

Stavovi odgojitelja predškolskih ustanova prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s posebnim potrebama

Ćorluka, Josipa

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:259760>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

Josipa Ćorluka

STAVOVI ODGOJITELJA PREDŠKOLSKIH USTANOVA PREMA ODGOJNO-OBRAZOVNOM
UKLJUČIVANJU DJECE S POSEBNIM POTREBAMA

Diplomski rad

Rijeka, 2017

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

STAVOVI ODGOJITELJA PREDŠKOLSKIH USTANOVA PREMA ODGOJNO-OBRAZOVNOM
UKLJUČIVANJU DJECE S POSEBNIM POTREBAMA

Diplomski rad

Studij: Jednopedmetni izvanredni diplomski studij pedagogije

Mentorica: dr. sc. Nataša Vlah

Student: Josipa Ćorluka

Matični broj: 20358

U Rijeci,
Studenj, 2017.

Zahvaljujem mentorici doc.dr.sc. Nataši Vlah na stručnom vodstvu, sugestijama i nesebičnoj pomoći pri izradi ovog diplomskog rada.

Hvala mojoj obitelji i mojim najmilijima Lari, Sari i Zdenku na pruženoj potpori i velikom razumijevanju.

Hvala kolegici Martini Župančić na bezuvjetnoj prijateljskoj podršci.

Ujedno, zahvaljujem se svim odgojiteljima koji su izdvojili svoje vrijeme i sudjelovali u istraživanju.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke, poduke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Vlastoručni potpis:

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Odgojno obrazovno uključivanje djece s posebnim potrebama	2
1.1.1. Djeca s posebnim potrebama	2
1.1.2. Integracija i inkluzija djece s teškoćama	4
1.1.3. Prevalencija djece s teškoćama	9
1.1.4. Zakonske regulative	11
1.1.5. Obrazovanje odgojitelja	14
1.1.6. Kompetencije odgojitelja	17
1.2. Stavovi odgojitelja o odgojno-obrazovnom uključivanju	19
1.2.1. Stavovi i povezanost s ponašanjima	20
1.2.2. Istraživanja stavova odgojitelja o odgojno-obrazovnom uključivanju	22
1.2.3. Dob i godine rada u struci	26
1.2.4. Stručna sprema	27
1.2.5. Prethodno iskustvo rada s djecom s teškoćama	28
1.2.6. Dodatna stručna usavršavanja	31
2. SVRHA, CILJ I HIPOTEZE	33
2.1. Svrha rada	33
2.2. Cilj i hipoteze	33
3. METODA	35
3.1. Uzorak sudionika	35
3.2. Mjerni instrument	39
3.3. Prikupljanje podataka	40
3.4. Obrada podataka	40
4. REZULTATI	42

4.1. Stavovi odgojitelja prema spremnosti na odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama u predškolske ustanove.....	42
4.1.1. Tablice frekvencija pojedinih čestica	42
4.1.1. Deskriptivni rezultati	57
4.2. Razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na dob.....	57
4.3. Razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na stručnu spremu.	58
4.4. Razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na prethodno radno iskustvo s djecom teškoćama.....	59
4.5. Razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama između onih koji iskazuju da su se redovito i/ili dodatno stručno usavršavali u odnosu na odgojitelje koji iskazuju da nemaju dodatnih stručnih usavršavanja za rad s djecom s teškoćama.	60
5. INTERPRETACIJA	62
5.1. Verifikacija hipoteza	62
5.2. Ograničenja.....	66
5.3. Implikacije za praksu.....	66
6. ZAKLJUČAK.....	68
7. SAŽETAK.....	69
8. SUMMARY	70
9. LITERATURA:.....	71
10. PRILOZI	81

1.UVOD

Podaci Državnog zavoda za statistiku ukazuju na činjenicu o sve većem broju djece koja imaju određene teškoće u razvoju. Kroz povijest se mijenjao pristup društva prema djeci s posebnim potrebama. U antičko doba djecu s teškoćama smatralo se nekorisnima, te je bilo dopušteno likvidiranje novorođenčeta koje nije odgovaralo normama urednog razvoja. Moglo bi se reći da su to bila vremena potpune obespravljenosti djece s teškoćama (Bouillet, 2010). Nakon mnogo godina različitih pristupa poput segregacije i integracije, danas je inkluzija općeprihvaćen pojam koji se očitava u različitim zakonskim regulativama u svijetu i kod nas. No inkluzija, odnosno njena kvalitetna provedba ne ovisi samo o zakonima i uredbama, već je uvelike povezana sa stavovima odraslih. Pri tome se misli na roditelje te djelatnike odgojno-obrazovnog sustava, no ne isključivo samo na njih. U ovom radu usmjerit će se na stavove odgojitelja. Namjera je istražiti stavove odgojitelja te postoji li razlika u stavovima odgojitelja s obzirom na dob, stručnu spremu, prethodno radno iskustvo s djecom s teškoćama, dodatna/redovita stručna usavršavanja za rad s djecom s teškoćama.

U prvom dijelu rada definirani su i pojašnjeni neki pojmovi, ponajprije će se objasniti pojam djeca s posebnim potrebama, odnosno navedena je razlika između pojmova djeca s posebnim potrebama i djeca s teškoćama. Navest će se zakonske regulative kojima Republika Hrvatska podržava odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama, te će biti isto tako pojašnjen pojam kompetencija odgojitelja u radu s djecom s teškoćama. Opisat će se stav kao bitan prediktor kvalitetnog odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama u odgojno-obrazovne ustanove. Isto tako navest će se istraživanja i spoznaje istih o stavovima odgojitelja o inkluzivnoj praksi u predškolskim ustanovama.

U drugom dijelu rada iznose se rezultati empirijskog istraživanja te aplikativna primjena istog.

1.1. Odgojno obrazovno uključivanje djece s posebnim potrebama

Promjenom društvene svijesti mijenjali su se i načini odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama, kao i termini kojima su se opisivala djeca s teškoćama. Promjene su vidljive i u obrazovanju odgojitelja. U daljnjem radu osvrnut će se na navedene promjene.

1.1.1. Djeca s posebnim potrebama

Kroz povijest su se mijenjali termini kojima su se opisivala djeca odnosno osobe s posebnim potrebama. Prema Bouillet (2010) u literaturi i svakodnevnoj uporabi mnogo je termina od kojih se neki više ne koriste. Među najstarijim je izraz "defekt" koji je označavao neki nedostatak. Također se spominju i upotrebljavaju termini poput : psihofizičke smetnje, invalidnost, oštećenja, specifične potrebe, poremećaji, ometenost u razvoju i mnogi drugi (Koščak, 2003, prema Bouillet, 2010). Kako bi se u duhu socijalnog modela diskreditirajući izrazi zamijenili onima koji su prihvatljivi te koji ukazuju na činjenicu da je ponajprije bitno istaknuti osobu, a ne njezina oštećenja danas su u uporabi termini kao što su "osoba s posebnim potrebama", "osoba s teškoćama socijalne integracije" te "dijete s teškoćama u razvoju" (Bouillet, 2010).

Kada su u pitanju djeca u novijoj literaturi najčešće se spominju sljedeća dva izraza "dijete s posebnim potrebama" i "dijete s (razvojnim) teškoćama" koja vrlo često imaju isto značenje za autore. U Zakonu o odgoju i obrazovanju prema Članku 65. učenici s teškoćama su: učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima (NN 87/08). U Državnom pedagoškom standardu dijete s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama jest dijete s teškoćama kod kojeg je utvrđen stupanj i vrsta teškoće prema propisima iz socijalne skrbi te darovito dijete kojem je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja (Državni pedagoški standard , 2008, 2010). Dakle djeca s posebnim potrebama su djeca s teškoćama kao i darovita djeca. Prema navedenom dokumentu pojam djeca s teškoćama odnosi na djecu s :

- oštećenjem vida
- sluha

- poremećajima govorno-glasovne komunikacije
- problemima u ponašanju¹
- motoričkim oštećenjima
- djecu koja imaju snižene intelektualne sposobnosti
- autizam
- djeca s višestrukim teškoćama (Državni pedagoški standard, 2008, 2010).

U istom dokumentu navodi se podjela teškoća na lakša te teža oštećenja, tako se pod pojmom lakše teškoće podrazumijeva :

1. slabovidnost
2. naglušnost,
3. otežana glasovno-govorna komunikacija,
4. problemima u ponašanju
5. motorička oštećenja kod kojih postoji djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe
6. djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima.

Težim teškoćama podrazumijevaju se:

1. sljepoća,
2. gluhoća,
3. potpuni izostanak govorne komunikacije,
4. motorička oštećenja (nemogućnost kretanja bez pomoći elektromotornog pomagala ili druge osobe),
5. autizam te
6. višestruke teškoće.

Navedenu podjelu na lakše i teže teškoće bitno je navesti radi zakonskih regulativa o uključivanju djece s teškoćama u redovite ili posebne programe/ustanove odgoja i

¹ Termin poremećaji u ponašanju bio je u upotrebi do 2011. kada je prihvaćen termin problemi u ponašanju te se u znanstvenom i stručnom diskursu više ne govori o „poremećajima u ponašanju“ nego o „problemima u ponašanju“ vidjeti više u Koller-Trbović, N., Žižak, A. i Jeđud Borić, I. (2011): Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih. Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade Republike Hrvatske. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti RH, Zagreb.

obrazovanja predškolske djece, odnosno ovisno o vrsti teškoće mijenja se i broj djece u skupini, što je pojašnjeno u daljnjem radu. Mikas i Roudi (2012) navode kako su djeca s teškoćama ona djeca koja imaju trajnije i izraženije posebne potrebe te zahtijevaju poseban stručni pristup, potpuni angažman odgojitelja te trajnu brigu zajednice. U radu će se koristiti izraz djeca s teškoćama koji se odnosi na svu djecu kod kojih je razvidno odstupanje u nekom segmentu razvoja, bez obzira na postojanje ili ne postojanje medicinske dokumentacije o teškoći.

1.1.2. Integracija i inkluzija djece s teškoćama

Kada se govori o pristupima prema djeci s teškoćama, u Hrvatskoj se spominju tri modela, a to su medicinski, model deficita i socijalni model (Kobešćak, 2003).

Cilj rehabilitacije u medicinskom modelu, koji je prevladavao 70-ih godina 20. stoljeća, u kojem se djeca tretiraju kao problem, te je cjelokupna pažnja usmjerena na " nesposobnost" i "nedostatak ", je promjena djeteta s teškoćama kako bi se uklopilo u društvenu sredinu (Teodorović i Bratković, 2001; Zrilić i Brzoja, 2013). Ako se dijete nije moglo uklopiti u sredinu ono se izdvajalo iz obitelji u posebne ustanove, te su stručnjaci koji su radili s djecom s teškoćama bili usmjereni ponajviše na teškoću, odnosno njeno uklanjanje, a temeljne potrebe poput potreba za pripadanjem, ljubavlju, poštovanjem bile su ignorirane (Zrilić i Brzoja, 2013).

Model deficita, koji se javlja sedamdesetih i osamdesetih godina, možemo okarakterizirati kao svojevrsan prijelaz od medicinskog prema socijalnom modelu, ima za cilj smanjiti ili otkloniti razvidne nedostatke te je njegova svrha na neki način normalizacija života osoba s posebnim potrebama (Teodorović i Bratković, 2001; Kobešćak, 2003). Socijalni model koji percipira i poštuje prava svakog pojedinca javlja se devedesetih godina (Bouillet, 2010), te je danas vodeći model kada je u pitanju odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama. Zrilić i Brzoja (2013) navode kako je polazna pretpostavka ovog modela da teškoće koje su prisutne kod djece nije potrebno poricati no isto tako one ne bi trebale izazivati podcjenjivanje osobe kao ljudskog bića, te da nisu teškoće ono što je potrebno mijenjati. Potrebno je mijenjati predrasude, znanje i strahove društva a ne dijete s teškoćama.

Sukladno ovim modelima mijenjao se i način uključivanja djece s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav. Segregacija označava odvajanje djece s razvidnim teškoćama od djece s tipičnim razvojem u posebne ustanove u kojima se naglasak stavlja na uočene teškoće te stručno osoblje čija je zadaća pružanje specijalističke pomoći djetetu. Rezultat takve prakse bila je diskriminacija i socijalna izoliranost djece s teškoćama, koja je nažalost i danas djelomično prisutna u društvu (Zrilić i Brzoja, 2013). Nakon medicinskog modela čija je glavna značajka segregacija javlja se model deficita koji podupire integraciju, odnosno uključivanje djece s teškoćama u društvo.

Definiciju integracije koja se vrlo često spominje u nas iznio je Stančić : " Integracija je kreiranje takvih uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će osigurati u svakom konkretnom slučaju najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj otvarajući tako niz alternativa na odgojno-obrazovnom kontinuumu uz osiguranje protočnosti sistema, pri čemu ima prednost, kad god je to moguće i opravdano, smještaj takve djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove, uz istovremeno kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov prihvata, obrazovanje, (re)habilitaciju i njihovo psihološko povezivanje sa socijalnom sredinom u koju su smještene, respektirajući pritom zahtjev da je odgojno-obrazovna integracija samo sredstvo šire socijalne integracije koja se ostvaruje u skladu s principom konvergencije i uklanjanjem segregacijskih mehanizama koji još uvijek djeluju i mogu djelovati u široj socijalnoj sredini. Ovakvo shvaćena integracija je cilj, proces i organizacijski sistem koji se stupnjevito ostvaruje u skladu s principom konvergencije i otklanjanja segregacijskih mehanizama koji još uvijek djeluju i mogu djelovati u široj socijalnoj sredini" (Stančić i sur., 1982: 14-15). U ovakvoj definiciji integracije može se spoznati i temeljna načela inkluzije, koja će se detaljnije pojasniti u daljnjem radu. U literaturi se pod pojmom integracija nalaze sljedeća pojašnjenja koja ukazuju na integraciju kao dio modela deficita. Integracija je načelo kojim se djeca s teškoćama uključuju u redovni sustav odgoja i obrazovanja i usmjerena je na uklanjanje prepreka i izjednačavanje djeteta s teškoćama s tipičnom djecom. Dijete se prilagođava okolini i njenom sustavu funkcioniranja, smanjuju se očekivanja od djeteta koje ima teškoće te nema promjena u pristupu, metodama i načinu rada (Kobešćak, 2000 ; Kobešćak, 2003; Mikas i Roudi, 2012). Integracija podrazumijeva zajedničko obrazovanje djece s teškoćama i učenika bez teškoća gdje se integrirana djeca često osjećaju kao gosti, a ne kao dio razreda (Bratković i Teodorović, 2003), te nema istinskog prihvatanja djeteta u cjelini.

Uvidom u navedene definicije integracije može se spoznati da je integracija prvi korak ka prihvaćanju djece s teškoćama, no ona zahtijeva prilagodbu djeteta s teškoćama, a ne okoline. Kako navodi Befring (2001, prema Igrić i sur. 2015:11) usporedimo li integraciju i inkluziju, može se reći da se integracijom pružila ruka djeci s teškoćama, a inkluzijom se dodatno obogaćuju svi uključeni u obrazovanje, odnosno odgoj i obrazovanje.

Inkluzija počiva na konceptima ljudskih prava i jednakih mogućnosti za sve pojedince. Inkluzija je povezana s procesom uključivanja djeteta s posebnim potrebama u redovni sustav odgoja i obrazovanja, ona ima za cilj zadovoljavanje temeljnih potreba sve djece (Mikas i Roudi, 2012). Prema Balley i suradnicima (1998) inkluzija je duboko ukorijenjena u pravnim, moralnim, racionalnim i empirijskim osnovama. Ona predstavlja puno sudjelovanje djece s teškoćama u razvoju u aktivnostima i programima koji su prvotno osmišljeni za djecu urednog razvoja, bez negiranja teškoće djeteta te uz prilagođavanje okoline djetetu. Ističe različite potencijale i potrebe djece, omogućava napredak u razvoju u skladu s mogućnostima, sva djeca aktivni su dionici u odgojno obrazovnom sustavu koji poštuje i uvažava različitosti (Mikas i Roudi, 2012). Temeljno načelo inkluzije je da svaki pojedinac pripada društvu te ga na svoj način obogaćuje (Snow, 1991, prema Bratković i Teodorović, 2003). Prema Friend i Bursuch (2006) inkluzija je sustav u kojem su svi članovi odgojno-obrazovne zajednice odgovorni kako bi sva djeca dosegla svoj razvojni potencijal, pritom se misli na odgojitelje, učitelje, djecu, roditelje i sve ostale članove odgojno-obrazovnog sustava (Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2012), no i ostali članovi društva mogu i moraju preuzeti odgovornost. Inkluzija ne pretpostavlja da su svi članovi društva isti i da se u svemu slažu, već naprotiv, naglašava različitost u snazi, sposobnostima i potrebama i stvara novi prihvaćajući odnos prema različitosti (Zrilić i Brzoja, 2013). Inkluzivni pristup podrazumijeva suradnju, spremnost okoline na promjene prema potrebama svih članova društva, ona daje osjećaj pripadnosti i partnerstva (Igrić i sur.2015). Krajnji cilj inkluzije je stvaranje tolerantnog društva koji uvažava svakog pojedinca i individualne razlike među njima (Bratković i Teodorović, 2003). Odom (2000) naglašava kako je primarni cilj odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama u redovne sustave priprema djece za participaciju, odnosno život u zajednici. Temeljna načela inkluzije prema Frankel i sur. (2010) :

- a. Filozofija društva jednakosti i demokracije u kojoj se sva djeca trebaju odgajati i obrazovati unutar svojih zajednica

- b. Međunarodni propisi i zakonske regulative štite prava djece te se u njihovim objavama ističe da djeca s teškoćama imaju jednaka ljudska prava i slobode
- c. Poštivanje raznolikosti svakog pojedinca, osobe iz prakse moraju imati otvoren i podržavajući stav prema specifičnim programima i ciljevima koji su u najboljem interesu djeteta.
- d. Timska suradnja između stručnjaka te razvojno temeljen pristup.

Predškolski sustav zbog načina rada i fleksibilnost programa ima veliku otvorenost i mogućnost uključivanja djece s teškoćama, no u praksi se često problematizira provedba uključivanja djece s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav (Sindik, 2013). Batinić (2003) navodi kako je predškolsko razdoblje najvažnije za odgojno-obrazovno uključivanje djece, stoga što su djeca tad najspremnija učiti, još uvijek su u razvoju te se pravilnim postupanjem i radom s djecom mogu ublažiti negativne posljedice teškoće koju dijete ima. Ružić (2003; 12) navodi razloge nedovoljnog uključivanja djece s teškoćama :

- a) predškolski odgoj nije obavezan te se provodi na lokalnoj razini
- b) svijest ljudi nije dovoljno razvijena za prihvaćanje djece s teškoćama
- c) radi nedovoljne osposobljenosti odgojno-obrazovnih djelatnika, javlja se strah od djece s teškoćama
- d) broj stručnih suradnika za rad s djecom s teškoćama nedostatan je.

S navedenim razlozima slažu se i Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) koje napominju da su kod nas još uvijek, kad je u pitanju odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama, prisutne barijere i prepreke u smislu nedovoljnih organizacijskih i objektivnih uvjeta. Usprkos činjenici kako bi inkluzija trebala biti prva opcija za djecu s teškoćama, velik broj predškolskih ustanova još uvijek u svom djelovanju nisu inkluzivne te u njima prevladava sklonost da se na teškoću djeteta gleda kao na problem, a ne kao prilika za boljitak djeteta i njegove obitelji (Pense i Benner, 2000, prema Killoran i sur., 2007). Prema Miloš i Vrbić (2015) porazna je činjenica da je u mnogim hrvatskim vrtićima još uvijek integracija prevladavajući model uključivanja djece s teškoćama. No kako navode Daniels i Stafford (2003) uključivanje djece s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav zahtijevan je proces, odgojitelji među ostalim, trebaju imati sluha za svako dijete, poznavati zakonitosti razvoja te posjedovati znanja i vještine rada u grupi s djecom s teškoćama.

