

**ANALIZA INKLUZIVNOSTI
STUDIJSKIH PROGRAMA
ZA INICIJALNO OBRAZOVANJE
ODGOJITELJA DJECE RANE I
PREDŠKOLSKE DOBI**

IMPRESUM

Izdavač: Ured UNICEF-a za Hrvatsku

Autori: prof. dr. sc. Dejana Bouillet, izv. prof. dr. sc. Darko Hren, dr. sc. Toni Maglica, doc. dr. sc. Esmeralda Sunko

Urednica: dr. sc. Ivana Ćosić, voditeljica programa za obrazovanje, UNICEF Hrvatska

Recenzenti: prof. dr. sc. Lidija Vujčić i prof. dr. sc. Edita Slunjski

Lektura: izv. prof. dr. sc. Lidija Cvikić

Grafičko oblikovanje: Centar pažnje, vl. Vanja Nikolić

Autori fotografija: Marin Ilej, Danijel Soldo, Niko Goga

ISBN: 978-953-7702-65-6

Sva prava pridržava izdavač. Prilikom korištenja citata i materijala iz ove publikacije, molimo navedite izvor. Za sve obavijesti možete se obratiti izdavaču. Ova publikacija ne izražava nužno službene stavove UNICEF-a.

Analiza inkluzivnosti studijskih programa za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi nastala je u okviru programske suradnje Ureda UNICEF-a za Hrvatsku i Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Ured UNICEF-a za Hrvatsku zahvaljuje svim građanima i tvrtkama koji svojim donacijama podupiru rad Ureda UNICEF-a za Hrvatsku te su omogućili izradu ove publikacije.

Suradnice u analizi studijskih programa: izv. prof. dr. sc. Mirjana Radetić Paić, doc. dr.sc. Adrijana Višnjić Jevtić, doc. dr. sc. Danijela Blanuša Trošelj, doc. dr. sc. Ida Somolani Tokić

Analiza inkluzivnosti studijskih programa za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi

Autori:

prof. dr. sc. Dejana Bouillet
izv. prof. dr. sc. Darko Hren
dr. sc. Toni Maglica
doc. dr. sc. Esmeralda Sunko

Suradnice:

izv. prof. dr. sc. Mirjana Radetić Paić
doc. dr.sc. Adrijana Višnjić Jevtić
doc. dr. sc. Danijela Blanuša Trošelj
doc. dr. sc. Ida Somolanji Tokić

Zagreb, listopad 2021. godine

Sadržaj

| | |
|---|----|
| PREDGOVOR | 7 |
| IZ RECENZIJA..... | 8 |
| SAŽETAK..... | 9 |
| UVOD | 10 |
| POZADINA – ZAŠTO JE POTREBNA OVA ANALIZA | 10 |
| Važnost inkluzivnoga okruženja na visokoškolskim ustanovama za obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi | 13 |
| Kompetencije kojima odgojitelji ostvaruju inkluzivno obrazovanje | 14 |
| ISTRAŽIVAČKA PITANJA | 17 |
| METODE ANALIZE | 19 |
| REZULTATI ANALIZE STUDIJSKIH PROGRAMA: | 23 |
| ZASTUPLJENOST I SADRŽAJ KOMPETENCIJA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE | 23 |
| Analiza ishoda učenja za razvoj ključnih kompetencija za inkluzivno obrazovanje na razini studijskih programa | 24 |
| Analiza opisa predmeta (Silaba) u studijskim programima RPOO-a | 29 |
| REZULTATI ANALIZE INTERVJUA | 35 |
| Uvažavanje različitosti | 37 |
| Podržavanje učenja i razvoja sve djece / svih studenata..... | 38 |
| Fleksibilnost poučavanja | 39 |
| Suradnja (timski rad) | 40 |
| Kontinirani osobni i profesionalni razvoj | 41 |
| ZAKLJUČAK..... | 43 |
| PREPORUKE ZA DJELOVANJE | 45 |
| LITERATURA | 48 |

| | |
|--|----|
| PRILOZI | 50 |
| Prilog 1. Kodna lista za analizu inkluzivnosti studijskih programa RPOO | 50 |
| Prilog 2. Primjeri kategoriziranja ishoda učenja studijskih programa | 53 |
| Prilog 3. Primjeri kategoriziranja i kodiranja skupina kompetencija za inkluzivno obrazovanje u opisima predmeta | 55 |
| Prilog 4: Pitanja za strukturane intervjuje | 60 |

Predgovor

Svrha je ove analize osigurati uvid u jake i slabe strane studijskih programa koje pohađaju gotovo svi budući hrvatski odgojitelji djece rane i predškolske dobi. Ti studijski programi provode se na šest hrvatskih visokih učilišta – u Osijeku, Puli, Rijeci, Splitu, Zadru i Zagrebu. Analiza je nastala u okviru suradnje Ureda UNICEF-a za Hrvatsku s Učiteljskim fakultetom Sveučilišta u Zagrebu i pridruženim partnerskim visokim učilištima kao jedan od rezultata zajedničkoga programa „Unaprjeđivanje inkluzivnosti inicijalnog obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi“. Ideja suradnje je utrti put prema razvoju suvremenih kurikula visokoškolskoga obrazovanja koji će primjereno odgovoriti na zahtjeve inkluzivnoga obrazovanja.

Visoko obrazovanje važno je društveno dobro i nezamjenjiv resurs koji, kada je temeljen na načelima izvrsnosti i visokih standarda kvalitete, bitno doprinosi odgajanju generacija koje će promovirati i živjeti inkluzivne vrijednosti. Vjerujemo da će analiza imati široku uporabu u procesima usklađivanja studijskih programa ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja s Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom, odnosno standardima zanimanja i kvalifikacija odgojitelja djece rane i predškolske dobi.

Uz već objavljeni *Kurikul za edukatore sveučilišnih nastavnika i Priručnik za sveučilišne nastavnike s primjerima dobre prakse* koji je u pripremi, *Analiza studijskih programa* poticaj je nastavnicima da doprinose prepoznavanju inkluzivnosti kao prednosti nastavnoga procesa, kontinuirano promišljajući i kreirajući nove ideje i pristupe studentima i studenticama tako da afirmiraju načela ravnopravnosti i jednakih obrazovnih mogućnosti.

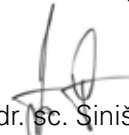
Ured UNICEF-a za Hrvatsku i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu pozivaju sve čitateljice i čitatelje, poglavito sveučilišne nastavnice i nastavnike, studente i studentice da rezultate ove analize koriste kao poticaj za daljnje inicijative, istraživanja, projekte i susrete koji ujedinjuju nemjerljive potencijale sveučilišne zajednice i oživotvoruju načela inkluzivnoga obrazovanja na svim razinama obrazovnoga sustava.

Predstojnica Ureda UNICEF-a za
Hrvatsku:



Regina M. Castillo

Dekan Učiteljskog fakulteta
Sveučilišta u Zagrebu:



prof. dr. sc. Šiniša Opić

Iz recenzija

„Rukopis *Analiza inkluzivnosti studijskih programa za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi* predstavlja važan doprinos mogućnostima unaprjeđenja studijskih programa za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske u smislu međusobnoga usklađivanja tih programa na različitim visokoškolskim ustanovama te njihova usklađivanja s Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom i drugim relevantnim dokumentima koji uokviruju europski sustav visokoškolskoga obrazovanja.

Visoka kvaliteta ovoga rukopisa svakako je rezultat i aktualnosti teme kojom se bavi jer inkluzivnost predstavlja jednu od najvažnijih dimenzija kvalitete institucijskoga ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u 21. stoljeću. U tom smislu, svaki doprinos podizanju inkluzivne dimenzije cjelovitoga odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi, i to kroz kvalitetnu pripremu budućih odgojitelja za ostvarivanje takvoga odgoja i obrazovanja, vrijednost je od posebnog značaja. No, posebnu vrijednost rukopisu daje preglednost i jasnoća pisanja, teorijska rasprava utemeljena na najsuvremenijim teorijskim spoznajama i relevantnim dokumentima, kao i interpretacija podataka te iz njih izvedeni zaključci i preporuke.“

prof. dr. sc. Edita Slunjski
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

„Prije svega radi se o analizi studijskih programa kojih u visokoškolskom obrazovanju nedostaju. Nadalje, ovom analizom dobili smo uvid u vrlo jasno adresiranje ključnih točaka u razumijevanju koncepta inkluzivnosti u svojoj složenosti i cjelovitosti temeljenoj na suvremenim istraživanjima i aktualnim dokumentima obrazovne politike. Sastavni dio analize su i preporuke za djelovanje koncipirane u sedam točaka i prijedloga aktivnosti, što predstavlja njezinu dodatnu vrijednost k unaprjeđenju inicijalnoga obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi u Republici Hrvatskoj.

Na osnovi svega navedenoga, sigurna sam da će ova analiza potaknuti na daljnja konstruktivna promišljanja i istraživanja u osiguravanju podloge za usklađivanje studijskih programa RPOO-a s Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom i drugim relevantnim dokumentima koji uokviruju europski sustav visokoškolskog obrazovanja.“

prof. dr. sc. Lidija Vujičić
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Sažetak

Pristupačan i inkluzivan rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO) smatra se ključnom odrednicom kvalitetnoga obrazovanja i odgovorom na socijalne rizike. Ova analiza osigurava uvid u inkluzivnost postojećih studijskih programa za stjecanje kvalifikacije prvostupnika i magistra RPOO-a u Republici Hrvatskoj. Njezina je svrha sadržana u osiguravanju analitičke podloge za usklađivanje studijskih programa RPOO-a s Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom i drugim relevantnim dokumentima koji uokviruju europski sustav visokoškolskoga obrazovanja. Analiza se temelji na stajalištu da inkluzivno obrazovanje podrazumijeva širok spektar strategija, aktivnosti i procesa kojima se nastoji ostvariti univerzalno pravo na kvalitetno, relevantno i odgovarajuće obrazovanje svakoga djeteta/studenta, od najniže do najviše razine obrazovanja (UNESCO, 1994). Analizirani su sljedeći skupovi kompetencija, koji su adaptirani prema kompetencijama koje je definirala Europska agencija za posebne odgojno-obrazovne potrebe i inkluzivno obrazovanje: (1) uvažavanje različitosti djece (različitosti su izvor i sredstvo odgoja i obrazovanja), (2) podržavanje učenja i razvoja sve djece (uvjerenje u mogućnost napretka i obrazovanja sve djece/studenata), (3) fleksibilnost poučavanja (raznolike strategije i metode poučavanja i procjena koje su usklađene s različitim stilovima i iskustvima učenja djece/studenata), (4) suradnja (timski rad) i (5) kontinuirani osobni i profesionalni razvoj (cjeloživotno učenje). Provedeni su intervjui sa studentima, odgojiteljima i sveučilišnim nastavnicima te su analizirani svi studijski programi (6 preddiplomskih i 5 diplomskih) za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi koji su se ak. god. 2019./2020. realizirali na hrvatskim visokim učilištima (u Osijeku, Puli, Rijeci, Splitu, Zadru i Zagrebu). Studijski programi su tematski analizirani s obzirom na razinu u kojoj doprinose razvoju skupova kompetencija studenata za inkluzivno obrazovanje.

Rezultati analize pokazuju da unatoč usmjerenju svih studijskih programa na ostvarivanje jednakoga broja ECTS bodova (300 na preddiplomskom i 120 na diplomskom studiju) i težnji razvoju kompetencija za istu kvalifikaciju (odgojitelji djece rane i predškolske dobi), međusobno su vrlo raznoliki u broju i sadržaju definiranih ishoda učenja. Svi analizirani skupovi kompetencija na neki su način zastupljeni u studijskim programima i njihovim predmetima, ali je uočena **velika nekonzistentnost u povezanosti ishoda učenja na razini programa i pojedinih predmeta**, kao i **nekonzistentnost opisa pojedinih predmeta, što ukazuje na nedovoljno konstruktivno poravnanje¹ studijskih programa i njegovih predmeta**. Ta okolnost **nepovoljno se odražava na kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za praktičnu implementaciju inkluzivnoga obrazovanja u profesionalnom radu**, što je potvrđeno i analizom provedenih intervjua sa studentima, odgojiteljima i sveučilišnim nastavnicima. Rezultati analize upućuju na zaključak da postoji potreba za unaprjeđivanjem inkluzivnosti studijskih programa za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Mjere i aktivnosti za postizanje toga cilja formulirane su u preporuke koje čine sastavni dio ove analize.

1 Pojam konstruktivno poravnanje podrazumijeva usklađenost ishoda učenja na razini studijskih programa i predmeta sa sadržajima i aktivnostima koje se potiču tijekom poučavanja te s vrednovanjem.



Uvod

Pozadina – zašto je potrebna ova analiza

Ova analiza nastala je u okviru programa „Unaprjeđivanje inkluzivnosti inicijalnog obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi“ koji se provodi od veljače 2020. do prosinca 2021. godine u suradnji Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Ureda UNICEF-a za Hrvatsku, uz sudjelovanje Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci, Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu, Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku te Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.

Program je razvijen u sklopu Nacionalnoga programa Ureda UNICEF-a za Hrvatsku (2017. – 2021.) kao doprinos jačanju nacionalnih kapaciteta za afirmaciju i razvoj visokokvalitetnih,

nediskriminativnih i pristupačnih usluga djeci rane i predškolske dobi u kontekstu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (RPOO).

Osnovni su ciljevi programa:

- unaprjeđivanje kapaciteta sveučilišnih nastavnika na pet visokih učilišta za inkluzivno inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi (u konceptualnom i praktičnom smislu) te
- osiguravanje inkluzivnoga okruženja i nastavnih materijala za implementaciju inkluzivnoga inicijalnoga obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi na pet visokih učilišta.

Krajnji će rezultat programa biti unaprijeđene kompetencije sveučilišnih nastavnika na pet hrvatskih visokih učilišta i razvijeni edukativni materijali za implementaciju inkluzivnih strategija, metoda, tehnika i sadržaja u inicijalnom obrazovanju odgojitelja djece rane i predškolske dobi.

Važnost ovoga programa proizlazi iz činjenice da je **inkluzivnost strateško pitanje europskoga obrazovnog** prostora pa niz sveučilišta i visokoškolskih ustanova u zemljama članicama Europske unije poduzima mjere kojima nastoje povećati inkluzivnost visokoškolskoga obrazovanja. Uz to, u međunarodnoj zajednici sve je više inicijativa kojima se nacionalne vlade nastoje potaknuti na iskorake usmjerene prema povećanju inkluzivnosti visokoškolskoga sustava². Tako je na konferenciji u Rimu (19. 11. 2020. godine) 48 ministara obrazovanja iz zemalja članica Bolonjskoga procesa prihvatilo strateški dokument *Principi i smjernice za socijalnu dimenziju visokoga obrazovanja*, koji zagovara koherentno upravljanje socijalnom dimenzijom na svim obrazovnim razinama, od ranoga i predškolskoga do visokoga obrazovanja te obrazovanja odraslih. Dokument također naglašava obvezu visokih učilišta da jačaju kapacitete za razvoj inkluzivne i socijalno osjetljive politike, posebno kroz kontinuirano usavršavanje nastavnika, istraživača i administrativnoga osoblja te uvođenjem mjera koje će osigurati da upis, uspješno studiranje i završetak studija ovise prvenstveno o sposobnostima studenata, a ne o osobnim karakteristikama i životnim okolnostima koje su izvan neposrednoga utjecaja studenata (EHEA i BFUG, 2020). Na istom je tragu i Republika Hrvatska koja u *Nacionalnom planu za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021.* (2018) predviđa ostvarivanje sljedećih ciljeva:

- ostvariti sustavno prikupljanje i obradu podataka koji su relevantni za unaprjeđivanje socijalne dimenzije visokog obrazovanja te ih rabiti u tu svrhu
- unaprijediti pristup visokom obrazovanju podzastupljenim i ranjivim skupinama i ukloniti prepreke pri ulasku te
- omogućiti jednake prilike svim studentima tijekom studiranja.

Pravo na jednake obrazovne mogućnosti definirano je brojnim međunarodnim dokumentima počevši od *Opće povelje UN-a o ljudskim pravima* (1948), preko *Konvencije UN-a o pravima*

2 „Od Sorbonske deklaracije (1998.), preko Praškog (2001.), Berlinskog (2003.), Bergenskog (2005.), Londonskog (2007.), Leuenskog (2009.) priopćenja, Budimpeštansko-bečke deklaracije (2010.), Bukureškog (2012.) priopćenja pa do Erevanskog (2015.) ističe se važnost socijalne dimenzije u visokom obrazovanju što proizlazi iz shvaćanja visokog obrazovanja kao javnog dobra koje treba biti priličivo svima, neovisno o socio-ekonomskom položaju specifičnih društvenih skupina“ (Nacionalni plan za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021., 2018, str. 7).

djeteta iz (1989) i *Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom* (2006) do *17 Ciljeva UN-a održivog razvoja do 2030. godine* (2015). Implementacija toga prava neophodna je za postizanje brojnih ciljeva održivoga razvoja (npr. svijet bez siromaštva, svijet bez gladi, rodna ravnopravnost, smanjenje nejednakosti), a ovaj program osobito pridonosi ostvarivanju četvrtoga cilja za održivi razvoj, odnosno **osiguravanju inkluzivnoga, pravednoga i kvalitetnoga obrazovanja koje promovira mogućnost cjeloživotnoga** učenja za sve. Među ostalim, do 2030. godine želi se postići pristupačnost kvalitetnoga RPOO-a za sve djevojčice i dječake kako bi imali jednake mogućnosti za uspješno obrazovanje.

RPOO se smatra ključnim sredstvom za sprječavanje socijalne neravnopravnosti i za osiguravanje jednakih obrazovnih mogućnosti. Zato se u *Preporukama o visokokvalitetnim sustavima ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems, 2019/C 189/02)*³ upućuje članice Europske unije da ulože više napora u osiguravanje pristupačnosti i inkluzivnosti programa RPOO-a. Očekuje se podrška profesionalizaciji osoblja u sustavu RPOO-a unaprjeđivanjem inicijalnoga obrazovanja i cjeloživotnoga profesionalnoga razvoja odgojitelja te razvoja kompetencija za uzimanje u obzir razvojnih i zdravstvenih potreba djece, socijalno-ekonomskih uvjeta u kojima žive, afirmacija prava djece i doprinos poboljšanju njihovih životnih mogućnosti.

