

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet

Diplomski studij psihologije

Jelena Rukavina

Prosocialno i agresivno ponašanje djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama

Diplomski rad

Rijeka, 2015

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet

Diplomski studij psihologije

Jelena Rukavina

Prosocijalno i agresivno ponašanje djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama

Diplomski rad

MENTOR : Tamara Martinac Dorčić, doc. dr.sc.

Rijeka, 2015

Izjava

Izjavljujem, pod punom moralnom odgovornošću, da sam diplomski rad izradila samostalno, isključivo znanjem stečenim na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Rijeci, služeći se navedenim izvorima podataka i uz stručno vodstvo mentora doc.dr.sc. Tamare Martinac Dorčić.

Zahvale

Zahvaljujem se svojoj mentorici prof. doc.dr.sc. Tamari Martinac Dorčić, koja je svojim savjetima oblikovala ideju i pomogla mi u izradi ovog diplomskog rada. Posebno se zahvaljujem svom stručnom osoblju dječjih vrtića *Belveder*, Rijeka; *Duga*, Umag; *Maestral*, Rijeka; *Opatija*, Opatija; *Radost*, Crikvenica; *Rapčići*, Žminj; *Sunce*, Fažana te *Vežica*, Rijeka, na iskazanom povjerenju i otvorenost za suradnju. Također, posebno se zahvaljujem odgajateljima svih odgojno-obrazovnih skupina koje su sudjelovale u ovom istraživanju, kao i roditeljima djece istih skupina, bez kojih ovo istraživanje ne bi bilo moguće.

Zahvaljujem i profesoricama dr.sc. Sanji Smojver-Ažić te doc.dr.sc. Barbari Kalebić Maglica na pruženoj podršci. Naposljetku, zahvaljujem se svima koji su doprinjeli izradi ovog rada, posebno svojoj obitelji i najbližima.

Sažetak

Ciljevi istraživanja bili su ispitati razlike u prosocijalnosti i agresivnosti djece tipičnog razvoja, obzirom na spol, dob, broj djece u vrtičkoj skupini te pripadnost integracijskoj skupini, te ispitati povezanost stavova roditelja i odgajatelja prema integraciji djece s teškoćama s prosocijalnosti i agresivnosti djece u integracijskim skupinama. U istraživanju je sudjelovalo 257 djece tipičnog razvoja predškolske dobi, od čega 122 djece u integracijskim, 133 djece u redovnim skupinama, 108 roditelja djece u integracijskim skupinama, te 33 odgajatelja istih skupina. Prosocijalnost i agresivnost djece procjenjivali su odgajatelji na Skali za procjenu prosocijalnosti i agresivnog ponašanja. Stav roditelja i odgajatelja procjenjen je na Skali stavova prema integraciji. Analizom varijance potvrđene su spolne i dobne razlike u prosocijalnosti, kao i efekt veličine skupine. Djevojčice su prosocijalnije u odnosu na dječake, kao i djeca starije dobi, u odnosu na mlađu. Djeca u manjim skupinama prosocijalnija su od djece u većim skupinama. Efekt pripadnosti integracijskoj skupini na prosocijalnost potvrđen je u interakciji s dobi te veličinom skupine. Mlađa djeca u integracijskim skupinama manje su prosocijalna u odnosu na mlađu djecu u redovnim skupinama, dok su starija djeca u integracijskim skupinama prosocijalnija u odnosu na stariju djecu u redovnim skupinama. Djeca u manjim redovnim skupinama prosocijalnija su u odnosu na djecu u većim redovnim skupinama, dok u integracijskim skupinama ta razlika nestaje. Analizom varijance utvrđene su spolne razlike u agresivnosti, u smjeru izraženije agresivnosti kod dječaka, u odnosu na djevojčice. Hijerarhijskom regresijskom analizom utvrđen je značajan doprinos stava roditelja u objašnjenju agresivnog ponašanja dječaka. Dječaci čiji roditelji imaju pozitivniji stav prema integraciji manje su agresivni, u odnosu na dječake roditelja manje pozitivnog stava prema integraciji.

Ključne riječi: prosocijalnost, agresivnost, integracija djece s teškoćama, stav prema integraciji djece s teškoćama.

Prosocial and aggressive behavior of typically developed children in integrative groups

The goal of this study was to examine the differences in prosociality and aggressiveness of typically developed children, considering gender, age, number of children in educational groups and integrative group affiliation. Also, the goal of this study was to examine the relationship between the parent and teacher attitudes toward integration of children with disabilities in regular classroom setting with prosociality and aggressiveness of typically developed children in integrative groups. The study included 257 typically developed children of preschool age, of which 122 attending integrative groups, and 133 children in regular groups, along with 108 parents of typically developed children in integrative groups and 33 teachers. Teachers evaluated prosocial and aggressive behavior of children on Scale for evaluation of prosocial and aggressive behavior. The attitudes of parents and teachers were examined on Opinions relative to mainstreaming scale. The analysis of variance confirmed gender and age differences in prosociality, along with the effect of group size. Thus, girls act more prosocially, compared to boys. Also, older children act more prosocially, compared to younger children. Children in smaller groups are more prosocial compared to children in larger groups. The effect of integrative setting has been confirmed in interaction with age and group size. Younger children in integrative settings are less prosocial than younger children in regular settings, while the older children in integrative settings act more prosocially compared to older children in regular settings. Children in smaller regular groups tend to be more prosocial than children in larger regular groups, while there is no difference in integrative groups. Analysis of variance confirmed gender differences in aggressiveness of typically developed children. Specifically, boys are more aggressive than girls. Hierarchical regression analysis identified a significant contribution of parents attitudes towards integration in explaining boys aggressive behavior. Boys whose parents have more positive attitudes tend to be more prosocial, compared to boys whose parents have less positive attitudes toward integration.

Key words: prosocial behavior, aggressive behavior, integration, attitudes toward integration of children with disabilities

Sadržaj

1. UVOD.....	6
1.1.SOCIJALIZACIJA I SOCIJALNA KOMPETENCIJA.....	6
1.2.1.1. ČIMBENICI PROSOCIJALNOG PONAŠANJA	9
1.2.1.1.1. Dobne razlike u prosocijalnom ponašanju	10
1.2.1.1.2. Spolne razlike u prosocijalnom ponašanju.....	10
1.2.2. AGRESIVNO PONAŠANJE	11
1.2.2.1. ČIMBENICI AGRESIVNOG PONAŠANJA.....	12
1.2.2.1.1. Dobne razlike u agresivnom ponašanju	12
1.2.2.1.2. Spolne razlike u agresivnom ponašanju	13
1.2.3. POVEZANOST PROSOCIJALNOG I AGRESIVNOG PONAŠANJA	14
1.2.4. MJERENJE PROSOCIJALNOG I AGRESIVNOG PONAŠANJA.....	15
1.3. KONTEKST RAZVOJA SOCIJALNE KOMPETENCIJE.....	16
1.3.1. Integracija kao kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u predškolskim ustanovama	19
1.3.1.1. Odrednice integracije djece s teškoćama	20
1.4. STAVOVI PREMA OSOBAMA S TEŠKOĆAMA	23
1.4.1. Definicija stavova.....	23
1.4.2. Mjerenje stavova prema integraciji	24
1.4.3. Istraživanja stavova prema djeci s teškoćama i integraciji	25
1.4.3.1. Istraživanja stavova roditelja prema integraciji	26
1.4.3.2. Istraživanja stavova odgajatelja prema integraciji	26
1.5. Cilj istraživanja	28
2. PROBLEMI I HIPOTEZE RADA	29
3. METODA.....	31
3.1. Ispitanici.....	31
3.2. Pribor	33
3.3. Postupak.....	35