Kako navodi Igrić (2015: 11) inkluzija može postati realnost samo ako društvo poduzme aktivne mjere za njezino ostvarenje. Ključni čimbenici za provedbu kvalitetne inkluzivne prakse u predškolskim ustanovama prema Brotherson i sur. (2001) :

- kompetentni djelatnici
- zajednička vizija
- utjecaj politike na praksu
- stručna usavršavanja djelatnika
- vanjska podrška
- organizacijska struktura
- utjecaj cjelokupne zajednice

Inkluzija je sustav kojim se teži, ona uvažava potrebe svakog pojedinca, no za njenu potpunu i kvalitetnu primjenu potrebno je zadovoljiti mnoge preduvjete, od zakonskih do materijalnih i prostornih. Dakako da su odgojno-obrazovni djelatnici, odnosno njihovi stavovi i mišljenja, uvelike bitni prilikom provedbe inkluzivnog modela uključivanja djece s teškoćama u odgojno-obrazovne ustanove. Moglo bi se reći da su oni nositelji inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Oni su prvi koji mogu ukazati na moguće teškoće prilikom provedbe inkluzije u odgojno-obrazovnim ustanovama, te je na njima i odgovornost unapređivanja inkluzivne prakse. Postoje brojne prednosti inkluzije kako za djecu s teškoćama tako i za društvo u cjelini. Inkluzivno uključivanje djece s teškoćama u predškolski sustav priprema svu djecu bez obzira imali oni teškoće ili ne na okolnosti s kojima će se vjerojatno suočiti tijekom osnovnog i srednjeg obrazovanja (Odom, 2001; Bricker, 2000; Turnbull, 1982, prema Brennan, 2005). Odom (2002, prema Skočić Mihić, 2011) navodi kako su socijalna interakcija i uspostavljanje odnosa među vršnjacima temeljne posljedice uključivanja djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Varlier i Vuran (2006) napominju kako je inkluzija djece s teškoćama nužno potrebna radi njihove integracije u društvo te socijalne prihvaćenosti. Rana intervencija osobito je važna kako bi se djeci osigurala prilagodba na društvo (Cole, Dale, & Mills, 1991, prema Sari, Celikoz i Seçer, 2009). Neki istraživači smatraju da se ranijim uključivanjem djece s teškoćama u predškolske programe povećava razina napretka i usvajanja vještina (Sari i sur., 2009). Djeca s teškoćama pokazuju imitaciju naprednijih ponašanja njihovih vršnjaka koji nemaju teškoća, modeliranje ponašanja smatra se djelotvornim sredstvom koje povećava primjerenost ponašanja djece s teškoćama u okviru njihovih mogućnosti (Turnbull, 1982.,

prema Brennan, 2005), uspostavljanje međusobnih odnosa bitan je razvojni korak ranog djetinjstva (Brennan, 2005). Istraživači su utvrdili brojne značajne veze između uključivanja djece s teškoćama u redovne skupine i razumijevanja posebnih potreba. Djeca koja su upisana u skupine u kojima su djeca s teškoćama imala su bolje razumijevanje dugoročnih posljedica posebnih potreba u odnosu na djecu koja pohađaju skupine u kojima nema uključene djece s teškoćama (Fahey, 2013). Kako naglašavaju Dragojević i sur. (2017) kroz proces odrastanja je uvelike bitno usaditi djeci pozitivan stav prema različitostima te ih naučiti toleranciji i prihvaćanju individualnih razlika, a to učenje dugotrajan je proces koji predstavlja temelj za zdraviju socijalnu sredinu.

Za neku djecu standardi društveno prihvatljivog ponašanja nisu izvedivi te je postavljanje individualnih ciljeva vrlo korisno kako bi djeca ostvarila uspješnu društvenu integraciju (Odom, 2000). Uključivanje djece s teškoćama u predškolski sustav povećava potencijal njihova društvenog prihvaćanja, s obzirom na činjenicu da djeca predškolske dobi nisu stvorila negativne stavove i stereotipe (Costenbader, 2000, prema Brennan, 2005). Iz navedenog su razvidne brojne prednosti odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama, no isto tako može se zaključiti da takvo uključivanje djece s teškoćama ne donosi dobrobit samo njima, već je cijela zajednica obogaćena.

1.1.3. Prevalencija djece s teškoćama

Neusklađeni podaci o broju djece s teškoćama u Hrvatskoj u najmanju ruku su pomalo zbunjujući. Naime prema Ministarstvu socijalne politike i mladih², odnosno u Izvješću o provedbi Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine za 2014. godinu navedeno je da ukupan broj djece koja su uključena u program predškolskog odgoja 159 591 djece, od čega je 5 972 djece s teškoćama u razvoju, što predstavlja 3.74 % djece s teškoćama koja su uključena u predškolski program.

Prema podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja iz 2014. godine Vlada Republike Hrvatske osnivač je jednog dječjeg vrtića, privatnih vrtića ima 342,

² http://www.mdomsp.hr/UserDocImages/zgrbac/NSIMOSI_izvjesce_za_2014.pdf, 25.07.2017.

gradskih/općinskih/županijskih dječjih vrtića ima 449 , ukupan broj djece koja su uključena u vrtić je 110 tisuća, u programe predškolskog odgoja uključeno je 1945 djece s teškoćama od toga je 610 djece u posebnim, a njih 1335 u redovnim skupinama. ³.

Podaci Državnog zavoda za statistiku (2014⁴, 2015⁵. i 2016⁶.) upućuju da je svake godine sve veći broj djece s teškoćama u razvoju uključeno u predškolske programe. Podaci su vidljivi u Tablici 1.

	Ukupno	Godine života			
		Do 3	3-5	5-7	7 i više
Početak pedagoške godine 2013/2014	4121	450	1462	2000	209
Početak pedagoške godine 2014/2015	4443	465	1697	2048	233
Početak pedagoške godine 2015/2016	4951	514	1946	2264	227

Tablica 1. Podaci Državnog zavoda za statistiku o broju djece s teškoćama u odgojnim skupinama u predškolskim ustanovama.

Podaci Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo grupiraju djecu u dobne skupine od 0 do 4 godine, te dalje od 5 do 9 godina. Tako je od 2002. godine od kad postoji Registar o osobama s invaliditetom do 26.01. 2017. godine registrirano 5335 djece s teškoćama u dobi do 9 godina.⁷ Podaci se u Registar prikupljaju iz Hrvatskog zavoda za mirovinsko osiguranje, Ministarstva obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, Socijalne skrbi (Centri za

³<https://mzo.hr/hr/rani-predskolski-odgoj-obrazovanje-u-brojkama?cat=244>, 25.07.2017.

⁴https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2014/SI-1520.pdf, 29.08.2017.

⁵https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2015/SI-1543.pdf, 29.08.2017

⁶https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2016/SI-1568.pdf 29.08.2017

⁷<https://www.hziz.hr/zavod/> 05.08.2017.

socijalnu skrb), Ministarstva zdravstva i socijalne skrbi, Prosvjete (Županijski uredi za obrazovanje i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa), Zdravstva (Primarna zdravstvena zaštita i specijalističko-konzilijarna zdravstvena zaštita i Hrvatski zavod za javno zdravstvo) te Ministarstva mora, turizma, prometa i razvitka.

Iako su dostupni podaci neusklađeni, te se ne može sa sigurnošću znati točan broj djece koja imaju prisutne teškoće te posjeduju medicinsku dokumentaciju, a osobito se ne može znati koliko je djece s teškoćama bez medicinske dokumentacije, vrlo je jasno da se broj djece koja imaju teškoće povećava.

1.1.4. Zakonske regulative

Međunarodno i nacionalno zakonodavstvo obvezuje na stvaranje adekvatnih uvjeta za provođenje inkluzivnih načela u odgojno obrazovnom sustavu (Bouillet, 2010). Najznačajniji međunarodni dokumenti koji utvrđuju prava djece su: Deklaracija o ljudskim pravima - UN, 1948, Konvencija o pravima djeteta - UN, 1989, Obrazovanje za sve: Svjetska konferencija o obrazovanju za sve - Jomtien, Thailand UNESCO, 1991, Jedinствена politika rehabilitacije osoba s invaliditetom - Vijeće Europe, 1992, Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s teškoćama - UN, 1994, Salamanca - Proglas o inkluzivnoj edukaciji - UNESCO, 1994, Konvencija o pravima osoba s invaliditetom - Vijeće Europe, 2003, Akcijski plan- poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi, 2006-2015 - Vijeće Europe, 2006 i ostali zakoni i mjere čiji je cilj osiguranje prava svih na obrazovanje i aktivno participiranje u društvu, bez obzira na opseg teškoća (sve prema Bratković i Teodorović, 2003; Ivančić i Stančić, 2013).

U Hrvatskoj je 1980. godine ozakonjeno odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama u redovno školstvo donošenjem Zakona o odgoju i obrazovanju (1980). Kao nadogradnja postojećem Nacionalnom programu za poboljšanje kvalitete življenja osoba s invaliditetom usvojenim 1999. godine, Vlada Republike Hrvatske, 2003. godine donosi Nacionalnu strategiju jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. godine kojom su među ostalim postavljeni programi djelovanja u području obrazovanja, odnosno predškolskog uključivanja (NN 13/2003).

Neki od ciljeva u navedenoj strategiji su :

- a. izrada Pedagoškog standarda,
- b. izrada stručne podloge za donošenje izmijenjenih i novih nastavnih planova za školovanje odgojitelja, učitelja i nastavnika,
- c. uspostavljanje sustava praćenja djece s teškoćama u razvoju, od predškolskog do srednjoškolskog obrazovanja,
- d. organiziranje stručnih usavršavanja odgojitelja, učitelja i nastavnika s ciljem prihvaćanja djece i mladeži s invaliditetom i podizanja razine profesionalne kompetencije,
- e. poticanje razvoja mobilnih timova podrške edukacijskoj integraciji (Skočić Mihić, 2011: 16).

Na navedenu strategiju, njene okvire i iskustva naslanja se Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine (NN 63/2007), nakon koje Vlada Republike Hrvatske donosi Nacionalnu strategiju izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (NN 42/2017). Mjere u području predškolskog sustava predviđene nacionalnom strategijom iz 2007 su:

- a. unapređenje zakonodavnog okvira usmjerenog na odgojno-obrazovnu uključenost djece s teškoćama koji će jamčiti prava jednakih mogućnosti s obzirom na sposobnosti,
- b. izrada Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda
- c. osiguravanje studijskih programa i trajnog profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika na svim razinama za stjecanje kompetencija za rad s djecom s teškoćama
- d. podupiranje suradnje između državnih tijela i jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave radi omogućavanja jednakosti pristupa predškolskom odgoju i školovanju na svim razinama, s posebnim naglaskom na unapređenju stanja u manjim sredinama (seoska, otočna, brdsko-planinska, demografski ugrožena i ratom pogođena područja)(NN 63/2007).

Dodatna mjera koja se nalazi u Nacionalnoj strategiji izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine, a tiče se predškolskog sustava, je povećanje broja upisane djece s teškoćama u predškolske ustanove u mjestu ili najbližem mjestu njihovog stanovanja (NN 42/2017).

Do rujna 2014., prema Izvješću o provedbi Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine, neke mjere predviđene Nacionalnim strategijama su ostvarene kao npr. povećanje broja predškolskih ustanova, što rezultira povećanom dostupnosti takvih ustanova djeci s teškoćama ; održan je, te se i dalje nastavlja, ciklus edukacija, radionica i seminara za razvoj i održanje kompetencija odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima; donesen je Državni pedagoški standard kao i novi nastavni plan i program školovanja odgojitelja; ustrojen je referentni centar kako bi se objedinili podaci o djeci s teškoćama .

Djeca s teškoćama u predškolski sustav uključuju se temeljem Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997) te Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe (2008, 2010). Predškolski odgoj i obrazovanje djece s teškoćama provodi se na tri načina, odnosno djeca s teškoćama mogu se uključivati u dječje vrtiće u kojima mogu biti uključena u odgojne skupine s redovitim programom ili pak u skupine s posebnim programom, te u posebne odgojno-obrazovne ustanove (Ružić, 2003). Prema članku 6. Državnog pedagoškog standarda (2008, 2010) u odgojno-obrazovne skupine s redovitim programom uključuju se djeca s lakšim teškoćama koja uz osnovnu teškoću nemaju dodatne teškoće, osim lakših poremećaja glasovno govorne komunikacije te djeca s težim teškoćama ukoliko nema dovoljnog broja djece za formiranje odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom. Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu⁸ (2011) djeca s teškoćama uključuju se u odgojno-obrazovni sustav uz adekvatnu potporu prema osobnim potrebama te ako se u redovnim uvjetima ne postižu ciljevi u skladu s mogućnostima djece, ona se mogu uključiti u odgojno - obrazovne ustanove pod posebnim uvjetima.

U Državnom pedagoškom standardu (2008, 2010) naglašava se , među ostalim, i da se djeca u predškolske ustanove upisuju na temelju mišljenja stručnog povjerenstva, mišljenja više medicinske sestre, stručnih suradnika i ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove, kao i na temelju postojećih medicinskih i ostalih nalaza i rješenja nadležnih tijela. U istom dokumentu nalaze se i mjerila za broj djece u odgojno-obrazovnim skupinama s redovitim ili posebnim programom prema kojima je određeno da se ukupan broj djece smanjuje za dvoje ako se u redovitu skupinu uključuje dijete s lakšim teškoćama, te za četiri ako se u skupinu uključuje

⁸http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf , 21.07.2017

Komentirano [JZ1]: ???

Komentirano [NV2R1]: provjeriti

dijete s većim ili kombiniranim teškoćama (Državni pedagoški standard, 2008, 2010). Međutim djeca s teškoćama ne moraju nužno biti uključena u samo jedan segment odgoja i obrazovanja. Tako se u praksi nalazi da tijekom predškolske dobi djeca s teškoćama mogu određene dane boraviti u vrtiću, u odgojnim skupinama s redovitim ili posebnim programom, a ostale dane u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama.

Zakonom o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997) utvrđuje se da djeca s teškoćama imaju pravo prednosti pri upisu u dječji vrtić, a način ostvarivanja istog utvrđuje osnivač ustanove svojim aktom. Iako je iz zakona razvidno pravo prednosti pri upisu djece s teškoćama, prema Ružić (2003) to pravo se iz više razloga ne provodi dovoljno ili se uopće ne provodi. Država s donesenim mjerama i zakonima potiče uključivanje djece s teškoćama u predškolske ustanove, no ne postoji opći standard za sve regije u Hrvatskoj, s obzirom na činjenicu kako pravo i obvezu organiziranja predškolskih programa imaju županije, gradovi i općine, a nisu svi jednakih financijskih mogućnosti (Bouillet, 2014). Kako navode Miloš i Vrbić (2015) činjenica je da kod nas u brojnim vrtićima još uvijek prevladava model integracije radi zakonskih dokumenata koji ju podržavaju.

Postojeće zakonske regulative u nekoj mjeri reguliraju upisivanje djece s teškoćama u predškolske ustanove s redovnim ili posebnim programom, no činjenica je da se u nas vrlo često ne pridržava pravila. Tako se u mnogim vrtićima Državni pedagoški standard (2008, 2010) vrlo vješto zaobilazi i nalazimo preveliki broj upisane djece, što doprinosi narušavanju potrebne kvalitete rada, kao i kvalitetne provedbe inkluzije.

1.1.5. Obrazovanje odgojitelja

Kao bitnu stavku zakonskih regulativa ukratko se ukazuje i pojašnjava način obrazovanja odgojitelja. Iako su razvidne manje razlike u kolegijima i trajanju studija, u radu se prikazuju sva sveučilišta na kojima se odgojitelji obrazuju, no naglasak je stavljen na Učiteljski fakultet u Zagrebu, zbog uzorka ispitanika koji su sa zagrebačkog područja. Odgojitelji su se prije 1968. godine, kada počinje studij za odgojitelje u Zagrebu, školovali u srednjoj školi za odgojitelje. U početku je studij trajao dvije godine, a kasnije i tri godine sve do akademske godine 2012/2013 kada stručni studij prelazi u sveučilišni i mijenja naziv u Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, te su studenti u mogućnosti završiti preddiplomski ili

diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja. Danas se, dakle, na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu odgojitelji mogu obrazovati na preddiplomskoj i diplomskoj razini⁹. Prva sveučilišta koja 2009/2010 godine uvode Sveučilišni preddiplomski i diplomski studij su Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku¹⁰ i Učiteljski fakultet u Rijeci¹¹, zatim istu praksu slijedi Učiteljski fakultet u Zagrebu već navedene 2012/2013 godine, nakon njega 2013/2014 godine na Sveučilištu u Splitu započinje se s izvođenjem preddiplomskog sveučilišnog Studija za Rani i predškolski odgoji obrazovanje¹². Na Sveučilištu u Zadru¹³ od 2014/2015 godine postoji preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Jedino na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli¹⁴ još uvijek ne postoji sveučilišni nego stručni studij Predškolski odgoj. Ono što je bitno napomenuti, da iako su postojale promjene u trajanju obrazovanja odgojitelja, više od trideset godina prisutan je kolegij kojim odgojitelji stječu kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama (Skočić Mihić, 2011). Na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu to su na preddiplomskoj razini dva kolegija naziva Inkluzivna pedagogija 1 i Inkluzivna pedagogija 2, čiji je cilj osposobiti studente za kreiranje i razvoj inkluzivnog odgojno-obrazovnog okruženja u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, te na diplomskoj razini jedan kolegij naziva Inkluzivni kurikulum, čiji je cilj osposobiti studente za razvoj, implementaciju i vrednovanje inkluzivnih kurikuluma u ranom i predškolskom obrazovanju. Pored ovih specifičnih ciljeva kolegija njegov doprinos je i promicanje vrijednosti inkluzivne prakse, kao i senzibiliziranje odgojitelja za rad s djecom s teškoćama. Osim na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu odgojitelji se obrazuju na još 5 sveučilišta u Hrvatskoj. U nastavku je dat prikaz sveučilišta te naziv kolegija koji se odnosi na povećanje kompetencija odgojitelja za rad s djecom s teškoćama. Podaci su važeći za 2017 godinu.

⁹<http://www.ufzg.unizg.hr/?lang=hr>, 01.08.2017.

¹⁰<http://wt.foozos.hr/>, 25.10.2017.

¹¹<http://www.ufri.uniri.hr/hr/>, 25.10.2017.

¹²<http://www.ffst.unist.hr/>, 25.10.2017.

¹³<http://www.unizd.hr/>, 25.10.2017.

¹⁴<https://www.unipu.hr/>, 25.10.2017

Naziv ustanove	Naziv kolegija
Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet	Inkluzivna pedagogija 1 i 2 Inkluzivni kurikulum
Sveučilište u Rijeci Učiteljski fakultet	Inkluzivni odgoj i obrazovanje
Sveučilište u Splitu Filozofski fakultet	Pedagogija djece s posebnim potrebama i pravima
Sveučilište u Osijeku Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti	Pedagogija djece s posebnim potrebama
Sveučilište u Zadru Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja	Pedagogija djece s posebnim potrebama
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti	Pedagogija djece s teškoćama u razvoju

Tablica 2. Pregled kolegija vezanih uz odgojno-obrazovno uključivanje djece s posebnim potrebama

Razvidno je iz Tablice 2. kako je na svim sveučilištima, odnosno fakultetima na kojima se obrazuju odgojitelji prisutan kolegij koji ima za cilj povećanje kompetencija odgojitelja za rad s djecom s teškoćama, odnosno s posebnim potrebama. No vrlo je upitno koliko jedan kolegij ili eventualno dva mogu zadovoljiti kompetentnost za tako široki pojam djece s posebnim potrebama, odnosno koliko se dotiču svih potrebnih te odgojiteljima nužnih informacija koje će im koristiti u praksi. Bouillet (2011) naglašava da se izdvojenim kolegijem stvara mišljenje i očekivanje odgojitelja da će se na odgoj djece s teškoćama najviše usmjeriti posebno educirani stručnjaci (logopedi, rehabilitatori), no neophodno je inkluzivnu politiku uključiti u sve pedagoške i metodičke kolegije, te je isto tako nužno potrebno osigurati više edukacijsko-rehabilitacijskih tema u stručnim usavršavanjima odgojitelja. S navedenim se

slaže i Višnjić Jevtić (2015) koja napominje da, iako su ovi kolegiji obavezni dio kurikuluma, obrazovanje odgojitelja za rad s djecom s teškoćama ne smije biti poučavano izolirano.