Na tom je tragu i *Nacionalna razvojna strategija do 2030. godine* (Narodne novine, 13/2021, 5.2. Strateški cilj 2. Obrazovani i zaposleni ljudi) koja posebno naglašava:

„obrazovanje je najmoćnije sredstvo za ostvarenje društvenih i gospodarskih promjena, osobito kada uključuje sve svoje građane jer svijet sutrašnjice pretpostavlja složene i dinamične promjene s podijeljenom odgovornošću. Obrazovanje je stoga društvena i gospodarska investicija s najvećim i najtrajnijim povratom....“

Nadalje, *Strategija* predviđa provedbu reformskih procesa radi:

- stvaranja jednakih pedagoških uvjeta za realizaciju odgojno-obrazovnih ciljeva
- poštovanja prava na odgoj i obrazovanje pod jednakim uvjetima
- uključenost (inkluzivnost) svih u odgoj i obrazovanje
- stalnoga profesionalnoga razvoja neposrednih nositelja odgojno-obrazovnoga rada, stručnih suradnika i ravnatelja te
- čvršće komunikacije svih dionika.

Danas je poznato da povećano sudjelovanje minoriziranih društvenih grupa (studenata u ranjivim situacijama, podzastupljenih grupa studenata, studenata u nepovoljnijem položaju) u sustavu visokoškolskoga obrazovanja dovodi do brojnih društvenih pogodnosti kao što su manji izdaci za socijalnu zaštitu, veća zapošljivost, društvena kohezija i socijalna pravednost (Claeys-Kulik i sur., 2019). Zato *Standardi za vrednovanje kvalitete sveučilišta i sastavnica sveučilišta u postupku reakreditacije visokih učilišta*⁴ Agencije za znanost

3 Official Journal of the European Union:
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)) 28. 05. 2020.

4 https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Standardi_za_sveucilišta_i_sastavnice.pdf

i visoko obrazovanje, sukladno *Standardima i smjernicama za osiguravanje kvalitete u Europskom prostoru visokog obrazovanja*⁵, usmjeravaju visoka učilišta na sprječavanje svih oblika neetičnoga ponašanja, netolerancije i diskriminacije te na osiguravanje podrške studentima iz ranjivih i podzastupljenih skupina. Ipak, u praksi te ideje još trebaju zaživjeti pa se kvalitativni iskorak prema ravnopravnosti, podržavanju različitosti i većoj inkluzivnosti visokoškolskoga sustava utemeljenoj na međusobnom povezivanju na svim razinama (unutar ustanova, među ustanovama, među sustavima i državama obrazovanja) još uvijek očekuje. Cilj je ove analize ukazati na to gdje se hrvatska visoka učilišta za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi nalaze na tome putu.

Važnost inkluzivnoga okruženja na visokoškolskim ustanovama za obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi

Temelj trajno održive budućnosti jest u sustavu odgoja i obrazovanja koji će svakom djetetu pružiti sustavno obrazovanje, stjecanje temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, stjecanje kvalifikacija u kvalitetnim odgojno-obrazovnim ustanovama te omogućiti zaposlenima karijerne putove u skladu s potrebama gospodarstva i tržišta rada, osobnim sklonostima i sposobnostima. U ostvarivanju tih ciljeva od izuzetnoga je značaja inkluzivno inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi jer se inkluzivni, uključujući i nediskriminacijski stavovi, poput njima suprotstavljenih stavova i uvjerenja, formiraju od najranije dobi i upravo se tada stvaraju temelji za inkluzivnije društvo. **Odgojitelji koji pristupaju obrazovanju na inkluzivan način stvaraju pristupačan i inkluzivan RPOO, a uloga je inicijalnoga obrazovanja i cjeloživotnoga profesionalnoga razvoja osigurati da profesionalni odgojitelji razviju inkluzivna, uključujuća i nediskriminacijska uvjerenja** koja će znati prakticirati i poticati kod djece, članova njihovih obitelji, u profesionalnoj i široj zajednici.

U inkluzivnom je obrazovanju pažnja usmjerena na razvoj takva obrazovnoga okruženja koje je ugodno, pristupačno, sigurno i poticajno za sve sudionike. Zato se od studijskih programa očekuje da odgojitelje pripreme za primjeren odgovor na potrebe sve djece, pa i one u nepovoljnom položaju (ranjive djece, djece u riziku socijalne isključenosti, djece iz marginaliziranih društvenih skupina) te za inkluzivnu odgojno-obrazovnu (pedagošku) praksu. Na to upućuje i *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015)* koji promovira inkluzivni pristup jer se zalaže za napuštanje unificiranih, jedinstvenih standarda za svu djecu u korist poštivanja i prihvatanja različitosti djece. Prema tom kurikulumu odgojno-obrazovni pristup u RPOO-u temelji se na „suosjećanju, prihvatanju i međusobnom pružanju potpore, kao i osposobljavanju djeteta za razumijevanja svojih prava, obveza i odgovornosti te prava, obveza i odgovornosti drugih“ (*Nacionalni kurikulum RPOO, 2015, str. 20*). Kompetencije odgojitelja za provedbu Nacionalnoga kurikuluma razvijaju se tako da studenti tijekom inicijalnoga obrazovanja iskuse inkluzivno obrazovanje jer samo tako mogu biti u poziciji da u osobnoj obrazovnoj praksi implementiraju inkluzivnost.

5 https://www.azvo.hr/images/stories/kvaliteta/ESG_HR_final.pdf

Krajnji je trenutak za povećanje napora usmjerenih prema unaprjeđenju resursa i kapaciteta za kvalitetnije, pristupačnije i inkluzivnije obrazovanje, s posebnim naglaskom na RPOO. UNICEF (2019) upozorava na urgentnost promjena jer će, ako sve ostane nepromijenjeno, deseterci milijuna djece i dalje biti uskraćeni za RPOO koji im je potreban i koji zaslužuju. Istraživanja provedena u Hrvatskoj ukazuju na slabosti profesionalnih kompetencija odgojitelja za inkluzivnu odgojno-obrazovnu praksu (Visković i Višnjić Jevtić, 2017; Skočić Mihić i Sekušak-Galešev, 2017; Sunko, 2016; Skočić Mihić i sur., 2016). Procjena nedostatne kompetentnosti odgojitelja povezana je s oskudnim inicijalnim obrazovanjem u području kompetencija za inkluzivno obrazovanje (Domović, Vizek-Vidović i Bouillet, 2017; Skočić Mihić, 2011; Sunko, 2006) i u području savjetovanja roditelja (Skočić Mihić i sur., 2019; Skočić Mihić i sur., 2015). Ova analiza nadopunjuje tu literaturu jer pruža cjelovit pregled svih studijskih programa za rani i predškolski odgoj u zemlji, koji je nadopunjen uvidima iz intervjua s osobama koje obavljaju ključne uloge u tome procesu: studentima, odgojiteljima i sveučilišnim nastavnicima.

Kompetencije kojima odgojitelji ostvaruju inkluzivno obrazovanje

U programu „Unaprjeđivanje inkluzivnosti inicijalnog obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi“ inkluzivno obrazovanje definira se kao širok spektar strategija, aktivnosti i procesa kojima se nastoji ostvariti univerzalno pravo na kvalitetno, relevantno i odgovarajuće obrazovanje svakoga djeteta/studenta, od najniže do najviše razine obrazovanja. Inkluzivna sveučilišta, škole te ustanove RPOO-a ustanove su koje uvažavaju različitosti, podržavaju učenje i odgovaraju na specifične činitelje rizika koji se mogu javiti u životima i razvoju svakoga djeteta/učenika/studenta. Prema tome, inkluzivno je obrazovanje proces, a nije cilj sam po sebi (Domović, Brajković i Bouillet, 2020).

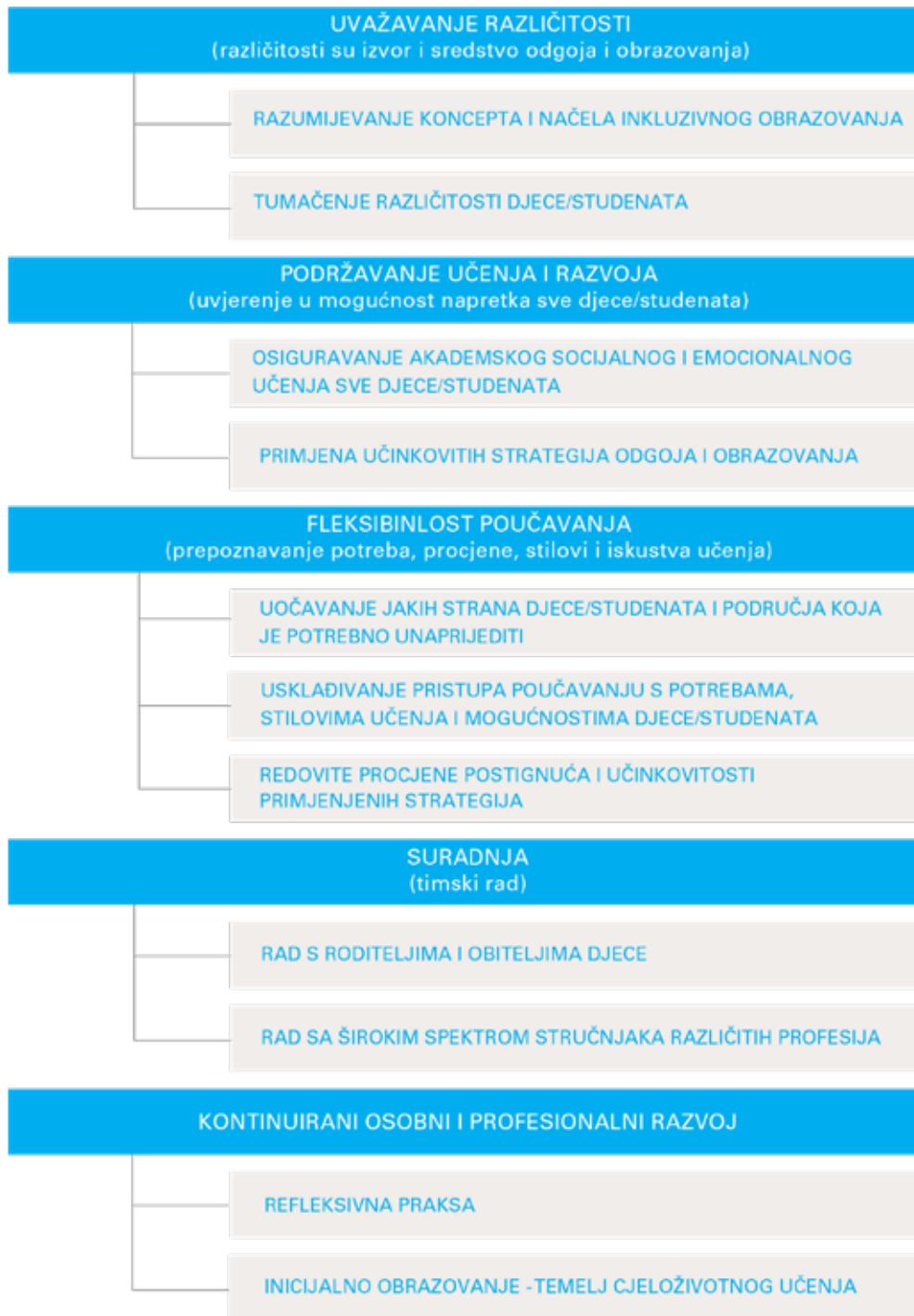
Inicijalno obrazovanje odgojitelja treba voditi stjecanju temeljnih kompetencija studenata koje su neophodne za inkluzivno obrazovanje. Kompetencije predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti (Vlahović-Štetić i Kamenov, 2016). Svaki se skup kompetencija sastoji od tri elementa: stavova, znanja i vještina. Određeni stav ili uvjerenje zahtijeva određeno znanje ili razinu razumijevanja, a zatim i vještine kako bi se to znanje primijenilo u praktičnoj situaciji. *Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (2013) kompetencije definira kao znanja, vještine te pripadajuću samostalnost i odgovornost, a ishode učenja kao kompetencije koje se stječu učenjem i dokazuju se nakon postupka učenja. Drugim riječima, planiranje obrazovanja i studijski programi temeljeni su na ishodima učenja, a postizanjem ishoda učenja stječu se kompetencije (Račić, 2013). Skup ishoda učenja najmanji je cjelovit skup povezanih ishoda učenja određene razine, obujma i profila. „Dok kompetencije ima čovjek, ishode ima bilo koji proces edukacije“ (Vlahović-Štetić i Kamenov, 2016, str. 12). Da bi se kompetencije razvile, važno je osigurati konstruktivno poravnanje studijskih programa, odnosno **usklađenost ishoda učenja na razini studijskih programa i predmeta sa sadržajima i aktivnostima koje se potiču tijekom poučavanja te vrednovanjem razine i kvalitete njihova ostvarivanja.**

Svi predmeti koji čine pojedini studijski program većim ili manjim dijelom pridonose razvoju

kompetencija studenata koje su se visoka učilišta obvezala osigurati svakom studentu (prvostupniku i magistru RPOO-a), a koje su definirane skupovima ishoda učenja. Iz toga je razloga primjerena zastupljenost skupova kompetencija ključnih za inkluzivno obrazovanje u studijskim programima važan korak unaprjeđivanja inicijalnoga obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Kvalifikacije utemeljene na ishodima učenja, koji su povezani s kompetencijama, jamče da je osoba sa stečenom kvalifikacijom osposobljena za rad u određenom zanimanju.

Imajući u vidu potrebu **ujednačavanja svih studijskih programa usmjerenih na obrazovanje ove profesionalne zajednice radi osiguravanja standarda zanimanja i kvalifikacija**, očekuje se da kompetencije na razini studijskih programa različitih visokih učilišta u području RPOO-a budu takve da odgovaraju standardima kvalifikacije i zanimanja prvostupnik i magistar RPOO-a. To se postiže koherentnim studijskim programima u kojima se ishodi učenja postižu odgovarajućim nastavnim sadržajima i metodama odgojno-obrazovnog rada te primjenom relevantnih postupaka vrednovanja, odnosno odgovarajućom provjerom razine usvojenosti kompetencija studenata. Svi elementi (naziv, ciljevi, ishodi učenja, sadržaji poučavanja i učenja, obveze studenata te postupci i načini vrednovanja) moraju biti međusobno povezani. Navedeno je u skladu sa suvremenim teorijama kurikula koja pojam *kurikul* tumače u širem smislu jer se „njime izražava cjelokupan tijek, put do ostvarivanja postavljenih ciljeva školskoga obrazovanja u nekom društvu“ (Baranović, 2015, str. 15). Prema tome, kurikul obuhvaća sva iskustva učenja koja se stječu nekim obrazovnim programom, „a kojima je svrha postizanje širih i s njima povezanih specifičnih ciljeva razvijenih na osnovi znanstvenih teorija i istraživanja, prošle i sadašnje profesionalne prakse i promjenjivih potreba društva“ (Domović, 2015, str. 49). U visokoškolskom obrazovanju kurikul je opisan studijskim programima pojedinih visokih učilišta i studijskih smjerova.

Kad govorimo o kompetencijama za inkluziju, radi se o kompetencijama koje je potrebno razvijati u mnogim područjima i disciplinama studijskih programa za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi (npr. pedagoški predmeti, psihološki predmeti, metodike, umjetničko područje). *Europska agencija za posebne odgojno-obrazovne potrebe i inkluzivno obrazovanje* (2012) ključnim kompetencijama za inkluzivno obrazovanje smatra vrednovanje različitosti djece (razlike među djecom smatraju se resursom i bogatstvom obrazovanja), podrška učenju i razvoju sve djece (pri čemu odgojitelji imaju visoka očekivanja od sve djece), suradnja koja se temelji na timskom radu i kontinuirano osobno profesionalno usavršavanje (pri čemu odgojitelji preuzimaju odgovornost za osobno cjeloživotno učenje). *Europska agencija za posebne odgojno-obrazovne potrebe i inkluzivno obrazovanje* (2012) razvila je okvirni skup kompetencija inkluzivnih odgojno-obrazovnih djelatnika koji se implementira i specificira za svako obrazovno okruženje, sukladno njegovim specifičnostima. U analizi je ovaj okvirni skup kompetencija operacionaliziran u pet skupina. To su: uvažavanje različitosti djece (različitosti su izvor i sredstvo odgoja i obrazovanja), podržavanje učenja i razvoja sve djece (uvjerenje u mogućnost napretka i obrazovanja sve djece/studenata), fleksibilnost poučavanja (raznolike strategije i metode poučavanja i procjena koje su usklađene s različitim stilovima i iskustvima učenja djece/studenata), suradnja (timski rad) i kontinuirani osobni i profesionalni razvoj, odnosno cjeloživotno učenje (Slika 1). Ti skupovi kompetencija nisu u hijerarhijskom odnosu i potrebno ih je tumačiti u skladu s njihovom međusobnom povezanošću i ovisnošću.



Slika 1. Ključne kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje (prilagođeno prema Europskoj agenciji za posebne odgojno-obrazovne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2012)



Istraživačka pitanja

Programom „Unaprjeđivanje inkluzivnosti inicijalnog obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi“ Ured UNICEF-a za Hrvatsku i visoka učilišta za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi nastoje unaprijediti studijske programe i time učiniti RPOO u Hrvatskoj još inkluzivnijim. Ova je analiza važan korak na tom putu jer osigurava uvid u inkluzivnost postojećih studijskih programa. Time tvori jedno od temeljnih polazišta za usklađivanje studijskih programa s *Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom* i drugim relevantnim dokumentima iz [Europskoga prostora visokoškolskoga obrazovanja](#).