4. REZULTATI	36
4.1. Usporedba rezultata Skale za procjenu prosocijalnosti i agresivnog ponašanja s normativnim podacima	38
4.2. Razlike u prosocijalnom ponašanju djece tipičnog razvoja s obzirom na dob, spol, veličinu skupine i pripadnost integracijskoj skupini.....	39
4.3. Razlike u agresivnom ponašanju djece tipičnog razvoja s obzirom na dob, spol, veličinu skupine i pripadnost integracijskoj skupini.....	43
4.4. Povezanost stava roditelja i odgajatelja prema integraciji s prosocijalnim, odnosno agresivnim ponašanjem djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama	45
5. DISKUSIJA	53
5.1. Usporedba prosocijalnog i agresivnog ponašanja ispitivanog uzorka s normativnim podacima.....	53
5.2. Prosocijalno ponašanje djece tipičnog razvoja s obzirom na spol, dob, pripadnost integracijskoj skupini i veličinu skupine	54
5.3. Agresivno ponašanje djece tipičnog razvoja s obzirom na spol, dob, pripadnost integracijskoj skupini i veličinu skupine	56
5.4. Povezanost stava roditelja i odgajatelja prema integraciji s prosocijalnim, odnosno agresivnim ponašanjem djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama	57
5.5. Ograničenja i nedostaci provedenog istraživanja	60
6. ZAKLJUČAK.....	64
7. LITERATURA	65
8. PRILOZI.....	74
Prilog 1. Korišteni mjerni instrumenti	74
Skala stavova prema integraciji (Larrives i Cook, 1979).....	74
Prilog 2. Provjera faktorske strukture Skale stavova prema integraciji.....	76
Prilog 3. Testirani preduvjeti provedenih analiza	84
Prilog 4. Analiza rezultata na razini vrtičke skupine	85

1. UVOD

1.1. SOCIJALIZACIJA I SOCIJALNA KOMPETENCIJA

Socijalizacija se odnosi na složen proces učenja, kojim, kroz interakciju s društvenom okolinom, pojedinac usvaja znanja, stavove, vrijednosti i ponašanja neophodna za sudjelovanje u životu društva (Hewstone i Stroebe, 2001). Socijalizacija tako predstavlja pripremu djeteta zahtjevima socijalne okoline i uključuje interakciju sljedećih čimbenika: bioloških mehanizama koji omogućavaju receptivnost i motivaciju za stjecanje kompetencija u danom socijalnom okruženju, socijalno-kulturalne mehanizme pomoću kojih okolina oblikuje i ojačava te kompetencije te varijacije u djetetovim biološkim, socijalnim i kognitivnim ishodima koji se javljaju kao odgovor na dano socijalno okruženje (Bugental i Grusec, 2006). Dijete putem socijalizacije usvaja društvene norme i zahtjeve kako bi funkcioniralo kao član društva, a upravo se socijalne vještine i sposobnosti razvijaju kroz interakciju s roditeljima, vršnjacima, odgajateljima ili učiteljima (Zuliani i Juričić, 2012).

Razvoj djeteta pod najvećim je utjecajem okolinskih faktora tijekom kritičnih perioda rasta. Na primjer, prvih pet godina života, posebno prve tri, vrijeme su za usmjeravanje okolinskih utjecaja na način da pozitivno utječu na rast u područjima kao što su govor i jezik, perceptivno-motorne vještine, self-koncept (Abelson, 1976), te socijalizacija (Sekulić-Majurec, 1996). Tijekom druge i treće godine, povećavaju se kognitivne i socijalne vještine, te postaju zainteresiranija za opažanje, imitaciju i interakciju s vršnjacima (Chen, Hanline i Friedman, 1989). Interakcija s vršnjacima obično počinje oko druge godine djetetova života, a intenzivira se u predškolskoj dobi, s obzirom na to da je predškolska ustanova jedno od prvih djetetovih socijalnih okruženja, pored obitelji (Petrović-Sočo, 1995). U toj dobi djeca razvijaju sposobnost zauzimanja perspektive, koja pored razvoja logičkog mišljanja, ima implikacije na self-koncept te uče prosocijalna ponašanja.

Socijalna kompetencija odnosi se na pojedinčevu sposobnost iniciranja i održavanja zadovoljavajućih, recipročnih odnosa s vršnjacima (Katz i McClellan, 1999). Velik broj

istraživanja naglašava kako je kvaliteta vršnjačkih odnosa u predškolskoj dobi povezana sa razvojem raznih osobnih i socijalnih karakteristika, uključujući altruizam ili prosocijalno ponašanje, vodstvo, agresivnost, zauzimanje perspektive, rješavanje interpersonalnih problema, moralno rasuđivanje i druge socijalno-kognitivne vještine (Rubin, Hymel i Mills, 1989). Socijalno kompetentna djeca upuštaju se u zadovoljavajuće interakcije i aktivnosti s odraslim osobama i vršnjacima i kroz takve interakcije unapređuju osobnu kompetenciju (Katz i McClellan, 1999).

Sastavnice socijalne kompetencije tako su regulacija emocija, socijalna znanja i socijalno razumijevanje, te socijalna umijeća i dispozicije. Većina socijalnih interakcija uključuje komponente svih navedenih sastavnica (Katz i McClellan, 1999). Regulacija emocija definira se kao sposobnost reagiranja na zahtjeve situacije s rasponom emocija i na način koji je socijalno prihvatljiv i dovoljno fleksibilan da bi ostavio prostora i za spontane reakcije. Uključuje i sposobnost odgode spontanijih reakcija, ovisno o situaciji (Cole, Michel i Teti, 1994). Socijalna znanja uključuju poznavanje normi i socijalnih pravila grupa kojima pojedinac pripada, dok se socijalno razumijevanje odnosi na sposobnost predviđanja tuđih reakcija na uobičajene situacije u sklopu vršnjačkih interakcija, kao i tuđih preferencija te razumijevanje tuđih osjećaja. U kontekstu predškolske dobi, pristupanje grupi djece koja se igra predstavlja jedno od osnovnih socijalnih umijeća, dok su druga posvećivanje pozornosti drugima, traženje informacija od drugih o njihovim aktivnostima te doprinos tekućoj raspravi među vršnjacima (Katz i McClellan, 1999). U tom kontekstu, agresivnost usmjerena na vršnjake čimbenik je u određivanju socijalne prihvaćenosti među vršnjacima, te su tako ona djeca koja iskazuju neprimjerena, ometajuća i agresivna ponašanja u igri najčešće nepopularna, dok ona koja uspijevaju uspostaviti interakciju s vršnjacima, popularna (Dodge, 1983; Phillips Keane i Calkins, 2004). Socijalne dispozicije definiraju se kao razmjerno trajne navike ili karakteristični načini reagiranja na iskustva u različitim vrstama situacija. Prosocijalne dispozicije, kao što su prijemljivost, ljubaznost, suosjećajnost, velikodušnost ili suradništvo, uče se iz iskustva, te se povećavaju kada se djeci često pruža prilika izraziti ih u stvarnim kontekstima (Katz i McClellan, 1999). Istraživanja ukazuju na to da djeca predškolske dobi mogu dobro prepoznati emocije svojih vršnjaka, te često interveniraju prosocijalno prema vršnjaku u distresu, na način da mu nude objekte, utjehu ili verbalno simpatiziraju s njime (Farver i Husby Branstetter, 1994).

Tako su rani obrasci ponašanja kod djece najbolji prediktori kasnije socio-psihološke prilagodbe, te se u tom kontekstu najviše istražuju prosocijalno i agresivno ponašanje, te ponašanje povlačenja (Brajša-Žganec i Hanzec, 2015; Ladd i Muth Profilet, 1996), obzirom na to da vršnjačka socijalizacija podrazumijeva sposobnost prosocijalnog, nasuprot agresivnom ponašanju (Brebić, 2008).

1.2. PROSOCIJALNO PONAŠANJE

Prosocijalno ponašanje predstavlja vid moralnog postupanja koji uključuje društveno poželjna ponašanja, kao što su dijeljenje s drugima, suradnja i pomaganje, uključujući i tješenje i brigu o drugima (Eisenberg i Mussen, 1989). Prosocijalno ponašanje tako je svaki oblik ponašanja s namjerom povećanja dobrobiti druge osobe (Shaffer i Kipp, 2010), točnije, ono ponašanje koje nije od izravne koristi pojedincu koji ga izvodi, ali donosi korist osobama kojima je usmjereno (Vlahović-Štetić, 1994). Uz pojam prosocijalno ponašanje često se spominje i altruizam, koji se odnosi na temeljnu motivaciju, odnosno namjeru, koja se može povezati s brigom za druge (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007). Neki autori smatraju altruizam podskupom prosocijalnosti, odnosno definiraju altruizam kao motivaciju za povećanjem dobrobiti drugog pojedinca, u suprotnosti s egoizmom, kojeg definiraju kao motivaciju za povećanjem vlastite dobrobiti (Batson i Powell, 2003).

