatelja u procjenama posebnih potreba djece. Riječ je o kompetencijama koje su i inače

u literaturi prepoznate kao one koje znatno pridonose kvaliteti integracije djece različitih posebnih potreba u redovite predškolske ustanove (Wamae i Kang'ethe-Kamau, 2004; Golder i sur., 2005; De Vore i Russell, 2007). Stoga se podaci o učestalosti prakticiranja pojedinih kompetencija u svakodnevnoj odgajateljskoj praksi ne mogu smatrati zadovoljavajućima. Oni, naime, upućuju na tendenciju kako tek oko polovine odgajatelja nastoji maksimalno svoju praksu uskladiti kako s potrebama djece, tako i sa suvremenim pedagoškim spoznajama. Ostali su u tom smislu manje angažirani, što nije u najboljem interesu djece i ne pridonosi standardizaciji kvalitete programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Obilježja socijalnog funkcioniranja predškolske djece s posebnim potrebama

U ovom smo dijelu istraživanja usmjereni na utvrđivanje specifičnosti socijalnog funkcioniranja predškolske djece različitih posebnih potreba. Te su specifičnosti ispitane pomoću *Upitnika o socijalnom funkcioniranju predškolske djece s posebnim potrebama* koji se sastojao od 20 čestica. U tablicama koje slijede prikazane su distribucija procjena socijalnog funkcioniranja djece i faktorska struktura *Upitnika*. Faktorska analiza ovog *Upitnika* provedena je metodom glavnih komponenti uz varimax-rotaciju. Njome su izolirana tri faktora koja objašnjavaju 54,96% zajedničke varijance.

TABLICA 5. PROCJENA (%) I FAKTORSKA STRUKTURA SOCIJALNOG FUNKCIONIRANJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA: PRVI FAKTOR

FAKTOR NEPRILAGOĐENOG PONAŠANJA DJETETA (% objašnjene varijance: 28,30%)	Nikada ili Ne	Ponekad ili Djelomično	Često ili Da	Koeficijent strukture
1. Vršnjaci se žale na ponašanje djeteta.	33,3	34,4	32,3	0,821
2. Dijete ometa odvijanje redovitih aktivnosti u vrtiću.	39,8	33,3	26,9	0,806
3. Dijete je nasilno prema vršnjacima.	50,5	32,3	17,2	0,804
4. Dijete krši pravila ponašanja u skupini.	21,5	46,2	32,3	0,778
5. Dijete je u komunikaciji drsko.	62,4	25,8	11,8	0,776
6. Dijete je u komunikaciji nametljivo.	47,3	26,9	25,8	0,685
7. Dijete prihvaća autoritet odgajatelja.	6,5	45,2	48,4	-0,589
8. Dijete brzo odustaje od započetih aktivnosti.	25,8	33,3	40,9	0,470

Rezultati prikazani u tablici 5. pokazuju da se u prvom faktoru *Upitnika o socijalnom funkcioniranju djece s posebnim potrebama* grupirale čestice koje upućuju na neprihvatljivo ponašanje djece. Pri tome se uz žaljenje vršnjaka, nasilničko ponašanje, ometanje aktivnosti, drskost, nametljivost, kršenje pravila i odustajanje vezuje nepoštivanje auto-

riteta odgajatelja. Očigledno su u pitanju djeca koja su u odgojnom smislu iznimno izazovna, a takve je djece, sudeći prema procjenama studenata, u uzorku ovog istraživanja oko jedne trećine. Drugim riječima, gotovo trećina odgajatelja svakodnevno se suočava s izazovima u odgoju djece koja u vrtiću manifestiraju neprilagođena ponašanja.