U sklopu programa provedeno je istraživanje u cilju **utvrđivanja razine i sadržaja inkluzivnosti studijskih programa RPOO-a na hrvatskim visokim učilištima** putem realizacije sljedećih specifičnih istraživačkih pitanja:

Koja je zastupljenost predmeta u službenim dokumentima studijskih programa koji prema opisima programa i predmeta predviđaju doprinos razvoju kompetencija odgojitelja za inkluzivno obrazovanje u studijskim programima RPOO-a?

Na koje načine opisi predmeta u službenim dokumentima studijskih programa predviđaju doprinos razvoju pojedine skupine kompetencija odgojitelja za inkluzivno obrazovanje?

Kako su u opisima predmeta različitih visokih učilišta pozicionirane kompetencije odgojitelja za inkluzivni RPOO?

Koje su jake i slabe strane inicijalnoga obrazovanja odgojitelja u odnosu na razvoj kompetencija za inkluzivno obrazovanje?

Ova analiza ukazuje na prostor u kojem postojeći studijski programi mogu znatnije doprinijeti razvoju kompetencija studenata za inkluzivno obrazovanje. Analiza služi kao podloga preporukama za poticanje institucijskih odgovora na suvremene izazove te za kvalitativne iskorake prema ravnopravnosti, raznolikosti, uključivanju i povezivanju svih dionika inicijalnog obrazovanja djece rane i predškolske dobi.



Metode analize

Za potrebe provedbe ove analize korištene su dvije kvalitativne istraživačke metode: analiza sadržaja dokumenata (studijskih programa) i strukturirani intervjui studenata, sveučilišnih nastavnika i praktičara (odgojitelja mentora). Analiza studijskih programa visokih učilišta koja u Hrvatskoj obrazuju odgojitelje djece rane i predškolske dobi osigurala je pregled stanja, dok su strukturirani intervjui služili boljem razumijevanju načina na koje inkluzivno obrazovanje i s njime povezane kompetencije tumače različiti dionici inicijalnoga obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi (sveučilišni nastavnici i odgojitelji koji sudjeluju u praktičnom dijelu nastave), kao i sami studenti. Komplementirajući te dvije istraživačke metode, došli smo do potpunije slike o tome na koji su način i u kojem stupnju kompetencije za inkluzivno obrazovanje zastupljene u studijskim programima šest hrvatskih sveučilišta.

Budući da mnogi ishodi učenja mogu doprinositi razvoju iste kompetencije, kao što jedan predmet doprinosi razvoju različitih kompetencija, očekivalo se da pripremi studenata za inkluzivno obrazovanje pridonose brojni predmeti koje čine studijski program jer kvalitetno inkluzivno obrazovanje i profesionalno djelovanje podrazumijeva **uravnoteženu**

zastupljenost svih kompetencija određene kvalifikacije. Ishodi učenja trebali bi osigurati iste izlazne kompetencije svim studentima koji su završili studijski program za istu profesiju i stekli uvjete za obavljanje poslova odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Zato srž studijskih programa čine obvezni predmeti, dok su izborni predmeti fakultativne naravi, upisuje ih samo dio studenata i u pravilu služe dubljim analizama pojedinih tema ili dodatnoj nadogradnji temeljnih znanja, sposobnosti ili vještina.

Analizirani su studijski programi za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi na 6 hrvatskih visokih učilišta. To su: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Odsjek za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku te Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli⁶. Ukupno je analizirano 11 studijskih programa (šest preddiplomskih i pet diplomskih) koji su provedeni akademske godine 2019./2020⁷. Radi se o analizi pisanoga dijela studijskih programa koji ne mora biti u potpunosti usklađen s njegovom izvedbom, ali svakako jest osobna iskaznica svakoga studijskoga programa i dobar je početni pokazatelj njihove inkluzivnosti.

Intervjuirano je 136 osoba među kojima:

- 32 studenata koji su ak. god. 2019./2020. završili preddiplomski studij RPOO-a na visokim učilištima uključenima u projekt (5)
- 24 studenata koji su ak. god. 2019./2020. završili diplomski studij RPOO-a na visokim učilištima uključenima u projekt (5)
- 40 odgojitelja koji sudjeluju u izvođenju studijskih programa na visokim učilištima uključenima u projekt (5)
- 40 sveučilišnih nastavnika koji sudjeluju u izvođenju studijskih programa na visokim učilištima uključenima u projekt (5).

Struktura intervjuiranih dionika inicijalnoga obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi upućuje na zaključak da se radi o prigodnom uzorku pa rezultate dobivene ovim dijelom analize nije opravdano poopćavati. Ipak, dobiveni rezultati ilustriraju razinu usvojenosti kompetencija za inkluzivno obrazovanje studenata RPOO-a te dijela nastavnika i odgojitelja koji (s obzirom na predmete koje u sklopu studijskih programa izvode) u visokoj mjeri mogu i trebaju doprinositi ovom segmentu inicijalnoga obrazovanja odgojitelja. Zato intervjui nadopunjuju nalaze iz analize dokumenata.

U analizi je korištena tematska analiza sadržaja. Osnovne jedinice sadržaja čine opisi predmeta pojedinih studijskih programa i provedeni intervjui (Slika 2).

6 U vrijeme prikupljanja podataka to Sveučilište nije izvodilo diplomski studij.

7 Visoka učilišta izvode studijske programe za koje su od nadležnog ministarstva dobili dopusnicu. Procedure izmjena i dopuna propisane su Zakonom o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, a visoka ih učilišta pokreću samostalno i autonomno. Zato je moguće da u različitim akademskim godinama visoka učilišta izvode različite studijske programe.



Slika 2. Prikaz jedinica analize sadržaja

Kodiranje sadržaja provedeno je na temelju unaprijed pripremljene kodne liste koja je oblikovana s obzirom na ključne skupove kompetencija za inkluzivno obrazovanje, odnosno: uvažavanje različitosti djece, podržavanje učenja i razvoja sve djece, fleksibilnost poučavanja, suradnja (timski rad) te kontinuirani osobni i profesionalni razvoj. Primijenjeno je strukturalno kodiranje u kojem su pojedini skupovi kompetencija (kategorije) specificirani nizom kodova, u svrhu operacionalizacije svakoga skupa kompetencija. Kodovi su razvijeni u suradnji znanstvenika s pet visokih učilišta, a prikazani su u Prilogu 1. Studijske programe i opise predmeta kodiralo je šest znanstvenika, a cijeli je postupak proveden u nekoliko koraka:

- on-line edukacija o skupovima kompetencija za inkluzivno obrazovanje, sadržaju i značenju kodne liste (edukaciju su proveli autori ove analize)
- on-line vježba razumijevanja pojedinih kategorija i kodova analize te usuglašavanje značenja tijekom vježbe
- samostalno kodiranje studijskih programa i opisa predmeta, uz međusobne konzultacije i dogovore ocjenjivača
- ispunjavanje on-line obrazaca u kojima su bilježeni prepoznati kodovi unutar svake skupine kompetencija za inkluzivno obrazovanje.

Kodiranje intervjua provela su dvoje autora ovoga dokumenta, tako da su odgovore na pojedina pitanja grupirali prema usklađenosti sa značenjem skupa kompetencija za inkluzivno obrazovanje.

Primjeri kodiranja ishoda učenja studijskih programa prikazani su u Prilogu 2, a primjeri kodiranja opisa predmeta u Prilogu 3.

Definirane kategorije i kodovi analizirani su prema učestalosti njihova pojavljivanja u ishodima učenja studijskih programa ($n = 234$), opisima predmeta ($n = 702$) i intervjuima ($n = 136$). To znači da se utvrđivao udio pojedinih skupova kompetencija ključnih za inkluzivno obrazovanje u svakoj jedinici analize. Takav pristup ograničen je poznatim limitacijama kvantificiranja kvalitativnih podataka (Maxwell, 2016), a u ovoj je analizi korišten radi omogućavanja prepoznavanja specifičnih obrazaca i značenja analiziranoga sadržaja te sažimanja velike količine kvalitativnih podataka, u skladu s postavljenim istraživačkim zadacima. Sljedeće ograničenje analize proizlazi iz subjektivnosti znanstvenika koji su kodirali opise predmeta. Ta je subjektivnost posljedica njihovih osobnih profesionalnih paradigmi i nije ju bilo moguće u potpunosti neutralizirati, unatoč nastojanjima usmjerenima prema usuglašavanju tumačenja skupova kompetencija za inkluzivno obrazovanje među uključenim znanstvenicima. Zbog toga su moguća različita kodiranja istih ili sličnih sadržaja.

Uz ranije navedenu nereprezentativnost sudionika intervjuja, ograničenja toga dijela analize proizlaze i iz epidemioloških uvjeta uzrokovanih bolešću COVID-19 koji su onemogućili izravne kontakte znanstvenika i sudionika intervjuja. To je oslabilo mogućnosti dodatnoga usmjeravanja i postavljanja potpitanja, što se vjerojatno odrazilo na kvalitetu dobivenih odgovora. Prema tome, rezultati ove analize predstavljaju odraz viđenja recentne razine inkluzivnosti inicijalnoga obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi u konkretnom vremenu i prostoru.

Radi bolje preglednosti, u poglavljima koje slijede najprije predstavljamo rezultate analize studijskih programa, a zatim rezultate provedenih intervjuja. U zaključku raspravljamo o rezultatima obju analiza.



Rezultati analize studijskih programa: zastupljenost i sadržaj kompetencija za inkluzivno obrazovanje

Studijski programi za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi analizirani su radi utvrđivanja zastupljenosti predmeta koji predviđaju doprinos razvoju kompetencija odgojitelja za inkluzivno obrazovanje u službenim dokumentima studijskih programa, uvida u načine na koje se kompetencije razvijaju te usporedbe inkluzivnosti studijskih programa šest visokih učilišta. Analiza se sastoji od dva dijela: (1) analize ishoda učenja na razini preddiplomskih i diplomskih studijskih programa te (2) analize opisa obveznih i izbornih predmeta. Analizirano je 234 ishoda učenja, 411 obveznih i 291

izbornih predmeta. Obvezni su predmeti jezgrenoga karaktera i njihovo je polaganje uvjet za završavanje studija. S druge strane, izborne predmete studenti biraju prema osobnim sklonostima i imaju funkciju individualizacije studija. Zato su obvezni predmeti analizirani detaljno, s obzirom na pet elemenata opisa predmeta, a izborni su predmeti analizirani samo na razini naziva i ciljeva predmeta.

Analiza ishoda učenja za razvoj ključnih kompetencija za inkluzivno obrazovanje na razini studijskih programa

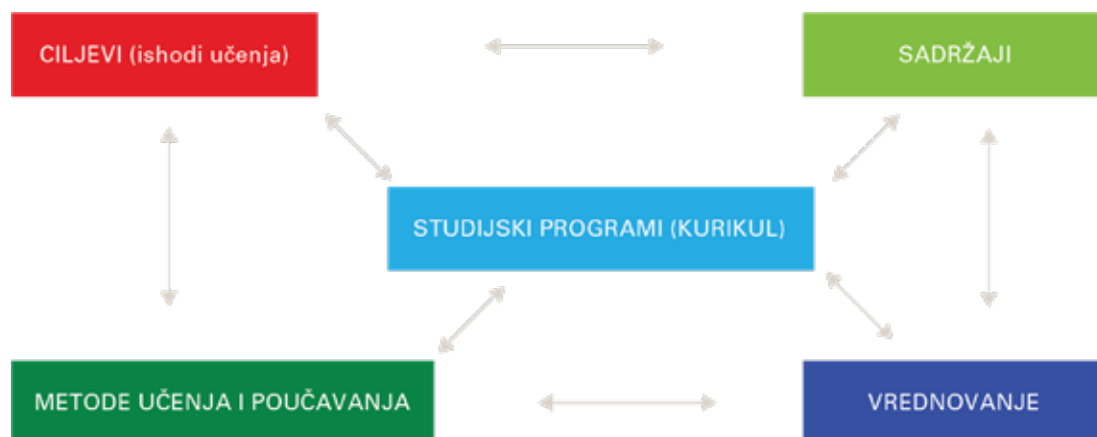
U ovome poglavlju prikazani su rezultati analize ishoda učenja na razini preddiplomskih i diplomskih studijskih programa šest visokih učilišta, među kojima jedno visoko učilište izvodi samo preddiplomski studij (Tablica 1). Diplomski studijski program Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu jedinstven je po tome što se sastoji od četiriju različitih modula (Dramsko-lutkarsko izražavanje i stvaranje, Likovno izražavanje i stvaranje, Glazbeno izražavanje i stvaranje te Pokretno izražavanje i stvaranje).

Tablica 1. Broj ishoda učenja prema studijskim programima

| Visoko učilište | Preddiplomski studijski program | Diplomski studijski program |
|--|---------------------------------|-----------------------------|
| Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku | 33 | 26 |
| Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli | 27 | - |
| Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci | 33 | 19 |
| Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu | 13 | 12 |
| Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru | 13 | 15 |
| Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu | 16 | 27 |
| Ukupno | 135 | 99 |

Utvrđeno je da se ishodi učenja na razini studijskih programa visokih učilišta međusobno razlikuju po brojnosti, sadržaju i zastupljenosti kompetencija za inkluzivno obrazovanje. Na primjer, broj ishoda učenja na razini preddiplomskih studijskih programa kreće se od 13 do 33, a na razini diplomskih studijskih programa od 12 do 27, kao što se može vidjeti u Tablici 1. Najveća podudarnost primjetna je u broju ishoda učenja studijskih programa Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Osijeku i Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Iako **broj predviđenih ishoda učenja** sam po sebi ne ukazuje na kvalitetu, dobar je **pokazatelj neujednačenosti studijskih programa na različitim sveučilištima**. **To je posebno važan nalaz** u svijetlu činjenice da su svi studijski programi usmjereni ostvarivanju jednakoga broja ECTS bodova (300 na preddiplomskom i 120 na diplomskom studiju). Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom (*Smjernice za usklađivanje studijskih programa*

sa standardima kvalifikacija i izradu novih studijskih programa usklađenih s Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom, 2016) predviđeno je da jedan standard kvalifikacije preddiplomske razine ima 30 – 40 skupova ishoda učenja (60 % obveznih i 40 % izbornih), dok bi se na diplomskoj razini trebalo ostvariti 20 – 30 skupova ishoda učenja (50 % obveznih i 50 % izbornih). Time se omogućuje istovremeno stjecanje istih temeljnih kompetencija za određenu kvalifikaciju i djelomično kreiranje studija prema osobnim potrebama pojedinih studenata i visokoškolskih ustanova. Vidljivo je da predviđenom broju ishoda učenja za standard kvalifikacije udovoljava 3 od 6 preddiplomskih te 3 od 5 diplomskih studijskih programa, dok ostali studijski programi predviđaju manji broj ishoda učenja. Ovdje je važno naglasiti da velika raspršenost i ambicioznost predviđenih skupova ishoda učenja otvara rizik njihove ostvarivosti ako u studijskom programu nije postignuta visoka razina konstruktivnoga poravnanja ili povezivanja, odnosno međusobna usklađenost ishoda učenja, načina poučavanja i načina njihova vrednovanja. To znači da je važno osigurati usmjerenost dovoljnoga broja predmeta razvoju istoga ishoda učenja te odgovarajuće sadržaje i metode učenja, poučavanja i vrednovanja, kako je prikazano u Slici 3.



Slika 3. Konstruktivno poravnanje studijskih programa

Ishodima učenja koji su shvaćeni kao minimalno prihvatljiv standard određene kvalifikacije operacionaliziraju se kompetencije koje podrazumijevaju osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenoga znanja, umijeća i sposobnosti. Veći broj ishoda učenja studijskih programa za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi trebao bi doprinositi skupovima kompetencija ključnima za inkluzivno obrazovanje. U Tablici 2 prikazani su rezultati kategoriziranja ishoda učenja studijskih programa s obzirom na njihov doprinos razvoju kompetencija studenata za inkluzivno obrazovanje⁸.

⁸ Primjeri kategoriziranja prikazani su u prilogu 2.

Tablica 2. Ishodi učenja koji su usmjereni razvoju skupina kompetencija za inkluzivno obrazovanje prema visokim učilištima i studijskim programima

| Skupina kompetencija | Visoko učilište | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------|-------------|-------------|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-----------|-------------|
| | Osijek | | Pula | | Rijeka | | Split | | Zadar | | Zagreb | |
| | PDS | DS | PDS | DS | PDS | DS | PDS | DS | PDS | DS | PDS | DS |
| Uvažavanje različitosti | 3 | 2 | 2 | - | 3 | 2 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| Podržavanje učenja i razvoja sve djece | 4 | 2 | 3 | - | 4 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 |
| Fleksibilnost poučavanja | 3 | 2 | 1 | - | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 0 | 4 | 3 |
| Suradnja (timski rad) | 3 | 3 | 4 | - | 3 | 3 | 2 | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 |
| Profesionalni razvoj | 4 | 2 | 3 | - | 4 | 2 | 1 | 0 | 6 | 2 | 2 | 2 |
| Ukupno | 17 | 11 | 13 | - | 17 | 11 | 11 | 4 | 12 | 9 | 12 | 8 |
| Udio u odnosu na sve ishode učenja (%) | 51,5 | 42,3 | 48,1 | - | 51,5 | 42,3 | 84,6 | 33,3 | 92,3 | 60 | 75 | 29,6 |

PDS = preddiplomski studijski program; DS = diplomski studijski program

Podaci prikazani u Tablici 2 upućuju na zaključak da ishodi učenja analiziranih studijskih programa adresiraju skupine kompetencija za inkluzivno obrazovanje tako da se one prepoznaju u rasponu od 29,6 % do čak 92,3 % svih ishoda učenja. Pretvoreno u sustav ECTS bodova, to bi značilo da u svakom studijskom programu studenti na temama značajnima za inkluzivno obrazovanje ostvaruju 88 do 277 ECTS bodova (odnosno da posvećuju 2200 do 6925 sati učenja tim sadržajima), što je vrlo respektabilan i vrijedan resurs.