Prema Daniels i Stafford (2003) prosocijalne vještine potiču se kada djeca imaju prilike pomagati jedna drugoj, kada su potaknuta da stanu jedna drugoj u obranu ili kada imaju priliku za poduzimanje osobne akcije, koja će svima biti na korist. Prosocijalno ponašanje povezano je s nizom pozitivnih razvojnih ishoda, uključujući dobre socijalne veze, osjećaj uspješnosti i kompetentnosti (Ajduković, Rajhvajn Bulat i Sladović Franz, 2008).

1.2.1.1. ČIMBENICI PROSOCIJALNOG PONAŠANJA

Prosocijalno ponašanje razvija se usporedno s djetetovim kognitivnim razvojem, a razvoju doprinose obitelj, vršnjaci i zajednica, odnosno, iskustva koje dijete ima u odnosima u okviru tih socijalnih konteksta svog razvoja (Ajduković, Rajhvajn Bulat i Sladović Franz, 2008). Brojna istraživanja ukazuju na individualne razlike u prosocijalnom ponašanju (Farver i Husby Branstetter, 1994), te su tako čimbenici koji određuju prosocijalno ponašanje biološki čimbenici, utjecaj kulture i iskustva socijalizacije, kognitivni procesi, emocionalna reagiranja, ličnost, situacijski uvjeti i okolnosti te društvenost (Eisenberg i Mussen, 1989). Istraživanja tako nailaze na veću učestalost prosocijalnog ponašanja kod one djece čiji roditelji (Knafo i Plomin, 2006) i odgajatelji (Daniels i Stafford, 2003) modeliraju takvo ponašanje. Istraživanja potvrđuju efekte različitih oblika discipline koju provode roditelji na prosocijalno ponašanje djece (npr. Krevans i Gibbs, 1996), kao i pozitivnu povezanost roditeljske topline s prosocijalnim ponašanjem (Eisenberg, Fabes i Spinrad, 2006). Uz to, odgajatelji mogu utjecati na prosocijalno ponašanje djeteta putem reakcija na njegova prosocijalna djela. Istraživanja pokazuju da reakcije vršnjaka i odgajatelja mogu oblikovati razvoj i drugih socijalnih ponašanja, kao što je agresivnost te igra sa suprotnim spolom. Dječje prosocijalno ponašanje može se povećati pomoću socijalnih nagrada, iako značajnije i dugotrajnije posljedice na prosocijalnost djece imaju socijalne reakcije značajnih drugih u okolini djeteta (Eisenberg, Cameron, Tyron i Dodez, 1981). Među individualnim karakteristikama koje su povezane s prosocijalnim tendencijama, razlikujemo spol, dob, osobine ličnosti i emocionalnog reagiranja (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007). Ove determinante prosocijalnosti su međusobno povezane, na način da kultura i iskustva socijalizacije utječu na kognitivne funkcije i sposobnosti, te obrnuto. Afektivne reakcije i interpretacije neposrednog socijalnog konteksta ovise i o djetetovoj kognitivnoj zrelosti te osobinama temperameta, koje su obje uvjetovane iskustvima socijalizacije, dok biološki čimbenici određuju jednim dijelom afektivne reakcije osobe i druge aspekte osobnosti, koji su povezani sa prosocijalnosti (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007). Pored navedenih, u istraživanjima često ispitivane karakteristike djeteta su i socioekonomski status obitelji te obiteljsko okruženje (Hagekull i Bohlin, 1995). Iako nekonzistentnih nalaza, istraživanja koja povezuju socioekonomski status s prosocijalnim ponašanjem ukazuju na negativnu

povezanost istih, točnije, socioekonomski status oblikuje prosocijalne tendencije pojedinaca na način da su pojedinci nižeg socioekonomskog statusa spremniji pomoći drugima, čak i na njihovu štetu, u odnosu na pojedince višeg socioekonomskog statusa (Piff, Kraus, Cote i Hayden Cheng, 2010). S druge strane, neka istraživanja nalaze na povezanost socioekonomskog statusa i agresivnog ponašanja djece, s obzirom na negativnu povezanost socioekonomskog statusa i roditeljske topline, te također negativnu, povezanost roditeljske topline s agresivnim ponašanjem djeteta (Dodge, Petit i Bates, 1994).

1.2.1.1.1. Dobne razlike u prosocijalnom ponašanju

Prosocijalno ponašanje počinje se iskazivati vrlo rano u djetetovom životu, već u dojenačkoj dobi (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007). S obzirom na to da napredak u misaonim i emocionalnim procesima utječe na prosocijalno ponašanje, razumno je očekivati porast učestalosti prosocijalnih ponašanja s dobi, te tako istraživanja nalaze veću učestalost i složenog prosocijalnog ponašanja. Djeca starije dobi u većoj su mjeri prosocijalna od mlade (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007; Brebić, 2008), točnije, starija djeca imaju i više iskustva socijalizacije, koja povećavaju prosocijalnu responsivnost (Farver i Husby Branstetter, 1994). Tako je, na primjer, prosocijalno ponašanje izraženije već kod četverogodišnjaka, u odnosu na trogodišnjake (Rubin, Bukowski i Parker, 2007).

1.2.1.1.2. Spolne razlike u prosocijalnom ponašanju

Istraživanja spolnih razlika u prosocijalnom ponašanju također daju nejednoznačne rezultate. Tako, procjene učitelja i vršnjaka gotovo su uvijek u smjeru većeg prosocijalnog ponašanja kod djevojčica, u odnosu na dječake (Acar, 2013; Hastings, Utendale i Sullivan, 2007; Vasta i sur., 1997), dok većina istraživanja govori u prilog vrlo maloj razlici u prosocijalnom ponašanju i empatiji u korist žena, naspram muškaraca (Vasta i sur., 1997). S obzirom na spolne razlike u prosocijalnom ponašanju (Eisenberg i Mussen, 1989), koje,

kada se i jave idu u prilog djevojčica (Farver i Husby Branstetter, 1994), uglavnom se obrazlažu većom emocionalnom empatijom ili spolnim stereotipovima djevojčica o njihovoj sklonosti emocionalnom razumijevanju i pomaganju. Tako, neki istraživači naglašavaju spolne različitosti u značenju empatijske brige u neprihvatanju učenika s teškoćama u integracijskim razredima, koja je povezana sa nižom razinom empatijske brige učenika, ali ne i učenica (Špelić, Zuliani i Milošević, 2013). Istraživanja utjecaja roditeljskih stilova na spolne razlike u prosocijalnom ponašanju (Hastings, McShane, Parker i Ladha, 2007) upućuju na to da roditelji moguće mijenjaju stil roditeljstva ili ponašanja sa svojim kćerima i sinovima kako bi potakli tipična ponašanja s obzirom na spol, pa tako i različita prosocijalna ponašanja, koja se mogu interpretirati kao više maskulina ili više feminina (Chaplin, Cole i Zahn-Waxler, 2005).

1.2.2. AGRESIVNO PONAŠANJE

Agresivno ponašanje društveno je neprihvatljivo ponašanje s namjerom nanošenja štete ljudima ili imovini, u najširem smislu. Prema ovoj definiciji, agresiju uvijek određuje društvena procjena koja u obzir uzima motive pojedinca te okolnosti u kojem se neko ponašanje javlja (Vasta i sur., 1997). Rivera (2003) razlikuje tri definicije agresivnosti. Prema prvoj, agresivnost je ponašanje s ciljem nanošenja štete drugima, pri čemu namjera može biti motivirana emocionalno, odnosno ljutnjom, boli, frustracijom ili strahom, te instrumentalno. Druga definicija određuje agresivnost kao asertivno ponašanje, s ciljem dostizanja željenog cilja, dok treća definicija podrazumijeva agresivnost kao iskaz nadmoći pojedinca u odnosu.

Pored drugih, jedna od kategorizacija oblika agresivnog ponašanja jest ona koju predlaže (Žužul, 1989). Prema njoj, postoje četiri oblika agresivnog ponašanja. Prvi se odnosi na instrumentalnu agresivnost, čiji je cilj dosizanje ili održavanje određenog objekta ili pozicije, dok se drugi odnosi na hostilnu agresivnost, koja je usmjerena na provociranje ili ozlijeđivanje drugog pojedinca. Obrambena agresivnost uzrokovana je djelovanjem drugih, dok agresivna igra uključuje nanošenje ozlijeda drugima, i rezultatom je fizičke igre. Katz i McClelland (1999) teorije o tome zašto djeca iskazuju neprimjerenu

agresivnost dijele u dvije skupine: teorije deficita i teorije suficita. Teorije deficita pretpostavljaju da su djeca agresivna jer im nešto manjka, na primjer, socijalno umijeće ili kontrola impulsa, dok su prema teoriji suficita djeca agresivna jer se ne znaju nositi s visokim razinama bijesa ili agresivnosti.