TABLICA 6. PROCJENA (%) I FAKTORSKA STRUKTURA SOCIJALNOG FUNKCIONIRANJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA: DRUGI FAKTOR

FAKTOR INTEGRIRANOG PONAŠANJA DJETETA (% objašnjene varijance: 17,12%)	Nikada ili Ne	Ponekad ili Djelomično	Često ili Da	Koeficijent strukture
9. Dijete je u skupini vršnjaka odbačeno.	50,5	41,9	7,5	-0,759
10. Dijete je sklono osamljivanju.	19,4	38,7	41,9	-0,724
11. Dijete voli boraviti u vrtiću.	1,1	28,0	71,0	0,685
12. Dijete je u skupini vršnjaka omiljeno.	38,7	41,9	19,4	0,680
13. Dijete ima prijatelje među vršnjacima u vrtiću.	18,3	44,1	37,6	0,600
14. Dijete aktivno sudjeluje u grupnim aktivnostima.	20,4	48,4	31,2	0,590
15. Dijete manifestira interes za događaje u skupini.	4,2	47,3	48,4	0,578
16. Dijete je izloženo vršnjačkom nasilju.	67,7	31,2	1,1	-0,348

Prema strukturi drugog faktora (tablica 6.), zaključujemo kako ga obilježuju ponašanja djece koja upućuju na kvalitetnu socijalnu integraciju u odgojnu skupinu. Radi se o djeci koja vole boraviti u vrtiću, sudjeluju u aktivnostima, prihvaćeni su u vršnjačkoj skupini i imaju u njoj prijatelje. Stoga je

logično da ta djeca nisu odbačena, ne osamljuju se i nisu izložena vršnjačkom nasilju. Prema distribuciji rezultata dobivenih procjenom učestalosti manifestiranja takvih ponašanja, vidljivo je da u vrtićima nalazimo 20 do 70% dobro integrirane djece s posebnim potrebama.

TABLICA 7. PROCJENA (%) I FAKTORSKA STRUKTURA SOCIJALNOG FUNKCIONIRANJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA: TREĆI FAKTOR

FAKTOR PRIMJERENOSTI PSIHOSOCIJALNOG RAZVOJA DJETETA (% objašnjene varijance: 17,12%)	Nikada ili Ne	Ponekad ili Djelomično	Često ili Da	Koeficijent strukture
17. Razina samostalnosti djeteta primjerena je njegovoj dobi.	30,1	25,8	44,1	0,753
18. Postoje područja u kojima je dijete iznimno neuspješno.	33,3	31,2	35,5	-0,670
19. Vršnjaci pomažu djetetu u nekim aktivnostima.	20,4	59,1	20,4	-0,648
20. Postoje područja u kojima je dijete iznimno uspješno.	34,4	24,7	40,9	0,588

S obzirom da su se u trećem faktoru uglavnom grupirale čestice *Upitnika* koje se odnose na stupanj razvoja i sposobnosti djece, nazvali smo ga faktorom primjerenosti psihosocijalnog razvoja djeteta. To je faktor koji ukazuje na povezanost dostupnosti vršnjačke pomoći djeci kojoj je takva pomoć potrebna, a radi se o onima koji ne uspijevaju samostalno obaviti

određene aktivnosti. S druge strane, djeca koja su samostalna razmjerno svojoj dobi i iznimno su uspješna u nekim područjima takvu pomoć ne primaju. Prema distribuciji rezultata dobivenih temeljem procjene ovog aspekta socijalnog funkcioniranja djece, oko trećine djece iz uzorka u tom smislu ima problema, a samo petina koristi neke oblike vršnjačke pomoći.

Iz prikazanih rezultata vidljivo je kako se procjenjivana djeca s posebnim potrebama međusobno razlikuju u svom socijalnom funkcioniranju. Stoga smo diskriminativnom analizom provjerili postoji li razlika u tom funkcioniranju, s obzirom na posebnu potrebu koju dijete ima, odnosno radi li se o djeci s

teškoćama u razvoju, s problemima u ponašanju ili darovitoj djeci. Diskriminativna analiza provedena je s obzirom na rezultat djece na tri izolirana i naprijed opisana faktora socijalnog funkcioniranja. Njome su dobivene dvije statistički značajne diskriminativne funkcije (tablica 8.).