Međutim, veliki nerazmjeri uočavaju se kada se analiziraju pojedinačni skupovi kompetencija. Studijski programi Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci za sve skupove kompetencija predviđaju 3 do 4 ishoda učenja, što je u skladu s jednakom važnošću svakoga skupa kompetencija za prakticiranje inkluzivnoga obrazovanja u profesionalnom radu odgojitelja. Ishodi učenja studijskoga programa Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli najmanje su usmjereni k razvoju kompetencija za uvažavanje različitosti djece, a najviše skupu kompetencija koje se odnose na fleksibilnost poučavanja te suradnju (timski rad). Radi se o visokom učilištu koje još nije počelo s izvođenjem diplomskoga studija. Veliki nerazmjeri prisutni su u studijskim programima Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu, Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru i Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Tako

studijski programi Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu predviđaju mali broj ishoda učenja usmjerenih prema poticanju kompetencija studenata za suradnju (timski rad) te kontinuirani osobni i profesionalni razvoj. Ti su programi više usmjereni fleksibilnosti poučavanja. Studijski programi Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru manje su usmjereni fleksibilnosti poučavanja, a više pozornosti posvećuju kontinuiranom profesionalnom razvoju. Za Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu karakteristična je slabija usmjerenost razvoju kompetencija studenata za suradnju (timski rad) te veća usmjerenost prema fleksibilnosti poučavanja.

Pokazalo se da većina studijskih programa na neki način adresira skup kompetencija koji se odnosi na uvažavanje različitosti. Iznimka je diplomski studijski program Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu u kojem nisu navedeni ishodi učenja koji bi mogli dovesti do razvoja kompetencije za uvažavanje različitosti. Ni u jednom analiziranom studijskom programu nisu specifično navedeni ishodi učenja koji bi bili izravno usmjereni tumačenju različitosti kao izvora i sredstva odgoja i obrazovanja. Moguće je zaključiti da sva visoka učilišta predviđaju razvoj skupa kompetencija koji se odnosi na uvažavanje različitosti, ali **nedostaje jasnija usmjerenost na inkluzivno tumačenje različitosti** i implementaciju toga koncepta u odgojno-obrazovnom kontekstu.

Inkluzivna paradigma podrazumijeva da sintagma *sva djeca* uključuje i djecu u nepovoljnom položaju (djecu u ranjivim situacijama, djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, djecu pripadnike marginaliziranih društvenih skupina) pa se očekuje da usvojenost spomenutih i sličnih ishoda učenja osposobi studente i za odgojno-obrazovni rad s tom vrlo međusobno vrlo raznolikom populacijom. Međutim, **ni jedan studijski program u ishodima učenja izrijekom ne adresira ovu populaciju**, što otvara pitanje razine na kojoj se studenti upućuju na primjenu općih zakonitosti i teorijskih postavki i na ovu djecu. Drugim riječima, iako su svi analizirani studijski programi usmjereni na podržavanje učenja i razvoja djece, **razvoj kompetencija studenata** za primjenu holističkoga pristupa u razvoju, odgoju i obrazovanju djece u nepovoljnom položaju te **anticipiranje različitosti kao društvene i razvojne činjenice, ostale su nedorečene**. Radi se o potrebi osposobljavanja studenata za primjenu učinkovitih strategija odgoja i obrazovanja u odnosu na svu djecu te osiguravanje akademskoga, socijalnoga i emocionalnoga učenja sve djece, koju je moguće i potrebno preciznije pozicionirati u kontekstu ishoda učenja na razini studijskih programa.

Spomenuti i srodni ishodi učenja kojima su usmjereni analizirani studijski programi **otvaraju prostor za fleksibilnost poučavanja** imajući u vidu različitost djece jer je primjetna usmjerenost na usklađivanje pristupa poučavanju s potrebama, stilovima učenja, mogućnostima i sposobnostima djece. Međutim, osposobljenosti studenata za primjenu metoda i tehnika procjena postignuća i učinkovitosti primijenjenih odgojno-obrazovnih strategija u većoj se mjeri pridaje u okviru diplomskih studijskih programa koji za rad u sustavu RPOO-a ne predstavljaju obveznu razinu obrazovanja. I u odnosu na ovaj skup kompetencija, osposobljenost studenata za rad s djecom u nepovoljnom položaju proizlazi iz ovladavanja kompetencijama za fleksibilnost poučavanja sve djece, a **nedostaje usmjeravanje studenata na korištenje dodatnih oblika podrške toj djeci** (npr. asistivna tehnologija, tehnike modifikacije ponašanja, savjetovanje).

Svi spomenuti ishodi učenja vode razvoju kompetencija studenata za **suradnju i timski rad**, koji je u inkluzivnom obrazovanju neizostavna i važna sastavnica profesionalnoga djelovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Ishodi učenja analiziranih studijskih programa osiguravaju kvalitetnu podlogu za usvajanje suradničkih kompetencija jer obuhvaćaju suradnju s roditeljima i obiteljima djece te rad s različitim dionicima lokalne i šire zajednice. Ipak, **sudjelovanje odgojitelja u timskom rješavanju različitih teškoća obitelji i djece u suradnji sa širokim spektrom stručnjaka različitih profesija nije posebno naglašeno** kao poseban ishod učenja na razini studijskih programa.

Ishodi učenja usmjereni prema razvoju kompetencija studenata za kontinuirani osobni i profesionalni razvoj svih analiziranih studijskih programa upućuju na njihovu **primjerenu usmjerenost na razvoj kompetencija** studenata za cjeloživotno učenje. Ostvarivanje tih ishoda zaista **omogućuje primjerenu pripremu studenata za cjeloživotno učenje i kontinuirano usavršavanje inkluzivne odgojno-obrazovne prakse.**

Zaključno je moguće utvrditi da visoka učilišta i studijski programi načelno predviđaju razvoj primjerenih ishoda učenja koji vode kompetencijama studenata ključnih za inkluzivno obrazovanje, ali se oni međusobno razlikuju po brojnosti, sadržaju i zastupljenosti tih kompetencija u pojedinim studijskim programima.

Sadržaji ishoda učenja na razini studijskih programa upućuju na zaključak da prvostupnici i magistri RPOO-a imaju najbolje uvjete za razvoj skupine kompetencija za kontinuirani osobni i profesionalni razvoj, a najmanje za tumačenje različitosti kao izvora i sredstva odgoja i obrazovanja. U sljedećem poglavlju dublje se analiziraju kompetencije za neposredan odgojno-obrazovni rad s djecom u nepovoljnom položaju, uvidom u opise pojedinih predmeta.

Analiza opisa predmeta (Silaba) u studijskim programima RPOO-a

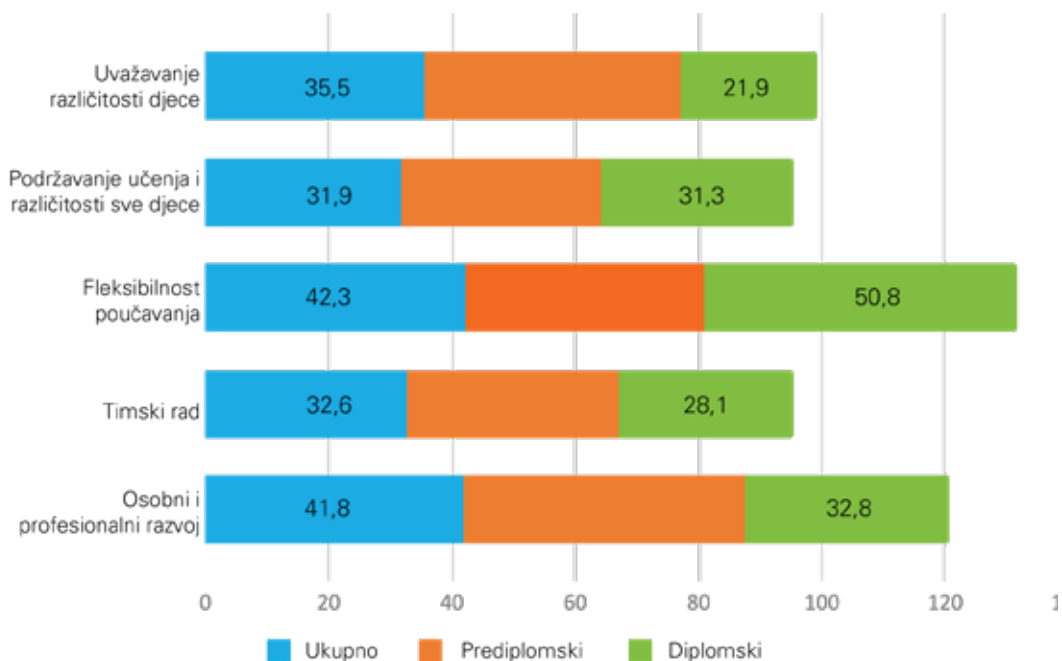
Zastupljenost skupova kompetencija koje pridonose inkluzivnom obrazovanju analizirala se u ukupno 411 obveznih i 291 izbornih predmeta u programima RPOO-a na šest visokih učilišta (Tablica 3). Podatci prikazani u Tablici 3 upućuju na velike razlike u broju predmeta koji čine pojedine studijske programe. Posebno se ističe program Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu. On je organiziran u modulima pa svaki student na kraju ipak sudjeluje u manjem broju predmeta jer jedan student bira samo jedan modul i time se specijalizira za specifičan aspekt RPOO-a. Rascjepkanost studijskoga programa na brojne predmete otežava postizanje njegove koherentnosti. Drugim riječima, teže je pratiti na koji način različiti predmeti pridonose ostvarivanju ishoda učenja, pa je razložno razmotriti mogućnost smanjivanja i ujednačavanja broja predmeta u studijskim programima svih visokih učilišta koji pripremaju studente za istu profesiju.

Tablica 3. Prikaz broja obveznih predmeta na svakom od visokih učilišta

| Visoko učilište | Broj obveznih kolegija | | |
|--|------------------------|-----------|--------|
| | Preddiplomski | Diplomski | Ukupno |
| Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu | 46 | 53 | 99 |
| Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu | 55 | 26 | 81 |
| Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru | 46 | 20 | 66 |
| Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrila u Puli | 62 | - | 62 |
| Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku | 34 | 18 | 52 |
| Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci | 40 | 11 | 51 |

Zastupljenost kompetencija koje pridonose inkluzivnom obrazovanju kreće se u rasponu od 31,9 % do 41,8 % (Grafikon 1⁹). Podsjetimo, na razini studijskih programa zastupljenost tih ishoda učenja kretala se u rasponu od 29,6 % do čak 92,3 %. Taj podatak nedvosmisleno **ukazuje na nedovoljnu usuglašenost predmeta sa studijskim programima u okviru kojih se izvode**. Navedeno ponovno upućuje na potrebu konstruktivnoga poravnanja studijskih programa koji bi osiguralo da se ishodi učenja na razini predmeta uklapaju u općenito definirane ishode učenja na razini programa. Nedovršen postupak definiranja standarda kvalifikacija za zanimanje odgojitelj djece rane i predškolske dobi te nesustavna primjena modela planiranja studijskih programa na temelju kompetencija vjerojatni su razlozi takve situacije. Međusobna neusuglašenost studijskih programa i predmeta smanjuje koherentnost inicijalnoga obrazovanja odgojitelja, zbog čega je moguće očekivati da će studenti različitih visokih učilišta steći neujednačene profesionalne kompetencije te će, posljedično, biti različito osposobljeni za inkluzivan RPOO.

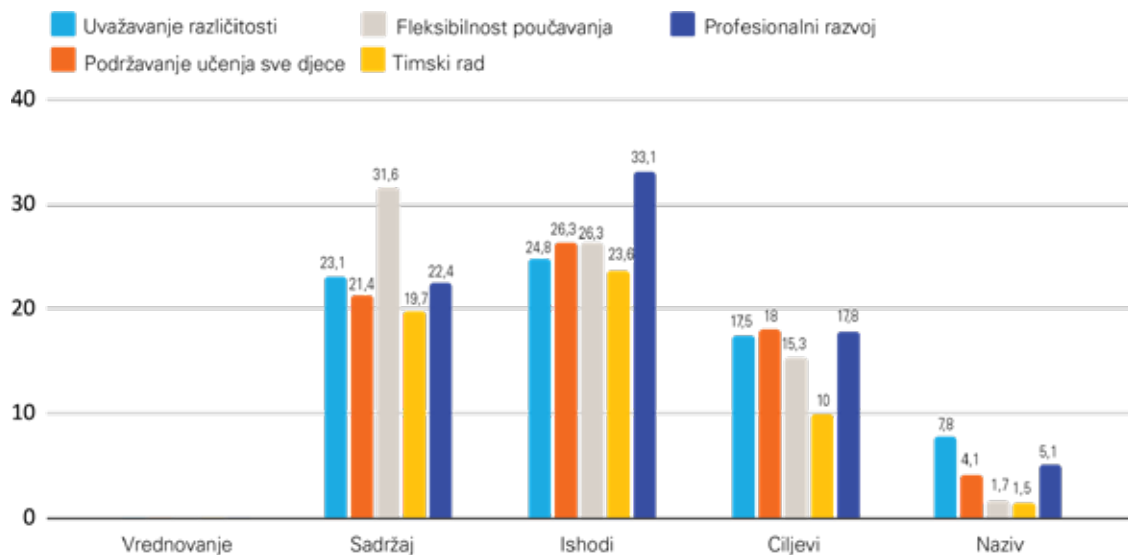
9 Brojevi prikazani u grafikonima odnose se na udio predmeta koji pridonose razvoju skupova kompetencija za inkluzivno obrazovanje, pri čemu jedan predmet može pridonositi većem broju kompetencija.



Grafikon 1. Udio obveznih predmeta u studijskim programima koji pridonose razvoju skupova kompetencija za inkluzivno obrazovanje (%)

Analiza je pokazala da se u predmetima najviše pozornosti pridaje skupu kompetencija koji se odnose na osobni i profesionalni razvoj te fleksibilnost poučavanja. Takav rezultat očekivan je s obzirom na to da su studijski programi primarno usmjereni osobnom i profesionalnom razvoju studenata za odgojno-obrazovnu djelatnost, kao što je prikazano u prethodnom poglavlju. Te skupine kompetencija uključuju pojmove kao što su: strategije odgoja i obrazovanja, metode i tehnike odgoja i obrazovanja, profesionalni identitet i sl. S druge strane, skup kompetencija koji se odnosi na uvažavanje različitosti djece i podržavanje učenja i razvoja sve djece, koje su specifično usmjerene na odgoj i obrazovanje djece u nepovoljnom položaju (u riziku socijalne isključenosti, u marginaliziranim društvenim grupama), u analiziranim su predmetima znatno rjeđe zastupljene. Radi se o temama posvećenima inkluziji, inkluzivnom obrazovanju, multikulturalnosti, diskriminaciji, opresiji, djeci izloženoj različitim rizičnim činiteljima i drugim srodnim pojmovima. Taj je rezultat u skladu s utvrđenom zastupljenošću te skupine kompetencija u definiranim ishodima učenja na razini studijskih programa.

U Grafikonu 2 prikazani su rezultati analize zastupljenosti ključnih skupova kompetencija za inkluzivno obrazovanje u pojedinim dijelovima opisa predmeta. Rezultati se odnose na obvezne predmete i zastupljenost skupova kompetencija u nazivu, ciljevima, ishodima učenja, sadržaju i načinima vrednovanja u 411 predmeta. Očekuje se da su sve sastavnice opisa predmeta u međusobnoj interakciji (Slika 3) jer samo koherentni i konstruktivno poravnati predmeti mogu rezultirati očekivanim ishodima učenja, odnosno razvojem željenih kompetencija studenata za inkluzivno obrazovanje.



Grafikon 2. Udio skupina kompetencija za inkluzivno obrazovanje u pojedinim dijelovima opisa obveznih predmeta (n = 411, %)

Iz podataka prikazanih u Grafikonu 2 ponajprije proizlazi da se, unatoč razmjerno čestom adresiranju ključnih skupova kompetencija za inkluzivno obrazovanje, ishodima učenja i sadržajima pojedinih predmeta, u vrednovanju inkluzivno usmjerenje gubi jer su u pravilu predviđeni unificirani načini provjere znanja. To znači da studenti nemaju priliku iskusiti mogućnosti različitoga iskazivanja i vrednovanja znanja koji su sastavni dio inkluzivnoga obrazovanja. Očekivano, mali broj predmeta već u nazivu najavljuje usmjerenost na pojedine skupine kompetencija za inkluzivno obrazovanje jer se većina predmeta te kompetencije razvija u sklopu specifičnih vidova odgojiteljske profesije (npr. didaktičko-metodički predmeti, psihološki predmeti, pedagoški predmeti).

Prema rezultatima analize najmanje svaki peti obvezni predmet adresira inkluzivno obrazovanje na razini ishoda učenja i sadržaja, a nešto je manji udio predmeta koji te kompetencije izrijeком navodi u opisu ciljeva predmeta. Utvrđena neujednačenost zastupljenosti pojedinih skupova kompetencija u pojedinim dijelovima opisa predmeta upućuje na njihovu nedovoljnu konzistentnost.

Skup kompetencija Uvažavanje različitosti djece obuhvaća usmjerenost predmeta na potrebe i prava djece koja su bila izložena različitim rizicima (npr. djeca s teškoćama u razvoju, djeca s problemima u ponašanju, migranti i dr.) te pristup različitostima kao izvoru učenja i poučavanja (npr. multikulturalnost, identitet, ljudska prava, dječja prava i dr.). Analiza je pokazala da tome skupu kompetencija **doprinosi manji broj predmeta**. Osobito su podzastupljene određene skupine djece kao što su, na primjer, djeca s problemima u

ponašanju, djeca s kroničnim bolestima, djeca pripadnici nacionalnih manjina, djeca koja žive u siromaštvu te migranti i izbjeglice. Razmjerno često spominju se djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i djeca s teškoćama u razvoju. U odnosu na kompetencije koje bi osnaživale studente za različitost kao izvor učenja i poučavanja, iznimno rijetko se u obveznim predmetima pojavljuju pojmovi poput multikulturalnosti, interkulturalnosti, ljudskih prava i prava djece te afirmacija različitosti u nastavnim materijalima i sadržajima.