1.1.6. Kompetencije odgojitelja

Kompetencije odgojitelja i njihova spremnost na uključivanje djece s teškoćama smatraju se iznimno važnima u procesima odgojno-obrazovnog uključivanja. Postoji razmjerno veliki broj objašnjenja pojma kompetencija, te je prema jednom od dostupnih objašnjenja ključno da kompetencije predstavljaju kombinaciju vještina i znanja, dok se druge definicije usmjeravaju na emocionalnu i motivacijsku važnost procjenjivanja pojedinca (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Bouillet (2011) naglašava da odgojitelji u svom radu moraju imati znanja i vještine odgajanja sve djece, bez obzira na prisutne teškoće kod djeteta. Bitan oblik kompetencije u odgojno-obrazovnom radu je pedagoška kompetencija koju Mijatović (2000; 158) definira kao : „profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobrazbenosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem“. Katz i McClellan (1999) smatraju da pedagoški kompetentan odgojitelj koristi vlastite poticaje kao i one iz okruženja da bi postigao dobre rezultate u praksi. Profesionalna kompetentnost odgojitelja obuhvaća odgojiteljevu pedagošku, didaktičku i stručnu naobrazbu, naobrazbu iz područja psihologije i pedagogije, sposobnost ostvarivanja uspješne verbalne i neverbalne komunikacije te sposobnost evaluacije i mijenjanja svoje i tuđe odgojno-obrazovne prakse, ali i njegove ljudske kvalitete i sposobnosti (Višnjić-Jevtić i Glavina, 2009, prema Loborec i Bouillet, 2012).

Bouillet (2010 : 269) kompetencije odgojitelja/učitelja koje su značajne za rad s djecom s teškoćama dijeli na opće i specifične. Opće kompetencije koje su bitne pri odgojno-obrazovnom uključivanju djece su:

- razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece,
- razumijevanje individualnih razlika djece u procesu učenja,
- poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine,

- komunikacijske vještine,

Navedene kompetencije uvelike pridonose kvalitetnijem pedagoškom radu, bez obzira radi li se s djecom s teškoćama ili djecom tipičnog razvoja. Iz pregleda opisa predmeta koje odgojitelji pohađaju na preddiplomskom i diplomskom studiju Rani odgoj i obrazovanje, razvidno je kako su im pružena potrebna znanja za stjecanje općih kompetencija. Specifične kompetencije koje navodi Bouillet (2010:270) :

- poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju djece,
- sposobnost identifikacije teškoća u razvoju djece,
- poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala,
- poznavanje savjetodavnih tehnika,
- spremnost na timski rad,
- praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama.

Na posljednju specifičnu kompetenciju ukazuje i Skočić Mihić (2011) koja u svom radu navodi iskustvo kao bitan prediktor odgojiteljskih kompetencija. Ranije u radu navedeni su ciljevi predmeta koji su vezani uz djecu s teškoćama, te se može zaključiti da je neke od navedenih specifičnih kompetencija moguće steći prilikom obrazovanja, no nažalost praktičan rad s djecom s teškoćama kao niti savjetodavne tehnike ne nalaze se u opisu predmeta vezanih uz djecu s teškoćama. Isto tako vrlo je upitno koliko se može uspješno i detaljno obrazložiti i usvojiti specifičnosti pojedinih teškoća, odnosno sredstava i pomagala koje mogu pomoći u odgojno-obrazovnom radu s djecom s teškoćama. Vrlo slične profesionalne kompetencije odgojitelja/učitelja navode se u prijedlogu Okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (Cvitković i sur., 2016) koji je izradila stručna radna skupina za potrebe kurikularne reforme koja bi trebala zaživjeti u odgojno-obrazovnom sustavu. U istom prijedlogu navodi se potreba stalnog stručnog usavršavanja odgojitelja/učitelja kako bi proces odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama bio što potpuniji i kvalitetniji (Cvitković i sur., 2016). Ivančić (2012) navodi kako se pregledom literature može utvrditi da je jedan od važnijih problema odgojitelja/učitelja pri odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama vlastiti osjećaj kompetentnosti, te je stoga iznimno bitna edukacija o djeci s teškoćama koja bi pružila potrebno znanje za obavljanje te iznimno odgovorne zadaće. Istraživanja ukazuju na povezanost kvalitete obrazovanja

odgojitelja i osjećaja profesionalne kompetentnosti, a uz veći osjećaj kompetentnosti odgojitelja veže se i viša kvaliteta odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama (Bouillet, 2011).

Sakač i Marić (2016) navode kako je potrebno da odgojitelji mogu moći prepoznati potrebe sve djece, da budu empatični i puni razumijevanja, da budu oslonac djeci kada im je to potrebno, isto tako trebaju znati razviti pozitivan odnos s roditeljima. Te kako bi odgojitelji uspješno odgovorili na sve zahtjeve koji se postavljaju pred njima u inkluzivnom okruženju, potrebno je da budu adekvatno pripremljeni na njih u svom inicijalnom obrazovanju.

Zaključuje se da neke kompetencije odgojitelji mogu steći obrazovanjem, no indikativno je kako samo inicijalno obrazovanje za odgojitelja vjerojatno nije dovoljno kako bi studenti na kraju svog studija bili kompetentni za inkluzivnu praksu.

1.2. Stavovi odgojitelja o odgojno-obrazovnom uključivanju

Brojni autori navode pozitivne rezultate i prednosti inkluzije u odgojno-obrazovnim ustanovama (Brennan, 2005; Sari, Celikoz i Secer, 2009; Fahey, 2013). U literaturi se nailazi na ranija istraživanja čiji rezultati pokazuju negativne ili pak neutralne stavove odgojitelja/učitelja o odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama (Radovančić, 1985; Vaughin i sur., 1996; Forlin, Douglas & Hattie, 1996). Isto tako mnoga istraživanja potvrđuju stav odgojitelja kako je inkluzivna praksa u predškolskim ustanovama potrebna te da odgojitelji smatraju da se djeca s teškoćama trebaju uključiti u redovni odgojno obrazovni sustav (Levandovski, 1985; Varlier i Vuran, 2006; Li, 2007; Gu, 2009; Skočić Mihić, 2011; Miloš i Vrbić, 2015). Avramidis i Norwich (2002) su pregledom literature i dosadašnjih istraživanja došli do zaključka kako je većina odgojitelja/učitelja pozitivnog mišljenja kada je u pitanju odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama. Naglašavaju kako postoje određeni faktori koji utječu na stavove odgojitelja:

- a) Faktori povezani sa sociodemografskim determinantama poput dobi, spola, iskustava u radu s djecom s teškoćama i dodatnim stručnim usavršavanjima
- b) Faktori koji su povezani s djecom, odnosno s teškoćama koje djeca pokazuju

- c) Faktori povezani s okolinom, financijskom potporom i dostupnim dodatnim stručnjacima .

1.2.1. Stavovi i povezanost s ponašanjima

Postoje brojne definicije stavova, no ono što je zajedničko svima jest da stavovi predstavljaju namjeru koja usmjerava nečije ponašanje (Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić, 2001). Stav je " trajni sistem pozitivnog ili negativnog ocjenjivanja osjećaja i tendencije preuzimanja akcija za ili protiv u odnosu na različite objekte" (Krech, Crutchfield i Ballachey, 1972, prema Fulgosi-Masnjak i Dalić Pavelić, 2001 : 219). Zvonarević (1981) također navodi kako je stav stečena namjera pojedinca ili društva, da se reagira pozitivno ili negativno prema objektima, situacijama, osobama, vlastitim postupcima ili pak idejama i osobinama. Prema Borić i Tomić (2012) ponašanje je motivirano stavovima koji uvelike utječu na postupke pojedinca. Stavovi mogu biti pozitivni, negativni ili neutralni, no isto tako postoje razlike u intenzitetu, tako da naši osjećaji prema određenoj osobi, situaciji ili objektu mogu biti umjereno ili izrazito pozitivni, odnosno umjereno ili izrazito negativni (Petty, Wheeler i Tormala, 2003).

Kroz upotrebu modela koji je razvio Triandis (1971, prema Bricker, 1995 ; Aronson, Wilson i Akert, 2005) navedeni autor opisuje stav kao trodimenzionalan, odnosno koji se sastoji od tri sastavnice : spoznajne - misli i vjerovanja o objektu, emocionalne - emocionalne reakcije prema objektu i ponašajne - postupci i ponašanja prema objektu našeg stava. Spoznajna sastavnica uključuje znanja o objektu prema kojem postoji stav, ta znanja mogu biti vrlo uska no isto tako mogu uključivati široki spektar znanja o objektu stava (Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić, 2001). Ove tri sastavnice stava nisu uvijek jednako zastupljene, te jedna može biti izraženija od druge, misli mogu biti više ili manje pozitivne, emocije mogu biti izrazito do slabo intenzivne, a ponašanje više ili manje izraženo (Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić, 2001). Prema nekim autorima stavovi su vezani uz gene, odnosno uz temperament i osobnost koje su izravno povezane s genima. Međutim socijalna iskustva bitan su faktor nastanka i formiranja stavova koji mogu biti više temeljeni na jednom tipu iskustva (emocionalnom, spoznajnom, ponašajnom) nego na drugom (Aronson, Wilson i Akert, 2005). Prema Sunko (2008) stavovi se primarno stječu socijalnim učenjem te je većina stavova na određen način posljedica ponašanja koje vidimo i doživljavamo u društvu. Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić

(2001) napominju kako se formiranje stavova odvija tijekom cijelog života te najviše ovisi o tri skupine faktora : crtama osobnosti i motivima, osobnom iskustvu te skupinama kojima je osoba pripada.

Stavovi se mogu podijeliti na osobne, koji su kako i sama riječ govori stavovi neke osobe, pojedinca, te društvene koji se odnose na veće grupe, na neke socijalne skupine (Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić, 2001). Stavovi pojedinca ogledaju se u njegovim reakcijama, ponašanjima, osjećajima dok se stavovi nekog društva očituju u zakonima, normama i pravilima.

Stavovi odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama iznimno su bitni jer odgojitelji imaju primarnu odgovornost u provedbi iste. Stoneman (1993, prema Bricker 1995) naglašava kako uspješnost integracije djece s teškoćama u razvoju uvelike ovisi o stavovima. Uspješnost i kvaliteta uključivanja djece s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav ovisi kako o društvenim tako i o osobnim stavovima pojedinca, odnosno odgojitelja. Miloš i Vrbić (2015) smatraju da je za uspješno predškolsko uključivanje djece s teškoćama u redovni vrtić ključna uloga odgojitelja, te da ne ovisi toliko o materijalnim i prostornim uvjetima, koliko o odgojitelju. Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) napominju kako su neophodni pozitivni stavovi svih dionika procesa uključivanja djece s teškoćama u odgojno-obrazovne ustanove, no najveću odgovornost pri tom procesu imaju odgojitelji/učitelji i stoga se njihova spremnost smatra presudnom. Za uspješno uključivanje odgojitelji bi trebali imati pozitivan stav te dovoljno znanja i vještina kako bi implementacija inkluzije bila na zadovoljavajućoj razini (Chandler, 1994., Artan i Balat, 2003, prema Sari, Celikoz i Seçer, 2009).

Stavovi zaposlenih u odgojno-obrazovnim ustanovama pod utjecajem su različitih faktora poput dobi, stupnju obrazovanja i znanja o teškoći koju dijete ima, dodatnim edukacijama o djeci s teškoćama koja su pohađali, količini potpore koju mogu očekivati od suradnika i lokalne zajednice, vrsti i težini teškoće koju dijete ima (Sari, 2007, prema Sari i sur., 2009), kao i mnogim ostalim faktorima poput prethodnog iskustva ili pak osjećaju vlastite kompetencije. Brojni autori mišljenja su da stavovi pojedinca, u ovom slučaju odgojitelja, uvelike ovisi o stavovima opće populacije (Igrić i sur., 1999, prema Skočić Mihić, 2011). Stavovi opće populacije prema djeci s teškoćama nisu urođeni nego su naučeni i stečeni tijekom života, a kako bi oni bili pozitivni, prema nekim autorima, potrebno je imati iskustvo interakcije s djecom s teškoćama (Zrilić i Brzoja, 2013). Uspješna implementacija inkluzije u ustanove ranog i predškolskog odgoja uvelike ovisi o stavovima odgojitelja. Sindik također

(2013) navodi kako je izrazito bitno da odgojitelji i ostali stručnjaci imaju pozitivan stav prema djeci s teškoćama. I mnogi drugi autori naglašavaju važnost stavova odgojitelja prema inkluzivnom obrazovanju, te napominju kako su stavovi među glavnim faktorima uspješne implementacije inkluzije (Forlin, Keen i Barrett, 2008; Forlin i Sin, 2010; Subban i Sharma, 2006, prema Kraska i Boyle, 2014).

Zaključuje se iz navedenog kako stavovi određuju nečije ponašanje prema okolini i pod utjecajem su različitih faktora. Na određene faktore može se i potrebno je utjecati kako bi predškolsko uključivanje djece s teškoćama bilo uspješnije te kvalitetnije, na zadovoljstvo svih dionika. U nastavku rada slijede rezultati nekih istraživanja o stavovima odgojitelja prema predškolskom uključivanju djece s teškoćama.

1.2.2. Istraživanja stavova odgojitelja o odgojno-obrazovnom uključivanju

Iako je veliki broj istraživanja usmjeren na školski sustav i percepciju učitelja o odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama, postoje, iako u puno manjem broju, istraživanja vezana uz odgojitelje i predškolski sustav. Pregled i rezultate nekih istraživanja provedenih u nas i u svijetu navode se dalje u radu.

U istraživanju provedenom u SAD-u u kojem su sudjelovali roditelji, odgojitelji i ravnatelji predškolskih ustanova Rose i Smith (1993, prema Sindik, 2013) navode da se negativni stavovi poimaju kao snažna prepreka za inkluziju u predškolskim ustanovama. Stavovi predškolskih djelatnika prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama pokazali su se neutralnim u istraživanju koje je provedeno u Turskoj 2009 godine (Saru i sur., 2009).

Odgojitelji uglavnom smatraju da djeca s teškoćama trebaju biti uključena u redovan sustav odgoja i obrazovanja te da inkluzivna praksa doprinosi boljitku djece s teškoćama (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000; Crane-Mitchell & Hedge, 2007, prema Akalin i sur., 2014).

Varlier i Vuran (2006) naglašavaju, na temelju istraživanja na uzorku od trideset odgojitelja u Turskoj, da su odgojitelji stava da djeca s teškoćama trebaju biti uključena u predškolski sustav, većina njih misli kako bi se sva djeca trebala uključiti u redovne predškolske

programe, no isto tako odgojitelji su mišljenja da nisu dovoljno kvalificirani za integraciju, odnosno potrebna su im dodatna stručna usavršavanja u vidu radionica, seminara i konferencija. Prema još jednom istraživanju provedenom u Turskoj na uzorku od trideset odgojiteljica koje su imale djecu s teškoćama u skupinama ustanovljeno je da su stavovi odgojiteljica neutralni, te da nije postojala statistički značajna povezanost između razine znanja i stavova, no takvi rezultati koji upućuju da nema povezanosti između znanja i stavova su vjerojatno posljedica malog broja uzorka, jer u literaturi se vrlo često pronalazi značajan odnos između znanja i stavova (Sucuoğlu, i sur., 2013).

I neka druga istraživanja također pokazuju da odgojitelji smatraju da nisu spremni raditi u inkluzivnim skupinama zbog neadekvatne pripremljenosti tijekom inicijalnog obrazovanja za rad s djecom s teškoćama (Mitchell i Hegde 2007). Prema istraživanju koje su proveli Sukbunpant i suradnici (2013) većina ispitanika smatra da je za njihov profesionalni razvoj po pitanju odgojno-obrazovnog uključivanja djece potrebno dodatno znanje i edukacije. Istraživanjem provedenim u Tajlandu utvrđeno je da je većina odgojitelja svjesna potrebe i svrhe uključivanja djece s teškoćama u redovni sustav, no odgojitelji iskazuju manjak znanja i vještina o djeci s teškoćama. Isto tako dodatne edukacije koje su polazili nisu pružile dovoljno iskustvenih radionica te su većinom bazirane na teorijskim postavkama (Sukbunpant, Arthur-Kelly, i Dempsey, 2013). Hadadian i Hargrove (2001, prema Akalin i sur. 2014) naglašavaju potrebu odgojitelja za učenjem o prilagodbi predškolskog programa djeci s teškoćama, kako bi i oni sudjelovali u svim aktivnostima u skladu sa svojim mogućnostima. Isto tako utvrđeno je da odgojitelji nemaju potrebnu razinu znanja o djeci s teškoćama, te o procjeni i prilagodbi rada s djecom s teškoćama, kao i da je pisanje individualnog plana za odgojitelje predstavlja veliki problem stoga što imaju teškoće pri odabiru i određivanju ciljeva za djecu s različitim razinama sposobnosti (Sucuoğlu i sur., 2013).

U Kini je provedeno opsežno istraživanje stavova odgojitelja/učitelja i roditelja djece tipičnog razvoja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama. U istraživanju je sudjelovalo 346 odgojitelja/učitelja i 597 roditelja. Rezultati ukazuju na umjereno pozitivne stavove odgojitelja/učitelja i roditelja tipične djece o odgojno-obrazovnom uključivanju djece te su ispitanici mišljenja da korist od inkluzije imaju i djeca s teškoćama kao i ona bez njih (Li, 2007). Umjereno pozitivni stavovi pronađeni su u istraživanju provedenom u Pekingu, na uzorku od 240 odgojitelja (Gu, 2000).

U istraživanju provedenom u Izraelu na uzorku od pedeset tri odgojiteljice utvrđen je pozitivan stav o uključivanju djece s teškoćama u redovne skupine, što autori objašnjavaju društvenim očekivanjima te obilježjima osobnosti odgojitelja koji su izabrali pomagačka zanimanja. No istraživanjem su utvrđene i neke prepreke inkluzivnom odgoju i obrazovanju poput nedostataka neposredne potpore djeci s teškoćama te posredne potpore odgojiteljima od strane vrtića i cijelog obrazovnog sustava. Pritom se u smislu posredne potpore misli na stručna usavršavanja, broj djece u skupini, dodatnu pomoć te smanjenje radnih opterećenja (Gal, Schreur i Engel-Yeger, 2010).

U Hrvatskoj nažalost postoji vrlo mali broj istraživanja provedenih u predškolskim ustanovama. Levandovski (1985) je provela istraživanje u kojem se pokazalo kako su odgojitelji pozitivnog mišljenja o odgojno-obrazovnom uključivanju, no veliki dio odgojitelja, čak njih 30-40 % u to vrijeme iskazuje kako bi ih smetalo raditi s djecom s teškoćama.

Skočić Mihić (2011) u svom istraživanju provedenom u Primorsko-goranskoj županiji, na reprezentativnom uzorku od 476 odgojitelja zaključuje da su odgojitelji neodlučni po pitanju spremnosti za rad u inkluzivnim skupinama, no isto tako podržavaju koncept inkluzije u predškolskim ustanovama. Odgojitelji su neodlučni kada je u pitanju njihova kompetencija za rad s djecom s teškoćama, međutim oni koji imaju pozitivnije stavove imaju veći osjećaj kompetencije od odgojitelja s manje pozitivnim stavovima prema predškolskom uključivanju djece s teškoćama.