TABLICA 8. VRIJEDNOSTI DISKRIMINATIVNIH FUNKCIJA SOCIJALNOG FUNKCIONIRANJA DJECE S OBZIROM NA VRSTU POSEBNE POTREBE

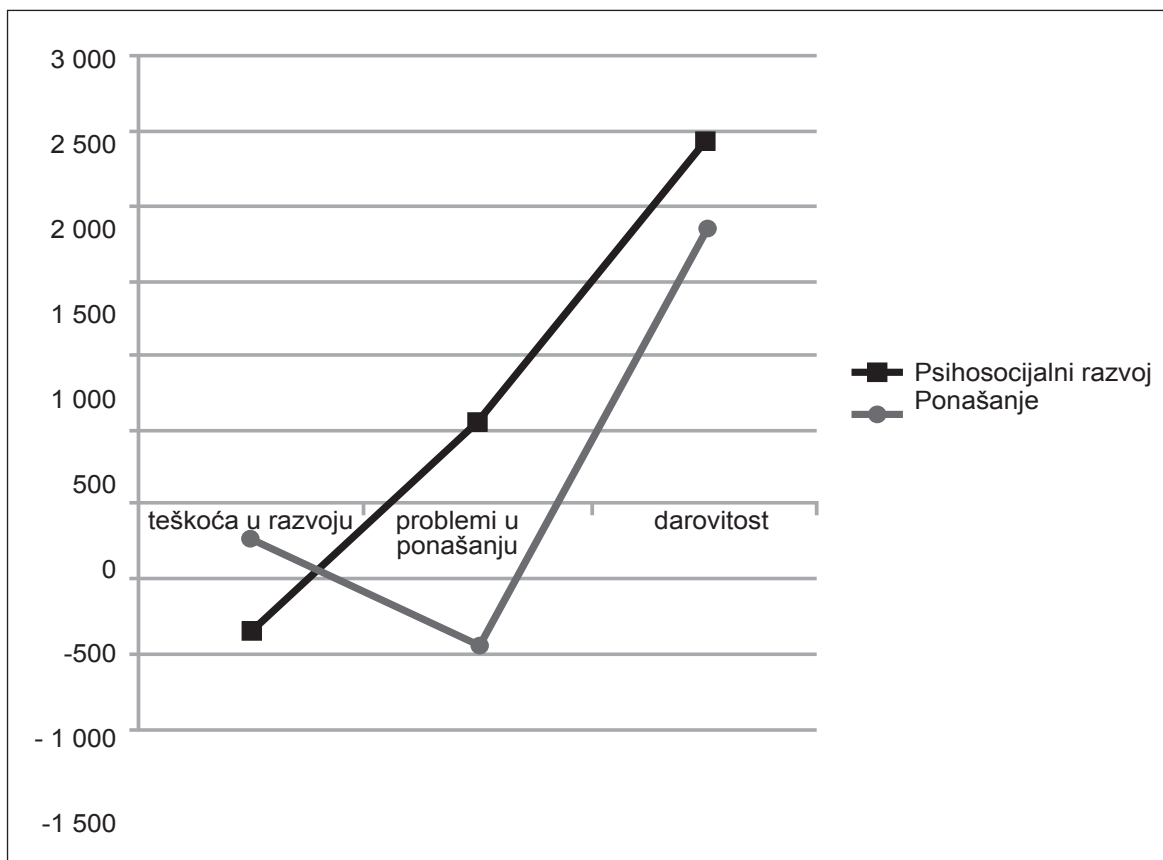
	Vrijednost funkcije	% objašnjene varijance	Wilks' Lambda	Hi2	Značajnost
Prva funkcija	0,812	51,7	0,314	103,053	0,000
Druga funkcija	0,757	48,3	0,569	50,158	0,000

TABLICA 9. KOEFICIJENTI STRUKTURE I KORELACIJA DISKRIMINATIVNIH FUNKCIJA SOCIJALNOG FUNKCIONIRANJA DJECE S OBZIROM NA VRSTU POSEBNE POTREBE

	PRVA FUNKCIJA		DRUGA FUNKCIJA	
	Matrica strukture	Koeficijent korelacije	Matrica strukture	Koeficijent korelacije
SOCIJALNO FUNKCIONIRANJE DJETETA				
Neprilagođeno ponašanje djeteta	-0,636	-0,717	0,606	0,663
Integrirano ponašanje djeteta	0,400	0,641	0,021	0,033
Primjereni psihosocijalni razvoj djeteta	0,509	0,565	0,745	0,803