1.2.2.1. ČIMBENICI AGRESIVNOG PONAŠANJA

Dodge, Coie i Lynam (2003) dijele čimbenike agresivnosti u nekoliko skupina: razvojne, u koje uključuju dob i spol, individualne čimbenike, koji uključuju biološke i dispozicijske faktore, uključujući temperamet i ličnost, kao i neuropsihološke faktore, te ekološke čimbenike, koji podrazumijevaju kulturu, čimbenike unutar obitelji, kao i izvan nje¹. Istraživanja navode broj veći čimbenika obiteljskog okruženja koji doprinose agresivnom ponašanju djeteta, kao što su dob roditelja, roditeljski stil, prisutnost oca u obitelji te ličnost roditelja (Adams, 2008). Tako, istraživanja ukazuju na povezanost dimenzija roditeljstva, u koje ubrajamo prihvaćanje, psihološku i bihevioralnu kontrolu, s dječjom agresivnošću (Caron, Weiss, Harris i Catron, 2006; Keresteš, 2002), te upućuju na ulogu drugih faktora, kao što su odnosi u obitelji, te utjecaj razine agresivnosti braće i sestara na agresivno ponašanje ispitivanog djeteta (Ostrov, Crick i Stauffacher, 2006). Također, u kontekstu odgoja i obrazovanja, istraživanja pokazuju da je agresivnost djece izraženija u odgojno-obrazovnim skupinama s većim brojem djece (Ajduković, Rajhvajn-Bulat i Sladović-Franz, 2008).

1.2.2.1.1. Dobne razlike u agresivnom ponašanju

Agresivno ponašanje javlja se vrlo rano, te neki autori navode kako se stabilizira već oko četvrte godine života (Hicela i Sindik, 2011). Iako se agresivno ponašanje smatra

¹ Detaljan opis daju Dodge, K., Coie, J. i Lynam, D. (2003). Aggression and antisocial behavior in youth. U N. Eisenberg (Ur.) *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (str. 719-788). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

relativno stabilnim, njegova se ponašajna manifestacija, učestalost i ozbiljnost mijenjaju u funkciji dobi (Keresteš, 2002). U predškolskoj dobi, agresivnost se najčešće izražava izravnim fizičkim i verbalnim ponašanjima (Keresteš, 2006). S obzirom na različite vrste agresije, dobne razlike upućuju na prevladavanje tjelesne i instrumentalne agresije u mlađoj dobi, dok se verbalna i neprijateljska agresija češće javljaju od školske dobi nadalje (Vasta i sur., 1997), iako istraživanja ukazuju i na povećanje verbalne agresivnosti između 2 i 4 godine djetetova života (Dodge, i sur. 2003; Ostrov, 2006).

1.2.2.1.2. Spolne razlike u agresivnom ponašanju

Spolne razlike u agresivnosti javljaju se već od 3 godine djetetova života. Prve razlike tako su uočljive već u preškolskoj dobi (Brajša-Žganec i Hanzec, 2015), a inteziviraju se u školskoj dobi i adolescenciji (Keresteš, 2006). Velik broj istraživanja potvrđuje hipotezu o izraženijoj agresivnosti kod dječaka, u odnosu na djevojčice (Dodge i sur., 2003), točnije ukazuju na visoku salijentnost agresivnog ponašanja u predškolskoj dobi, posebice među dječacima (Ladd i Muth Profilet, 1996). Mogući razlog takvim nalazima činjenica je da se većina istraživanja agresivnosti provodi na dječacima (Crick, Casas i Mosher, 1997). Također, dječaci su agresivniji u predškolskoj dobi i tijekom osnovne škole (Vasta i sur., 1997), a te razlike ostaju stabilne tijekom djetinjstva i adolescencije (Dodge i sur., 2003). Sveukupne razlike u agresivnom ponašanju smanjuju se tek u mladenaštvu (Vasta i sur., 1997). S obzirom na oblik agresije, istraživanja pokazuju da su dječaci skloniji direktnoj, odnosno fizičkoj agresivnosti (Ostrov, Woods, Jansen Yeh, Casas i Crick, 2004), dok su indirektni, odnosno socijalni oblici agresiji karakterističniji za djevojčice (Žižak i Jeđud, 2005) te da dječaci u pravilu imaju više problema u socijalnoj prilagodbi te iskazuju više nepoželjnih ponašanja u socijalnim interakcijama (Denham i sur., 2002).

1.2.3. POVEZANOST PROSOCIJALNOG I AGRESIVNOG PONAŠANJA

Danas postoje različiti stavovi o međusobnom odnosu prosocijalnog i agresivnog ponašanja (McGinley i Carlo, 2006; Vlahović-Štetić, 1994). Prema nekim autorima, povezanost prosocijalnog i agresivnog ponašanja je negativna (Hicela i Sindik, 2011; Keresteš, 2006), točnije povećanje učestalosti prosocijalnog ponašanja popraćeno je smanjenjem učestalosti agresivnog, i obrnuto. S druge strane, neki autori govore o jedinstvenoj osobini, pri čemu su prosocijalnost i agresija njezine suprotne bihevioralne manifestacije (Eron i Huesmann, 1984). Također, istraživanja ukazuju na nisku razinu agresivnosti kod djece koja iskazuju prosocijalna ponašanja (Eisenberg, Fabes i Spinrad, 2006). Ipak, ovi nalazi nisu konzistentni, te tako neka istraživanja ukazuju na pozitivnu povezanost prosocijalnosti i agresivnosti kod dječaka predškolske dobi, ukoliko agresivnost iskazuju ispod prosjeka svoje skupine (Yarrow i sur., 1976). Slične nalaze navode i Haapsalo, Tremblay, Boulerice i Vitaro (2000), točnije, kod nekih skupina djece, prosocijalno ponašanje koegzistira s agresivnim, odnosno većina djece iskazuje barem malu razinu i prosocijalnog i agresivnog ponašanja (Dodge, 1983). Prema nekim autorima, agresivnost u predškolskoj dobi više je odrazom asertivnosti, nego hostilnosti ili namjere da se naškodi drugom pojedincu (Eisenberg, Fabes i Spinrad, 2006), te se negativna povezanost agresivnosti i prosocijalnosti vjerojatno razvija s dobi. Ipak, za razliku od prosocijalnog ponašanja, koje je povezano s dobrim socijalnim ishodima, agresivno ponašanje djece često dovodi do socijalne izolacije i niske razine socijalne podrške (Ajduković i sur., 2008), te Ferić i Bašić (2000) tako govore o prosocijalnom ponašanju kao čimbeniku zaštite, a o agresivnom kao čimbeniku rizika u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži.

Neka istraživanja pokazuju da odgajatelji i vršnjaci mogu oblikovati razvoj ne samo prosocijalnog već i agresivnog ponašanja kod predškolske djece (Eisenberg, Cameron, Tyron i Dodez, 1981). Suradnja u rješavanju socijalnih problema, poštivanje imovine, konstruktivnost i adaptabilnost temelji su opće prihvaćenosti u društvu, te je tako, ono dijete koje je iznimno agresivno, svadljivo ili diktatorsko, uglavnom slabo prihvaćeno, te niže socijalnosti u usporedbi sa drugom djecom (Harrist i Bradley, 2003; Werner, 2002).

Točnije, spremnost da se pomogne povezana je s prosocijalnim vještinama, boljom socijalnom prilagodbom, manjom agresivnošću i većom emocionalnom stabilnosti (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007).

1.2.4. MJERENJE PROSOCIJALNOG I AGRESIVNOG PONAŠANJA

Jedna od najčešće korištenih skala za mjerenje prosocijalnog ponašanja dijelom je *Upitnika ponašanja djece predškolske dobi* (Preschool Behaviour Questionnaire, B-PBQ, Behar i Stringfield, 1974), namijenjenog ispitivanju neprimjerenih ponašanja djece te identifikaciji neprilagođene djece (Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piche i Royer, 1992), dok su neke od mjera agresivnog ponašanja, korištene na hrvatskom jezičnom području *Upitnik za mjerenje agresivnosti* (A-87, Žužul, 1992) te *Skala agresivnosti za djecu i adolescente* (Vulić-Prtorić, 2008).