Miloš i Vrbić (2015) u ispitivanju provedenom u dva vrtića na području grada Velike Gorice anketirale su 53 odgojiteljice koje su radile s djecom s teškoćama. Anketa se sastojala od 5 pitanja, tri otvorenog, te dva zatvorenog tipa. Odgojiteljice su većinom mišljenja da djeca s teškoćama trebaju biti uključena u redovite skupine, te polovina ispitanica smatra da se inkluzija uspješno provodi u skupinama u kojima rade. Odgojiteljice isto tako navode teškoće na koje nailaze tijekom rada u inkluzivnim skupinama te najčešće spominju teškoće prilikom suradnje i komunikacije s roditeljima, česte izostanke kolegica u skupinama, osobni osjećaj nepripremljenosti za rad s djecom s teškoćama i veliki broj djece u skupinama (Miloš i Vrbić, 2015).

Temeljem istraživanja stavova odgojitelja, učitelja i nastavnika prema uključivanju gluhe djece u odgojno-obrazovne ustanove Bosnar i Bradarić-Jončić (2008) zaključuju kako su

stavovi navedenih ispitanika povoljni, te su odgojitelji imali povoljnije stavove naspram nastavnika. Laborec i Bouillet (2012) u istraživanju provedenom na uzorku od 122 odgojitelja iz sedam vrtića grada Zagreba i okolice o mogućnostima inkluzije djece s ADHD-om u redovite predškolske programa zaključuju da odgojitelji podržavaju potpunu inkluziju djece s ADHD-om u predškolske ustanove.

Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) u istraživanju stavova odgojitelja i učitelja o odgojno-obrazovnom uključivanju djece na uzorku od 303 ispitanika, od kojih je 171 učitelj u osnovnoj školi i 132 odgojitelja u predškolskim ustanovama, pokazalo se da odgojitelji imaju veću motivaciju te iskazuju interese za unapređivanje rada pri odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama naspram učitelja. Isto tako odgojitelji više od učitelja podržavaju odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama.

Matić (2016) u istraživanju stavova odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s Down sindromom zaključuje kako se odgojitelji smatraju kompetentnima s dovoljno znanja i vještina za rad s djecom s Down sindromom. Isto tako mišljenja su da je odgojno-obrazovno uključivanje takve djece korisno za razvoj sve djece. No ono što se ističe u navedenom istraživanju je nedovoljna spremnost odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju takve djece, ponajviše zbog organizacijskih prepreka, odnosno odgojitelji smatraju da je u skupinama preveliki broj djece.

Razvidno je iz recentnijih istraživanja kako odgojitelji imaju pozitivne stavove o odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove, no isto tako da su suočeni s nedostatkom znanja i resursa kako bi takav odgojno-obrazovni proces bio uspješan i kvalitetan.

1.2.3. Dob i godine rada u struci

Prema nekim istraživanjima razvidna je povezanost dobi i godina rada u struci s percepcijom odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama, međutim u literaturi se nalaze i istraživanja u kojima takva povezanost nije utvrđena.

Forlin (1995) u svojim istraživanjima dolazi do zaključka da je prihvaćanje djece sa fizičkim teškoćama najveće među odgojno-obrazovnim djelatnicima koji imaju manje od šest godina iskustva u radu, dok su odgojitelji/učitelji koji imaju jedanaest godina iskustva iskazivali najmanji stupanj prihvaćanja djece sa fizičkim teškoćama. Na istovjetne rezultate ukazuje i kada su u pitanju djeca s intelektualnim teškoćama, te naglašava kako se čini da odgojitelji/učitelji manje prihvaćaju integraciju kako se povećavaju njihove godine radnog staža (Avarmidis i Norwich 2002). Do istog zaključka došli su i Leyser i sur. (1994) no kod njih je razvidna razlika među odgojiteljima/učiteljima koji imaju više ili manje od četrnaest godina staža. Gu (2009) zaključuje da odgojitelji koji imaju više godina iskustva iskazuju manje pozitivne stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama. Gal, Schreur i Engel-Yeger (2010) proveli su istraživanje s odgojiteljicama, točnije njih 53, u sjevernom Izraelu te zaključuju kako je opći stav ispitanica o inkluziji izrazito pozitivan, te je utvrđena povezanost stavova i dobi odgojiteljica, kao i stavova i godina radnog staža. Starije odgojiteljice imale su negativnije stavove od mlađih, te se to isto potvrđuje kad je u pitanju radno iskustvo, odgojiteljice s više radnog iskustva imale su manje pozitivne stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama.

Pozitivniji stavovi prema odgojno obrazovnom uključivanju djece s teškoćama pronađeni su kod učiteljica koje su mlađe od 36 godina i s do pet godina iskustva na poslovima učitelja, dok su najmanje pozitivne stavove imali učitelji preko 36 godina zaključuju Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić (1997).

Skočić Mihić (2011) navodi kako postoji statistički značajna razlika između odgojiteljica koje su mlađe od 39 i starije od 40 godina. Mlađe odgojiteljice procjenjuju se kompetentnijima te imaju pozitivnije stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju u odnosu na starije.

Sindik i Vukosav (2012) u istraživanju provedenom u Hrvatskoj na uzorku od 159 odgojiteljica zaposlenih u redovnim vrtićima grada Zagreba i Osijeka pronašli su statistički značajne razlike u četiri od sedam dimenzija između odgojiteljica u dobi do 34 godine i preko 50 godina. Razlike su pronađene u sljedećim dimenzijama : predrasude prema inkluziji, osobne i stručne kompetencije, filozofija inkluzije, kriteriji praćenja inkluzije. Odgojiteljice koje imaju preko 50 godina pokazuju izraženije predrasude prema inkluziji te bolje znanje o kriterijima i filozofiji inkluzije. Odgojiteljice mlađe od 34 godine pokazuju izraženije osobne i stručne kompetencije (Sindik i Vukosav, 2012).

Iz navedenih istraživanja može se zaključiti da postoje indikacije što su odgojitelji stariji to su negativniji stavovi prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama.

1.2.4. Stručna sprema

Nekolicina istraživanja ukazuje na činjenicu kako razina stručne sprema bitno utječe na stavove učitelja o inkluziji (Ridarick i Ringlaben, 2013). No činjenica je da su istraživanja vani većinom fokusirana na utvrđivanje razlika među odgojiteljima, učiteljima te srednjoškolskim nastavnicima. Iz njih se zaključuje da su nastavnici iskazivali najmanje pozitivne stavove prema inkluziji, no njihovo obrazovanje više je usmjereno na predmet poučavanja nego na pedagoške aspekte rada u školi (Kraska i Boyle, 2014).

Istraživanje provedeno u Australiji u kojim su ispitanici bili studenti preddiplomskih i poslijediplomskih studija ranog obrazovanja ukazuje na statistički značajnu razliku među studentima. Studenti poslijediplomskog studija imali su manje pozitivne stavove naspram studenata preddiplomske razine (Hoskin, Boyle i Anderson, 2015). No neka istraživanja ukazuju na činjenicu da veće znanje odgojitelja/učitelja povećava i njihov pozitivan stav prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama (Sucuoglu i sur. 2013). Dias i Cadime (2016) u istraživanju stavova odgojitelja provedenom u Portugalu također ne nalaze razlike u stavovima s obzirom na akademski stupanj obrazovanja te zaključuju kako se takvi rezultati djelomično mogu objasniti velikim postotkom prvostupnika dok je tek 11 od ukupno 68 bilo visoko obrazovanih odgojitelja.

U istraživanju mišljenja i prakse 29 odgojitelja o odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama koji su radili u 14 različitim ustanova Lieber i sur. (1998) nisu našli povezanost između obrazovnih razina odgojitelja i njihovih uvjerenja i rada po pitanju uključivanja djece s teškoćama. U istraživanju o stavovima odgojitelja Delgado (2013) također ne nalazi razlike između odgojitelja s obzirom na stručnu spremu. Neki odgojitelji koji imaju preddiplomsku razinu obrazovanja iskazuju manje pozitivne, dok drugi odgojitelji s istom razinom obrazovanja iskazuju pozitivnije stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama. Isto tako nekolicina odgojitelja s diplomskom razinom obrazovanja iskazuju pozitivnije, a nekolicina negativnije stavove.

Kiš-Glavaš i sur. (1997) u istraživanju stavova učitelja prema integraciji učenika s intelektualnim teškoćama na uzorku od 194 učitelja utvrđuju da nije pronađena statistički značajna razlika između učitelja s obzirom na njihovu stručnu spremu.

Statistički značajne razlike nisu pronađene niti u istraživanju Skočić Mihić (2011) no autorica napominje kako su vidljive razlike u aritmetičkim sredinama, te odgojitelji sa završenim trogodišnjim studijem imaju pozitivnije stavove od onih koji su završili dvogodišnji studij.

Može se zaključiti da su istraživanja nekonzistentna po pitanju stručne spreme, te neka istraživanja upućuju na činjenicu kako postoji razlika u stavovima prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama među odgojiteljima, dok neka ne potvrđuju navedeno.

1.2.5. Prethodno iskustvo rada s djecom s teškoćama

Iskustvo u radu s djecom s teškoćama može biti prediktor pozitivnijeg stava prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove. Istraživanja pokazuju da su odgojitelji koji imaju takvo prethodno iskustvo pozitivnijeg stava, no u literaturi nalazimo i istraživanja prema kojima je dugotrajan rad s djecom s teškoćama prediktor negativnih stavova.

U istraživanju koje su proveli Peck, Carlson i Helmstetter (1992) na uzorku od 95 odgojitelja koji imaju prethodno iskustvo rada s djecom s teškoćama utvrđeno je kako

odgojitelji smatraju da je odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama u predškolske ustanove korisno za djecu tipičnog razvoja, kao i za djecu s teškoćama (Cheng, 2001).

LeRoy i Simson (1996) utvrdili su da postoji povezanost između iskustva odgojitelja/učitelja u radu s djecom s teškoćama i samopouzdanja u vlastite sposobnosti rada s takvom djecom. Oni odgojitelji/učitelji koji su imali iskustvo rada s djecom s teškoćama imali su i veće samopouzdanje u radu s takvom djecom.

Batsiou i sur. (2008) u istraživanju odgojitelja/učitelja s Cipra i iz Grčke zaključuju da radno iskustvo snažan prediktor stavova odgojno-obrazovnih djelatnika o inkluziji. S obzirom na činjenicu da su odgojitelji/učitelji s Cipra, koji imaju više iskustva u radu s djecom s teškoćama, imali pozitivnije stavove naspram onih iz Grčke. U istraživanju koje su proveli Avramidis, Bayliss i Burden (2000) također je pronađena razlika u stavovima između odgojitelja i učitelja s duljim odnosno kraćim radnim iskustvom, te su oni ispitanici koji su imali prethodno iskustvo rada u inkluzivnim skupinama iskazivali pozitivnije stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama.

Chung (2000, prema Sindik 2013) zaključuje, temeljem istraživanja stavova odgojitelja o kompetentnosti za inkluzivno obrazovanje, da pozitivnije stavove prema inkluziji imaju odgojitelji koji imaju više znanja te imaju iskustvo u radu s djecom s teškoćama.

U Srbiji odgojitelji koji su imali više iskustva s djecom s teškoćama iskazuju bolje i pozitivnije mišljenje o inkluziji nego odgojitelji s manje iskustva (Sretenov, 2000, prema Sukbunpant, Arthur-Kelly, i Dempsey, 2013).

Gilmore i sur. (2003) u istraživanju stavova prema djeci s Downovim sindromom zaključuju kako prethodno iskustvo u radu s takvom djecom pozitivno utječe na stavove o inkluziji djece s Down sindromom u odgojno-obrazovne ustanove. Odgojitelji/učitelji koji su radili s djecom s Down sindromom uočavaju veće dobrobiti od inkluzije za djecu s Down sindromom kao i za ostalu djecu.

Leyser i Tappendorf (2001) zaključuju kako godine rada s djecom s teškoćama mogu utjecati na stavove odgojitelja o odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama. Tako se u njihovom istraživanju pokazalo da odgojitelji/učitelji koji su radili s djecom s teškoćama više od trinaest godina imaju manje pozitivne stavove od onih koji su radili manje godina s djecom

s teškoćama. Avramidis i Norwich pregledom brojnih istraživanja (2002) dobili su iste podatke te su utvrdili kako su odgojitelji koji imaju više godina iskustva u radu s djecom s teškoćama manje podupirali inkluziju od odgojitelja koji imaju manje godina iskustva rada u inkluzivnim skupinama.

U istraživanju roditelja i učitelja u provedenog Kini rezultati su pokazali kako obje skupine ispitanika imaju umjereno pozitivne stavove, te percipiraju korist koju donosi odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama, kako djeci s teškoćama, tako i djeci bez teškoća. Učitelji koji su imali prethodno iskustvo u radu s djecom s teškoćama iskazuju pozitivnije stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama (Li, 2007)

Cardona (2011) u istraživanju provedenom u Španjolskoj naglašava kako postoje razlike u mišljenjima o inkluziji kod učitelja kada se u obzir uzme iskustvo u radu, pritom zaključuje da učitelji većinom imaju pozitivne stavove o inkluziji, no oni koji imaju manje iskustva suglasni su u pozitivnom mišljenju o inkluziji (Chiner i Cardona, 2013). Studenti preddiplomskih i poslijediplomskih studija u istraživanju Hoskin i sur. (2014) iskazuju pozitivne stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama, no studenti koji su imali iskustvo u radu s djecom s teškoćama percipiraju se kompetentnijima.

Dias i Cadime (2016) navode kako su intencije odgojitelja, koji su imali prethodno iskustvo rada s djecom s teškoćama, prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece manje od onih koji takvo iskustvo nemaju

Skočić Mihić (2011) pronalazi razlike među odgojiteljima s obzirom na prethodno iskustvo u radu s djecom s teškoćama, te se odgojitelji koji imaju takvo iskustvo procjenjuju kompetentnijima, no nema razlika među stavovima.

Laborec i Bouillet (2012) zaključuju da postoje razlike među odgojiteljima s obzirom na iskustvo u radu s djecom s ADHD-om. Pronađene razlike su u procjenama karakteristika djece s ADHD-om, dok su u procjenama mogućnosti uključivanja te djece u redovite predškolske programe pronađene osrednje razlike (Laborec i Bouillet, 2012).

Može se zaključiti kako su rezultati istraživanja kontradiktorni te neki istraživači zaključuju da prethodno iskustvo u radu s djecom s teškoćama donosi veće samopouzdanje i pozitivnije stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama, no isto tako

postoje istraživanja koja to ne potvrđuju, naprotiv, prema nekim istraživanjima odgojitelji s iskustvom u radu s djecom s teškoćama imaju negativnije stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama.

1.2.6. Dodatna stručna usavršavanja

Nekolicina istraživanja ukazuju na povezanost pozitivnih stavova učitelja i specifičnih edukacija koje su učitelji polazili (Alghazo, Dodeen i Alqaryouti, 2003).

U Taiwanu je jedno istraživanje pokazalo da se odgojitelji koji su se obrazovali za redoviti predškolski sustav i oni koji su se posebno educirali za rad s djecom s teškoćama imaju pozitivne stavove o inkluziji i njenim dobrobitima za svu djecu, no da odgojitelji koji su se posebno educirali za rad s djecom s teškoćama imaju značajno veći osjećaj vlastite kompetentnosti za rad u inkluzivnim predškolskim ustanovama (Cheng, 2001). Veću spremnost na rad s djecom s teškoćama u inkluzivnim skupinama pokazuju odgojitelji koji su se posebno educirali za rad s djecom s teškoćama naspram odgojitelja koji nisu imali dodatno obrazovanje (Cheng, 2001). Odgojitelji koji su sudjelovali u radionicama o inkluziji iskazuju pozitivnije stavove od onih koji nisu prisustvovali takvoj vrsti radionica, zaključuje Gu (2009). Avramidis, Bayliss i Burden (2000) navode kako su učitelji koji su bili dodatno educirani za rad s djecom s teškoćama imaju pozitivnije stavove u odnosu na one koji nisu imali dodatnih edukacija. Isto zaključuje i Kiš Glavaš (1999) u opsežnom istraživanju u Hrvatskoj u kojem su učitelji imali pozitivne stavove i prije edukacije u koju su bili uključeni, no nakon edukacije isti su bili pozitivniji.

Kraska i Boyle (2014) u istraživanju studenata predškolskog i učiteljskog smjera u Australiji utvrdili su razliku među studentima koji su pohađali inkluzivne module. Tako su pozitivnije stavove imali studenti koji su pohađali inkluzivne module na studiju. Navedeni autori naglašavaju važnost kolegija u razvoju stavova studenata prema odgojno-obrazovnom uključivanju.

Isto tako utvrđeno je da odgojitelji nemaju potrebnu razinu znanja o djeci s teškoćama, te o procjeni i prilagodbi rada s djecom s teškoćama, kao i da je pisanje individualnog plana za odgojitelje predstavlja veliki problem stoga što imaju teškoće pri odabiru i određivanju ciljeva za djecu s različitim razinama sposobnosti (Sucuoğlu i sur., 2013).

Skočić Mihić (2011) u već navedenom istraživanju, zaključuje kako se kompetentnijima osjećaju oni odgojitelji koji su pohađali dodatno stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama.

Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić (2013) u istraživanju provedenom u vrtićima grada Rijeke na uzorku od 65 odgojiteljica nalaze da postoji statistički značajna razlika između odgojiteljica koje su se dodatno stručno usavršavale za rad s djecom s teškoćama i onih koje nisu sudjelovale u takvim edukacijama u procjeni znanja i vještina potrebnih za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za djecu s teškoćama (Rudelić i sur. 2013).

Razvidno je iz pregleda provedenih istraživanja kako odgojitelji većinom imaju pozitivne stavove i mišljenja o uključivanju djece s teškoćama u redovne programe, no isto tako imaju osjećaj nedovoljne kompetentnosti te su im potrebna veća znanja i sustavna podrška. Razvidna je potreba uvođenja promjena u inicijalnom obrazovanju odgojitelja uvođenjem tema o odgoju djece s teškoćama u metodičke i pedagoške kolegije, te isto tako potrebno je omogućiti odgojiteljima u sklopu cjeloživotnog obrazovanja više seminara i radionica o djeci s teškoćama, bolje uvjete rada te cjelokupan angažman zajednice. Također se mogu uvidjeti i razlike u stavovima odgojitelja po pitanju odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama s obzirom na sociodemografske determinante.

2. SVRHA, CILJ I HIPOTEZE

2.1. Svrha rada

Iako je odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama regulirano različitim zakonskim propisima i standardima, ono je i dalje nažalost nedovoljno zastupljeno u Hrvatskoj. Razlozi za takvo stanje su različiti, no ono što je bitno naglasiti da se broj djece s teškoćama povećava kao i njihovo odgojno-obrazovno uključivanje. Uloga odgojitelja pri takvom uključivanju uvelike je bitna te neki autori napominju kako su stavovi odgojitelja najbitniji prediktor uspješnog provođenja inkluzije. Svrha ovog istraživanja bila je dati doprinos o znanju o stavovima odgojitelja prema uključivanju djece s teškoćama.

Aplikativna svrha rada jest upotreba spoznaja o samoprocjeni odgojitelja za spremnost za rad s djecom s teškoćama, te mogućnost promišljanja o načinu povećanja njihove kompetentnosti s obzirom na utvrđene razlike među odgojiteljima i osmišljavanje programa cjeloživotnog učenja za odgojitelje.

2.2. Cilj i hipoteze

Temeljni cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove odgojitelja prema o odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u redovni odgojno obrazovni sustav. U skladu s time postavljeni su sljedeći specifični ciljevi:

1. Utvrditi stavove odgojitelja na spremnost odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama u predškolske ustanove.
2. Utvrditi postoje li razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na dob odgajatelja.
3. Utvrditi postoje li razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na stručnu spremu.
4. Utvrditi postoje li razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na prethodno radno iskustvo s djecom s teškoćama.