Slijedom rezultata prikazanih u tablici 9. zaključujemo kako prvu diskriminativnu funkciju najviše definiraju neprilagođeno i integrirano ponašanje djeteta, dok drugu diskriminativnu funkciju najviše definira primjereni psihosocijalni razvoj djeteta. Naravno, integrirano i neprilagođeno ponašanje su u obrnuto proporcionalnoj korelaciji. Vrijednosti centroida (srednjih vrijednosti) pojedinih grupa na dis-

kriminativnim funkcijama upućuju na zaključak da su neprilagođena ponašanja statistički značajno svojstvenija djeci koja imaju problema u ponašanju, na drugom su mjestu djeca s teškoćama u razvoju, a na trećem darovita djeca (grafikon 1.). Na drugoj diskriminativnoj funkciji najviše vrijednosti postižu darovita djeca, slijede djeca s problemima u ponašanju, a na posljednjem su mjestu djeca s teškoćama u razvoju.



GRAFIKON 1. CENTROIDI GRUPE NA DISKRIMINATIVNIM FUNKCIJAMA PREMA POSEBNOJ POTREBI DJETETA

Uglavnom, temeljem rezultata ovog istraživanja, u pogledu specifičnosti socijalnog funkcioniranja predškolske djece različitih posebnih potreba možemo zaključiti da među procjenjivanom djecom nalazimo različite oblike neprilagođenog, ali i integriranog ponašanja, te da djeca manifestiraju različite razine primjerenosti svog psihosocijalnog razvoja. Pojedini pokazatelji teškoća u socijalnom funkcioniranju kreću se u rasponu od 4 do 30%. Najviše teškoća imaju djeca za koje su studenti procijenili da ih karakteriziraju problemi u ponašanju, slijede djeca s teškoćama u razvoju, a najmanje teškoća imaju djeca za koje je procijenjeno da su darovita. Stavimo li ove rezultate u kontekst rezultata ranijih istraživanja koji ukazuju na nedovoljnu kompetentnost odgajatelja za rad s djecom s teškoćama (Hundert, 2007; Bouillet, 2008), možemo uočiti veliku potrebu za jačanjem profesionalnih kompetencija odgajatelja koje

se odnose na metode i tehnike djelotvornog vođenja odgojne skupine i samog ponašanja djece, kako bi se stvorio referentni okvir prevencije neprihvatljivih ponašanja djece. Pokazalo se, naime, da su problemi u ponašanju oni kojima su opterećena mnoga djeca s posebnim potrebama, što se istodobno nepovoljno odražava i na samo dijete i na funkcioniranje cijele odgojne skupine u koju su takva djeca integrirana.

Povezanost manifestiranja profesionalnih kompetencija odgajatelja i socijalnog funkcioniranja djece

U ovom dijelu istraživanja provjeravamo hipotezu kojom je pretpostavljeno da se uz višu razinu manifestiranja profesionalnih kompetencija odgajatelja značajnih za inkluzivnu praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vezuje uspješnije socijalno funkcioniranje djece s posebnim potrebama. Ona je

provjerena dvjema linearnim regresijskim analizama – jednom na razini faktora socijalnog funkcioniranja, a drugom na razini čestica koje opisuju pojedine komponente socijalnog funkcioniranja djece. Kao kriterijska varijabla tretirana je srednja vrijednost svakog procjenjivanog odgajatelja na *Upitniku za mjerenje učestalosti prakticiranja kompetencija odgojitelja*.

Sukladno očekivanjima, pokazalo se da je učestalost manifestiranja profesionalnih kompetencija odgajatelja umjereno ($R = 0,361$), ali statistički značajno ($F = 4,447$; $p = 0,006$) povezana sa socijalnim funkcioniranjem djece. To se osobito odnosi na integrirano ponašanje djeteta koje je, sudeći prema značajnosti t-testa i Beta vrijednostima, pridonijelo postojanju statistički značajne povezanosti.