Ipak, danas se agresivno i prosocijalno ponašanje često ispituju zajedno, pri čemu se ovi oblici ponašanja smatraju suprotnima i međusobno isključivima (Keresteš, 2006). Najčešće metode mjerenja agresivnog i prosocijalnog ponašanja djece su procjene osoba koje dobro poznaju dijete, uključujući roditelje, vršnjake, odgajatelje te nastavnike, djetetove samoprocjene te izravna opažanja djetetova ponašanja u prirodnim uvjetima. S obzirom na neekonomičnost opažanja, i činjenicu da se samoprocjene mogu rabiti tek kod djece školske dobi, kao i obzirom na poznavanje velikog broja djece i mogućnost davanja relativnih procjena djetetova ponašanja, odnosno procjena u odnosu na drugu djecu i/ili tipično ponašanje za neku dob, u istraživanjima se, pored samoprocjena i procjena roditelja, najčešće koriste procjene odgajatelja (Keresteš, 2006), uz izravno opažanje djetetova ponašanja u prirodnim uvjetima.

Jedna od često korištenih skala za ispitivanje prosocijalnosti i agresivnog ponašanja (npr. Grgić, Babić Cikeš i Ručević, 2014; Hicela i Sindik, 2011; Sambolek, Buljan Flander i Krmek, 2010) , na hrvatskom govornom području jest *Skala za procjenu agresivnosti i prosocijalnog ponašanja kod djece* (Pros/Ag, Žužul i Vlahović-Štetić, 1992), namjenjena procjeni od strane procjenjivača koji zadovoljavaju uvjet da su u mogućnosti dovoljno često opažati ponašanja djeteta.

1.3. KONTEKST RAZVOJA SOCIJALNE KOMPETENCIJE

Odlučujući čimbenici razvoja djeteta su upravo djetetova socijalna sredina i kakvoća odgoja (Mlinarević, 2004). Razvoj složenih umijeća vršnjačke interakcije te poznavanje i razumijevanje društva koje pridonosi socijalnoj kompetenciji, pod utjecajem su mnogih čimbenika. Među njima su i priroda dječjih privrženosti primarnim skrbnicima unutar obitelji (Macuka, 2007), kao i odnosi s odraslim osobama izvan obitelji, a koje su uključene u njihov odgoj i obrazovanje, te s osobama iz uže i šire zajednice u kojoj ta djeca provode veći dio vremena. Kako roditelji djeci vrlo često služe kao modeli za njihove odnose s prijateljima (Đuranović i Opić, 2013), s obzirom na to da odnos roditelja i djeteta općenito prethodi razvoju vršnjačkih odnosa (Schmidt, Demulder i Denham, 2002), neizostavan je i utjecaj roditelja na razvoj dječje socijalne kompetencije.

Iako je jedan od najvažnijih utjecaja na djetetov socijalni razvoj iskustvo u obitelji, zajednica u kojoj dijete funkcionira ostaje od središnje važnosti za socijalni i emocionalni razvoj djeteta. Tako je najznačajniji kontekst razvoja djeteta obitelj te predškolski odgoj i obrazovanje u kontekstu dječjih vrtića (Kikas, Lerkkanen, Pakarinen i Poikonen, 2014). Po dolasku u predškolsku ustanovu, djeca su suočena s nizom novih situacija koje zahtijevaju primjenu njihovih socijalnih, emocionalnih, komunikacijskih i svakodnevnih vještina (Hicela i Sindik, 2011). Točnije, interakcija djeteta s roditeljem s jedne strane i interakcija djeteta s odgajateljem s druge, čini proces koji utječe na socijalni razvoj samog djeteta. Kontekst vrtićkog okruženja značajan je čimbenik kvalitete i učinkovitosti djetetova ranog razvoja i njegova kasnijeg napredovanja (Milanović, Stričević, Males i Sekulić-Majurec, 2001; Miljak, 1996). U daljnjem je tekstu prikazan kontekst predškolskog odgoja i obrazovanja te čimbenici vrtićkog okruženja koji utječu na socijalizaciju djece, točnije, na prosocijalno, odnosno agresivno ponašanje.

Pored opisanih karakteristika djeteta, povezanih s prosocijalnim i agresivnim ponašanjem, čimbenici konteksta predškolskog odgoja i obrazovanja su karakteristike odgajatelja te odgojno-obrazovnog okruženja (Mantzicopoulos, 2005). Odgojno-obrazovno okruženje uključuje fizičko okruženje, obrazovni program, razinu obrazovanja odgajatelja te omjer djece na broj odgajatelja, te interpersonalne varijable odgajatelja (Hagekull i Bohlin, 1995). Pod fizičkim okruženjem podrazumijevamo veličinu odgojno-obrazovne

skupine te fizičke resurse koje skupina ima na raspolaganju. Katz i McClellan (1999) navode kako čak i male promjene u fizičkom okruženju mogu prouzročiti značajne promjene u kvaliteti i kvantiteti interakcije među djecom, roditeljima i odgajateljima. Tako, promjenom rasporeda opreme i materijala u okviru odgojno-obrazovne skupine, na primjer, organizacija različitih centara za igru, kao što su centri za dramske igre, obiteljski igrokazi, te igra s kockama, može promicati razna socijalna umijeća djece. Interakcija s odgajateljem tako je djetetu model socijalne kompetencije (Katz i McClellan, 1999), s obzirom na to da istraživanja pokazuju da djeca mogu oponašanjem usvojiti stavove odgajatelja (Hicela i Sindik, 2011). Istraživanja tako ukazuju i na važnost odnosa djeteta i odgajatelja u dječjim vrtićima, s obzirom na to da on doprinosi objašnjenju dječjeg agresivnog ponašanja (Adams, 2008). Pored navedenog, važan čimbenik socijalnog razvoja djeteta je i partnerstvo odgajatelja i roditelja, koje podrazumijeva međusobnu suradnju, otvorenost, toleranciju, objektivnost i spremnost za uvažavanje osobnih i profesionalnih kompetencija (Katz i McClelland, 1999).

Jedan od često ispitivanih konteksta u okviru predškolskog odgoja i obrazovanja je i integracija djece s teškoćama u redovne vrtičke skupine. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2014) na početku pedagoške godine 2013./2014. na području Republike Hrvatske djeluje ukupno 1562 dječjih vrtića koje pohađa ukupno 131 037 djece. Od toga, ukupno je 4121 djece s teškoćama u integriranim odgojnim skupinama, od čega veći broj čine dječaci, u odnosu na djevojčice². Najveći broj djece s teškoćama uključen je u one skupine čiji je raspon dobi od 5 do 7 godina (ukupno 2000 djece s teškoćama), u odnosu na druge dobne skupine³.

Iako u Republici Hrvatskoj ne postoji jedinstvena definicija djeteta s posebnim potrebama⁴ (OECD, 2007; Stančić, 1985), za djecu sa teškoćama može se reći da ona

² Prema podacima Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske, broj dječaka sa teškoćama iznosi 2706, a broj djevojčica 1415.

³ U skupinama djece mlađe od 3 godine uključeno je ukupno 450 djece s teškoćama, u skupinu od 3 do 5 godina ukupno 1462 djeteta s teškoćama, dok je u skupine djece starije od 7 godina uključeno 209 djece s teškoćama.

⁴ S obzirom na to da se pojam pojedinca posebnim potrebama u širem smislu odnosi na pojedince s teškoćama te na darovite pojedince (Špelić i Zuliani, 2011), u daljnjem je tekstu korišten termin „djeca s teškoćama“, u skladu s definicijom Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe (2008).

imaju trajne ili trajnije posebne potrebe, koje se odnose na takva urođena ili stečena stanja organizma koja po svojoj prirodi zahtijevaju poseban i prilagođen stručni pristup, usmjeren na omogućavanje razvoja sačuvanih sposobnosti djeteta, što je preduvjet za djetetov kvalitetniji odgoj i veću kvalitetu života (Sindik, 2013). Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) „*dijete s teškoćama*“ je dijete s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoće po propisima iz socijalne skrbi, koje je uključeno u redovitu i/ili posebnu odgojno-obrazovnu skupinu. U literaturi nalazimo na nekoliko klasifikacija teškoća u razvoju. Prema Sekulić-Majurec (1988) teškoće u razvoju odnose se na somatopsihička oštećenja koja uvjetuju teškoće u razvoju djece, a u koje ubraja oštećenja vida, oštećenja sluha, poremećaje glasa i govora, tjelesnu invalidnost i kronične bolesti, mentalnu retardaciju te poremećaje ponašanja. Ipak, za kontekst ovog istraživanja relevantna jest orijentacijska lista Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/15), zbog njene sveobuhvatnosti.