Skup kompetencija Podržavanje učenja i razvoja sve djece podrazumijeva usmjeravanje studenata na mogućnost napretka sve djece i primjenu učinkovitih strategija odgoja i obrazovanja. Utvrđeno je da u opisima predmeta ima malo pojmova koje se mogu povezati s diskriminacijom, opresijom, stereotipima, predrasudama, uključujućom komunikacijom i drugim specifičnim temama koje bi studente usmjerile na prepoznavanje mehanizama društvene nepravde. Izravno je strategijama obrazovanja djece u nepovoljnom položaju usmjereno 16 predmeta u 11 studijskih programa, odnosno 1 do 2 predmeta po programu.

Skupina kompetencija Fleksibilnost poučavanja uključuje teme kao što su univerzalni dizajn, individualizirani pristup, individualizirane metode odgoja i obrazovanja i druge, ali i praksu uvažavanja različitosti u poučavanju studenata (npr. različite metode poučavanja i različiti načini provjere znanja studenata). Analiza te skupine kompetencija upućuje na usmjerenost predmeta na primjenu različitih metoda odgoja i obrazovanja te metoda vrednovanja postignuća djece. Radi se o temeljnim sadržajima i ishodima učenja studijskih programa RPOO-a pa je dobiveni rezultat očekivan. Međutim, iz opisa predmeta nije razvidno u kojoj mjeri te metode reflektiraju različitost djece i na koji način usmjeravaju studente na primjenu tih metoda u odgoju i obrazovanju djece iz različitih marginaliziranih društvenih skupina.

Skup kompetencija Suradnja (timski rad) obuhvaća poučavanje o suradnji i zastupljenost prakse suradničkoga učenja u pojedinim predmetima. To znači da se analiziralo imaju li studenti mogućnost suradnje prilikom učenja i razvoja kompetencija u predmetima koji se izvode unutar pojedinih studijskih programa te jesu li sadržaji predmeta usmjereni razvoju suradničkih kompetencija studenata. Utvrđeno je da su obvezni predmeti koji adresiraju taj skup kompetencija usmjereni razvoju komunikacijskih vještina, obilježjima timskoga rada i suradnji s drugim dionicima odgojno-obrazovnoga procesa. Sposobnost suradnje (timskoga rada) najviše se razvija putem studentske prakse i vježbi. Malo je sadržaja u predmetima usmjereno razvoju vršnjačkih odnosa i suradnji s lokalnom zajednicom. Drugi oblici suradnje, primjerice sa sustručnjacima, s drugim ustanovama u zajednici, s kolegama i kolegicama, također su podzastupljeni u predmetima, a suradnja s roditeljima pojavljuje se u manje od 10 % predmeta.

Skup kompetencija Kontinuirani osobni i profesionalni razvoj obuhvaća profesionalni identitet odgojitelja, profesionalni i osobni razvoj, usmjeravanje studenata na volontiranje, cjeloživotno učenje i slične teme. Analizom je utvrđeno da trećina predmeta u jednome dijelu nastoji studente potaknuti na osobni (33,2 %) i profesionalni (31 %) razvoj, što su i najčešće spominjani pojmovi u opisima predmeta. S druge strane, iznimno se mali broj predmeta bavi profesionalnim identitetom (12 %) i volontiranjem (manje od 1 %). Pitanje razine na kojoj te kompetencije adresiraju potrebe i prava djece u nepovoljnom položaju ostalo je otvoreno jer se ta djeca u opisima predmeta spominju vrlo rijetko.

Svrhu obogaćivanja i nadograđivanja sadržaja obveznih predmeta imaju izborni predmeti. Njih studenti biraju prema osobnim afinitetima, s obzirom na područje RPOO-a o kojem žele produbiti svoja znanja, vještine i sposobnosti, ali i s obzirom na ponudu izbornih predmeta u nekom studijskom programu. U ovoj se analizi odgovaralo na pitanje koliko je izbornih predmeta na razini svoga naziva i ciljeva usmjereno razvoju skupova kompetencija studenata za inkluzivno obrazovanje. To su predmeti poput: *Dječja prava*, *Inkluzivni vrtić*, *Darovita djeca*, *Rad s obiteljima u riziku*, *Socijalno-emocionalno učenje* i sl. U Tablici 4 prikazan je broj takvih predmeta u odnosu na sve analizirane izborne predmete (n=291).

Tablica 4. Ukupni broj izbornih predmeta i predmeta koji su usmjereni razvoju ključnih skupova kompetencija za inkluzivno obrazovanje prema visokim učilištima i studijskim programima

| Visoko učilište | Broj izbornih predmeta | Broj predmeta koji pridonose razvoju kompetencija za inkluzivno obrazovanje | | |
|--|------------------------|---|------------------|----|
| | | Preddiplomski studij | Diplomski studij | % |
| Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu | 135 ¹⁰ | 2 | 3 | 4 |
| Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu | 39 | 4 | 8 | 30 |
| Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci | 45 | 14 | 10 | 53 |
| Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli | 16 | 7 | - | 43 |
| Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku | 21 | 4 | 4 | 38 |
| Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru | 35 | 1 | 10 | 31 |

Podaci prikazani u Tablici 4 pokazuju da studijski programi RPOO-a na visokim učilištima u Hrvatskoj imaju različit broj izbornih predmeta koji se na razini naziva i ciljeva usmjeravaju na razvoj kompetencija za inkluzivno obrazovanje. Prema tome, uočene manjkavosti inkluzivnosti studijskih programa u odnosu na obvezne predmete samo su manjim dijelom kompenzirane izbornim predmetima, što za osiguravanje primjerene inkluzivnosti studijskih programa nije dostatno, tim više jer je u nekim studijskim programima većina inkluzivnih predmeta pozicionirana na diplomskoj razini, koja nije obvezna za zapošljavanje na radnom mjestu odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Dublja analiza ovih podataka upućuje na zaključak da su izborni predmeti najviše usmjereni razvoju skupa kompetencija *Uvažavanje različitosti djece*, a najmanje skupu *Podržavanje učenja i razvoja sve djece*.

Usporedba rezultata analize ishoda učenja na razini studijskih programa i analize opisa predmeta potvrđuje nedovoljno konstruktivno poravnanje studijskih programa i ukazuje istovremeno na nedostatak istovremenosti učenja i obrazovanja u studijskim i odgojiteljskim studijima.

na potrebu kvalitetnijega pozicioniranja ključnih skupova kompetencija za inkluzivno obrazovanje u svim studijskim programima.

Podsjetimo, na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci i Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku u analizi studijskih programa pokazalo se da su oni ujednačeno posvećeni svim relevantnim kompetencijama. Analiza pojedinih predmeta Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci pokazuje da najviše predmeta pridonosi razvoju kompetencija studenata za suradnju (timski rad), a najmanje podržavanju učenja i razvoja sve djece. Na Fakultetu za odgojno-obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku situacija je obrnuta: najviše predmeta pridonosi poučavanju učenja i razvoja sve djece, a najmanje suradnji (timskom radu). Velika usmjerenost Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu na fleksibilnost poučavanja utvrđena je i na razini programa i na razini pojedinih predmeta, ali je neujednačenost prisutna u posvećenosti programa i predmeta drugim očekivanim inkluzivnim ishodima učenja (na razini programa najmanje je zastupljena kompetencija osobnoga i profesionalnog razvoja, a na razini predmeta sve su skupine kompetencija, osim fleksibilnosti poučavanja, zastupljene vrlo slabo). Na razini studijskoga programa Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli pokazao se visoko usmjeren razvoju kompetencija studenata za fleksibilnost poučavanja, a vrlo slabo uvažavanju različitosti. U analizi pojedinih predmeta rezultat je suprotan: mnogo je predmeta posvećeno uvažavanju različitosti, a malo podržavanju razvoja i učenja sve djece. Studijski program i pojedini predmeti Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru usuglašeni su u pogledu visoke usmjerenosti na osobni i profesionalni razvoj studenata, ali je nerazmjer prisutan u razini usmjerenosti na fleksibilnost poučavanja te podržavanje učenja i razvoja sve djece. Na razini studijskoga programa najmanje je pozornosti posvećeno fleksibilnosti poučavanja, a na razini pojedinih predmeta podržavanju učenja i razvoja sve djece. Podudarnost ishoda učenja na razini programa i na razini pojedinih predmeta vidljiva je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Tu je na obje razine najmanje pozornosti posvećeno suradnji (timskom radu). Istodobno, na razini programa najzastupljenije su kompetencije koje se tiču fleksibilnosti poučavanja, a na razini pojedinih predmeta kompetencije koje su usmjerene osobnom i profesionalnom razvoju.

Navedeno ukazuje na zaključak da bi **studijske programe RPOO-a trebalo značajno unaprijediti vodeći brigu o većoj zastupljenosti i uravnoteženosti svih skupova kompetencija odgajatelja, koje bi unaprijedile inkluzivnost njihova inicijalnoga obrazovanja**. Prije svega, važno je osigurati ujednačenost ishoda učenja na razini programa i na razini predmeta. Potom je važno osigurati da predviđeni ishodi učenja budu popraćeni odgovarajućim sadržajem te strategijama i metodama učenja, poučavanja i vrednovanja. Pri tome je posebnu pozornost potrebno usmjeriti na osiguravanje primjerene zastupljenosti svih ključnih skupova kompetencija u svakom studijskom programu i jasnu prepoznatljivost različitosti kao činjenice i resursa RPOO-a.

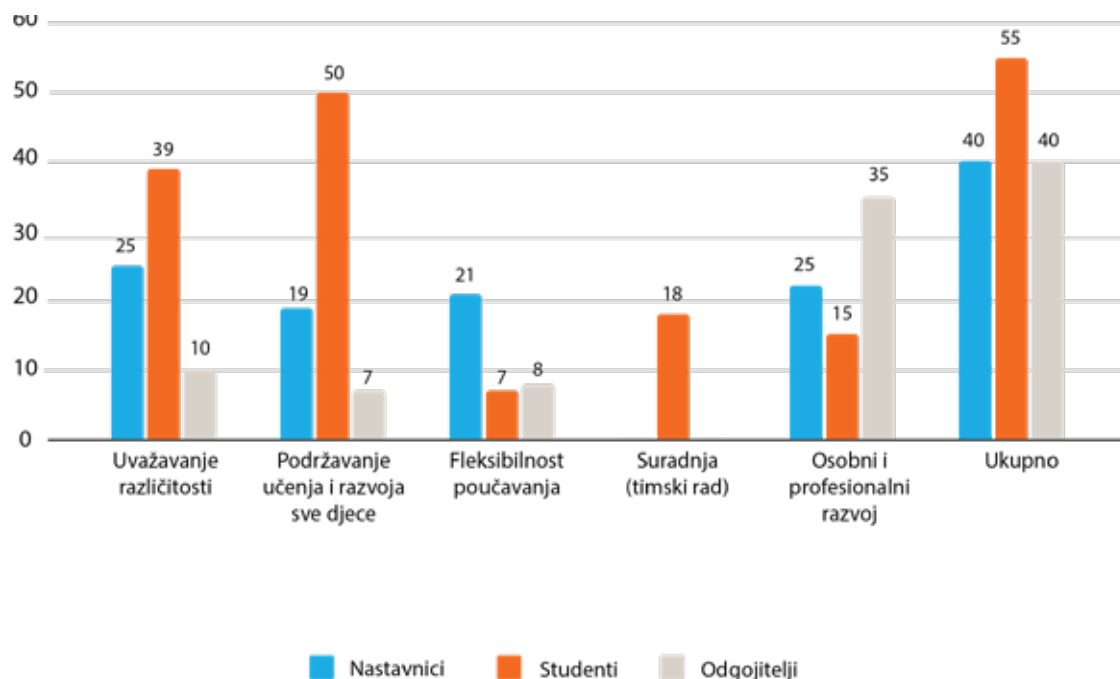


Rezultati analize intervjua

S ciljem boljega razumijevanja načina na koje inkluzivno obrazovanje i s njime povezane kompetencije tumače različiti dionici inicijalnoga obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi, tijekom studenoga 2020. godine provedeni su strukturirani intervjui sa studentima završnih godina preddiplomskoga i diplomskoga studija, odgojiteljima koji sudjeluju u provedbi praktičnoga dijela nastave i sveučilišnim nastavnicima. Ovim dijelom analize žele se ustanoviti jake i slabe strane inicijalnoga obrazovanja odgojitelja u odnosu na razvoj kompetencija za inkluzivno obrazovanje.

Pitanja koja su sadržana u intervjui prikazana su u Prilogu 4, a transkripti intervjua dostupni su kod autora ove analize.

U Grafikonu 3 prikazan je broj odgovora sveučilišnih nastavnika, studenata i odgojitelja u kojima je primijećeno primjereno razumijevanje koncepta inkluzivnoga obrazovanja, prema ključnim skupovima kompetencija.



Grafikon 3. Broj odgovora sudionika intervjua u kojima se prepoznaje razumijevanje koncepta inkluzivnoga obrazovanja prema skupini sudionika intervjua i ključnim skupovima kompetencija (n)

Rezultati analize sadržaja intervjua upućuju na zaključak da većina intervjuiranih nastavnika nastoji u inicijalno obrazovanje odgojitelja ugraditi razvoj kompetencija za inkluzivno obrazovanje, osobito uvažavanje različitosti, osobni i profesionalni razvoj te podržavanje učenja i razvoja sve djece. Zanimljivo, ni jedan intervjuirani nastavnik nije iskazao razumijevanje načina na koje suradnja doprinosi inkluzivnom obrazovanju niti je prikazao način na koji se u nastavi usmjerava na taj skup kompetencija.

Gotovo svi studenti (90 %) iskazali su razumijevanje i sposobnost primjene strategija, metoda i tehnika podržavanja učenja i razvoja sve djece, dok je razina usvojenosti drugih skupova kompetencija značajno niža. Tako dvije trećine studenata pokazuje razumijevanje uvažavanja različitosti djece, a nešto više od trećine suradnju (timski rad) te kontinuirani osobni i profesionalni razvoj. Unatoč razmjeno visokoj usmjerenosti studijskih programa na fleksibilnost poučavanja, razumijevanje toga skupa kompetencija pokazalo je tek 13 % intervjuiranih studenata.

Analiza odgovora odgojitelja pokazala je da oni najbolje razumiju koncept i važnost kontinuiranoga osobnoga i profesionalnoga razvoja, što proizlazi iz gotovo 90 % odgovora odgojitelja u kojima je taj skup kompetencija primjereno elaboriran. S druge strane, pokazali su vrlo slabu razinu razumijevanja koncepta uvažavanja različitosti djece, koju primjereno objašnjava četvrtina intervjuiranih odgojitelja. Inkluzivan odnos prema podržavanju učenja i razvoja sve djece te prema suradnji (timskom radu) prepoznat je u odgovorima svakoga šestoga odgojitelja.

Slijedom navedenoga, razvidno je da u smjeru inkluzivnosti RPOO-a treba uložiti još mnogo truda, počevši od edukacije sveučilišnih nastavnika, preko rekonceptualizacije studijskih programa, do cjeloživotnoga obrazovanja praktičara. U nastavku su prikazani najvažniji rezultati analize sadržaja intervjuja, prema ključnim skupinama kompetencija za inkluzivno obrazovanje, kojima se ukazuje na potrebne promjene u inicijalnom obrazovanju odgojitelja djece rane i predškolske dobi.

Uvažavanje različitosti

Inicijalno obrazovanje odgojitelja trebalo bi pridonositi suvremenom tumačenju inkluzivnoga obrazovanja koje je prepoznatljivo u načinu na koji (1) studenti definiraju inkluzivno obrazovanje i (2) njihovoj sposobnosti da različitosti koriste kao resurs za učenje. Kako bi se ta očekivanja ostvarila, važno je da sveučilišni nastavnici i odgojitelji mentori razumiju inkluzivno obrazovanje i usmjeravaju studente na načine kojima se u neposrednom radu s djecom taj koncept ostvaruje. Tom praktičnom radu treba prethoditi dobra teorijska priprema koja će studente usmjeravati na razumijevanje i korištenje različitosti kao resursa za učenje, a prethodna je analiza pokazala da studijski programi tom konceptu pridaju vrlo malo pozornosti.

Analiza sadržaja intervjuja upućuje na zaključak da većina intervjuiranih nastavnika, studenata i odgojitelja ističe važnost inkluzivnoga obrazovanja i uvažavanja različitosti djece, ali mu pristupa parcijalno, ističući pojedine elemente tog skupa kompetencija. Cjelovito poimanje inkluzivnoga obrazovanja prepoznaje se u odgovorima, poput: *„obrazovanje koje uključuje svu djecu bez obzira na različitosti“*; *„...temelji se na uključivanju svih pojedinaca u sustav obrazovanja od rane dobi do visokoškolskoga obrazovanja“* ili *„prilika, odnosno okruženje u kojem svi imaju priliku učiti i biti obrazovani, bez obzira na psihofizičke, kognitivne i socio-emocionalne karakteristike“*. S druge su strane odgovori iz kojih proizlazi temeljno nerazumijevanje inkluzivnoga obrazovanja, poput: *„obrazovanje koje nudi studentima mogućnost kasnijeg zapošljavanja“* ili *„uključivanje djeteta s poteškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav“*. Pokazalo se da se koncepti koji nisu usklađeni s inkluzivnim obrazovanjem u većoj mjeri nalaze u odgovorima odgojitelja. Posebno je naglašena slaba razina korištenja različitosti kao resursa za učenje, što je iznimno slabo zastupljeno i u studijskim programima, a prepoznatljivo je u odgovorima poput ovi: *„u svakodnevnim komunikacijama, igrama, aktivnostima i druženjima upoznaju različitosti i uvažavaju ih“*; *„pomoć onima kojima ne ide najbolje“*; *„prilagodimo aktivnosti za mlađu i stariju djecu, za dijete s posebnim potrebama“* ili *„učiti zajedno s djecom da smo svi isti“*. S druge su strane odgovori ispitanika koji ukazuju na razumijevanje i korištenje različitosti kao resursa za učenje, a oslikavaju ih odgovori poput: *„bogatstvo različitosti djece postaje resurs za učenje kada na različitosti ne gledamo kao na prepreke, već kao na priliku za učenje, otkrivanje nečega novoga, međusobno dijeljenje mogućnosti i izazova“* ili *„razumijem to kao pristup u kojem svako dijete svojim karakteristikama doprinosi boljem društvu koje će u budućnosti imati više razumijevanja za ljude u njihovom okruženju.“*

Utvrđeno je da sveučilišni nastavnici u najvećoj mjeri ovome skupu kompetencija pridonose korištenjem različitih metoda, strategija ili davanja primjera (npr. *„refleksija, kritičko mišljenje, aktivno sudjelovanje“* ili *„primjerima iz prakse, studentima se osvještavaju različiti načini učenja, te da svakom stilu odgovaraju različite metode“*) te aktivnim radom na prihvaćanju različitosti (npr. *„propitivanjem, osvještavanjem uvjerenja i vrijednosti, predavanjima, seminarima i radionicama na temu odgoja za vrednote i kroz različite teme“* ili *„pripremam studente na način da unutar svoje grupe uvide i prihvate razlike, potičem ih da uoče različite potrebe...“*). Upravo je opisane primjere važno u većoj mjeri ugraditi u inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi.