TABLICA 10. VRIJEDNOSTI REGRESIJSKE FUNKCIJE POVEZANOSTI UČESTALOSTI MANIFESTIRANJA PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA ODGAJATELJA I FAKTORA SOCIJALNOG FUNKCIONIRANJA DJECE

FAKTORI SOCIJALNOG FUNKCIONIRANJA DJETETA	Standardizirana Beta	t-test	značajnost
Neprilagođeno ponašanje djeteta	-0,055	-0,553	0,582
Integrirano ponašanje djeteta	0,331	3,350	0,001
Primjereni psihosocijalni razvoj djeteta	-0,133	-1,245	0,182
Konstanta funkcije		62,513	0,000

Kako bismo dobili uvid u konkretnija obilježja socijalnog funkcioniranja djece koja ovise o učestalosti manifestiranja profesionalnih kompetencija odgojitelja, linearna je regresija provedena i na osnovnom skupu čestica *Upitnika o socijalnom funkcioniranju djece*, s istom kriterijskom varijablom (srednja vrijednost manifestiranja profesionalnih kompetencija). Opet je dobivena statistički značajna funkcija ($F = 1,821$; $p = 0,034$) osrednje jači-

ne ($R = 0,580$). Regresijski koeficijenti ($B \geq 0,200$) upućuju na zaključak da su kompetencije odgajatelja najuže vezane uz prakticiranje vršnjačke pomoći u skupini, ometanje redovnih aktivnosti, kršenje pravila, nasilničko ponašanje i status djeteta u vršnjačkoj skupini (tablica 11.). Jasno je, uz veću učestalost manifestiranja profesionalnih kompetencija odgajatelja, vezuju se manji problemi u socijalnom funkcioniranju djece.

TABLICA 11. BETA, VRIJEDNOST I ZNAČAJNOST T-TESTA U REGRESIJSKOJ FUNKCIJI POVEZANOSTI UČESTALOSTI MANIFESTIRANJA PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA ODGAJATELJA I POJEDINIH KOMPONENTI SOCIJALNOG FUNKCIONIRANJA DJECE

POJEDINE KOMPONENTE SOCIJALNOG FUNKCIONIRANJA DJETETA	Standardizirana Beta	t-test	značajnost
Dijete voli boraviti u vrtiću.	0,155	1,314	0,193
Dijete manifestira interes za događaje u skupini.	-0,058	-0,393	0,696
Dijete aktivno sudjeluje u grupnim aktivnostima.	-0,041	-0,271	0,787
Dijete krši pravila ponašanja u skupini.	-0,282	-1,646	0,104
Dijete je sklonu osamljivanju.	0,073	0,530	0,598
Dijete brzo odustaje od započetih aktivnosti.	-0,022	-0,155	0,878

POJEDINE KOMPONENTE SOCIJALNOG FUNKCIONIRANJA DJETETA	Standardizirana Beta	t-test	značajnost
Dijete prihvaća autoritet odgajatelja.	0,151	1,118	0,267
Dijete je u skupini vršnjaka omiljeno.	0,245	1,751	0,084
Dijete je u skupini vršnjaka odbačeno.	-0,078	-0,528	0,599
Dijete je izloženo vršnjačkom nasilju.	0,080	0,653	0,516
Dijete je nasilno prema vršnjacima.	-0,296	-1,754	0,084
Vršnjaci pomažu djetetu u nekim aktivnostima.	0,308	2,598	0,011
Vršnjaci se žale na ponašanje djeteta.	0,110	0,635	0,527
Dijete ima prijatelje među vršnjacima u vrtiću.	0,071	0,567	0,572
Dijete je u komunikaciji drsko.	0,110	0,706	0,482
Dijete je u komunikaciji nametljivo.	0,162	1,117	0,268
Razina samostalnosti djeteta primjerena je njegovoj dobi.	0,235	1,648	0,104
Postoje područja u kojima je dijete iznimno uspješno.	-0,120	-0,965	0,338
Postoje područja u kojima je dijete iznimno neuspješno.	0,160	1,210	0,230
Dijete ometa odvijanje redovitih aktivnosti u vrtiću.	0,301	1,508	0,136
Konstanta		1,360	0,178

Ukratko, analiza povezanosti učestalosti manifestiranja profesionalnih kompetencija odgajatelja i socijalnog funkcioniranja djece, omogućuje zaključak kako je veza utvrđena, a hipoteza potvrđena. Veze nisu sasvim jasno izražene jer, s jedne strane, na mnoga područja socijalnog funkcioniranja djece s posebnim potrebama odgajatelji mogu utjecati tek posredno (npr. stupanj razvoja i sposobnosti djece), a s druge strane, procjenu kompetencija odgajatelja radili su studenti koji možebitno i nisu bili osobito kritični. U tom smislu, rezultate dobivene ovdje prikazanim analizama potrebno je tumačiti kao određene tendencije koje je potrebno provjeriti novim istraživanjima. Ipak, nedvojbeno je da djeca sa svojim različitim obilježjima imaju pravo i potrebu za kompetentnim odgajateljima koji će se znati nositi sa svim suvremenim izazovima odgoja, a naše je istraživanje pokazao da to pravo konzumira tek jedan dio predškolske djece.