5. Utvrditi postoje li razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama između onih koji iskazuju da su se redovito/dodatno stručno usavršavali u odnosu na odgojitelje koji iskazuju da nemaju dodatnih stručnih usavršavanja za rad s djecom s teškoćama.

S obzirom na ciljeve istraživanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

H₁: Stavovi odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama su pozitivni.

H₂: Postoje razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na dob i godine.

H₃: Odgojitelji koji imaju viši stupanj stručne spreme spremniji su na odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama od odgojitelja sa srednjom stručnom spremom.

H₄: Odgojitelji koji imaju prethodno iskustvo u radu s djecom s teškoćama spremniji su na odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama u odnosu prema odgojiteljima koji nemaju prethodno iskustvo u radu s djecom s teškoćama.

H₅: Odgojitelji koji su se redovito/dodatno stručno usavršavali spremniji su na odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama u odnosu na odgojitelje koji nisu sudjelovali u stručnom usavršavanju za rad s djecom s teškoćama.

3. METODA

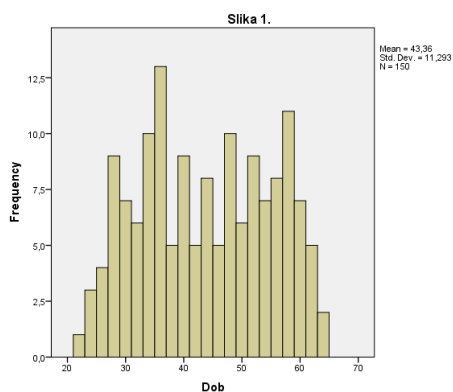
3.1. Uzorak sudionika

Uzorak čini 150 odgojitelja zaposlenih u 5 gradskih vrtića na području Grada Zagreba. Spolna struktura vidljiva je iz Tablice 3. koja prikazuje distribuciju ispitanika s obzirom na dob. Devedeset devet posto uzorka čine ispitanici ženskog spola, te je jedan ispitanik muškog spola.

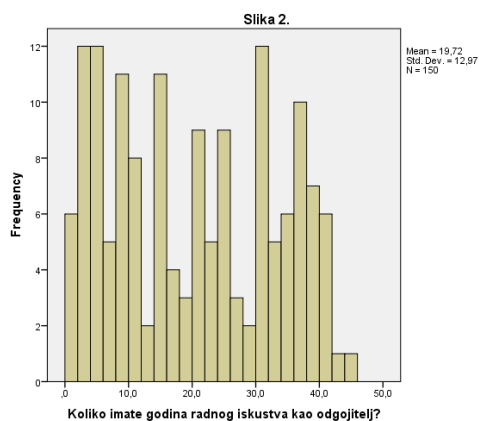
Spol	Broj	Postotak %
M	1	0.7
Ž	149	99.3
Ukupno	150	100

Tablica 3. Distribucija ispitanika u odnosu na spol

Iz Slike 1. vidljive su osnovne statističke podatke u odnosu na dob, razvidno je da se raspon dobi kreće od 22 do 64 godine, a prosječna dob je 43 godine (SD = 11,29). Godine radnog iskustva kao odgojitelj kreću se od jedne do četrdeset i pet, dok prosjek radnog iskustva iznosi 19 godina (SD = 12,97) (Slika 2.).



Slika 1. Distribucija odgojitelja s obzirom na dob



Slika 2. Distribucija odgojitelja s obzirom na godine radnog iskustva

U Tablici 4. prikazana je dobna struktura odgajatelja mlađih i starijih od četrdeset godina prema kojoj je 62 (41.3%) odgojitelja mlađe od četrdeset godina, a 88 (58.7 %) starije. Pri odabiru ovakve podjele ispitanika s obzirom na dob primjenio se kriterij Skočić Mihić (2011).

Dob	Broj	Postotak %
Do 39 godina	62	41.3
Od 40 godina	88	58.7
Ukupno	150	100

Tablica 4. Distribucija odgojitelja u odnosu na dob

Distribucija odgojitelja prema stručnoj spremi vidljiva je u Tablici 5. iz koje je razvidno da je najveći broj odgojitelja (N = 71) završio dvogodišnji studij predškolskog odgoja (47,3%), njih 36 završilo je trogodišnji studij predškolskog odgoja (24%), dok ih je 30 završilo srednju

školu (20%). Jedanaest ispitanica ima završen petogodišnji diplomski studij ranog i predškolskog obrazovanja (7,3%), te je jedna ispitanica završila studij novinarstva i jedna studij pedagogije (1.3%).

Stručna sprema	Broj	Postotak %
Srednja škola	30	20
Studij predškolskog odgoja (2 godišnji)	71	47,3
Studij predškolskog odgoja (3 godišnji)	36	24
Diplomski studij	11	7.3
Novinarstvo i pedagogija	2	1,3
Ukupno	150	100

Tablica 5. Distribucija odgojitelja u odnosu na stručnu spremu

U Tablici 6. je prikazana distribucija odgojitelja prema iskustvu u radu s djecom s teškoćama u redovnim odgojnim skupinama. Razvidno je da većina odgojitelja ima iskustvo u radu s djecom s teškoćama u redovnim skupinama (78%), dok manji dio njih nije nikada radio s djecom s teškoćama u redovnim skupinama (22%).

Iskustvo rada s djecom s teškoćama u redovnim skupinama	Broj	Postotak %
Da	117	78,0
Ne	33	22,0
Ukupno	150	100

Tablica 6. Distribucija odgojitelja prema iskustvu rada s djecom s teškoćama u redovnim skupinama

U Tablici 7. prikazana je distribucija odgojitelja u odnosu na pohađanje kolegija o djeci s posebnim potrebama. Dvije trećine odgojitelja (66 %) iskazuju da su tijekom svog obrazovanja imali kolegij o odgoju djece s posebnim potrebama, dok jedna trećina odgojitelja nije pohađala nikakav kolegij o djeci s posebnim potrebama (34 %).

Kolegij o djeci s posebnim potrebama	Broj	Postotak %
Da	99	66
Ne	51	34
Ukupno	150	100

Tablica 7. Distribucija odgojitelja u odnosu na pohađanje kolegija o djeci s posebnim potrebama

S obzirom na to da su tijekom svog inicijalnog obrazovanja imali vrlo malo sadržaja vezanih uz odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama, odgojitelji su upitani jesu li imali dodatna stručna usavršavanja o radu s djecom s posebnim potrebama, nažalost kako je vidljivo iz Tablice 8. velika većina odgojitelja odgovorila je negativno na ovo pitanje (63,3 %), a samo trećina (36,7 %) odgojitelja dodatno se stručno usavršavala za rad s djecom s posebnim potrebama.

Stručno usavršavanje o radu s djecom s posebnim potrebama	Broj	Postotak %
Da	55	36,7
Ne	95	63,3
Ukupno	150	100

Tablica 8. Distribucija odgojitelja prema dodatnom stručnom usavršavanju o djeci s posebnim potrebama

3.2. Mjerni instrument

Instrument koji je korišten u ovom istraživanju je Upitnik o općim podacima i Skala spremnosti odgojitelja za rad u inkluzivnim skupinama (Skočić Mihić, 2011), uz prethodnu suglasnost autorice.

Upitnik o općim podacima sadrži 11 pitanja od kojih su za ovaj rad bitna ona koja se odnose na dob, spol, godine radnog staža, stručnu spremu, rad s djecom s teškoćama u redovnim skupinama, pohađanju kolegija o djeci s teškoćama te dodatnom stručnom usavršavanju o radu s djecom s teškoćama. Podaci o navedenim pitanjima navedeni su na prethodnim stranicama ovog rada.

Drugi dio upitnika sastoji se od petnaest tvrdnji na koje su odgojitelji zamoljeni da procijene svoj stupanj slaganja na skali Likertovog tipa 1-uopće se ne slažem, 2- uglavnom se ne slažem, 3-ne mogu se odlučiti, 4-uglavnom se slažem i 5-potpuno se slažem. Sve tvrdnje su u obliku ja rečenice.

Faktorskom analizom potvrđena su dva faktora koja su nazvana prema Skočić Mihić (2011).

Faktor **stava prema predškolskom uključivanju**, s pripadajućim česticama:

- Najbolje bi bilo da sva djeca s posebnim potrebama¹⁵ budu u redovnim skupinama
- Druženje s ostalom djecom u redovnoj skupini je za djecu s posebnim potrebama korisnije nego druženje s djecom u posebnim skupinama
- Druženje s djecom s posebnim potrebama korisno je za tipičnu djecu
- Redovna skupina u dječjem vrtiću djeci s posebnim potrebama može pružiti isto što i posebna skupina
- Djeca s posebnim potrebama mogu više napredovati u redovnoj skupini nego u posebnim skupinama
- Većina djece s posebnim potrebama može slijediti program rada u redovnim skupinama uz pomoć edukacijskog rehabilitacijskog stručnjaka (defektologa)
- Većini djece s posebnim potrebama korisniji je boravak u redovnim skupinama u vrtiću.

¹⁵ Termin djeca s posebnim potrebama koji je korišten u upitniku odnosi se na djecu s različitim razvojnim teškoćama od blagih do značajnih teškoća, te se misli na djecu koja imaju i onu koja nemaju medicinsku dokumentaciju o razvojnoj teškoći.

Analizom pouzdanosti za faktor stava prema predškolskom uključivanju utvrđena je visoka pouzdanost (Cronbach alpha = 0.88).

Faktor **samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama**, s pripadajućim česticama:

- Smatram se kompetentnom za rad s djecom s posebnim potrebama
- Motivirana sam za rad s djecom s posebnim potrebama u redovnoj skupini
- Osposobljena sam za rad s djecom s posebnim potrebama
- Mogu i znam raditi sa svom djecom
- S djecom s posebnim potrebama trebam raditi u redovnim skupinama
- Dovoljno sam informirana o značajkama djece s posebnim potrebama i načinu rada s njima
- Mogu kvalitetno raditi sa svom djecom
- Po mnogim svojim osobinama djeca s posebnim potrebama jednaka su tipičnoj djeci

Visoka pouzdanost utvrđena je i za faktor samoprocijenjene kompetencije (Cronbach alpha=0.87).

3.3. Prikupljanje podataka

Istraživanje je provedeno u periodu od 10. svibnja do 02. lipnja 2017. godine u pet dječjih vrtića grada Zagreba i to u D. V. Ivana Brlić Mažuranić, D. V. Bukovac, D. V. Jabuka, D. V. Maksimir i D. V. Radost. Prije podjele anketa ravnatelji vrtića odobrili su provođenje istraživanja u ustanovama koje vode. Pedagozi u navedenim vrtićima organizirali su podjelu i prikupljanje anketa, te su prilikom podjele istih naveli odgojiteljima da su ankete anonimne. Podijeljeno je 200 anketa od kojih je 150 bilo valjano ispunjeno.

3.4. Obrada podataka

Za obradu podataka korišten je program IBM SPSS Version 23. (Statistical Package for Social Sciences). Faktorskom analizom provjerena je faktorska struktura korištenog upitnika te Cronbach Alpha kao mjera unutarnje pouzdanosti upitnika, te je Kolmogorov-Smirnovim testom ispitana normalnost distribucije. Navedeni test pokazao je da su distribucije normalne te su se koristili postupci parametrijske analize. T – testom i jednosmjernom analizom

varijance ispitane su razlike među odgojiteljima s obzirom na zadane determinante. Analize su izvršene na linearnim kompozitima dvije dimenzije iz Skale spremnosti odgojitelja za rad u inkluzivnim skupinama.

4. REZULTATI

U nastavku rada prikazani su rezultati frekvencija svake čestice iz Skale spremnosti odgojitelja za rad u inkluzivnim skupinama, deskriptivni podaci t-testa i jednosmjerne analize varijance.

4.1. Stavovi odgojitelja prema spremnosti na odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama u predškolske ustanove

4.1.1. Tablice frekvencija pojedinih čestica

U nastavku rada dat je prikaz odgovora ispitanika na 15 tvrdnji koje sadrži Skala spremnosti za rad u inkluzivnim skupinama na razini frekvencija.

Pretpostavlja se da se odgojitelji neće složiti s tvrdnjom prema kojoj se smatraju kompetentnima za rad s djecom s teškoćama.

Smatram se kompetentnom za rad s djecom s PP	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	20	13.3
Uglavnom se ne slažem	34	22.7
Ne mogu se odlučiti	48	32.0
Uglavnom se slažem	46	30.7
Potpuno se slažem	2	1.3

Tablica 9. *Odgovori ispitanika na pitanje „Smatram se kompetentnom za rad s djecom s PP“*

Iz Tablice 9. vidljivo je da je najveći postotak odgojitelja neodlučan po pitanju svojih kompetencija za rad s djecom s teškoćama točnije njih 32 % . No zbroje li se kategorije Uglavnom se slažem i Potpuno se slažem vidljivo je da se s navedenom tvrdnjom slaže također 32 % odgojitelja. No zbroje li se kategorije Uopće se ne slažem i Uglavnom se ne slažem dolazi se do podatka kako se čak 36 % odgojitelja ne slaže s navedenom tvrdnjom. Dobiveni rezultati nisu iznenađujući s obzirom na činjenicu da je tek trećina odgojitelja imala dodatna stručna usavršavanja, a već je ranije navedeno kako se kompetencije vezuju uz znanja i vještine. Bouillet (2008) po pitanju kompetencija odgojitelja napominje kako su rijetki odgojitelji koji

se osjećaju dovoljno kompetentnima za tu vrlo zahtjevnu ulogu. Navedena pretpostavka može se smatrati potvrđenom.

Pretpostavlja se da će se većina odgojitelja složiti s tvrdnjom da su motivirani za rad s djecom s teškoćama u redovnoj skupini.

Motivirana sam za rad s djecom s PP u redovnoj skupini	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	13	8.7
Uglavnom se ne slažem	33	22.0
Ne mogu se odlučiti	41	27.3
Uglavnom se slažem	48	32.0
Potpuno se slažem	15	10.0

Tablica 10. *Odgovori ispitanika na pitanje „ Motivirana sam za rad s djecom s PP u redovnoj skupini“*

Razvidno je iz Tablice 10. da se odgojitelji uglavnom slažu s tvrdnjom prema kojoj su motivirani za rad s djecom s PP u redovnoj skupini, naime zbroje li se kategorije Uglavnom se slažem i Potpuno se slažem vidljivo je kako se snavedenom tvrdnjom slaže 42 % odgojitelja, no veliki postotak, odnosno 30.7 % odgojitelja nije motivirano za rad s djecom s teškoćama. Postoje brojne prepreke u odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama. Tako Killoran i sur. (2007) kao jednu od prepreka koje direktno utječu na kvalitetu rada u inkluzivnim skupinama navode omjer broja djece na jednog odgojitelja. Varlier i Vuran (2006) u istraživanju stavova odgojitelja iznose probleme koji su prisutni prilikom odgojno-obrazovnog uključivanja djece te napominju kako odgojitelji uz potrebne dodatne edukacije sugeriraju i limitiranje broja djece u skupini. U istraživanju Skočić Mihić (2011) ustanovljeno je da je odgojiteljima najpotrebnija podrška u obliku smanjivanja broja djece u skupini. Kako bi odgojitelji bili više motivirani za rad s djecom s teškoćama potrebno im je pružiti dodatna

znanja o važnosti takvog uključivanja kao i raditi na uklanjanju prepreka koje demotiviraju odgojitelje za takav rad. Pretpostavka se može smatrati potvrđenom.

Pretpostavlja se da se odgojitelji neće složiti s tvrdnjom da su osposobljeni za rad s djecom s teškoćama.

Osposobljena sam za rad s djecom s PP	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	45	30.0
Uglavnom se ne slažem	42	28.0
Ne mogu se odlučiti	35	23.3
Uglavnom se slažem	27	18.0
Potpuno se slažem	1	0.7

Tablica 11. *Odgovori ispitanika na pitanje „Osposobljena sam za rad s djecom s PP“*

Iz Tablice 11. vidljivo je da se odgojitelji većinski ne slažu s tvrdnjom da su osposobljeni za rad s djecom s teškoćama. Zbroje li se kategorije Uopće se ne slažem i Uglavnom se ne slažem dobiva se rezultat da se čak 58 % odgojitelja ne slaže s navedenom tvrdnjom, odnosno da se veliki dio ispitanih odgojitelja ne osjeća osposobljenim za rad s djecom s teškoćama. Prema Skočić Mihić (2011) odgojitelji/učitelji općenito imaju pozitivan odnos prema inkluzivnoj praksi, no manje su optimistični kada je u pitanju razina njihove osposobljenosti za kvalitetno odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama. To je potvrđeno i u ovom istraživanju. Osposobljenost za određeno zanimanje stječe se obrazovanjem, već ranije je navedeno kako odgojitelji u svom inicijalnom obrazovanju imaju jedan kolegij o djeci koji ma koliko kvalitetan bio i koji vjerojatno pruža odgojiteljima određena znanja kada su u pitanju djeca s teškoćama te isto tako utječe na njihove stavove, nije dovoljan kako bi se odgojitelji osjećali dovoljno osposobljenima za rad s djecom s teškoćama. Kiš-Glavaš (1999) napominje

kako se nažalost u praksi nalazi da mnogi učitelji rade s djecom s teškoćama, no nemaju niti osnovnu razinu stručne osposobljenosti za takav rad. Navedena pretpostavka je potvrđena.

Pretpostavlja se da se odgojitelji neće složiti s tvrdnjom da mogu i znaju raditi sa svom djecom.

Mogu i znam raditi sa svom djecom	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	10	6.7
Uglavnom se ne slažem	21	14.0
Ne mogu se odlučiti	30	20.0
Uglavnom se slažem	55	36.7
Potpuno se slažem	34	22.7

Tablica 12. *Odgovori ispitanika na pitanje „Mogu i znam raditi sa svom djecom“*

Iz Tablice 12. vidljivo je da se odgojitelji većinski slažu s tvrdnjom prema kojoj mogu i znaju raditi sa svom djecom, točnije zbroje li se kategorije Uglavnom se slažem i Potpuno se slažem dobiva se rezultat prema kojemu se s navedenom tvrdnjom slaže 59.4 % odgojitelja. To je zaista zanimljiv rezultat no navodi na razmišljanje koliko su odgojitelji promislili o navedenom pitanju, i je li u pitanju možda trebalo izostaviti jedan od glagola kako bi se odgovori usmjerili na jednu od navedenih radnji, jer moći nešto raditi i imati dovoljno znanja za kvalitetan rad nije isto. A već ranije je navedeno kako odgojitelji smatraju da nisu dovoljno osposobljeni za rad s djecom s teškoćama. Kako navode Laborec i Bouillet (2012) odgojitelji nisu posebno educirani za rad s djecom s teškoćama, kao što je to slučaj kod stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, no iznenađuje činjenica da se od njih očekuje da mogu i znaju raditi sa svom djecom. Navedena pretpostavka nije potvrđena.

Pretpostavlja se da će se odgojitelji složiti s tvrdnjom prema kojoj s djecom s teškoćama trebaju raditi u redovnim skupinama.