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/15) razlikujemo sljedeće vrste oštećenja:

1. *Oštećenje vida*, koje podrazumijeva sljepoću i slabovidnost;
2. *Oštećenje sluha*, koje podrazumijeva gluhoću i naglušost;
3. *Oštećenja jezično-govorne komunikacije i specifične teškoće u učenju*; ona u kojih je zbog organskih i funkcionalnih oštećenja komunikacija govorom otežana ili ne postoji;
4. *Oštećenja organa i organskih sustava*, koja podrazumijevaju prirodna ili stečena oštećenja, deformacije ili poremećaje funkcije pojedinih organa ili organskih sustava koje dovodi do smanjenja ili gubitka sposobnosti u izvršavanju pojedinih aktivnosti;
5. *Poremećaje u razvoju intelektualnog funkcioniranja*, koji uključuju stanja u kojima je značajno otežano uključivanje u društveni život, a povezano je sa zaustavljenim ili nedovršenim razvojem intelektualnog funkcioniranja;
6. *Poremećaje u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja*; za koje je na temelju medicinske, psihologijske, pedagoške i socijalne ekspertize utvrđeno da su uvjetovani organskim faktorom ili progredirajućim psihopatološkim stanjem, a očituju se oštećenim intelektualnim, emocionalnim i socijalnim funkcioniranjem; te

7. *Postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju; koje uključuje dvije ili više teškoća predviđenih ovom orijentacijskom listom.*

1.3.1. Integracija kao kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u predškolskim ustanovama

Obrazovanje djece s teškoćama provodi se u određenim posebnim obrazovnim grupama redovnih vrtića, odnosno škola, ili u posebnim ustanovama odgoja i obrazovanja koje organiziraju nastavu od predškolske do srednjoškolske (OECD, 2007). To jest, s obzirom na kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u predškolskim ustanovama, ali i općenito, razlikujemo dvije mogućnosti: segregaciju te integraciju⁵ (Mikas i Roudi, 2012). Sustav segregacije odnosi se na predškolski odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju koje se provodi u posebnim odgojno-obrazovnim institucijama, po prilagođenom ili posebnim programima (OECD, 2007), te podrazumijeva odvajanje djeteta s teškoćama u razvoju iz društvene sredine (Mikas i Roudi, 2012). Jedan od ključnih argumenata za segregaciju je taj da će djeca s teškoćama više profitirati u specijalnim ustanovama (Cole i Meyer, 1991), te da bi integracija sve djece s teškoćama u skupinu djece tipičnog razvoja moguće negativno utjecaja na veći broj djece s teškoćama (Abelson, 1976). Ipak, istraživanja pokazuju kako boravak u odvojenim skupinama ne rezultira dobroti većoj od one u integriranim skupinama, s obzirom na snažan utjecaj imitacije i modeliranja na učenje sve djece, pa tako i djece s teškoćama (Abelson, 1976).

⁵ Brojni autori navode i inkluzivno obrazovanje, koje podrazumijeva višu razinu uvažavanja djece s teškoćama (Bricker, 2000; Loborec i Bouillet, 2012; Sekulić-Majurec, 1996 i drugi) te prilagodbu svoj djeci (OECD, 2007). Inkluzija je tako zajedničko odrastanje, školovanje, život i rad osoba s teškoćama s njihovim vršnjacima i ostalim članovima neposredne zajednice (Ivančić, 2010).

1.3.1.1. Odrednice integracije djece s teškoćama

Predškolski odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u Republici Hrvatskoj, provodi se u redovnim vrtićima u sljedećim oblicima (OECD, 2007):

1. uz potpunu integraciju ili prema prilagođenom programu;
2. uz parcijalnu integraciju, također uz prilagođeni program, te
3. u posebnim odgojno-obrazovnim institucijama, po prilagođenom programu ili posebnim programima.

S obzirom na prije navedeno, najčešći je kontekst integracije djece s teškoćama onaj koji integraciju ili integrirano obrazovanje promatra kao pedagoški model koji podrazumijeva smještaj djeteta s teškoćama u razvoju zajedno s djecom koja nemaju takvih poteškoća, nasuprot segregacijskom modelu (Mikas i Roudi, 2012). Integracija tako predstavlja uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja, koji nužno ne podrazumijeva prilagođavanje okruženja djetetu, ali povećava mogućnost za sudjelovanje djeteta s teškoćama u razvoju u redovnom obrazovnom sustavu (Sindik, 2013). Cilj je integracije nadilaženje prepreka sudjelovanja svih učenika s naglaskom na kontinuiranost procesa, pri kojem je zadatak odgojno-obrazovne ustanove angažirati sve sudionike svog okruženja (Karamatić Brčić, 2012).

U literaturi nalazimo na brojne prednosti integrativnog odgoja i obrazovanja, kako za djecu s teškoćama, tako i za djecu tipičnog razvoja u integracijskim skupinama, njihove obitelji, odgajatelje, učitelje i zajednicu (Daniels i Stafford, 2003). Iako još uvijek nedostaje kvalitetnih istraživanja koja bi ispitala cjelokupni efekt integracije na djecu s teškoćama (Gickling i Theobald, 2001), neka istraživanja pokazuju da uključivanje djece s teškoćama u predškolske programe dovodi do pozitivnog razvoja i djece s teškoćama i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja (Kostelnik, Onaga, Rhode i Whiren, 2003). Tako, dobrobiti integracije za djecu s teškoćama su sljedeće:

1. Većina djece, posebno u vrtićkoj dobi, može sudjelovati u istim aktivnostima, s obzirom na to da razlike u kronološkom i razvojnom stanju nisu tako problematične u ranijoj dobi, u odnosu na kasniju, jer se dobno primjerene igre lako modificiraju za djecu s teškoćama (Chen, Hanline i Friedman, 1989), čime

se povećava broj aktivnosti i opcija za djecu s teškoćama (Fennick i Royle, 2009);

2. Dijete s teškoćama postaje dijelom svoje vršnjačke skupine, čime je omogućena interakcija sa djecom tipičnog razvoja, te se smanjuje osjećaj izoliranosti i doživljava da su drugačiji o drugih (Tonković, 1982). Pritom vršnjaci postaju modelom komunikacije i razvojno-primjerenog ponašanja (Daniels i Stafford, 2003);
3. Time, smanjuje se i stigmatizacija (Rønning i Nabuzoka, 1993), te izostaje trauma koja nastaje smještanjem djeteta s teškoćama u specijalne ustanove (Stančić, 1985);
4. Proširenjem socijalne okoline (Varenova, 2009), povećani društveni odnosi pomažu u stvaranju prijateljskih odnosa i pozitivnih društvenih vrijednosti (Daniels i Stafford, 2003), obzirom na to da istraživanja pokazuju da su djeca s teškoćama u integracijskim skupinama češće u interakciji s vršnjacima, u odnosu na djecu s teškoćama u specijalnim ustanovama (Odom i Diamond, 1988). Tako, istraživanja uglavnom ukazuju na značajne socijalne, ali ne nužno i intelektualne i razvojne dobrobiti za mlađu djecu s teškoćama i njihove obitelji (Brown, Odom, Li i Zercher, 1999; Place i Hodge, 2001), točnije, razvoj komunikacijskih vještina i nestereotipnog mišljenja i kod djece s teškoćama i kod djece tipičnog razvoja (Varenova, 2009);
5. Posredno, smanjuje se strah i povećava motivacija za učenjem (Daniels i Stafford, 2003);
6. Naposljetku, uspješna integracija u prvim godinama života predstavlja osnovu za daljnju integraciju kroz cijeli život (Daniels i Stafford, 2003), jer rane interakcije s djecom s teškoćama povećavaju vjerojatnost kasnijeg prihvaćanja od strane vršnjaka tipičnog razvoja (Buysse i Bailey, 1993).