Zaključna razmatranja

Smisao ovoga rada ogleda se u svojevrsnom osvjetljavanju uloge odgajatelja u promicanju inkluzivne kulture u predškolskim ustanovama, temeljem analize kompetencija koje u svom radu prakticiraju i obilježja socijalnog funkcioniranja predškolske djece s posebnim potrebama. S time je u vezi provedeno manje istraživanje, čiji su rezultati pokazali da se uz višu razinu manifestiranja profesionalnih kompetencija odgojitelja značajnih za inkluzivnu praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vezuje uspješnije socijalno funkcioniranje djece s posebnim potrebama. Kao ključni elementi profesionalnih kompetencija odgajatelja za inkluzivnu praksu izdvojeni su suradnja s obiteljima i stručnjacima, usklađivanje kurikuluma s individualnim potrebama djece, promicanje inkluzivne kulture u vrtiću i aktivno sudjelovanje odgojitelja u procjenama posebnih potreba

djeca. Pokazalo se da ove kompetencije u svakodnevnom radu prakticira tek polovina procjenjivanih odgajatelja, a da 10 do 15% uzorka odgajatelja nije angažirano u inkluzivnim procesima.

Što se socijalnog funkcioniranja predškolske djece s posebnim potrebama tiče, utvrđeno je kako su njegova osnovna obilježja neprilagođeno, odnosno integrirano ponašanje te razina primjerenosti psihosocijalnog razvoja djeteta. U tim područjima najviše problema imaju djeca s ponašajnim problemima, slijede djeca s teškoćama u razvoju, a najmanje problema imaju darovita djeca. S time je u vezi zanimljivo naglasiti da su upravo obilježja neprilagođenog ponašanja ta koja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju predstavljaju najveći izazov i koja iziskuju pojačan angažman svih odgajatelja, a prema rezultatima istraživanja prikazanog u ovom radu, takve probleme manifestira do 30% predškolske djece s posebnim potrebama. Drugim riječima, posredno se pokazalo da sama posebna potreba ne mora dovesti do teškoća u socijalnom funkcioniranju djece te da razina tih teškoća uvelike ovisi o profesionalnosti i sudjelovanju odgajatelja.

Spomenimo ovdje da provedeno istraživanje trpi brojna metodološka ograničenja (stratificirani uzorak, temeljenost na procjenama studenata koji vjerojatno nisu osobito kritični, primijenjeni instrumentarij koji prethodno nije standardiziran i dr.). Stoga se rezultati dobiveni ovim istraživanjem trebaju tumačiti kao tendencije koje upućuju na određene manjkavosti sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a koje se ogledaju u profesionalnim kompetencijama odgajatelja za inkluzivnu praksu. Istraživanje je potrebno tumačiti i kao potvrdu smislenosti poticanja prakse temeljene na pokazateljima uspješnosti, budući da su u hrvatskoj pedagoškoj znanstvenoj sceni slična istraživanja prilično zastavljena. Tako trud, entuzijizam i profesionalnost dijela odgajatelja ostaje nezapažan, a odgajatelji koji se konzistentno opiru inkluzivnim procesima ostaju bez informacije i poticaja na promjene.

U tom smislu, nedvojbeno je da odgajatelji iziskuju jaču podršku stručnih službi i servisa, čime bi se osiguralo da standardi kvalitetne odgojno-obrazovne inkluzije budu dostupni svoj djeci. Uz to, važno je unaprijediti sustav školovanja odgajatelja kako bi tijekom školovanja bili kvalitetnije pripremljeni