Zaključno je važno istaknuti da je inicijalno obrazovanje odgojitelja u određenoj mjeri usmjereno razvoju kompetencija za uvažavanje različitosti, ali je taj aspekt obrazovanja odgojitelja potrebno ojačati kako bi svi studenti po završetku inicijalnoga obrazovanja usvojili primjereno razumijevanje inkluzivnoga obrazovanja i stekli osnovni skup kompetencija za uvažavanje različitosti djece. Posebno je važno osigurati ujednačeno razumijevanje toga koncepta među odgojiteljima koji sudjeluju u inicijalnom obrazovanju i sveučilišnim nastavnicima koji sinergijskim djelovanjem mogu osigurati primjerene mogućnosti za njihov razvoj i prakticiranje tijekom obrazovanja studenata. Na tom je putu važno osigurati iskustvo učenja koje se temelji na pristupu različitostima kao resursu za učenje, što uključuje različite odgojno-obrazovne materijale, sadržaje i metode odgojno-obrazovnoga rada (kako u kontekstu RPOO-a, tako i u kontekstu visokoškolskog obrazovanja).

Podržavanje učenja i razvoja sve djece / svih studenata

Pružanje podrške učenju i razvoju sve djece podrazumijeva spremnost odgojitelja da jednako prihvate svako dijete, da aktivno rade na učenju prihvaćanja različitosti i da su usmjereni osiguravanju dodatne podrške djeci, a analiza intervjua pokazuje da među intervjuiranim nastavnicima, studentima i odgojiteljima postoje oni s visokom razinom razvijenosti ovog skupa kompetencija (npr. *„u grupnim aktivnostima izmjenjivali bi se kako bi svatko uvijek mogao sudjelovati; igrali bismo razne igre u svrhu upoznavanja i razumijevanja jedni drugih, igre u kojima izražavamo svoje emocije, kao što je osmišljavanje pisma zahvalnosti, pisma prijatelju, svojim bližnjima i tako razvijali empatiju prema drugima...“*; *„...izgradnjom ozračja međusobne podrške i poštivanja u kojem se svako dijete može osjećati sigurno i slobodno“* *„...djeci s teškoćama isticati i naglašavati razvojne potencijale, a ne nedostatke“*).

Analiza je također pokazala da dio odgojitelja koji sudjeluju u inicijalnom obrazovanju prepoznaje nedovoljnu, odnosno samo djelomičnu spremnost studenata na dodatan angažman u odnosu na djecu u nepovoljnom položaju (npr. *„...djelomično su otvoreni... uz podršku i savjete spremni su na promjenu“*; *„...nedostaje im znanja i kompetencija...“* ili *„mislim da kod većine postoji neki strah i otpor, nisu spremni pružiti im potporu jer smatraju da nisu kompetentni...“*), a nerazumijevanje je u najvećoj mjeri prepoznato u odgovorima sveučilišnih nastavnika (npr. *„...na pitanja studenata se odgovara, unutar predavanja nude se odgovori na njihova pitanja i prema tome obogaćuje sadržaj“*).

Razmjeno se često u odgovorima prepoznaje u osnovi pogrešno stajalište da je za inkluzivno obrazovanje važno poznavati teškoće djeteta jer su osnovno polazište inkluzivnoga obrazovanja jake strane (sposobnosti i interesi), a ne slabosti (ograničenja) djece. Naime, prakticiranje svih skupova kompetencija za inkluzivno obrazovanje dovodi do internalizacije znanja i sposobnosti uvažavanja različitosti, poticanja učenja i razvoja sve djece i fleksibilnosti poučavanja koji umanjuju potrebu usmjerenosti na teškoće djece.

Općenito je moguće zaključiti da sudionici intervjua podržavanju učenja i razvoja sve djece pristupaju na različite načine, koji se kreću na kontinuumu od visoke do vrlo niske razine usvojenosti tog skupa kompetencija za inkluzivno obrazovanje. Prema tome, i ovaj dio analize upućuje na potrebu unaprjeđivanja inkluzivnosti inicijalnoga obrazovanja odgojitelja koji bi osigurao ujednačeno razumijevanje doprinosa svih vidova RPOO-a podržavanju učenja i razvoja sve djece.

Fleksibilnost poučavanja

Sadržajna analiza odgovora koji se tiču razumijevanja skupa kompetencija *Fleksibilnost poučavanja* pokazala je da su sveučilišni nastavnici u visokoj mjeri usmjereni na korištenje različitih strategija i metoda u nastavnom procesu (npr. „...strategije za razvoj kreativnoga, kritičkoga mišljenja, različite kreativne tehnika...“ ili „kritičko čitanje, rasprave, predložci aktivnosti, povezivanje s grupom, primjeri dobre prakse“), ali tek manji broj studenata i odgojitelja primjereno razumije i koristi ovaj skup kompetencija (npr. „... unapređenje može biti u fleksibilnosti odgojno-obrazovnoga procesa, mogućnosti balansiranja među različitim stilovima učenja djece, poticajnoj komunikaciji i interakciji s djecom“; „željela bih unaprijediti poneke strategije učenja, tj. konkretne tehnike kao npr. floor time, pecks ...“).

Taj nalaz dodatno problematizira učinkovitost pristupa fleksibilnosti poučavanja u sklopu različitih studijskih programa, koja je na različite načine zastupljena u trećini analiziranih predmeta. Zato se nameće zaključak da je tijekom inicijalnoga obrazovanja odgojitelja važno osigurati razvoj i uvježbavanje primjene fleksibilnoga poučavanja jer samo iskustvo učenja prema različitim metodama ne dovodi do razvoja kompetencija.

Na tu potrebu dodatno upućuje rezultat analize prema kojem je tek 10 od 40 intervjuiranih odgojitelja izrazilo zadovoljstvo razinom u kojoj ih je inicijalno obrazovanje pripremio za inkluziju (npr. „tijekom svojega formalnoga obrazovanja slušala sam samo jedan kolegij na temu inkluzivnog obrazovanja, i baš kao što se osjećaju mnogi, i sama sam se osjećala nekompetentno kada sam prvi put ostala sama u skupini u kojoj je svako dijete specifično na svoj način“).

Kao posebno vrijedan, ističe se ovaj primjer poučavanja:

“Nastava je organizirana kao pedagoška radionica s raznovrsnim aktivnostima i socijalnim oblicima koje su primjenjive s djecom (uz modifikacije). Evaluacija svake radionice traži od studenata da odrede koje su modifikacije pojedinih aktivnosti nužne.“

Poučavanje, odnosno organizacija i vođenje odgojno-obrazovnih procesa, ključan je sadržaj nastavničke i odgojiteljske profesije, a usvojenost kompetencija koje će taj proces uskladiti s različitostima djece i studenata, izuzetno je značajna za inkluzivnost obrazovanja. Kao što je utvrđeno analizom studijskih programa, tako i analiza intervjua ukazuje na zanemarivanje vrlo važnoga aspekta odgojno-obrazovnoga procesa, a tiče se fleksibilnosti i raznolikosti vrednovanja njegovih učinaka i ishoda. Uz to, osviještenost važnosti toga skupa kompetencija za inkluzivno obrazovanje prisutna je kod dijela intervjuiranih studenata, odgojitelja i sveučilišnih nastavnika, dok se kod drugih prepoznaje prešućivanje ili zanemarivanje važnosti toga skupa kompetencija za inkluzivno obrazovanje (kako na razini definicije, tako i na razini prepoznavanja kompetencija važnih za inkluzivno obrazovanje).

Svi navedeni rezultati ukazuju na potrebu intenzivnijega i jasnijega usmjeravanja inicijalnoga obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi k razvoju kompetencija za fleksibilno poučavanje, što podrazumijeva osiguravanje fleksibilnosti nastavnoga procesa (primjenom različitih strategija, metoda i tehnika poučavanja u predmetima koji čine studijski program), omogućavanje upoznavanja i uporabe različitih metoda i tehnika rada tijekom praktičnoga dijela nastave te razvoj raznolikih i inovativnih metoda vrednovanja ishoda učenja kako bi studenti mogli razumjeti, iskusiti i prepoznati vrijednost fleksibilnosti poučavanja u inkluzivnom obrazovanju.

Suradnja (timski rad)

Rad s roditeljima i obiteljima djece te suradnja sa širokim spektrom stručnjaka različitih profesija skup je kompetencija koje su ključne za uspješnost inkluzivnoga obrazovanja. To je ujedno i skup kompetencija kojima trebaju i mogu pridonositi brojni predmeti i studijski program u cjelini.

Rezultati sadržajne analize odgovora na ova pitanja pokazali su da među studentima ima onih koji razumiju potrebu i složenost suradnje u inkluzivnom obrazovanju jer su u svojim odgovorima obuhvatili sve važne dionike toga procesa, kao i onih koji se usmjeravaju na samo neke dionike (npr., suradnja sa stručnim suradnicima i drugim ustanovama). Parcijalni pristup suradnji prepoznatljiv je u odgovorima studenata u kojima su isticani samo neki od ključnih dionika inkluzivnoga obrazovanja, kao što su drugi stručnjaci, roditelji/skrbnici djece, stručni tim i drugi odgojitelji u ustanovi RPOO-a. Također je utvrđeno da se usmjeravanjem studenata na suradnju više bave odgojitelji u okviru praktične nastave, nego sveučilišni nastavnici, iako postoje predmeti i nastavnici koji adresiraju taj skup kompetencija. I u ovom dijelu analize uočeno je nerazumijevanje koncepta suradnje i timskoga rada od onih koji su najpozvaniji sudjelovati u razvoju toga skupa kompetencija studenata, a to su sveučilišni nastavnici i odgojitelji mentori.

Na različitosti u poimanju suradnje, kada je riječ o studentima, nadovezuju se različitosti u pristupu ovim kompetencijama sveučilišnih nastavnika i odgojitelja među kojima ima onih koji tom konceptu pristupaju načelno. Općenito, iz sadržajne analize intervjua proizlazi da je razvoju tog skupa kompetencija aktivno usmjeren samo dio sveučilišnih nastavnika i

odgojitelja (npr. „...u okviru kolegija radi se na konkretnim primjerima suradnje i partnerstva odgojitelja i raznih dionika: radionice, roditeljski sastanci, miniprojekti“; „...kroz igre uloga studenti imaju mogućnosti biti u ulozi drugih dionika odgojno-obrazovnoga procesa i vježbati vještine aktivnoga i konstruktivističkoga slušanja, osmišljavaju radionice za roditelje i odgojitelje i provode ih“), dok prevladava načelan pristup (npr. „...osvještavanje važnosti suradnje unutar ustanove, ali i partnerskoga odnosa s roditeljima i lokalnom zajednicom; „...tijekom prakse i prilikom pisanja završnih radova potičem studente na komunikaciju s različitim stručnjacima, zaposlenicima vrtića i suradnju s civilnim društvom“). Nerazumijevanje skupa suradničkih kompetencija u najvećoj je mjeri prepoznato u odgovorima odgojitelja (npr. „...sa svakim sam studentom razgovarala o skupini i o pojedinoj djeci, upoznala ih sa specifičnostima skupine, predstavila im svoje ciljeve i zadatke“ ili „...prilikom biranja programa koncerta studenti surađuju s odgojiteljima“).

I ovaj dio analize upućuje na veliku neujednačenost pristupa razvoju kompetencija studenata za suradnju (timski rad) bez kojih su cijevi inkluzivnoga obrazovanja teško ostvarivi. Prikazani rezultati analize upućuju na potrebu **sustavnijega rada sveučilišnih nastavnika na razvoju suradničkih kompetencija studenata, ponajprije stvaranjem prilika za različite oblike suradnje tijekom usvajanja ishoda učenja** kojima su pojedini predmeti usmjereni. Ima primjera dobre prakse, ali njihova zastupljenost u ukupnom iskustvu učenja studenata nije dovoljna, na što ukazuju odgovori studenata koji suradnji po završetku studija u velikoj mjeri pristupaju parcijalno. Nadalje, iznimno je važno **standardizirati kompetencije odgojitelja mentora** za inkluzivno obrazovanje i otvoriti prostor za prakticiranje suradničkih kompetencija tijekom praktičnoga dijela sveučilišne nastave.

Kontinirani osobni i profesionalni razvoj

Razumijevanje inicijalnoga obrazovanja kao temelja cjeloživotnoga učenja i sposobnost refleksije kompetencije su koje su bitne sastavnice svakoga profesionalnog identiteta, a njihova važnost u kontekstu inkluzivnoga RPOO-a proizlazi iz potrebe stalnoga nadograđivanja znanja i razvoja sposobnosti odgojitelja za sve složenije uloge i zadatke koje društvo pred njih postavlja. Radi se o skupu kompetencija kojima može i treba pridonositi svaki predmet koji čini studijski program, pa i proces obrazovanja sam po sebi.

Rezultati sadržajne analize intervjua upućuju na zaključak da studenti zaista razumiju važnost cjeloživotnoga učenja, što je ponajviše prepoznatljivo u njihovom pozitivnom stavu prema cjeloživotnom učenju kojeg je iskazala većina intervjuiranih studenata, a koji u velikoj mjeri na različite načine potiču i sveučilišni nastavnici i odgojitelji (npr. „*cjeloživotno učenje unaprjeđuje odgojitelja u svakom pogledu: širenjem vlastitoga horizonta, škrinjice znanja i iskustva, mijenjaju se stavovi i vjerovanja - što se više obrazujemo u području inkluzije, možemo samo što više spoznati njezine dobrobiti. Isto tako, ako i smatramo da smo sada otvoreni za inkluziju, nije dovoljno zaključiti obrazovanje na tom području. Svako vrijeme donosi svoje, a cjeloživotnim učenjem bit ćemo otvoreni i za nove spoznaje, iskustva i vrijednosti u radu s djecom*“ ili „...naravno; bez cjeloživotnog učenja nema napretka. Samo se tako možemo osnažiti za daljnji rad i raditi na postizanju inkluzivnoga odgoja i obrazovanja.“).

Međutim, da bi se studenti usmjerili prema cjeloživotnom učenju, potrebno im je omogućiti usvajanje tih vještina i ukazati na mogućnosti cjeloživotnoga učenja. Ova je analiza pokazala da se s tim ciljem studente usmjerava na različite mogućnosti učenja, među kojima su dodatne edukacije (npr. *„poticaj na otvorene skupove, radionice, predavanja u organizaciji ustanove ili AZOO-a“* ili *„u našoj ustanovi se često održavaju radionice i predavanja na temu inkluzije te se studenti, pripravnici i svi zaposleni potiču na cjeloživotno učenje“*), čitanje stručne literature (npr. *„poticaj na istraživanje literature za ono što radimo u praksi“*), učenje po modelu (npr. *„vlastitim primjerom“*), samorefleksija (npr. *„isticanje važnosti refleksije vlastite prakse“*).

Vrlo je važan sveobuhvatan pristup sveučilišnih nastavnika ovoj temi. Oni studente uključuju putem poziva u projektne aktivnosti, u aktivnosti popularizacije znanosti, na stručne skupove, konferencije, radionice, otvaraju sa studentima različite teme, potiču ih na istraživanje, pretraživanje literature, članaka i ukazuju im na važnost cjeloživotnoga učenja. S druge su strane neprimjereni pristupi tome skupu kompetencija također primijećeni u analizi (npr. *„Studentima često govorimo: Promatraj dijete, njegovu igru, odnos s vršnjacima, ukazujući na njegove različitosti ako postoje, no studenti često ne znaju kako bi to ostvarili“* ili *“proces prikupljanja podataka, utvrđivanje nivoa postignuća, jakih strana, potreba i njihova utjecaja na učenje; proces vrednovanja tuđih radova i samovrednovanja“*).

Na značaj toga skupa kompetencija upućuje i činjenica da je završetak inicijalnoga obrazovanja tek prvi korak u razvoju profesionalnih kompetencija studenata, a iz analize njihovih odgovora proizlazi da se u najvećoj mjeri osjećaju kompetentni za teorijsko objašnjenje inkluzivnoga obrazovanja, dok im nedostaje praktično iskustvo i sigurnost u radu koja se stječe tijekom godina (npr. *„studenti su kompetentni u teorijskom dijelu dok trebaju više iskustva u primjeni istog, tj. u praksi“* ili *„za teorijska znanja su kompetentni, praktičnu kompetenciju treba unaprijediti“*). Mnogi ukazuju i na potrebu dodatnoga rada na psihosocijalnim osobinama samih studenata (npr. *„biti otvoren, znatiželjan, aktivno sudjelovati i tražiti odgovore, empatičan i emocionalno inteligentan“* ili *„nedostaje im strpljenja, rada na sebi, hrabrosti da se suoče s nekim malo drugačijim ponašanjima“*).