S djecom s PP trebam raditi u redovnim skupinama	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	14	9.3
Uglavnom se ne slažem	18	12.0
Ne mogu se odlučiti	31	20.7
Uglavnom se slažem	58	38.7
Potpuno se slažem	29	19.3

Tablica 13. *Odgovori ispitanika na pitanje „S djecom s PP trebam raditi u redovnim skupinama“*

Iz Tablice 13. vidljivo je da se odgojitelji većinski slažu s tvrdnjom da s djecom s teškoćama trebaju raditi u redovnim skupinama. Zbroje li se kategorije Uglavnom se slažem i Potpuno se slažem dobiva se rezultat prema kojemu se s navedenom tvrdnjom slaže 58 % odgojitelja. Varlier i Vuran (2006) također su pronašli kako je većina odgojiteljica mišljenja da se djeca s teškoćama trebaju uključiti u redovne skupine. Odom (2000) navodi niz istraživanja kojima se potvrđuju pozitivni ishodi uključivanja djece s teškoćama u redovne skupine, kako za djecu s teškoćama tako i za djecu tipičnog razvoja. Miloš i Vrbić (2015) u istraživanju provedenom u dvije predškolske ustanove zaključile su kako većina ispitanih odgojiteljica smatra da djeca s teškoćama trebaju biti uključena u redovne skupine. Temeljno načelo inkluzije, odnosno odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama podrazumijeva filozofiju demokracije za cjelokupno društvo, što pretpostavlja da se djeca trebaju odgajati i obrazovati u svojim lokalnim zajednicama

Navedena pretpostavka može se smatrati potvrđenom.

Pretpostavlja se da se odgojitelji neće složiti s tvrdnjom da su dovoljno informirani o značajkama djece s teškoćama i načinu rada s njima

Dovoljno sam informirana o značajkama djece s PP i načinu rada s njima	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	8	5.3
Uglavnom se ne slažem	41	27.3
Ne mogu se odlučiti	40	26.7
Uglavnom se slažem	52	34.7
Potpuno se slažem	9	6.0

Tablica 14. *Odgovori ispitanika na pitanje „Dovoljno sam informirana o značajkama djece s PP i načinu rada s njima“*

Iz Tablice 14. vidljivo je da se umjeren broj odgojitelja slaže s tvrdnjom da su dovoljno informirani o značajkama djece s teškoćama. Zbroje li se kategorije Uglavnom se slažem i Potpuno se slažem dobiva se rezultat prema kojemu se s navedenom tvrdnjom slaže tek 40.7 % odgojitelja, a ako se zbroje tvrdnje Uopće se ne slažem i Uglavnom se ne slažem dobiva se rezultat prema kojemu se s navedenom tvrdnjom ne slaže čak 33.6 % odgojitelja.

U literaturi se navodi kako je jedan od bitnih prediktora povoljnih stavova prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama razina informiranosti o značajkama djece s teškoćama. Jedno od istraživanja koje potvrđuje navedeno je ono koje je provela Wagner Jakab (2003) u istraživanju studenata budućih učitelja gdje se dolazi do zaključka kako studenti koji imaju višu razinu informiranosti imaju i pozitivnije stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju. Naravno da veća informiranost pretpostavlja i veće samopouzdanje u radu s djecom s teškoćama kao i većoj spremnosti za takav rad. Navedena pretpostavka može se smatrati nepotvrđenom.

Pretpostavlja se da se odgojitelji neće složiti s tvrdnjom da mogu kvalitetno raditi sa svom djecom.

Mogu kvalitetno raditi sa svom djecom	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	7	4.7
Uglavnom se ne slažem	21	14.0
Ne mogu se odlučiti	27	18.0
Uglavnom se slažem	68	45.3
Potpuno se slažem	27	18.0

Tablica 15. *Odgovori ispitanika na pitanje „Mogu kvalitetno raditi sa svom djecom“*

Iz Tablice 15. vidljivo je da se odgojitelji većinski slažu s tvrdnjom da mogu kvalitetno raditi sa svom djecom. Naime, zbroje li se kategorije Uglavnom se slažem i Potpuno se slažem dobiva se rezultat prema kojemu se s navedenom tvrdnjom složilo 63.3 % odgojitelja. Rezultati su iznenađujući s obzirom na ranije naveden osjećaj nedovoljne osposobljenosti za rad s djecom s teškoćama. Kvalitetan rad podrazumijeva određena znanja i vještine, za koje je u prethodnim istraživanjima ustanovljeno da odgojitelji smatraju kako ih nemaju dovoljno.

Navedena pretpostavka može se smatrati nepotvrđenom.

Pretpostavlja se da će se odgojitelji složiti s tvrdnjom da bi bilo najbolje da sva djeca s teškoćama budu u redovnim skupinama.

Najbolje bi bilo da sva djeca s PP budu u redovnim skupinama	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	14	9.3
Uglavnom se ne slažem	25	16.7
Ne mogu se odlučiti	40	26.7
Uglavnom se slažem	48	32.0
Potpuno se slažem	23	15.3

Tablica 16. Odgovori ispitanika na pitanje „Najbolje bi bilo da sva djeca s PP budu u redovnim skupinama“

Iz Tablice 16. vidljivo je kako se veliki dio ispitanih odgojitelja slaže s tvrdnjom prema kojoj bi bilo najbolje da djeca s teškoćama budu u redovnim skupinama. Zbroje li se kategorije Uglavnom se slažem i Potpuno se slažem dobiva se rezultat prema kojemu se s navedenom tvrdnjom slaže 47.3 % odgojitelja. Iako se odgojitelji većinski slažu, veliki postotak odgojitelja se ne može odlučiti slažu li se tvrdnjom ili ne, te se čak 26 % odgojitelja ne slaže s navedenom tvrdnjom. Bailey i sur. (1998) navode kako se većina istraživača slaže s činjenicom da visoka kvaliteta programa rezultira boljim ishodom za djecu s teškoćama i njihovim obiteljima, no upitno je koliko neki programi poštuju standarde kvalitete prema Nacionalnoj udruzi za obrazovanje male djece¹⁶ ili kod nas prema Državnom pedagoškom standardu (2008). Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti kako je potrebno dodatno educirati odgojitelje o prednostima odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama u redovne skupine/ustanove.

Navedena pretpostavka može se smatrati potvrđenom.

¹⁶ <http://www.naeyc.org/>, 05.09.2017.

Pretpostavlja se da će se odgojitelji složiti s tvrdnjom da su po mnogim svojim osobinama djeca s teškoćama jednaka tipičnoj djeci.

Po mnogim svojim osobinama djeca s PP jednaka su tipičnoj djeci	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	7	4.7
Uglavnom se ne slažem	25	16.7
Ne mogu se odlučiti	37	24.7
Uglavnom se slažem	60	40.0
Potpuno se slažem	21	14.0

Tablica 17. *Odgovori ispitanika na pitanje „Po mnogim svojim osobinama djeca s PP jednaka su tipičnoj djeci“*

Iz Tablice 17. vidljivo je da se odgojitelji većinski slažu s tvrdnjom da su djeca s PP po mnogim svojim osobinama jednaka tipičnoj djeci. S navedenom tvrdnjom slaže se 54 % odgojitelja. Kako bi odgojitelji prihvatili djecu s teškoćama u svojim skupinama prvotno trebaju prihvatiti koncept inkluzije, koji naglašava jednakost svih odnosno poštovanje i uvažavanje različitosti, bez osobitog isticanja istih. Ipak je problematično da se više od petine odgojitelja ne slaže s ovom tvrdnjom što upućuje na moguće sklonosti odbacivanja djece s teškoćama.

Navedena pretpostavka može se smatrati potvrđenom.

Pretpostavlja se da će se odgojitelji složiti s tvrdnjom da je druženje s ostalom djecom u redovnoj skupini za djecu s teškoćama korisnije nego druženje s djecom s teškoćama u posebnim skupinama.

Druženje s ostalom djecom u redovnoj skupini je za djecu s PP korisnije nego druženje s djecom u posebnim skupinama	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	4	2.7
Uglavnom se ne slažem	12	8.0
Ne mogu se odlučiti	26	17.3
Uglavnom se slažem	61	40.7
Potpuno se slažem	47	31.3

Tablica 18. *Odgovori ispitanika na pitanje „Druženje s ostalom djecom u redovnoj skupini je za djecu s PP korisnije nego druženje s djecom u posebnim skupinama „*

Iz Tablice 18. vidljivo je da se odgojitelji većinski slažu s tvrdnjom prema kojoj je druženje s ostalom djecom u redovnoj skupini za djecu s teškoćama korisnije nego druženje s djecom u posebnim skupinama. Zbroje li se kategorije Uglavnom se slažem i Potpuno se slažem dobiva se rezultat prema kojemu se s navedenom tvrdnjom slaže 72 % odgojitelja. Turnbull (1982, prema Brennan, 2005) navodi kako djeca s teškoćama pokazuju imitaciju naprednijih ponašanja svojih vršnjaka koji nemaju teškoće, modeliranje ponašanja koja su prisutna u redovnim skupinama smatra se djelotvornim sredstvom koje povećava primjerenost ponašanja djece s teškoćama, naravno u okviru njihovih mogućnosti. Brennan

(2005) napominje kako je uspostavljanje međusobnih odnosa djece u skupinama bitan razvojni korak ranog djetinjstva. Navedena pretpostavka može se smatrati potvrđenom.

Pretpostavlja se da će se odgojitelji složiti s tvrdnjom da je druženje s djecom s teškoćama korisno za tipičnu djecu.

Druženje s djecom s PP korisno je za tipičnu djecu	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	2	1.3
Uglavnom se ne slažem	10	6.7
Ne mogu se odlučiti	22	14.7
Uglavnom se slažem	63	42.0
Potpuno se slažem	53	35.3

Tablica 19. *Odgovori ispitanika na pitanje „Druženje s djecom s PP korisno je za tipičnu djecu“*

Iz Tablice 19. vidljivo je da se odgojitelji većinski slažu s tvrdnjom prema kojoj je druženje s djecom s teškoćama korisno za tipičnu djecu. Naime, zbroje li se kategorije Uglavnom se slažem i Potpuno se slažem dobiva se rezultat prema kojemu se s navedenom tvrdnjom slaže 77.3 % odgojitelja. U već navedenom istraživanju provedenom u Kini, Li (2007) zaključuje kako su ispitanici, odgojitelji/učitelji i roditelji tipične djece suglasni u mišljenju da korist od inkluzije imaju i tipična djeca. Daniels i Stafford (2003) navode kako djeca tipičnog razvoja koja su uključena u skupine zajedno s djecom s teškoćama razvijaju razumijevanje prema drugima i prema različitosti, postaju osjetljiviji prema potrebama drugih te uviđaju kako pojedinac može prevladati životne teškoće i postići uspjeh. U istraživanju Staub i Peck (1995, prema Daniels i Stafford, 2003) naglašavaju kako djeca su tipičnog razvoja u takvim skupinama razvili jaču društvenu odgovornost.

Navedena pretpostavka može se smatrati potvrđenom.

Pretpostavlja se da će se odgojitelji složiti s tvrdnjom da redovna skupina u dječjem vrtiću djeci s teškoćama može pružiti isto što i posebna skupina.

Redovna skupina u dječjem vrtiću djeci s PP može pružiti isto što i posebna skupina	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	12	8.0
Uglavnom se ne slažem	35	23.3
Ne mogu se odlučiti	33	22.0
Uglavnom se slažem	54	36.0
Potpuno se slažem	16	10.7

Tablica 20. *Odgovori ispitanika na pitanje „Redovna skupina u dječjem vrtiću djeci s PP može pružiti isto što i posebna skupina“*

Iz Tablice 20. vidljivo je da se umjeren broj odgojitelja slaže s tvrdnjom prema kojoj redovna skupina u dječjem vrtiću djeci s teškoćama može pružiti isto što i posebna. Zbroje li se kategorije Uglavnom se slažem i Potpuno se slažem dobiva se rezultat prema kojem se s navedenom tvrdnjom slaže 46.7 % odgojitelja. No isto tako veliki postotak odnosno trećina odgojitelja, točnije 31.3 % ne slaže s navedenom tvrdnjom. Vrlo je upitno koliko su se odgojitelji koji su bili ispitanici ovog istraživanja susreli s posebnim skupinama, odnosno uvidom u dokumentaciju vrtića koji su sudjelovali u istraživanju razvidno je kako u njima nisu organizirane posebne skupine. Posebne skupine u vrtićima se organiziraju za djecu s težim teškoćama te je u njih smješteno 3 do 5 djece, iako neke skupine broje i više djece. Namjena posebnih skupina prvenstveno je „pripremiti“ djecu koja imaju teže teškoće za inkluzivan pristup, odnosno za redovne skupine. U posebnim skupinama je uz odgojitelja prisutan i edukacijski rehabilitator. Navedena pretpostavka može se smatrati potvrđenom.

Pretpostavlja se da će se odgojitelji složiti s tvrdnjom da djeca s PP mogu više napredovati u redovnoj skupini nego u posebnim skupinama.

Djeca s PP mogu više napredovati u redovnoj skupini nego u posebnim skupinama	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	8	5.3
Uglavnom se ne slažem	18	12.0
Ne mogu se odlučiti	45	30.0
Uglavnom se slažem	49	32.7
Potpuno se slažem	30	20.0

Tablica 21. *Odgovori ispitanika na pitanje „Djeca s PP mogu više napredovati u redovnoj skupini nego u posebnim skupinama“*

Iz Tablice 21. vidljivo je da se odgojitelji većinski slažu s tvrdnjom prema kojoj djeca s teškoćama mogu više napredovati u redovnoj nego u posebnim skupinama. Ako se zbroje kategorije Uglavnom se slažem i Potpuno se slažem dobiva se rezultat prema kojemu se s navedenom tvrdnjom slaže 52.7 % odgojitelja. Odgojitelji smatraju da djeca s teškoćama trebaju biti uključena u redovan sustav odgoja i obrazovanja te da inkluzivna praksa doprinosi boljitku djece s teškoćama (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000; Crane-Mitchell & Hedge, 2007, prema Akalin i sur., 2014)

Navedena pretpostavka može se smatrati potvrđenom.

Pretpostavlja se da će se odgojitelji složiti s tvrdnjom prema kojoj većina djece s PP može slijediti program rada u redovnim skupinama uz pomoć edukacijskog rehabilitatora (defektologa).

Većina djece s PP može slijediti program rada u redovnim skupinama uz pomoć edukacijskog rehabilitatora (defektologa)	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	2	1.3
Uglavnom se ne slažem	15	10.0
Ne mogu se odlučiti	30	20.0
Uglavnom se slažem	67	44.7
Potpuno se slažem	36	24.0

Tablica 22. *Odgovori ispitanika na pitanje „Većina djece s PP može slijediti program rada u redovnim skupinama uz pomoć edukacijskog rehabilitatora“*

Iz Tablice 22. vidljivo je kako se veliki postotak odgojitelja slaže s tvrdnjom da većina djece s PP može slijediti program rada u redovnim skupinama uz pomoć edukacijskog rehabilitatora. Naime, zbroje li se kategorije Uglavnom se slažem i Potpuno se slažem dobiva se rezultat prema kojemu se s navedenom tvrdnjom slaže 68.7 % odgojitelja. Iako je istraživanje Levandovski (1985) provedeno prije tri desetljeća kada inkluzivni pristup u nas još nije zaživio navest će se usporedba rezultata kako bi se uvidjele promjene stavova odgojitelja. Naime u navedenom istraživanju je tek 30 do 40 % odgojitelja (ovisno o vrsti teškoće) smatralo da je uključivanje djece s teškoćama moguće uz osiguravanje stručne pomoći. No problem koji je prisutan u našim predškolskim ustanovama jest nedovoljna zastupljenost edukacijskih rehabilitatora. Navedena pretpostavka može se smatrati potvrđenom.

Pretpostavlja se da će se odgojitelji složiti s tvrdnjom prema kojoj je većini djece s PP korisniji boravak u redovnim skupinama u vrtiću.

Većini djece s PP korisniji je boravak u redovnim skupinama u vrtiću	Frekvencija	%
Uopće se ne slažem	4	2.7
Uglavnom se ne slažem	14	9.3
Ne mogu se odlučiti	30	20.0
Uglavnom se slažem	67	44.7
Potpuno se slažem	35	23.3

Tablica 23. *Odgovori ispitanika na pitanje „Većini djece s PP korisniji je boravak u redovnim skupinama u vrtiću“*

Iz Tablice 23. vidljivo je kako se odgojitelji većinski slažu s tvrdnjom da je većini djece s PP korisniji boravak u redovnim skupinama u vrtiću. Naime, zbroje li se kategorije Uglavnom se slažem i Potpuno se slažem dobiva se rezultat prema kojemu se s navedenom tvrdnjom slaže čak 68 % odgojitelja. U istraživanju Lieber i sur. (1998) zaključuju da je mišljenje odgojitelja kako djeca s teškoćama uključena u redovne skupine imaju korist od takvog uključivanja. Pritom odgojitelji smatraju da djeca s teškoćama mogu povećati svoje kognitivne, jezične i socijalne vještine kroz interakciju i imitaciju tipičnih vršnjaka. No Odom (2000) upozorava da su djeca s teškoćama češće odbacivana od vršnjaka, te iako su socijalna kompetencija i socijalni odnosi često identificirani kao dobrobiti koji se očekuju od odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama u redovne skupine, isto tako je bitno na koji način se procjenjuje dobrobit za pojedino dijete, odnosno generalni ishodi inkluzivnih programa. Navedena pretpostavka može se smatrati potvrđenom.

4.1.1. Deskriptivni rezultati.

	M	SD	Min	Max	K-G
Stav prema predškolskom uključivanju	3.61	0.79	1	5	0.93
Samoprocijenjena kompetentnost	3.14	0.84	1	5	1.26

Tablica 24. Aritmetičke sredine (M) i prosječna odstupanja od njih (SD) za pojedinu dimenziju, i test normalnosti distribucije pojedine dimenzije (K-G)

Iz Tablice 24. je vidljivo da odgojitelji u prosjeku imaju neutralan do blago pozitivan stav prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove (M=3.61, SD=0.79). S druge strane ne procjenjuju se niti kompetentnima niti ne kompetentnima za rad s djecom s teškoćama (M=3.14, SD=0.84). Vrlo slični rezultati dobiveni su u istraživanju Skočić Mihić (2011) u kojem odgojitelji Primorsko-goranske županije podržavaju odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama u predškolske ustanove, no po pitanju vlastitih kompetencija su neodlučni.

S obzirom na to da su rezultati Kolmogorov-Smirnov testa, kao što je već rečeno, neznajni što nam ukazuje na to da su distribucije normalne koristit će se postupci parametrijske statistike kako bi se odgovorilo na preostale ciljeve.

4.2. Razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na dob

		M	SD	t	P	Df
Stav prema predškolskom uključivanju	Mlađi	3.71	0.63	1.39	0.17	147.90
	Stariji	3.54	0.88			
Samoprocijenjena kompetentnost	Mlađi	3.42	0.57	3.90	0.00	145.59
	Stariji	2.94	0.94			

Tablica 25. Rezultati t-testa za razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na dob

Proveden je T-test kako bi se utvrdilo postoje li razlike u stavu prema predškolskom uključivanju i samoprocijenjenoj kompetentnosti između odgojitelja koji su mlađi od 40 godina i odgojitelja koji su stariji od 40 godina. Prema rezultatima prikazanim u tablici 25. može se vidjeti kako se mlađi i stariji odgojitelji ne razlikuju statistički značajno u stavu prema predškolskom uključivanju djece ($t=1.39$, $df=147.90$, $p> 0.05$). S druge strane razlikuju se statistički značajno u samoprocijenjenoj kompetentnosti ($t = 3.90$ $df, = 145.59$ $p< 0.05$) tako da se mlađi odgojitelji procjenjuju kompetentnijima ($M = 3.42$, $SD = 0.57$) u odnosu na starije odgojitelje ($M = 2.94$, $SD = 0.94$).

4.3. Razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na stručnu spremu.

Kako bi utvrdili postoji li razlika u stavovima odgojitelja prema predškolskom uključivanju i samoprocijenjene kompetentnosti s obzirom na stručnu spremu (srednja škola, studij predškolskog odgoja 2-godišnji, studij predškolskog odgoja 3-godišnji, studij predškolskog odgoja 5- godišnji) provedena je jednosmjerna analiza varijance uz isključenje 2 odgojitelja koji su se izjasnili da su završili studij novinarstva i pedagogije.