za izazove inkluzivne pedagogije. Postojeći model studiranja ovog područja na učiteljskim fakultetima gdje se inkluzivna pedagogija podučava u okviru izdvojenog kolegija, ne može osigurati očekivane i potrebne kompetencije. Poput drugih autora (Golder i sur., 2005; Brownell i sur., 2005; Keil i sur., 2006; Pearson, 2007), smatramo da bi inkluzivna politika trebala biti uključena u sve pedagoške i metodičke kolegije Učiteljskog fakulteta, dok bi specijalizirani kolegiji bili usmjereni formiranju prihvaćajućih stavova prema djeci s posebnim potrebama, poticanju vjere u mogućnost njihova napretka i obrazovanja, razumijevanju široke fenomenološke i etiološke osnove posebnih potreba, uočavanju visoke razine sličnosti djece s posebnim potrebama i djece bez posebnih potreba, važnosti suradnje sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa te prakticiranju timskog rada i suradnje na međuinstitucijskoj i interdisciplinarnoj razini. Naravno, inkluzivna odgojno-obrazovna praksa podrazumijeva cjeloživotno obrazovanje, koje danas odgajateljima ne nudi dovoljno edukacijsko-rehabilitacijskih tema.

Ipak, ostaje činjenica da mnogi odgajatelji, unatoč mnogim manjkavostima samog sustava, nastoje maksimalno pridonijeti dobrobiti predškolskoj djeci s posebnim potrebama. Upravo oni potvrđuju smislenost inkluzivnog procesa i otvaraju mogućnosti daljnjeg usavršavanja inkluzivne prakse. U tom je pogledu važno imati na umu da pravo predškolske djece na najbolji mogući odgoj i obrazovanje ne smije ovisiti o dobroj volji odgajatelja, već mora predstavljati osnovni standard ranog i predškolskog odgoja u obrazovanja. Za to je, međutim, potreban angažman ukupne zajednice.

Primjerice, promišljajući modele inkluzivne prakse, Jackson i sur. (2009) razvili su model *response to intervention* koji, usmjerujući se na prevenciju i intervenciju u radu s djecom s teškoćama, timu odgajatelja nudi strukturu u identifikaciji problema te u planiranju strategije za pružanje neposredne i izravne odgojne pomoći djeci koja bez nje ne mogu biti uspješna. Model odgajateljima nudi smjernice u zadovoljenju potreba djece putem pružanja odgovarajuće razine odgojne podrške koja osigurava da u odgojno-obrazovnom procesu profitiraju sva djeca. Iako je model prvobitno osmišljen u svrhu rane identifikacije djece s teškoćama, danas je razvijen na način

da se odnosi na sustavno podržavanje sve djece u ranoj i predškolskoj dobi. On, naime, obuhvaća praćenje napredovanja djece, ali i sve ostale okolnosti koje pridonose kvaliteti učenja (npr. suradnja, kvaliteta didaktičkih sadržaja, donošenje odluka i dr.). Temeljna načela modela su: (a) mnogo poticaja (različitih i u sadržaju i u intenzitetu) koji osiguravaju maksimalnu podršku svoj djeci, (b) visoka kvaliteta implementacije didaktičkih sadržaja, (c) raznolik kurikulum koji omogućuje razvoj djece, (d) sustav prikupljanja po-

dataka o djeci iz formalnih i neformalnih izvora, (e) intervencije koje su temeljene na dokazima (tzv. *evidence based interventions*), (f) primjena procedura za identificiranje, izbor i reviziju primijenjenih didaktičkih sadržaja, i (g) mjerenja za praćenje usklađenosti programa s propisanim standardima.

Sličan model potreban je hrvatskoj praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jer, podsjetimo, viša kvaliteta u ovom području pomaže svoj djeci, a napredak djece s teškoćama je bez njih nezamisliv.