Ukratko, pokazalo se da je skup kompetencija koji se odnosi na kontinuirani osobni i profesionalni razvoj u inicijalnom obrazovanju odgojitelja primjereno zastupljen jer je uključen u različite vidove studijskih programa, što zasigurno pridonosi razvoju pozitivnoga odnosa studenata prema cjeloživotnom učenju. Ipak, i u ovom su aspektu inkluzivnosti inicijalnoga obrazovanja odgojitelja moguća unaprjeđenja, ponajviše u smjeru širenja mogućnosti korištenja tehnika cjeloživotnoga učenja u ostvarivanju ishoda učenja praktične i teorijske nastave, a uočena je i potreba za ujednačavanjem razumijevanja ovoga skupa kompetencija među svim dionicima inicijalnoga obrazovanja odgojitelja. Također je važno širiti mogućnosti osobnoga razvoja studenata tijekom inicijalnoga obrazovanja omogućavanjem stjecanja praktičnoga iskustva studenata za rad s djecom i članovima njihovih obitelji, uključujući djecu u nepovoljnom položaju.



Zaključak

Ova je analiza pokazala da su studijski programi za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi u Republici Hrvatskoj **međusobno neujednačeni po brojnosti, sadržaju i zastupljenosti ishoda učenja na razini studijskih programa i predmeta**. To se odražava na opseg, sadržaj i usmjerenost studijskih programa na razvoj ključnih skupova kompetencija studenata za inkluzivno obrazovanje. Posebno je uočljiva **nedovoljna podudarnost ishoda učenja na razini programa i pojedinih predmeta koji ga čine te nekonzistentnost samih opisa predmeta**. Pri tome se većina analiziranih skupina kompetencija spominje u sadržaju i ciljevima predmeta, a **izostaje vrednovanje njihove usvojenosti**. Tako ostaje **nepoznata i neutvrđena razina u kojoj su studenti određeni skup kompetencija, izražen kroz ishode učenja, istinski razvili**. To se odražava na **neujednačenost razumijevanja inkluzivnoga obrazovanja studenata koja proizlazi iz analize provedenih intervjua**.

Sve studijske programe **karakterizira mali broj predmeta koji su izravno usmjereni inkluzivnom obrazovanju**, ali je primjetna mogućnost doprinosa značajnoga dijela studijskoga programa i tom aspektu inicijalnoga obrazovanja odgojitelja djece rane i

predškolske dobi. Navedeno se posebno odnosi na kompetencije koje se tiču fleksibilnosti poučavanja i kontinuiranoga osobnoga i profesionalnoga razvoja. Suradnja (timski rad) se također spominje u opisima mnogih predmeta, ali **nedostaje fokusiranosti na suradnju s dionicima koji su za odgoj i obrazovanje djece u različitim rizicima iznimno značajni** (roditelji, lokalna zajednica, vršnjaci). Istovremeno, pokazalo se da **uvažavanje različitosti djece i podržavanje učenja i razvoja sve djece nisu kompetencije koje bi u studijskim programima bile primjereno zastupljene** jer im je posvećen manji broj predmeta, a neki bitni elementi toga skupa kompetencija uglavnom izostaju (različitost kao izvor i sadržaj učenja i poučavanja). Uočene slabosti studijskih programa nastoje se prevladati ponudom izbornih predmeta, ali ograničenost mogućnosti upisivanja tih predmeta znatno oslabljuje njihov doprinos inkluzivnosti inicijalnoga obrazovanja odgojitelja. Da je tome tako, pokazuju **i različitosti u tumačenju inkluzivnoga obrazovanja koje proizlaze iz provedenih intervjua**, a koje upućuju na zaključak da **među odgojiteljima, studentima i sveučilišnim nastavnicima postoje velike razlike u razumijevanju i usvojenosti pojedinih skupova kompetencija za inkluzivno obrazovanje**.

Analiza je također pokazala da se u mnogim predmetima, iako su **načelno usmjereni prema razvoju kompetencija studenata za inkluzivno obrazovanje, koriste termini i pojmovi temeljeni na modelu deficita** (npr. termin *posebne potrebe*), što dodatno oslabljuje mogućnost usvajanja inkluzivne paradigme i filozofije za buduće profesionalno inkluzivno djelovanje u sustavu RPOO-a, a odražava se na opstojnost u osnovi neinkluzivnog uvjerenja dijela odgojitelja i studenata da je za odgoj i obrazovanje djece u nepovoljnom položaju najvažnije poznavati specifičnost pojedinih teškoća. Na to se nadovezuje **neprepoznavanje mnogih skupina djece u nepovoljnom položaju i nespremnost na korištenje različitosti kao resursa za učenje**.

Na kraju je potrebno istaknuti da, unatoč nepobitnoj činjenici da je inicijalno obrazovanje tek prvi korak u razvoju profesionalnoga identiteta odgojitelja, razinu njegove usmjerenosti na inkluzivno obrazovanje potrebno je i moguće unaprijediti. Utvrđeno je, naime, da se slabosti prepoznate u opisima studijskih programa i njihovih pojedinih predmeta odražavaju na iznimno veliku raznolikost studenata, odgojitelja i sveučilišnih nastavnika u poimanju, razumijevanju i pristupu inkluzivnom obrazovanju, što nepovoljno utječe na razinu procijenjenih kompetencija i spremnosti studenata za prakticiranje inkluzivnoga obrazovanja. Iako se radi o prigodnom i malobrojnom uzorku, raznolikost među nastavnicima, studentima i odgojiteljima upućuje **na potrebu standardizacije inicijalnoga obrazovanja odgojitelja i unaprjeđivanje njegove inkluzivnosti jer ni jedno dijete ne smije biti uskraćeno za kvalitetno obrazovanje**.

Taj proces ponajprije treba uključiti dodatno obrazovanje edukatora (sveučilišnih nastavnika i odgojitelja mentora) kako bi stekli kompetencije za primjenu skupova kompetencija za inkluzivno obrazovanje u vlastitom radu i tako studentima omogućili njihov razvoj. Jednako je važno unaprijediti same studijske programe, ponajviše u načinima na koji se oni provode, kako bi svaki student imao priliku iskusiti inkluzivan nastavni proces. Uz to, razinu spremnosti studenata za inkluzivno obrazovanje nije moguće povećati bez osiguravanja dovoljno praktičnoga iskustva uz vođenje kompetentnih mentora odgojitelja.

Slijedom navedenoga, osnovano je zaključiti da svi studijski programi iziskuju znatna unaprjeđenja koja su oblikovana u preporukama za djelovanje.



Preporuke za djelovanje

Rezultati analize inkluzivnosti studijskih programa za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi pokazali su da je za unaprjeđivanje potrebno poduzeti sljedeće mjere i aktivnosti:

PREPORUKE ZA DJELOVANJE

1. Definirati i uvrstiti minimalan skup kompetencija (ishoda učenja) koje se na razini preddiplomskoga i diplomskoga studija odnose na inkluzivno obrazovanje, tako da stjecanje temeljnih kompetencija bude uključeno u preddiplomski studij, a da se u diplomskom studiju temeljne kompetencije nadograde.
2. Osigurati primjenu inkluzivnih paradigmi i termina u svim segmentima studijskih programa.
3. U predmetima koji su izravno usmjereni na inkluzivno obrazovanje osigurati zastupljenost tema koje se odnose na marginalizirane/ minorizirane društvene grupe i mehanizme društvene nepravde, imajući u vidu teorijski i znanstveno utemeljene sustave vrijednosti i praktične aspekte inkluzivnoga obrazovanja.
4. Unaprijediti inkluzivnost iskustva učenja studenata tijekom inicijalnoga obrazovanja.
5. Omogućiti studentima više iskustva u inkluzivnom obrazovanju utvrđivanjem minimalnih standarda praktične nastave studenata tijekom obrazovanja.
6. Osigurati profesionalni razvoj odgojitelja djece rane i predškolske dobi koji će unaprijediti kompetencije zaposlenih odgojitelja za inkluzivno obrazovanje djece iz različitih minoriziranih društvenih grupa.
7. Osigurati vidljivost usmjerenosti na inkluzivnost u strateškim dokumentima i odlukama fakulteta.

Ove su preporuke komunicirane sa sveučilišnim nastavnicima angažiranim u provedbi studijskih programa svih uključenih visokih učilišta. Pokazalo se da načelno postoji svijest o potrebi unaprjeđivanja studijskih programa i da su mnogi nastavnici spremni tim promjenama doprinositi. Međutim, raznolikost profesija sveučilišnih nastavnika odražava se na mogućnosti pojedinih nastavnika da participiraju u doprinosu studijskih programa razvoju kompetencija studenata za inkluzivno obrazovanje. Stoga **implementacija ovih preporuka podrazumijeva nastavak edukacije svih dionika inicijalnoga obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi o inkluzivnom obrazovanju, ali i o metodama razvoja kurikula** (kako na razini studijskih programa, tako i na razini svakog predmeta), **radi osiguravanja konstruktivnoga poravnanja na svim razinama programa**. Također je važno osigurati **relevantne materijale** kojima će se nastavnici rukovoditi prilikom razvoja načina na koje će u osobnom radu implementirati načela i sadržaje inkluzivnoga obrazovanja, što će program unutar kojeg je provedena ova analiza i ostvariti.

Literatura

- Baranović, B. (2015). Školski kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj i u drugim europskim zemljama. U: Baranović, B. (ur.): Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti, str. 15 – 48, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Claeys-Kulik, A. L., Ekman Jørgensen, T., Stöber, H. (2019). *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions: Results from the INVITED project*. Brussel: European University Association.
- Domović, V. (2015). Teorija kurikulumuma i razvoj školskog kurikulumuma. U: Baranović, B. (ur.): Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti, str. 49 – 62, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Domović, V., Brajković, S., Bouillet, D. (2020). Unaprjeđivanje inkluzivnosti inicijalnog obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi: Kurikulum za edukatore sveučilišnih nastavnika. Neobjavljeni materijal.
- Domović, V., Vizek Vidović, V., Bouillet, D. (2017). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 32(2): 175 – 190. doi: 10.1080/08856257.2016.1194571.
- European Higher Education Area i Bologna Process (2020). *Rome Ministerial Communiqué - ANNEX II - Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA*.
- Europska agencija za posebne odgojno-obrazovne potrebe i inkluzivno obrazovanje (2012). *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Europska unija (2019). *Preporuka za visokokvalitetne sustave ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (COUNCIL RECOMMENDATION on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems, 2019/C 189/02). Official Journal of the European Union. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)), 28. 5. 2020.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Narodne novine 5/2015.
- Račić, M. (2013). Modeli kompetencija za društvo znanja. *Suvremene teme*, 6, 86-100.
- Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Skočić Mihić, S., Beaudoin, K., Krsnik, M. (2016). Mišljenje odgojitelja o individualiziranom odgojno – obrazovnim programima. U: V. Mlinarević, T. Vonta, T. Borovac (ur.), *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – izazovi i perspektive*, str. 77 – 86, Osijek: Grafika, d.o.o.
- Skočić Mihić, S., Blanuša Trošelj, D., Katić, V. (2015). Odgajatelji predškolske djece i savjetodavni rad s roditeljima. *Napredak*, 156 (4), 385 – 401.

Skočić Mihić, S., Blanuša Trošelj, D., Katić, V. (2019). The Influence of In-Service Preschool Teachers' Education on their Perceived Competences for Counselling Parents. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(1), 27 – 43.

Skočić Mihić, S., Sekušak-Galešev, S. (2017). Metrijske karakteristike Uпитnika predškolske inkluzije. *Paediatrica Croatica*, 60(4), 146 – 152.

Smjernice za usklađivanje studijskih programa sa standardima kvalifikacija i izradu novih studijskih programa usklađenih s Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom (2016). Zagreb: Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala.

Sunko, E. (2006). Gledišta studenata učiteljskih i nastavničkih studija o integraciji i inkluziji djece s posebnim potrebama. *Napredak*, 147(2), 209 – 221.

Sunko, E. (2016). Prepoznavanje znakova zlostavljanja kod djece predškolske dobi. U: R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Nagi Varga. (ur.), *Zbornik stručnih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije*, str. 186 – 195, Osijek: Filozofski fakultet Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Ujedinjeni narodi (1948). *Opća povelja o ljudskim pravima*. Odluka o objavi Opće povelje o ljudskim pravima, Narodne novine 12/2009.

Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. Službeni list – Međunarodni ugovori 15/90; Narodne novine 12/93; 20/97.

Ujedinjeni narodi (2006). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*. Narodne novine 6/07; 3/08; 5/08.

Ujedinjeni narodi (2015). *Sustainable Development Goals*, <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

UNICEF (2019). *A World Ready to Learn: Global Report on Pre-primary Education*. New York: United Nations Children's Fund, www.unicef.org

Visković, I., Višnjić Jevtić, A. (2017). Professional development of kindergarten teachers in Croatia – a personal choice or an obligation. *Early Years*, doi:10.1080/09575146.2017.1278747.

Vlada RH (2018). *Nacionalni plan za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021.*, <https://mzo.gov.hr>

Vlada RH (2021). *Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030. godine*. Narodne novine, 13/2021

Vlahović-Štetić, V., Kamenov, Ž. (2016). Kako ostvariti željene ishode u studijskim programima? Priručnik za sveučilišne nastavnike. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru. Narodne novine, 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21

Maxwell, J. A. (2016). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), str. 475 – 482. DOI: 10.1177/1077800410364740, <http://qix.sagepub.com>

Prilozi

PRILOG 1. KODNA LISTA ZA ANALIZU INKLUZIVNOSTI STUDIJSKIH PROGRAMA RPOO

| SKUP KOMPETENCIJA: UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI DJECE | |
|---|--|
| Spominje li se u predmetu neka od sljedećih kategorija djece? | djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama |
| | djeca s teškoćama u razvoju |
| | specifična teškoća (npr. disleksija, ADHD, tjelesni invaliditet) |
| | djeca s emocionalnim problemima |
| | djeca s problemima u ponašanju |
| | djeca pripadnici nacionalnih manjina |
| | djeca koja žive u uvjetima siromaštva |
| | darovita djeca |
| | djeca bez odgovarajuće roditeljske skrbi |
| | djeca iz jednoroditeljskih obitelji |
| | institucionalizirana djeca |
| | djeca s kroničnim bolestima |
| | zlostavljana i zanemarivana djeca |
| | migranti |
| | izbjeglice |
| Postoje li u predmetu naznake korištenja različitosti kao izvora učenja i poučavanja? | multikulturalnost |
| | interkulturalnost |
| | različite religije i svjetonazori |
| | identitet |
| | rodni identitet |
| | ljudska prava |
| | prava djece |
| afirmacija različitosti u nastavnim materijalima i sadržajima | |

SKUP KOMPETENCIJA: PODRŽAVANJE UČENJA I RAZVOJA SVE DJECE

| | |
|---|--|
| Primjenjuju li se u predmetu: | različite metode poučavanja (grupni rad, rad u paru, projektno učenje, individualni rad i dr.) |
| | različiti načini provjere znanja studenata |
| | različiti modaliteti izvora (nastavni materijali: audio, video, pisani materijali...) |
| Je li u predmetu prepoznatljivo uvjerenje u mogućnost napretka sve djece? | inkluzija |
| | inkluzivno obrazovanje |
| | uključujući jezik (upućivanje na korištenje inkluzivnih termina) |
| | sposobnosti djece |
| | interesi djece |
| | diskriminacija |
| | opresija |
| | stereotipi |
| | predrasude |
| | zakonski aspekti zaštite djece |
| asistivna (pomoćna) tehnologija | |
| inkluzija | |

SKUP KOMPETENCIJA: FLEKSIBILNOST POUČAVANJA

| | |
|--|---------------------------------|
| Poučava li se u predmetu studente nekima od ovih tema? | univerzalni dizajn |
| | individualizirani pristup |
| | strategije odgoja i obrazovanja |
| | metode odgoja i obrazovanja |
| | tehnike odgoja i obrazovanja |
| | prilagodba metoda |
| | stilovi učenja |
| | metode procjene |
| | metode vrednovanja (evaluacije) |

| SKUP KOMPETENCIJA: SURADNJA (TIMSKI RAD) | |
|---|---|
| Poučava li se u predmetu studente nekima od ovih tema? | vršnjački odnosi |
| | suradnja s roditeljima |
| | suradnja sa sustručnjacima |
| | suradnja s drugim profesijama |
| | suradnja s ustanovama u zajednici |
| | metode i oblici suradnje |
| | obilježja timskoga rada |
| Imaju li studenti u sklopu predmeta mogućnost: | komunikacijske vještine |
| | suradnje s kolegicama i kolegama |
| | suradnje s drugim dionicima odgojno-obrazovnoga procesa (npr. u vježbama, praksi, hospitalizacijama...) |
| | suradnje s djecom |
| | suradnje s lokalnom zajednicom (udruge, drugi javni i politički sustavi) |
| participativnih metoda rada (učenja) | |
| SKUP KOMPETENCIJA: KONTINUIRANI OSOBNI I PROFESIONALNI RAZVOJ | |
| Prepoznaje li se u predmetu usmjerenost: | na profesionalni identitet |
| | na profesionalni razvoj |
| | na osobni razvoj |
| | na volontiranje |
| | na cjeloživotno učenje |

PRILOG 2. PRIMJERI KATEGORIZIRANJA ISHODA UČENJA STUDIJSKIH PROGRAMA

SKUP KOMPETENCIJA: UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI DJECE

- demonstrirati uvažavanje različitosti i multikulturalnosti
- promicati inkluzijske vrijednosti
- učinkovito i djelotvorno konstruirati odgojno-obrazovni kontekst kao poticajno-razvojni, po mjeri djece i svakog djeteta posebno
- poštivati različitost i multikulturalnost
- sposobnost prilagođavanja prakse RPOO-a specifičnostima individualnoga razvoja djeteta, odgojno-obrazovnoga i kulturalnoga konteksta