	Stručna sprema									SSa	F	p
	SSS		VSS- 2 g.		VSS- 3 g.		VSS- 5g.					
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
Stav prema predškolskom uključivanju	3.58	0.88	3.59	0.80	3.69	0.61	3.52	1.00	0,38	0.20	0,90	
Samoprocijenjena kompetentnost	2.94	0.95	3.08	0.80	3.3	0.78	3.32	0.93	3.80	1,26	0,15	

Tablica 26. Rezultati analize varijance za ispitivanje za razlika u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na stručnu spremu

Uvidom u aritmetičke sredine (M) iz Tablice 26. vidljivo je kako odgojitelji bez obzira na stručnu spremu imaju podjednako neutralne do blago pozitivne stavove prema predškolskom uključivanju djece s teškoćama. Rezultati jednosmjerne analize varijance ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavu prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama između četiri grupe odgojitelja ($F = 0.20$ $p > 0.05$).

Iako je iz Tablice 26. vidljivo da jednosmjernom analizom varijance nije utvrđena statistički značajna razlika među odgojiteljima u samoprocijenjenoj kompetentnosti s obzirom na stručnu spremu ($F = 1.26, p > 0.05$), međutim aritmetičke sredine (M) ukazuju na postojanje statistički neznčajnih razlika. Odgojitelji koji su završili srednju školu ($M = 2.94, SD = 0.95$) osjećaju se manje kompetentnima u odnosu na odgojitelje koji su završili 3-godišnji studij predškolskog odgoja ($M = 3.37, SD = 0.78$) i one koji su završili 5-godišnji studij predškolskog odgoja ($M = 3.32, SD = 0.93$).

4.4. Razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na prethodno radno iskustvo s djecom teškoćama.

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike između odgojitelja na faktorima Stava prema predškolskom uključivanju i Samoprocijenjenoj kompetentnosti s obzirom na prethodno radno iskustvo s djecom s teškoćama proveden je T-test.

	Radno iskustvo	M	SD	T	P	Df
	s djecom s teškoćama					
Stav prema predškolskom uključivanju	Da	3.63	0.79	0.72	0.48	148
	Ne	3.52	0.79			
Samoprocijenjena kompetentnost	Da	3.17	0.79	0.84	0.41	43.59
	Ne	3.01	1.01			

Tablica 27. Rezultati T-testa za razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na prethodno radno iskustvo s djecom s teškoćama.

Rezultati T-testa vidljivi u Tablici 27. ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja prema predškolskom uključivanju djece u predškolske ustanove s

obzirom na prethodno radno iskustvo ($t = 0.72$, $df = 148$, $p > 0.05$), isto tako ne postoji statistički značajna razlika u samoprocijenjenoj kompetentnosti između odgojitelja koji imaju prethodno radno iskustvo s djecom s teškoćama i onih koji takvo iskustvo nemaju ($t = 0.84$, $df = 43.59$, $p > 0.05$).

4.5. Razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama između onih koji iskazuju da su se redovito i/ili dodatno stručno usavršavali u odnosu na odgojitelje koji iskazuju da nemaju dodatnih stručnih usavršavanja za rad s djecom s teškoćama.

Proveden je T-test kako bi se utvrdilo postoje li razlike u stavovima prema predškolskom uključivanju djece s teškoćama i samoprocijenjenoj kompetentnosti između odgojitelja koji su imali kolegij o djeci s teškoćama (specijalna pedagogija, specijalni odgoj i sl.) i onih koji nisu imali navedeni kolegij.

		Kolegij o djeci s teškoćama	M	SD	T	P	Df
Stav prema predškolskom uključivanju	Da		3.65	0.72	0.78	0.44	148
	Ne		3.54	0.91			
Samoprocijenjena kompetentnost	Da		3.21	0.78	1.42	0.16	87.25
	Ne		2.99	0.93			

Tablica 28. Rezultati T-testa za razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na kolegij o djeci s teškoćama

Rezultati prikazani u Tablici 28. ukazuju da nema statistički značajne razlike u stavu prema predškolskom uključivanju između odgojitelja koji su imali kolegij o djeci s teškoćama i onih koji nisu imali navedeni kolegij ($t = 0.78$, $df = 148$, $p > 0.05$), te isto tako ne postoji statistički značajna razlika u samoprocijenjenoj kompetentnosti između ove dvije grupe odgojitelja.

Proveden je T-test kako bi se utvrdilo postoje li razlike u stavovima prema predškolskom uključivanju djece s teškoćama i samoprocijenjenoj kompetentnosti između odgojitelja koji su se dodatno stručno usavršavali za rad s djecom s teškoćama i onih koji nemaju dodatna stručna usavršavanja.

		Dodatna stručna usavršavanja	M	SD	T	P	Df
Stav prema predškolskom uključivanju	Da		3.76	0.77	1.79	0.75	148
	Ne		3.52	0.78			
Samoprocijenjena kompetentnost	Da		3.43	0.78	3.42	0.01	148
	Ne		2.97	0.83			

Tablica 29. Rezultati T-testa za razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na dodatna stručna usavršavanja

Vidljivo je iz Tablice 29. da nema statistički značajne razlike u stavu prema predškolskom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove ($t = 1.79$, $df = 148$, $p > 0.05$) s obzirom na dodatna stručna usavršavanja. Međutim, postoji statistički značajna razlika u samoprocijenjenoj kompetentnosti između odgojitelja ($t = 3.42$, $df = 148$, $p < 0.05$) te se odgojitelji koji su imali dodatna stručna usavršavanja za rad s djecom s teškoćama samoprocjenjuju kompetentnijima ($M = 3.43$, $SD = 0.78$) u odnosu na odgojitelje koji nemaju dodatna stručna usavršavanja ($M = 2.97$, $SD = 0.83$).

5. INTERPRETACIJA

5.1. Verifikacija hipoteza

Prva postavljena hipoteza ovog istraživanja prema kojoj su stavovi odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama pozitivni smatra se potvrđenom. Rezultati su pokazali da je stav ispitanika prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama neutralan do blago pozitivan. Rezultati također ukazuju kako su odgojitelji neodlučni po pitanju samoprocijenjene kompetentnosti, odnosno ne procjenjuju se kompetentnima ali niti ne kompetentnima za rad s djecom s teškoćama.

U skladu s prethodnim istraživanjima koja su usmjerena na istraživanje stavova odgojitelja/učitelja o odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama, rezultati ovog istraživanja ukazuju na neutralan do blago pozitivan stav odgojno-obrazovnih djelatnika prema takvoj praksi (Avramidis i Norwich, 2002; Varlier i Vuran, 2006; Li, 2007; Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008; Gal, Schreur i Engel-Yeger, 2010; Skočić Mihić, 2011; Kudak Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014; Miloš i Vrbić, 2015). Neki autori naglašavaju kako su takvi rezultati posljedica društvenih očekivanja od odgojitelja, mnogi zakoni, strategije i mjere koliko god se provodile ili ne provodile potiču odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama u redovne ustanove (Gal, Schreur i Engel-Yeger, 2010). Isto tako naglašavaju se obilježja osobnosti odgojitelja koji su odabrali ovo zanimanje koje se poima kao pomagačko zanimanje. Brojni autori mišljenja su da stavovi pojedinca ovise o stavovima opće populacije stoga stavovi odgojitelja mogu odražavati stupanj društvenog razvoja zemlje.

Neodlučnost odgojitelja po pitanju samoprocijenjene kompetentnosti može se okarakterizirati kao nedovoljna količina znanja i vještina o djeci s teškoćama i njihovu funkcioniranju. Brojna istraživanja potvrđuju činjenicu kako odgojitelji smatraju da nisu dovoljno osposobljeni da bi kvalitetno radili s djecom s teškoćama (Varlier i Vuran, 2006; Mitchell i Hedge, 2007; Skočić Mihić, 2011; Sucuoğlu i sur., 2013; Miloš i Vrbić, 2015). Ovakav rezultat nije iznenađujuć s obzirom na činjenicu da je u inicijalnom obrazovanju odgojitelja prisutan samo jedan kolegij ili dva kolegija koji imaju za cilj pružiti informacije o djeci s teškoćama i njihovu odgojno-obrazovnom uključivanju u predškolske ustanove. Bouillet (2010) naglašava da je potrebno odgojiteljima osigurati više edukacijsko rehabilitacijskih tema u inicijalnom obrazovanju koje će biti dio pedagoških i metodičkih kolegija.

Druga postavljena hipoteza prema kojoj postoje razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama s obzirom na kronološku dob djelomično je potvrđena. Odgojitelji su podijeljeni na mlađe i starije, mlađi odgojitelji su oni čija je kronološka dob manja od 39. godina, dok su odgojitelji koji su kronološke dobi veće od 40. godina nazvani starijim. Prema rezultatima mlađi odgojitelji ne razlikuju se od starijih po pitanju stava prema predškolskom uključivanju, isto je pronađeno i u nekim inozemnim istraživanjima (Avramidis i sur., 2000 ; Kraska i Boyle, 2014). Međutim prisutna je statistički značajna razlika po pitanju samoprocijenjene kompetentnosti. Tako se mlađi odgojitelji samoprocjenjuju kompetentnijim u odnosu na starije. Neka istraživanja ukazuju na povezanost dobi i percepcije odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama (Forlin, 1995; Gilmore i sur., 2003; Wagner Jakab, 2003; Gal, Schreur i Engel-Yeger, 2010, Skočić Mihić, 2011). Neki autori napominju kako mlađi odgojitelji imaju višu razinu informatičko-komunikacijskih kompetencija te putem interneta lakše dolaze do informacija o djeci s teškoćama, a razvidno je da razina informiranosti utječe na percepciju vlastitih kompetencija (Gu, 2009). Isto tako osobe s kraćim radnim stažem imaju veću motivaciju za rad, te je veći njihov angažman u neformalnom učenju.

Treća postavljena hipoteza prema kojoj postoje razlike u spremnosti odgojitelja s obzirom na njihovu stručnu spremu nije potvrđena. Iz uzorka ispitanika izuzeti su ispitanici koji su se izjasnili da su završili nešto drugo, odnosno oni koji nisu završili srednju školu, 2-godišnji studij predškolskog odgoja, 3-godišnji studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ili 5-godišnji diplomski studij ranog odgoja i obrazovanja. Studij za predškolski odgoj ustrojen je prije više desetaka godina, koji je u svojim počecima trajao dvije godine te su u edukaciji odgojitelja bili prisutni sadržaji vezani uz odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama. Danas studij djeluje pod nazivom Rani i predškolski odgoj i obrazovanje te se studenti mogu obrazovati na preddiplomskom sveučilišnom studiju u trajanju tri godine te diplomskom sveučilišnom studiju koji traje pet godina u kojima su također prisutni sadržaji o djeci s posebnim potrebama. Prema dobivenim rezultatima odgojitelji bez obzira na stručnu spremu imaju neutralne do blago pozitivne stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama, no uočljiva je statistički ne značajna razlika u aritmetičkim sredinama u samoprocijenjenoj kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama. Te se prema razlikama u aritmetičkim sredinama može smatrati da se ispitanici koji su završili 3-godišnji studij ranog i

predškolskog odgoja i obrazovanja procjenjenjuju kompetentnijima u odnosu na ispitanike koji su završili srednju školu. U istraživanju Skočić Mihić (2011) također pronalazi razlike između aritmetičkih sredina odgovora ispitanika, međutim razlikuju se odgojitelji koji su završili dvogodišnji studij od onih koji su završili trogodišnji studij te su potonji imali pozitivnije stavove. Inozemna istraživanja većinom su usmjerena na razlike između ispitanika koji su završili preddiplomski, odnosno poslijediplomski studij. U većini istraživanja ne nalaze se razlike s obzirom na stručnu spremu (Kiš-Glavaš i sur. 1997; Lieber i sur. 1998; Delgado, 2013; Dias i Cadime, 2016). Ono što se nameće kao zaključak jest da su odgojitelji koji su završili trogodišnji studij pohađali kolegije o odgoju djece s teškoćama koji, iako nisu dovoljni gledajući cjelokupnu praksu odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama, ipak donekle osnažuju odgojitelje te im pružaju različita znanja potrebna pri radu s djecom s teškoćama kao i podižu vlastitu procjenu razine njihove kompetentnosti.

Četvrta postavljena hipoteza prema kojoj postoje razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama s obzirom na prethodno iskustvo rada s takvom djecom nije potvrđena. Bez obzira radili odgojitelji ranije s djecom s teškoćama ili ne njihov stav prema predškolskom uključivanju je neutralan do blago pozitivan, te isto tako su jednako neodlučni po pitanju samoprocijenjenih kompetencija. Prethodna istraživanja (LeRoy i Simson, 1996; Gilmore i sur. 2003; Li, 2007; Batsiou i sur. 2008;) ne potvrđuju rezultat dobiven ovim istraživanjem, te se u njima nalaze razlike između odgojitelja koji imaju prethodno iskustvo u radu s djecom s teškoćama. Istraživanjem nije spoznato kakvo je prethodno iskustvo rada s djecom s teškoćama, te ranija negativna ili pozitivna iskustva koja mogu utjecati na pojedine odgovore. Isto tako anketni upitnik nije sadržavao varijablu kojom bi se uvidjelo koliko dugo su odgojitelji radili s djecom s teškoćama, te postoji mogućnost da eventualan kratkotrajan rad nije utjecao na iskaze odgojitelja, razvidno je jedino kako 78% odgojitelja ima prethodno iskustvo rada s djecom s teškoćama, te postoji mogućnost premalog broja odgojitelja koji nemaju prethodno iskustvo u radu s djecom kako bi se dobila statistički značajna razlika.

Peta postavljena hipoteza prema kojoj postoje razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama s obzirom na redovita/dodatna stručna usavršavanja djelomično je potvrđena. Naime, prvo je potrebno pojasniti što se podrazumijeva pod redovitim/dodatnim stručnim usavršavanjem. Tako se termin redovito

stručno usavršavanje odnosi na pohađanje kolegija koji je prisutan u preddiplomskom i diplomskom obrazovanju odgojitelja a usmjeren je ka jačanju kompetencija odgojitelja potrebnih za rad s djecom s teškoćama. Dodatno stručno usavršavanje termin je koji se odnosi na dodatne stručne edukacije, nakon završenog obrazovanja za zanimanje odgojitelja, koje su odgojitelji pohađali s ciljem unapređivanja znanja i vještina potrebnih za rad s djecom s teškoćama.

Rezultati ukazuju kako nema statistički značajne razlike među odgojiteljima koji su pohađali kolegij o djeci s teškoćama i onih koji takav kolegij nisu imali, razlike nisu vidljive niti na Skali stava prema predškolskom uključivanju niti na Skali samoprocijenjene kompetentnosti. Može se zaključiti, kako je već i ranije navedeno, da jedan kolegij, odnosno dva koja su prisutna na preddiplomskoj i diplomskoj razini nisu dovoljna kako bi se odgojitelji koji su ih pohađali osjećali kompetentnijima u odnosu na one koji takve kolegije nisu imali, te da eventualne razlike nisu toliko izražene da bi bile statistički značajne. U istraživanju procjene kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije odgojitelji ističu nezadovoljstvo kvalitetom osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama, te da je premalo teoretske i praktične nastave u njihovu inicijalnom obrazovanju (Lončarić, 2016). Ranija istraživanja ne potvrđuju rezultate ovog istraživanja te ukazuju na postojanje razlika među studentima koji su pohađali inkluzivne module i onih koji takve module nisu imali (Kraska i Boyle,2014). U istraživanju Skočić Mihić (2011) pronađena je statistički značajna razlika među odgojiteljima koji su pohađali kolegij o odgoju djece s teškoćama i onih koji nisu pohađali takav kolegij i to u samoprocijenjenoj kompetentnosti i u stavu prema predškolskom uključivanju, te se odgojitelji koji su pohađali navedeni kolegij procjenjuju kompetentnijima i imaju pozitivniji stav.

Statistički značajna razlika nije utvrđena na Skali stava prema predškolskom uključivanju, te su odgojitelji podjednako neutralnog do pozitivnog stava prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama s obzirom na dodatna stručna usavršavanja, iako su u nekim istraživanjima razvidne razlike u stavovima odgojitelja (Avramidis i sur. 2000; Gu, 2009). Međutim postoji statistički značajna razlika između odgojitelja na Skali samoprocijenjene kompetentnosti, te se odgojitelji koji su imali dodatna stručna usavršavanja o radu s djecom s teškoćama procjenjuju kompetentnijima u odnosu na odgojitelje koji nisu imali dodatna stručna usavršavanja takve vrste. Statistički značajna razlika među odgojiteljima

potvrđena je u nekim istraživanjima (Cheng, 2001; Skočić Mihić, 2011; Rudelić i sur. 2013). Razvidno je da veliki značaj u procjeni vlastite kompetentnosti ima znanje koja odgojitelji imaju o djeci s teškoćama te su odgojiteljima nužno potrebne dodatne edukacije kako bi uspješnije provodili inkluzivnu praksu.

5.2. Ograničenja

Rezultati istraživanja ukazuju na postojanje neutralnih do pozitivnih stavova odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove. No potrebno je razmotriti određena ograničenja istraživanja. Uzorci su ograničeni na samo jedno područje Hrvatske, koje je financijski znatno odstupa od nekih područja unutar države. A kako je već navedeno lokalna zajednica igra veliku ulogu u osiguravanju sredstava za predškolski odgoj. Zbog nedostatka muških ispitanika nije mogla biti utvrđena razlika među spolovima, te bi se iduća istraživanja po ovom pitanju trebala usmjeriti na šire geografsko područje kao i na veći broj ispitanika. Isto tako potrebno je u upitnik staviti i neko otvoreno pitanje kako bi se dobio jasniji stav i mišljenje odgojitelja.

5.3. Implikacije za praksu

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na postojanje određenih razlika između odgojitelja s obzirom na neke od promatranih determinanta. Iz dobivenih spoznaja mogu se predložiti sljedeće implikacije bitne za praksu:

- a. Bez obzira na evidentne promjene u obrazovanju odgojitelja u posljednjih 30-tak godina, potrebno je teme o djeci s teškoćama uključiti u sve pedagoške i metodičke kolegije. Jedan kolegij koji je prisutan u inicijalnom obrazovanju odgojitelja ne osigurava dovoljno znanja i vještina odgojiteljima kako bi se oni osjećali kompetentnima u radu s djecom s teškoćama.
- b. Potrebno je uvesti izborne kolegije o djeci s teškoćama u nastavne planove za obrazovanje odgojitelja
- c. U sklopu cjeloživotnog učenja potrebno je uspostaviti specijalistički studij o djeci s teškoćama

- d. Iz rada je razvidno da odgojitelji koji imaju dodatna stručna usavršavanja imaju i veće samoprocijenjene kompetencije, stoga je potrebno osigurati edukacije o djeci s teškoćama za odgojitelje kao i mogućnost pohađanja istih.
- e. Stručni suradnici u vrtiću trebali bi organizirati radionice i edukacije o djeci s teškoćama
- f. Potrebno je starije odgojitelje osnažiti za rad s djecom s teškoćama, osiguravanjem dostupne stručne podrške, smanjivanjem broja djece u skupinama, organiziranjem grupe podrške za odgojitelje koji rade u skupinama s djecom s teškoćama.
- g. Potrebno je motivirati odgojitelje za rad s djecom s teškoćama poštujući Državni pedagoški standard (2008, 2010).

6. ZAKLJUČAK

U radu se nastojalo spoznati stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama odgojitelja koji su zaposleni u predškolskim ustanovama u gradu Zagrebu te uvidjeti njihovu razinu spremnosti prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u redovne predškolske ustanove. Odgojitelji se poimaju kao najodgovornije osobe u provedbi inkluzivne prakse, stoga su njihovi stavovi te percepcija vlastite kompetentnosti za takvu praksu izuzetno bitni, a vrlo malo su istraživani u Hrvatskoj. Provedbom istraživanja te obradom dobivenih podataka utvrđeno je da odgojitelji imaju neutralan do blago pozitivan stav prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove te se ne procjenjuju kompetentnima, niti ne kompetentnima, odnosno neodlučni su u svojoj procjeni kompetentnosti.