Neke od koristi integracije djece s teškoćama u redovna odgojno-obrazovna okruženja za djecu tipičnog razvoja su sljedeće:

1. Razvijanje razumijevanja teškoća koje imaju djeca s teškoćama (Daniels i Stafford, 2003), što je izraženo u izgradnji pozitivnih stavova, veće tolerancije i prihvaćanja djece s teškoćama (Špelić i Zuliani, 2011);
2. Razvijanje osjetljivosti prema potrebama drugih (Daniels i Stafford, 2003), popraćeno razvojem socijalnih kompetencija, empatičnosti, prihvaćanja teškoća, te razvoj samopoštovanja, osjećaja ponosa i osobne odgovornosti zbog međusobnog pomaganja i suradnje (Mikas i Roudi, 2012), kao i jačanje društvene odgovornosti (Staub i Peck, 1995);
3. Bolje razumijevanje različitosti, što se očituje kroz poboljšane odnose djece tipičnog razvoja s ljudima koji su drugačiji od njih samih (Staub i Peck, 1995)
4. Spoznaja da pojedinac može prevladati svoje teškoće i tako postići uspjeh (Daniels i Stafford, 2003).

Koristi integracije za roditelje djece s teškoćama primarno se očituju kroz razvoj odnosa suradnje s roditeljima djece tipičnog razvoja, u vidu podrške i međusobne povezanosti, dok koristi za odgajatelje djece s teškoćama predstavljaju povećanje samopuzdanja u ocjenjivanju individualih dosega djece, razvoj sposobnosti za prijateljski pristup djeci s teškoćama, te povećanje sposobnosti za individualizirani rad (Daniels i Stafford, 2003).

Ipak, istraživanja integracije djece s teškoćama u predškolskoj dobi naglašavaju i moguće negativne posljedice, kako za djecu tipičnog razvoja, tako i za djecu s teškoćama (Buysse i Bailey, 1993). Bricker (2000) navodi problem kvalitete rada s djecom s teškoćama, iako je tijekom devedesetih godina prošlog stoljeća značajno povećan broj djece s teškoćama integriranih u redovne odgojno-obrazovne skupine. Slično, Hundert, Mahoney i Hopkins (1993) zaključuju da je, bez planiranih aktivnosti, integracija djece s teškoćama u redovne programe povezana s nižom razinom interakcija s vršnjacima, te većim zahtjevima kada je u pitanju vrijeme odgajatelja. Sukladno tome, djeca s teškoćama često su nižeg sociometrijskog statusa, što se očituje u socijalnom odbacivanju od strane svoje vršnjačke skupine, kao i djeca tipičnog razvoja koja se druže s djecom s teškoćama, čak i nakon njihovog dugogodišnjeg školovanja (Sekulić-Majurec, 1996). Zaključno, sama

blizina djeteta s teškoćama nije dovoljan faktor koji bi poticao socijalnu interakciju (Hundert i sur., 1993).

Usporedimo li argumente na strani integrativnog odgoja i obrazovanja, nasuprot onima na strani segregacije djece s teškoćama, možemo zaključiti da je više prednosti na strani integracije, ako se u obzir uzme temeljni cilj ovog procesa, točnije socijalna integracija (Stančić, 1985).

1.4.STAVOVI PREMA OSOBAMA S TEŠKOĆAMA

Stavovi zauzimaju važno mjesto u svakodnevnom životu, obzirom na to da je ponašanje motivirano stavovima, te da zbog toga stavovi utječu i predviđaju ponašanje pojedinca (Borić i Tomić 2012; Uzelac i Radovančić, 1992). Yuker (1965; prema Antonak i Livneh, 1988) predlaže da znanje o stavovima osoba tipičnog razvoja prema osobama s teškoćama može pomoći u razumijevanju prirode interakcija između ove dvije skupine. Istraživanja stavova mogu tako razjasniti komponente negativnih stavova (na primjer, izbjegavanje ili odbacivanje), kao i pozitivnih (na primjer, prijateljska nastrojenost, interakcije) prema osobama s teškoćama.

1.4.1. Definicija stavova

Stavovi su deskriptivni koncepti, pretpostavljeni iz opažanog ponašanja, te mogu biti direktno i indirektno mjereni (Antonak i Livneh, 1988). Većina definicija stavova uključuje trokomponentnu strukturu, te razlikuje kognitivnu, afektivnu te ponašajnu ili konativnu komponentu (Bohner, 2001). Kognitivna komponenta odnosi se na pojedinačne ideje, misli, percepcije, vjerovanja ili mišljenja prema objektu stava, dok afektivna odražava osjećaje ili emocionalne potporne stava. Ponašajna ili konativna komponenta predstavlja treću odrednicu stava. Iako neki autori ove termine smatraju sinonimima (Antonak i Livneh, 1988) konativna komponenta označava pojedinačevu namjeru ili spremnost da se ponaša na određeni način prema objektu stava, dok se ponašajna

komponenta sastoji od stvarne (opažene ili očite) reakcije prema objektu stava (Antonak i Livneh, 1988). Neka istraživanja potvrđuju ponašajnu komponentu stava, točnije, navode da se negativan stav izražava negativnim ponašanjem (Harasymiw i Horne, 1976). Ove su komponente visoko međusobno povezane, te se najčešće zajedno uključuju u definiranje stava (Antonak i Livneh, 1988).

Iako u literaturi nailazimo na razne definicije stavova, većina se istraživača slaže u sljedećem (Antonak i Livhen, 1988): stavovi se uče putem iskustva i interakcija sa drugim ljudima, socijalnim objektima i događajima u okolini, oni su kompleksne, višekomponentne strukture, relativno stabilne, koje se odnose na specifične socijalne objekte, a variraju u svojoj kvaliteti i kvantiteti. Također, sadrže različite stupnjeve motivacijske snage i usmjerenosti, a manifestiraju se ponašajno, putem predispozicija za odgovaranje na određeni način u onim situacijama u kojima je objekt stava prisutan (Antonak i Livneh, 1988).

1.4.2. Mjerenje stavova prema integraciji

U literaturi nailazimo na velik broj skala kojima se nastoji ispitati stav prema integraciji različitih skupina pojedinaca s teškoćama. Primjeri skala koje nalazimo su literaturi su *Skala mojih razmišljanja o inkluziji* (My Thinking About Inclusion Scale, MTAI, Stoiber, Goettinger i Goetz, 1998), koja sadrži 28 čestica, raspoređenih u 3 dimenzije: ključna vjerovanja, očekivani ishodi inkluzije te razredna praksa. Nadalje, jedna od često korištenih je i *Skala stavova učitelja prema inkluziji* (Scale of Teachers` Attitudes toward Inclusion, STATIC, Cochran, 1997) te *Skala stavova prema integraciji* (Attitudes Toward Mainstreaming Scale, ATMS, Berryman, Neal i Robinson, 1980), koja ispituje stavove prema integraciji hendikepirane djece u redovno odgojno-obrazovno okruženje. Uz navedene, često je korištena *Skala interakcije s osobama s teškoćama* (Interactions with Disables Persons Scale, IDP, Gething, 1991). *Skala stavova prema integraciji* (Opinions relative to mainstreaming, Larrives i Cook, 1979), korištena i u ovom istraživanju, ispituje pozitivnost stavova prema integraciji djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne

skupine, neovisno o vrsti ili stupnju teškoće, te je iz tog razloga upravo ista korištena u ovom istraživanju.

1.4.3. Istraživanja stavova prema djeci s teškoćama i integraciji

Rezultati istraživanja stavova prema osobama s teškoćama pokazuju da je mjerenje, promjena, pa čak i razumijevanje istih često teško. Ipak, istraživanje porijekla stava i određivanje utjecaja različitih čimbenika, kao što su kultura, osobno iskustvo te intrapsihičke varijable pojedinca doprinosi razumijevanju povezanosti stava osoba iz neposredne okoline osobe s teškoćama na njihovo ponašanje.

Stavovi prema osobama s teškoćama su kompleksni, sadrže puno faceta (Antonak i Livneh, 1988), te se razlikuju s obzirom na tri socijalne razine. Prva uključuje osobe bliske osobama s teškoćama: rodbinu, prijatelje i vršnjake. Stavovi ovih grupa pojedinaca utječu ne samo na razvoj samokoncepta osobe s teškoćama, već i na socijalizaciju osobe s teškoćama u aktivnosti zajednice (Antonak i Livneh, 1988). Druga razina predstavlja odnos osobe s teškoćama sa rehabilitacijskim osobljem s kojim dolazi u kontakt. Ova grupa uključuje liječnike, medicinske sestre, psihologe, savjetodavatelje, socijalne radnike, učitelje i sl. U ovoj su ulozi oni pružatelji informacija, usluga i stabilnosti. Njihovi stavovi mogu imati značajan utjecaj kako na medicinske tako i na psihosocijalne procese prilagodbe na teškoće koje doživljava osoba s teškoćama. Nadalje, njihovi stavovi mogu uvelike utjecati na pojedince koji pripadaju prvoj socijalnoj razini, najviše na obitelj i vršnjake, ali i na društvo u cijelini, koje predstavlja treću socijalnu razinu (Antonak i Livneh, 1988).