SKUP KOMPETENCIJA: PODRŽAVANJE UČENJA I RAZVOJA SVE DJECE

- izgrađivati podržavajuće odnose s djecom, socijalizirajući ih uz istovremenu individualizaciju njihove društvenosti
- demonstrirati znanje o fizičkim i psihičkim osobinama i potrebama djeteta rane i predškolske dobi
- izgrađivati podržavajuće odnose s djecom socijalizirajući ih uz istovremenu individualizaciju njihove društvenosti
- sposobnost savjetovanja o različitim pitanjima RPOO-a i o potrebama djece
- svijest o potrebi poticanja cjelovitoga razvoja djeteta

SKUP KOMPETENCIJA: FLEKIBILNOST POUČAVANJA

- samostalno konstruirati, implementirati i evaluirati integrirani kurikulum u ukupnosti svih razvojnih područja (kineziološkom, glazbenom, likovnom, jezično-komunikacijskom te istraživačko-spoznajnom), koristeći aktivnosti i materijale u skladu sa suvremenim razvojnim teorijama kojima se tumači dječji razvoj
- učinkovito i djelotvorno konstruirati odgojno-obrazovni kontekst kao poticajno-razvojni, po mjeri djece, u odnosu na njihove sposobnosti, mogućnosti, potrebe i interese te na tim osnovama ostvarivati integriranu odgojno-obrazovnu praksu
- demonstrirati sposobnost prilagođavanja novim i neočekivanim situacijama na način aktivne primjene stečenih znanja, vještina i sposobnosti
- demonstrirati znanje učinkovitih strategija u poticanju ukupnih razvojnih doseg djeteta u ranom djetinjstvu
- sposobnost prilagodbe kurikula i didaktičko-metodičkoga pristupa zahtjevima specifičnoga okruženja u različitim oblicima organiziranoga RPOO-a

SKUP KOMPETENCIJA: SURADNJA (TIMSKI RAD)

- graditi bliske, povjerljive i recipročne odnose s roditeljima razvojem suradnje na partnerskoj razini
- uspostaviti suradničke odnose (organizirati timski rad, preuzeti odgovornost za izvršenje zadatka, poštivati dogovorene rokove, mirno rješavati sukobe)
- aktivno se angažirati u postizanju kvalitetnijega i intenzivnijega sudjelovanja lokalne zajednice u životu dječjega vrtića
- planiranje i vođenje odgojno-obrazovnih i razvojnih projekata i interdisciplinarnih timova u kontekstu RPOO-a
- biti osposobljeni za aktivno sudjelovanje u kreiranju obrazovne politike u području RPOO-a i pridavati mu značaj sukladan njegovim razvojnim potencijalima

SKUP KOMPETENCIJA: KONTINUIRANI OSOBNI I PROFESIONALNI RAZVOJ

- pokazati sposobnost za kontinuirano vrjednovanje i samovrjednovanje vlastitoga rada
- razviti nove vještine učenja kao pretpostavke cjeloživotnoga učenja (neformalno, informalno, e-učenje i drugo)
- biti osposobljen za preuzimanje odgovornosti u procesima daljnje osobne i profesionalne afirmacije svojega stručnoga profila, uz istovremeno promicanje značaja stručnoga područja rada
- razumijevanje i razvijanje profesionalnoga identiteta odgojitelja te djelovanje u skladu s etičkim normama i profesionalnim kodeksom
- pokazivati, razumjeti i promicati koncepte cjeloživotnoga učenja zalaganjem za osobni profesionalni razvoj

PRILOG 3. PRIMJERI KATEGORIZIRANJA I KODIRANJA SKUPINA KOMPETENCIJA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U OPISIMA PREDMETA

| SKUP KOMPETENCIJA: UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI DJECE | | | |
|---|--|--|--|
| Cilj predmeta | Sadržaj | Ishodi učenja | Vrednovanje |
| <p>Usvojiti temeljna znanja iz razvojne psihologije.</p> <p>Upoznati studente s modelima odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama.</p> <p>U okviru ovoga predmeta analizira se problematika suvremenoga predškolskoga odgoja djece s posebnim potrebama, definiraju se specifičnosti razvoja te djece i diferencira ih se u sklopu individualnih razlika među njihovim vršnjacima, kao i specifičnosti pristupa i oblika rada u inkluzivnim uvjetima.</p> <p>Upoznati studente s teorijskim saznanjima iz područja pedagogije djece s posebnim potrebama u kontekstu dječjega vrtića.</p> <p>Upoznati studente s modelima odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama.</p> | <p>Emocionalno-socijalni razvoj.</p> <p>Programi prevencije poremećaja u ponašanju usmjereni na obitelj i institucionalno okruženje.</p> <p>Igra i psihički razvoj djeteta.</p> <p>Pravila u radu s djecom s posebnim potrebama.</p> <p>Individualni pristup radu.</p> <p>Oštećenja lokomotornoga sustava (loša držanja; skolioze; kifoze; lordoze; ravna stopala).</p> <p>Kineziološke aktivnosti djece s Downovim sindromom, autističnim razvojnim pervazivnim poremećajem i ADHD-om.</p> <p>Znanstveno utemeljeni programi prevencije poremećaja u ponašanju usmjereni na obitelj i institucionalno okruženje.</p> <p>Socijalna interakcija i socijalno-emocionalni razvoj djeteta u institucionalnim uvjetima.</p> | <p>Razumjeti i jasno definirati poteškoće u pojedinim razvojnim razdobljima.</p> <p>Demonstrirati uvažavanje različitosti.</p> <p>Interpretirati specifičnosti razvoja predškolske djece s posebnim potrebama.</p> | <p>Samostalni zadatci (zadaci, istraživanja, prezentacije, usmeni i pisani: eseji, prikazi, radni listići).</p> |

SKUP KOMPETENCIJA: PODRŽAVANJE UČENJA I RAZVOJA SVE DJECE

| Cilj predmeta | Sadržaj | Ishodi učenja | Vrednovanje |
|--|---|--|-------------|
| <p>Pružiti studentu osnovne informacije o odgojno-obrazovnoj integraciji djece s teškoćama u razvoju.</p> <p>Promišljanje i izvođenje odgojno-obrazovnoga procesa u cilju cjelovitoga razvoja djeteta i zadovoljavanja potreba, interesa za istraživanjem i provjeravanjem njihovih teorija utemeljenih na dječjoj prirodnoj radoznalosti.</p> <p>Osposobiti studente za poticanje i razvijanje perceptivnih, oblikovnih i stvaralačkih sposobnosti djece u kontekstu likovnoga izražavanja.</p> | <p>Djetetova autonomija i emancipacija u procesu odgoja i obrazovanja.</p> <p>Pretpostavke uspješnoga uključivanja djece s posebnim potrebama u redovne vrtiće.</p> <p>Usmjerenost prema interesima djeteta.</p> <p>Osnovne značajke projektnoga planiranja, usmjerenost prema interesima djeteta.</p> <p>Metodički pristup razvoju djetetove slike o sebi – karakteristike i sastavnice slike o sebi, razvoj osobnoga identiteta, spolnog i kulturnoga identiteta.</p> | <p>Integrirati prethodno stečene spoznaje o psihomotornom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom razvoju s naglaskom na rano i predškolsko razdoblje, što im omogućava bolje razumijevanje potreba djece s kojom će se susretati u radu.</p> <p>Učinkovito i djelotvorno konstruirati odgojno-obrazovni kontekst kao poticajno-razvojni, po mjeri sve djece i svakog djeteta posebno, u odnosu na njihove sposobnosti, mogućnosti, potrebe i interese te na tim osnovama ostvarivati integriranu odgojno-obrazovnu praksu.</p> <p>Svijest o potrebi poticanja cjelovitoga razvoja djeteta.</p> <p>Stvaranje interkulturalnoga kurikuluma.</p> | - |

SKUP KOMPETENCIJA: FLEKIBILNOST POUČAVANJA

| Cilj predmeta | Sadržaj | Ishodi učenja | Vrednovanje |
|---|---|---|--|
| <p>Da zadovoljava razvojne i odgojno-obrazovne potrebe djeteta u ozračju kontinuirane razmjene iskustava</p> | <p>Organizirati igre u funkciji cjelovitoga razvoja djeteta.</p> | <p>Organizirati igre u funkciji cjelovitoga razvoja djeteta.</p> | <p>Predavanja, seminari, usmeni ispit, pismeni ispit</p> |
| <p>Upoznati različite vrste, forme i načine odvijanja igara te specifičnosti razvoja u različitim kontekstima u svrhu osmišljavanja uvjeta za optimalni razvoj dječje igre u djece rane i predškolske dobi.</p> | <p>Teorija višestrukih inteligencija, različiti stilova učenja u odgojno-obrazovnom radu s djecom u institucionalnom kontekstu.</p> | <p>Primijeniti stečena znanja u kreiranju prikladne okoline i vlastite interakcije s djetetom tijekom igre.</p> | <p>Pohadanje nastave Aktivnost u nastavi Seminar / Radionica Pismeni i ispit</p> |
| <p>Prepoznavanju i vježbanju socijalnih vještina i tehnika grupnog i individualnog rada.</p> | <p>Neformativna i formativna evaluacija.</p> | <p>Razlikovati suvremene strategije učenja i poučavanja u odgojno-obrazovnom radu s djecom.</p> | <p>Kontinuirana provjera znanja Praktičan rad</p> |
| <p>Studenti će biti osposobljeni i za primjenu okvirnoga sustava za razmišljanje o poučavanju i učenju pomoću kojega će nastavne strategije ustrojiti u koherentan model poučavanja.</p> | <p>Vrednovanje vlastitog rada u igrama.</p> | <p>Opisati i razlikovati različite stilove učenja djece i obrazložiti njihovo postojanje i uvažavanje u odgojno-obrazovnom radu s djecom rane i predškolske dobi.</p> <p>Poznavanje tehnika i metoda izrade predložaka za dizajniranje suvremenih kurikuluma.</p> | <p>Kontinuirana provjera znanja Praktičan rad</p> |

SKUP KOMPETENCIJA: SURADNJA (TIMSKI RAD)

| Cilj predmeta | Sadržaj | Ishodi učenja | Vrednovanje |
|--|---|---|---|
| <p>Razvijati vještine timske, ali i samostalnog rada na osnovi spoznaja iz razvojne psihologije.</p> <p>Usvojiti znanja o oblicima suradnje s roditeljima, djelotvornim postupcima u komunikaciji s roditeljima te strategijama za poticanje sudjelovanja obitelji i njihova uključivanja u program.</p> <p>Motivirati studente za aktivno sudjelovanje u javnom životu, s posebnim aspektom njihove profesionalne uloge</p> | <p>Komunikacija i partnerstvo s roditeljima.</p> <p>Konflikti kao komunikacijski problemi.</p> <p>Suradnja obitelji i predškolske ustanove kroz obostrano informiranje, stjecanje znanja potrebnih za odgoj djece te zajedničko življenje djece, roditelja i odgojitelja.</p> <p>Suradnja vrtića/jaslica s roditeljima i lokalnom zajednicom (planiranje suradnje, vrste, načini ostvarivanja).</p> | <p>Izgrađivati podražavajuće odnose s djecom, socijalizirajući ih uz istovremenu individualizaciju njihove društvenosti.</p> <p>Djelovanje u okolnostima timskega rada u interdisciplinarnim timovima stručnjaka koji djeluju u području odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu.</p> <p>Razviti sklonost prema timskom radu, interakciji i suradnji utemeljenima na partnerskim odnosima.</p> | <p>Rad u timu na izradi protokola intervjua.</p> <p>Vježbe i seminari realizirat će se u vrtiću kao dio praktikumama u kojem će student samostalno provesti projekt (od nacрта, praćenja, evaluacije) kao model cjelovitoga integriranoga učenja.</p> <p>Kao dio tima, svaki će student demonstrirati zadani broj dječjih igara vršnjačkoj skupini i potom argumentirano obrazložiti koje matematičke kompetencije djeteta usvaja prikazanom igrom.</p> |

SKUP KOMPETENCIJA: KONTINUIRANI OSOBNI I PROFESIONALNI RAZVOJ

| Cilj predmeta | Sadržaj | Ishodi učenja | Vrednovanje |
|---|---|--|-------------|
| <p>Stjecanje kompetencija za razmatranje i kritičku refleksiju suvremenih problema i razvoja cjeloživotnoga obrazovanja.</p> <p>Razvoj pozitivnoga odnosa prema cjeloživotnom učenju kao osobnoj i životnoj orijentaciji te poticanje mobilnosti u obrazovanju.</p> | <p>Obrazovanje i stručno usavršavanje odgojitelja.</p> <p>Cjeloživotno obrazovanje odgojitelja/učitelja- različite perspektive.</p> | <p>Analizirati funkciju i značaj cjeloživotnoga obrazovanja te neformalnoga i informalnoga učenja.</p> <p>Objasniti utjecaj ideja cjeloživotnoga obrazovanja na obrazovnu politiku i praksu.</p> <p>Pravilno tumačiti i interpretirati ključne pojmove/koncepte i načela cjeloživotnoga obrazovanja.</p> <p>Postizati daljnji razvoj sposobnosti primjene znanja u praksi refleksijom i evaluacijom vlastite prakse.</p> <p>Razvoj kreativne dimenzije svoje profesionalne uloge.</p> <p>Razvijati senzibilitet prema cjeloživotnom učenju kao osobnoj životnoj orijentaciji.</p> <p>Pokazivati, razumjeti i promicati koncepte cjeloživotnoga učenja zalaganjem za osobni profesionalni razvoj.</p> | |

PRILOG 4: PITANJA ZA STRUKTUIRANE INTERVJUE

Studenti

Molimo Vas da označite stupanj svojega obrazovanja:

- a) završen preddiplomski studij RPOO-a
- b) završen diplomski studij RPOO-a

Imate li radnog staža u struci odgojitelja i koliko dugo?

Molimo Vas da označite gdje ste studirali:

- a) Zagreb (Čakovec, Petrinja)
- b) Rijeka
- c) Osijek
- d) Split
- e) Pula

Kako biste definirali inkluzivno obrazovanje?

Koje su kompetencije, prema Vašem mišljenju, najvažnije za praktičnu primjenu inkluzivnoga obrazovanja u RPOO-u?

Smatrate li da ste tijekom studija ovladali temeljnim kompetencijama koje su neophodne za inkluzivno obrazovanje? Obrazložite svoj odgovor.

Na koje biste načine u odgojno-obrazovnoj skupini osigurali odgovarajuću potporu svoj djeci, neovisno o njihovim razvojnim, socijalnim, kulturnim i drugim specifičnostima?

Na koji način razumijete pristup „bogatstva različitosti djece“ kao resurs za učenje?

S kime biste i kako surađivali u ostvarivanju inkluzivnoga RPOO-a?

Može li i kako cjeloživotno učenje unaprijediti Vaš osobni doprinos unaprjeđivanju inkluzivnosti RPOO-a?

Za koje se aspekte inkluzivnoga obrazovanja osjećate kompetentnima, a koje biste željeli još unaprijediti?

Postoji li nešto što biste nam htjeli kazati o temi inkluzivnoga obrazovanja, a da Vas nismo pitali?

Odgojitelji

Molimo Vas da označite stupanj svojega obrazovanja:

- a) završen preddiplomski studij RPOO (upisati gdje: _____)
- b) završen diplomski studij RPOO (upisati gdje: _____)

Molimo Vas da označite gdje radite:

- a) Zagreb(Čakovec, Petrinja)
- b) Rijeka
- c) Osijek
- d) Split
- e) Pula

Molimo Vas da upišete godine svojega radnoga staža u profesiji odgojitelja:

Kako biste definirali inkluzivno obrazovanje?

Koje su kompetencije, prema Vašem mišljenju, najvažnije za praktičnu primjenu inkluzivnoga obrazovanja u RPOO-u?

Smatrate li da su studenti tijekom studija ovladali temeljnim kompetencijama koje su neophodne za inkluzivno obrazovanje? Obrazložite svoj odgovor.

Primjećujete li da su studenti otvoreni i spremni pružiti odgovarajuću potporu svoj djeci, neovisno o njihovim razvojnim, socijalnim, kulturnim i drugim specifičnostima?

Smatrate li da studenti koriste bogatstvo različitosti djece kao resurs za učenje? Na kakav način, možete li navesti primjer?

Usmjeravate li i kako studente na suradnju u ostvarivanju inkluzivnoga RPOO-a?

Usmjeravate li i kako studente na potrebu cjeloživotnoga učenja radi unaprjeđivanja njihovih kompetencija za inkluzivno obrazovanje?

Komentirajte za koje su aspekte inkluzivnoga obrazovanja studenti kompetentni, a koje bi trebali još unaprijediti?

Koliko ste zadovoljni kompetencijama za inkluzivno obrazovanje stečenim tijekom svojega formalnoga obrazovanja?

Postoji li nešto što biste nam htjeli kazati o temi inkluzivnoga obrazovanja u dječjem vrtiću, a da vas nismo pitali?

Visoko učilište (*izbornik*)

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli

Nastavno, znanstveno-nastavno, umjetničko-nastavno, stručno zvanje (*izbornik*)

lektor

predavač

viši predavač

docent

izvanredni profesor

redoviti profesor

redoviti profesor u trajnom zvanju

Vaše inicijalno sveučilišno obrazovanje (*upisati naziv fakulteta na kojem ste stekli diplomu*)

Grupa predmeta u kojima sudjelujete (*izbornik*):

a) pedagoški predmeti

b) psihološki predmeti

c) metodike

d) opći predmeti

Ukratko opišite kako Vaš predmet priprema studente za potporu razvoju i učenju sve djece, neovisno o njihovim razvojnim, socijalnim, kulturnim i drugim specifičnostima.

Ukratko opišite kako Vaš predmet priprema studente za vrednovanje različitosti kao resursa za učenje.

Ukratko opišite kako Vaš predmet priprema studente za omogućavanje fleksibilnosti učenja i poučavanja.

Ukratko opišite kako Vaš predmet priprema studente za suradnju s drugim dionicima inkluzivnoga procesa (članovima i članicama stručnoga tima, sustručnjacima, roditeljima i drugima).

Ukratko opišite kako Vaš predmet priprema studente za prepoznavanje važnosti cjeloživotnoga učenja u svrhu stalnoga usavršavanja profesionalnih kompetencija.