Detaljnijom obradom podataka pokušala se uvidjeti razlika među odgojiteljima prema nekim sociodemografskim determinantama : dob, stručna sprema, prethodno iskustvo u radu s djecom s teškoćama te dodatna stručna usavršavanja. Utvrđeno je kako se mlađi odgojitelji te oni koji su imali dodatna stručna usavršavanja procjenjuju kompetentnijima u odnosu na starije te one koji nisu imali dodatnih edukacija o odgoju djece s teškoćama. Razlike u ostalim promatranim determinantama nisu pronađene.

Iako je generalni zaključak da su stavovi odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama neutralni do blago pozitivni te da odgojitelji procjenjuju da nisu dovoljno osposobljeni za rad u inkluzivnim skupinama te su im potrebna dodatna stručna usavršavanja potrebno je istražiti koliko su dostupne i kvalitetne edukacije koje se nude odgojiteljima o odgoju djece s teškoćama, jer Lončarić (2016) navodi da je potrebno osigurati veći broj edukacija koje će ponuditi kvalitetnije informacije za praksu.

7.SAŽETAK

Temeljni cilj rada bio je istražiti stavove odgojitelja o odgojno-obrazovnom uključivanju predškolske djece s teškoćama u redovne ustanove. Odgojitelji, odnosno njihovi stavovi smatraju se ključnima u kvalitetnoj provedbi inkluzivne prakse. Ranija istraživanja ove teme ukazuju na postojanje pozitivnih stavova odgojitelja. Postavljena je hipoteza prema kojoj su stavovi odgojitelja prema takvoj vrsti uključivanja djece s teškoćama pozitivni.

U istraživanju su sudjelovali odgojitelji (N=150) koji su zaposleni u dječjim vrtićima grada Zagreba. U svrhu prikupljanja podataka korišten je : *Upitnik spremnosti odgojitelja za odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama*. Rezultati su obrađeni deskriptivnom i parametrijskom statistikom.

Prema osnovnim rezultatima istraživanja utvrđeno je da su stavovi odgojitelja neutralni do blago pozitivni, odnosno odgojitelji iskazuju spremnost na odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama no neodlučni su u procjeni smoprocijenjenih kompetencija za rad s djecom s teškoćama. Mlađi odgojitelji i oni koji su se dodatno stručno usavršavali imaju višu razinu samoprocijenjene kompetentnosti u odnosu na starije i one koji nisu imali dodatna stručna usavršavanja. Razlike u ostalim sociodemografskim determinantama nisu statistički značajne.

U radu je razmatrana i aplikativna svrha istraživanja te se može zaključiti kako su potrebne promjene/dodatni sadržaji u formalnom i neformalnom obrazovanju odgojitelja kad je u pitanju odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama

Ključne riječi: stavovi, odgojitelji, djeca s teškoćama, odgojno-obrazovno uključivanje, kompetentnost.

8. SUMMARY

The aim of the paper was to explore attitudes of educators on educational inclusion of pre-school children with special needs to regular educational institutions. Educators, i.e. their attitudes, are considered key to quality implementation of inclusive practices. Earlier research on this topic indicates existence of positive attitudes of educators. A hypothesis was set, which states that attitudes of educators towards this kind of inclusion of children with special needs are positive.

The research included educators (N = 150) working in kindergartens in the City of Zagreb. For the purposes of data collection, the following questionnaire was used: *Questionnaire on the readiness of educators for the educational inclusion of children with special needs*. The results were processed through descriptive and parametric statistics.

According to the basic research findings, it was found that attitudes of educators are neutral to slightly positive, i.e. educators express readiness to include children with special needs into educational programs, but are indecisive in self-assessing their competencies for working with children with special needs. Younger educators and those who have had additional professional trainings have a higher level of self-assessed competence in relation to older ones and those who did not have additional professional training. Differences in other sociodemographic parameters are not statistically significant.

The paper also explores the applicative purpose of the research, and it can be concluded that changes / additional contents are required in formal and informal education of educators when it comes to educational inclusion of children with special needs.

Key words: attitudes, educators, children with special needs, educational inclusion, competence.

9. LITERATURA:

1. Alghazo, E. M., Dodeen, H., Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4), 515-522.
2. Akalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Iscen, F. (2014). The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
3. Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.
4. Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
5. Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
6. Bailey, D., McWilliam, R., Buysse, V., Wesley, P. (1998.). Inclusion in the Context of Competing Values in Early Childhood Education. *Early Childhood Research*, 13 (No. 1), 27-47.
7. Batinić, M. (2003). Prikaz modela odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju u Rijeci. U Dulčić, A., Pospiš, M.(ur.): *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* . Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, str. 105-108.
8. Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
9. Borić, S., Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori* 7 (16), 75-86.

10. Bosnar, B., Bradarić-Jončić, S. (2008). Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 11-30.
11. Bouillet, D. (2010): *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
12. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagoški istraživanja*, 8 (2), 323-340.
13. Bouillet, D. (2014). Nevidljiva djeca - od prepoznavanja do inkluzije. Zagreb: UNICEF Ured u Hrvatskoj. Dostupno na http://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Nevidljiva_djeca_publicacija.pdf, pristupljeno 20.09.2017.
14. Bratković, D., Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U Dulčić, A., Pospiš, M.(ur.): *Odgaj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, str. 83-98.
15. Brennan, H. R. (2005). Behavioral and Social Effects of Inclusion at the Preschool Level: Exploring an Integrated Early Childhood Classroom. *Online Submission*.
16. Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of early intervention*, 19(3), 179-194.
17. Brotherson, M. J., Sheriff, G., Milburn, P., Schertz, M. (2001), Elementary School Principals and their Needs and Issues for Inclusive Early Childhood Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (1), 31 – 45.
18. Centeio, J. (2014). *Kindergarten teachers' attitudes towards inclusive education of children with disabilities in the regular classroom in wuhan, China* (Master's thesis).
19. Cheng, Y.L. (2001). Perceptions of Inclusion by Kindergarten Teachers and Parents in Taiwan. *Journal of Pingtung Teachers College*, 15, 259-292.
20. Chiner, E., Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.

21. Cvitković, D., sur. (2016). Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama. Dostupno na: https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/nacionalni_dokument-okvir_za_poticanje_i_prilagodbu_iskustava_ucenja-vrednovanje_postignuca_djece-i-ucenika_s_teskocama.pdf, pristupljeno 21.09.2017.
22. Daniels, E. R., Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju: razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji, Zagreb.
23. Delgado, J. (2013). *Early childhood teacher attitudes regarding inclusion*. Oklahoma State University.
24. Dias, P. C., Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111-123.
25. Dragojevic, D., Užarević, V. Š., Jakab, A. W. (2017). Učenici s teškoćama u osnovnoj školi. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 13(50), 54-65.
26. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN, 63/2008.
27. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN, 90/2010.
28. Emam, M. M., Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
29. Fahey, K. A. (2013). The Acceptance and Understanding of Preschoolers with Special Needs by Typically Developing Peers Honors College. Paper 112. Dostupno na: <http://digitalcommons.library.umaine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1118&context=honors>, pristupljeno 02.10.2017.
30. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti U Osijeku, dostupno na : <http://wt.foozos.hr/>, pristupljeno 25.10.2017.
31. Filozofski fakultet u Splitu, dostupno na : <http://www.ffst.unist.hr/>, pristupljeno 25.10.2017.

32. Frankel, E. B., Gold, S., Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2-16.
33. Forlin, C. (1995). Educators beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, 179–185.
34. Forlin, C., Douglas, G., Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.
35. Fulgosi-Masnjak, R., Dalić-Pavelić, S. (2001). Neke metrijske karakteristike upitnika za mjerenje stavova učenika bez teškoća u razvoju prema učenicima s posebnim potrebama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37(2), 219-228.
36. Gal, E., Schreur, N., Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
37. Gilmore, L., Campbell, J., Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76.
38. Gu, D. (2009). Teachers' attitudes toward kindergarten inclusion in China. The Pennsylvania State University.
39. Hrvatski zavod za javno zdravstvo, dostupno na : <https://www.hziz.hr/zavod/> , pristupljeno 05.08.2017.
40. Hoskin, J., Boyle, C., Anderson, J. (2015). Inclusive education in pre-schools: predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching*, 21(8), 974-989.
41. Igrić, Lj. i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
42. Ivančić, Đ. (2012). *Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

43. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49, 2, 139-157.
44. Izvješće o provedbi nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine. Dostupno na http://www.mspm.hr/UserDocImages/zgrbac/NSIMOSI_izvjesce_za_2014.pdf, pristupljeno 21.07.2017.
45. Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008). „ Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 20, 56, 147- 162.
46. Katz, L. G., McClellan, D.E. (1999.), Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa.
47. Killoran, I. Tymon D., Frempong, G. (2007): Disabilities and inclusive practices within Toronto preschools. *International Journal of Inclusive Education*, 11, 1, 81-95
48. Kiš-Glavaš, L. (1999). *Promjena stava učitelja prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
49. Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B., Igrić, L. (1997). Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33(1), 62-76.
50. Kobeščak, S. (2000). Što je inkluzija? *Dijete, škola, obitelj*, 6, 21, 23-25.
51. Kobeščak, S. (2003): Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju. U Dulčić, A., Pospiš, M. (ur.): *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži , str.27-29.
52. Koller-Trbović, N., Žižak, A. i Jeđud Borić, I. (2011). Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih. Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanjudjece i mladih Vlade Republike Hrvatske. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti RH, Zagreb.

53. Kraska, J., Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246.
54. Kudek Mirošević, J., Jurčević, A. (2014): Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50, 2, 17-29.
55. Leyser, Y., Kapperman, G., Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15.
56. Leyser, Y., Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-761
57. LeRoy, B., Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11(1), 32-36.
58. Levandovski, D. (1985). Uloga odgajatelja, defektologa i članova stručnog tima u provođenju programa rada s djecom s teškoćama u razvoju. U Levandovski, D. (ur.): *Djeca s teškoćama u razvoju u programima društvene brige o djeci predškolskog uzrasta*. Zagreb: Savez društva defektooga Hrvatske, USIZ društvene brige o djeci predškolskog uzrasta Grada Zagreba.
59. Li, L. (2007). *Parents and teachers' beliefs about preschool inclusion in PR China*. The University of North Carolina at Greensboro.
60. Lieber, J., Capell, K., Sandall, S. R., Wolfberg, P., Horn, E., Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 87-105.
61. Loborec, M., Bouillet, D. (2012): Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153, 1, 21-38
62. Lončarić, M. (2016). *Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko baranjske županije*. Diplomski rad, Zagreb : Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, dostupno na :

<https://repositorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf%3A70/datastream/PDF/view>,
pristupljeno 02.10.2017.

63. Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39 (2), 129-136.
64. Matić, P. (2016). *Razvoj socijalnih vještina i navika djeteta s Down sindromom*. Završni rad, Zagreb : Učiteljski fakultet.
65. Mijatović, A(2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
66. Mikas, D., Roudi, B. (2012): Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja, *PaediatrCroat.*, 56 (1), 207-214.
67. Miloš, I., Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (77/78), 60-63.
68. Mitchell, L.C., Hegde. A.V. (2007). Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 28, no. 4: 353–66.
69. Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. godine. Narodne novine 13/2003.
70. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine. Narodne novine 63/2007.
71. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine. Narodne novine 42/2017.
72. Nacionalna udruga za obrazovanje male djece, dostupno na : <http://www.naeyc.org/>, pristupljeno 05.09.2017.
73. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

74. Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood special education*, 20 (1), 20-27.
75. Petty, R. E., Wheeler, S. C., Tormala, Z. L. (2003). Persuasion and attitude change. U Millon, T., Lerner, M. J. (ur.): *Handbook of psychology*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey, str. 353-382.
76. Radovančić, B. (1985). Stavovi nastavnika prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece s oštećenim sluhom. *Defektologija*, 21, 2, 49-62
77. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u brojkama. Dostupno na : <https://mzo.hr/hr/rani-predškolski-odgoj-obrazovanje-u-brojkama?cat=244>, pristupljeno 25.07.2017.
78. Ridarick, T., Ringlaben, R. (2013). Elementary Special Education Teachers' Attitudes Regarding Inclusion. Dostupno na: <https://www.lynchburg.edu/wp-content/uploads/volume-8-2013/RidarickT-RinglabenR-Elementary-Special-Education-Inclusion.pdf>, pristupljeno 01.09.2017.
79. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S., (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak* 154.1-2), 131-148.
80. Ružić, E. (2003): Provedba zakonski odredaba o odgoju i obrazovanju djece i mladeži s posebnim potrebama. U Dulčić, A., Pospiš, M. (ur.): *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, str. 9-26.
81. Sakač, M., Marić, M. (2016). Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača. *Beogradska defektološka škola*, 22, 2, (2016) :93-109.
82. Sari, H., Celikoz, N., Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29-44.
83. Schultz, J.B., (1997) . Socijalna integracija djece koja imaju posebne potrebe. U Heekin, S., Mengel, P. (1997) *Novi prijatelji*. Zagreb: Mali profesor, str. 131-133.

84. Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3).
85. Sindik, J., Vukosav, J. (2012). Dobne razlike u stavovima odgojiteljica o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redoviti dječji vrtić. *Paediatrica Croatica*, 56(1).
86. Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, neobjavljeni doktorski rad, Zagreb : Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
87. Stančić, V. i sur. (1982). Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju. Teorijski problemi i istraživanja – Izvještaj br. 1. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
88. Statistička izvješća (2014). Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2012./2013. i početak šk./ped. g. 2013./2014. Zagreb, Državni zavod za statistiku, dostupno na: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2014/SI-1520.pdf, pristupljeno 29.08.2017.
89. Statistička izvješća (2015). Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2013./2014. i početak šk./ped. g. 2014./2015. Zagreb, Državni zavod za statistiku, dostupno na : https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2015/SI-1543.pdf, pristupljeno 29.08.2017
90. Statistička izvješća (2016). Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2014./2015. i početak šk./ped. g. 2015./2016. Zagreb, Državni zavod za statistiku, dostupno na : https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2016/SI-1568.pdf, pristupljeno 29.08.2017.
91. Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. İ., Demir, Ş., Akalin, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2).
92. Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M., Dempsey, I. (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1106-1118.

93. Sunko, E. (2008). Utjecaj provedbe programa za roditelje na njihove stavove o odgoju. *Odgojne znanosti*, 10(2 (16)), 383-401.
94. Sveučilište u Zadru, dostupno na : <http://www.unizd.hr/>, pristupljeno 25.10. 2017.
95. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, dostupno na : <https://www.unipu.hr/>, pristupljeno 25.10. 2017.
96. Teodorović, B., Bratković, D. (2001). Osobe s teškoćama u razvoju u sustavu socijalne skrbi. *Revija za socijalnu politiku*, 8(3), 279-290.
97. Učiteljski fakultet u Rijeci, dostupno na : <http://www.ufri.uniri.hr/hr/> , pristupljeno 25.10.2017.
98. Učiteljski fakultet u Zagrebu, dostupno na : <http://www.ufzg.unizg.hr/?lang=hr> , pristupljeno 01.08.2017.
99. Vaughn, J. S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. , Saumell, L. (1996). 'Teachers' views of inclusion', *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96–106.
100. Varlier, G., Vuran, S. (2006). The views of preschool teachers about integration. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 6(2), 578-585.
101. Višnjčić Jevtić, V. (2015). Postojeće obrazovanje odgojitelja za inkluzivnu praksu. U Ljubešić, M., Šimleša, S., Bućar, M., (ur.): *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima* (str. 14-15). Zagreb: Hrvatska udruga za ranu intervenciju.
102. Wagner Jakab, A. (2003). *Informiranost studenata učiteljskih studija o učenicima s teškoćama i neke njihove osobine u odnosu na stavove prema edukacijskoj integraciji*. neobjavljeni magistarski rad. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.
103. Zakon o odgoju i obrazovanju, 1980, Narodne novine, 24/80
104. Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi. Narodne novine 10/1997.
105. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra ladertina*, 8(1.), 141-153.
106. Zvonarević, M. (1981). *Socijalna psihologija*, Zagreb: Školska knjiga.

10. PRILOZI

Popis tablica:

1. Tablica 1. Podaci Državnog zavoda za statistiku
2. Tablica 2. Pregled kolegija vezanih uz odgojno-obrazovno uključivanje djece s posebnim potrebama
3. Tablica 3. Distribucija ispitanika u odnosu na spol
4. Tablica 4. Distribucija odgojitelja u odnosu na dob
5. Tablica 5. Distribucija odgojitelja u odnosu na stručnu spremu
6. Tablica 6. Distribucija odgojitelja prema iskustvu rada s djecom s teškoćama u redovnim skupinama
7. Tablica 7. Distribucija odgojitelja u odnosu na pohađanje kolegija o djeci s posebnim potrebama
8. Tablica 8. Distribucija odgojitelja prema dodatnom stručnom usavršavanju o djeci s posebnim potrebama
9. Tablica 9. Odgovori ispitanika na pitanje „Smatram se kompetentnom za rad s djecom s PP“
10. Tablica 10. Odgovori ispitanika na pitanje „Motivirana sam za rad s djecom s PP u redovnoj skupini“
11. Tablica 11. Odgovori ispitanika na pitanje „Osposobljena sam za rad s djecom s PP“
12. Tablica 12. Odgovori ispitanika na pitanje „Mogu i znam raditi sa svom djecom“
13. Tablica 13. Odgovori ispitanika na pitanje „S djecom s PP trebam raditi u redovnim skupinama“
14. Tablica 14. Odgovori ispitanika na pitanje „Dovoljno sam informirana o značajkama djece s PP i načinu rada s njima“
15. Tablica 15. Odgovori ispitanika na pitanje „Mogu kvalitetno raditi sa svom djecom“
16. Tablica 16. Odgovori ispitanika na pitanje „Najbolje bi bilo da sva djeca s PP budu u redovnim skupinama“

17. Tablica 17. Odgovori ispitanika na pitanje „Po mnogim svojim osobinama djeca s PP jednaka su tipičnoj djeci“
18. Tablica 18. Odgovori ispitanika na pitanje „ Druženje s ostalom djecom u redovnoj skupini je za djecu s PP korisnije nego druženje s djecom u posebnim skupinama“
19. Tablica 19. Odgovori ispitanika na pitanje „Druženje s djecom s PP korisno je za tipičnu djecu“
20. Tablica 20. Odgovori ispitanika na pitanje „Redovna skupina u dječjem vrtiću djeci s PP može pružiti isto što i posebna skupina“
21. Tablica 21. Odgovori ispitanika na pitanje „Djeca s PP mogu više napredovati u redovnoj skupini nego u posebnim skupinama“
22. Tablica 22. Odgovori ispitanika na pitanje „Većina djece s PP može slijediti program rada u redovnim skupinama uz pomoć edukacijskog rehabilitatora“
23. Tablica 23. Odgovori ispitanika na pitanje „Većini djece s PP korisniji je boravak u redovnim skupinama u vrtiću“
24. Tablica 24. Aritmetičke sredine (M) i prosječna odstupanja od njih (SD) za pojedinu dimenziju, i test normalnosti distribucije pojedine dimenzije (K-G)
25. Tablica 25. Rezultati T-testa za razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na dob
26. Tablica 26. Rezultati analize varijance za ispitivanje za razlika u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na stručnu spremu
27. Tablica 27. Rezultati T-testa za razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na prethodno radno iskustvo s djecom s teškoćama
28. Tablica 28. Rezultati T-testa za razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na kolegij o djeci s teškoćama
29. Tablica 29. Rezultati T-testa za razlike u spremnosti odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove s obzirom na dodatna stručna usavršavanja

Popis slika:

1. Slika 1. Distribucija odgojitelja s obzirom na dob
2. Slika 2. Distribucija odgojitelja s obzirom na godine radnog iskustva