Literatura

- Bouillet, D. (2008), Ključne kompetencije u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. U: Cindrić, M. i sur. (ur.), 2nd International Conference on Advanced and Systematic Research: 2nd Scientific research symposium Pedagogy and the Knowledge Society. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 37 – 46.
- Bouillet, D. (2009), Evidence-Based Practice: Per-
sumption of Inclusive Education? U: Bouillet, D., Matijević, M. (ur.), 3rd International Conference on Advanced and Systematic Research: 3rd Scientific research symposium Curriculum of Early and Compulsory Education. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 31 – 42.
- Bouillet, D. (2010), Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Brotherson, M. J., Sheriff, G., Milburn, P., Schertz, M. (2001), Elementary School Principals and their Needs and Issues for Inclusive Early Childhood Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (1), 31 – 45.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., McCallum, C. L. (2005), Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, 38 (4), 242 – 252.
- Council for Exceptional Children (2000), *What Every Special Educator Must Know: The Standards for the Preparation and Licensure of Special Educators*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Darragh, J. (2007), Universal Design for Early Childhood Education: Nursing Access and Equity for All. *Early Childhood Education Journal*, 35 (2), 167 – 171.
- De Vore, S., Russell, K. (2007), Early Childhood Education and Care for Children with Disabilities: Facilitating Inclusive Practice. *Early Childhood Education Journal*, 35 (2), 189 – 198.
- Državni pedagoški standard predškolskoga odgoja i obrazovanja. *Narodne novine*, 63/2008.
- Fenech, M., Waniganayake, M., Fleet, A. (2009), More than a Shortage of Early Childhood Teachers: Looking Beyond the Recruitment of University Quality Early Childhood Education and Care. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (2), 199 – 213.
- Golder, G., Norwich, B., Bayliss, Ph. (2005), Preparing Teachers to Teach Pupils with Special Educational Needs in More Inclusive Schools: Evaluating a PGCE Development. *British Journal of Special Education*, 32 (2), 92 – 99.
- Hundert, J. P. (2007), Training Classroom and Resource Preschool Teachers to Develop Inclusive Class Interventions for Children with Disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (3), 159 – 173.
- Jackson, S., Pretti-Frontcyak, K., Harjusola-Webb, S., Grisham-Brown, J., Romani, J. M. (2009), Response to Intervention: Implications for Early Childhood Professionals. *Language, Speech and Hearing Service in Schools*, 40, 424 – 434.

- Jones, Ph., West, E., Stevens, D. (2006), Nurturing Moments of Transformation in Teachers – Comparative Perspectives on the Challenges of Professional Development. *British Journal of Special Education*, 33 (2), 82 – 90.
- Keil, S., Miller, O., Cobb, R. (2006), Special Educational Needs and Disability, *British Journal of Special Education*, 33 (4), 168 – 172.
- Mijatović, A. (2000), *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: EDIP.
- Pearson, S. (2007), Exploring Inclusive Education: Early Steps for Prospective Secondary School Teachers, *British Journal of Special Education*, 34 (1), 25 – 32.
- Rowe, Ch. (1995), Clarifying the Use of Competence and Competency Models in Recruitment, Assessment and Staff Development. *Industrial and Commercial Training*, 27 (11), 12 – 18.
- Saracho, N., Spodek, B. (2007), Early Childhood Teachers' Preparation and the Quality of Program Outcomes. *Early Child Development and Care*, 177 (1), 71 – 91.
- Wamae, G. M. I., Kang'ethe-Kamau, R. W. (2004), The Concept of Inclusive Education: Teacher Training and Acquisition of English Language in the Hearing Impaired. *British Journal of Special Education*, 31 (1), 33 – 40.

Summary

Competencies of pre-school teachers for inclusive practice

Dejana Bouillet
Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Croatia

The purpose of this paper is the analysis of professional competencies of pre-school teachers in terms of the quality of inclusive practice in Croatian pre-school institutions. This work is based on the hypothesis that a stronger manifestation of the teacher's professional inclusive competencies in pre-school education is related to a more successful social functioning of children with special needs. This hypothesis has been verified by a small-scale research based on the assessment of 93 teachers and children with special needs in Croatian nursery schools. By means of factor analyses it has been established that some of the most important pre-school teacher competencies include the cooperation with parents and professionals, coordination of the curriculum and the individual needs of the children, encouragement of inclusive culture in nursery schools and active participation of teachers in assessing the children's special needs. As for the social functioning of children, its basic characteristics have been identified as maladjusted/integrated behaviour and the level of suitability of the child's psycho-social development. Research results have confirmed the proposed hypothesis. Furthermore, it has been established that teachers significantly differ among themselves in terms of the degree of manifesting professional competencies for inclusive practice and that children with special needs may, but do not have to have socialisation difficulties. Thereby the author here offers some guidelines for the improvement of inclusive practice in Croatian pre-school institutions.

Keywords: pre-school teacher competencies, inclusive practice, social functioning of children with special needs.