Među odraslima čiji su stavovi prema djetetu s teškoćama te prema integraciji istih u redovna odgojno-obrazovna okruženja važni, izdvajaju se djetetovi roditelji i odgajatelji (Sindik, 2013).

1.4.3.1. Istraživanja stavova roditelja prema integraciji

Istraživanja stavova roditelja prema integraciji daju nekonzistentne rezultate (Leyser i Kirk, 2011), a uglavnom se usmjeravaju na dvije skupine roditelja: roditelje djece sa teškoćama, te roditelje djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama. Roditelji djece tipičnog razvoja u pravilu izražavaju pozitivne stavove prema integraciji djece s teškoćama, navodeći specifične dobrobiti integracije za njihovu djecu, u obliku povećanja svjesnosti o tuđim potrebama, razvoja prosocijalnih i osobnih karakteristika te većeg prihvaćanja raznolikosti (Narumanschi i Bhargava, 2011). Dosadašnja istraživanja stavova roditelja djece s teškoćama prema integraciji uglavnom nalaze općenito pozitivan stav, posebice vezan uz razvoj socijalnih odnosa s vršnjacima (Miller, Strain, Boys, Hunsicker, McKinley i Wu, 1992). Kada govorimo o roditeljima djece sa blažim ili umjerenim teškoćama, većina roditelja podržava integrativnu praksu, te je zadovoljno sa primjenjenim programima i dobrobiti za njihovu djecu. S druge strane, među roditeljima djece s težim oštećenjima, jedan dio izražava zadovoljstvo obrazovnim ishodom za njihovo dijete, ponajviše socijalnim dobitcima, dok se drugi dio roditelja u potpunosti protivi integraciji. Ipak, nedostaje istraživanja o stavovima roditelja djece tipičnog razvoja prema integraciji djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne programe (Leyser i Kirk, 2011), točnije, ne postoje jasni nalazi vezani uz stavove roditelja djece tipičnog razvoja u skupinama u kojima je integrirano dijete s teškoćama (Miller i sur., 1992).

1.4.3.2. Istraživanja stavova odgajatelja prema integraciji

Istraživanja uglavnom ukazuju na negativne i stereotipne stavove opće populacije prema osobama s teškoćama, te se, prema nekim autorima, stavovi odgajatelja i učitelja koji rade s tom populacijom značajno ne razlikuju od stavova opće populacije (Harasymiw i Horne, 1976). S druge strane, istraživanja stavova odgajatelja prema integraciji djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtičke skupine ukazuju na to da odgajatelji vjeruju da je uključivanje djece s teškoćama u razvoj u redovne odgojne skupine pozitivno iskustvo, korisno za razvoj ostale djece, uz ono koje je integrirano (Sindik, 2013). Ipak, neka istraživanja nalaze da odgajatelji i učitelji općenito nisu toliko otvoreni integraciji kako bi se očekivalo (Walker, 1986) te da nisu spremni prihvatiti dijete s teškoćama (Barton,

1992). Tako, istraživanje koje su proveli Igrić, Cvitković i Wagner Jakab (2009) nailazi na negativan stav učitelja prema odgojno-obrazovnoj integraciji. S druge strane neka istraživanja ukazuju na podatak da oni odgajatelji koji se smatraju uspješnijima u radu s djecom s teškoćama imaju i pozitivnije stavove prema integraciji djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne skupine (Beattie, Anderson i Antonak, 1997). Tako, podučavanje djece s teškoćama u integriranom okruženju ima potencijal promovirati pozitivnije stavove opće populacije prema pojedincima s teškoćama (Chen, Hanline i Friedman, 1989). Uz to, istraživanja ukazuju na to da su značajni čimbenici u promicanju stava prema osobama s teškoćama pozitivni stavovi i očekivanja nastavnika, te poučavanje vršnjaka o specifičnostima pojedinih oštećenja (Borić i Tomić, 2012). Meta-analiza, koju su proveli Scrugges i Mastopieri (1996), a koja je uključila 28 istraživanja u periodu od 1958 do 1995, ukazuje na podatak da dvije trećine ispitivanih učitelja podržava opći koncept integracije.

1.5. Cilj istraživanja

Sukladno prethodno opisanim procesima razvoja prosocijalnosti, kao i agresivnosti kod djece predškolske dobi, te s obzirom na ulogu stavova prema djeci s teškoćama, cilj je ovog istraživanja dobivene nalaze smjestiti u kontekst integracije djece s teškoćama. Pod pretpostavkom da postoji povezanost među trima socijalnim razinama, točnije, da postoji povezanost stavova odgajatelja skupina u kojima je integrirano dijete s teškoćama, koji predstavljaju drugu socijalnu razinu, sa stavovima pojedinaca koji čine prvu socijalnu razinu, ponajprije roditelja, ovo istraživanje nastoji odgovoriti na problem postoji li povezanost istih i sa ponašanjem djece tipičnog razvoja u integriranim skupinama. Ova pretpostavka sukladna je nalazu o važnosti stavova prema osobama s teškoćama u prihvaćanju istih (Rosenbaum, Armstron i King, 1988). Kako je jedna od najznačajnijih dobiti integracije i za djecu s teškoćama i za djecu tipičnog razvoja upravo razvoj socijalnih dispozicija, a u okviru kojih se najčešće ispituju prosocijalnost i agresivnost, ovo istraživanje povezuje upravo te dispozicije sa stavovima roditelja djece tipičnog razvoja i odgajatelja istih u skupinama u kojima je integrirano dijete ili djeca s teškoćama.

2. PROBLEMI I HIPOTEZE RADA

Problemi rada su sljedeći:

1. Ispitati razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju predškolske djece tipičnog razvoja s obzirom na normativne podatke, spol, dob, broj djece u skupini te pripadnost integracijskoj, odnosno redovnoj vrtičkoj skupini;
2. Ispitati stavove roditelja i odgajatelja prema integraciji te njihovu povezanost s prosocijalnim, odnosno agresivnim ponašanjem djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama.

Sukladno prethodnim nalazima, hipoteze ovog rada su sljedeće:

- 1.1. Nema razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju u ispitivanom uzorku, u odnosu na normativne podatke
 - 1.2. Postojat će dobne razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece tipičnog razvoja, te će prosocijalno i agresivno ponašanje biti izraženije kod starije djece tipične dobi, u odnosu na mlađu.
 - 1.3. Postojat će spolne razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece tipičnog razvoja, te će djevojčice biti prosocijalnije, u odnosu na dječake, dok će dječaci biti agresivniji, u odnosu na djevojčice.
 - 1.4. Agresivno ponašanje djece tipičnog razvoja biti će izraženije u odgojno-obrazovnim skupinama s većim brojem djece.
 - 1.5. Prosocijalno ponašanje djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama biti će izraženije u odnosu na djecu tipičnog razvoja u redovnim skupinama.
 - 1.6. Agresivno ponašanje djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama biti će manje izraženo u odnosu na agresivno ponašanje djece tipičnog razvoja u redovnim skupinama.
-
- 2.1. Stav roditelja djece tipičnog razvoja i odgajatelja u integracijskim skupinama prema integraciji biti će umjereno pozitivan do izraženo pozitivan.

2.2. Postojat će pozitivna povezanost stavova odgajatelja i roditelja prema integraciji sa prosocijalnim, odnosno agresivnim ponašanjem predškolske djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama.

2.3. Stavovi roditelja i odgajatelja prema integraciji bit će značajni prediktori prosocijalnog, odnosno agresivnog ponašanja djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama.

3. METODA

3.1. Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 108 roditelja djece tipičnog razvoja predškolske dobi u skupinama u kojima je integrirano dijete ili djeca s teškoćama, od čega 22 muškaraca i 88 žena. Istraživanje je obuhvatilo i uzorak od 33 odgajatelja vrtićkih skupina u kojima je integrirano dijete ili djeca s teškoćama, od čega 1 muškarac i 32 žene. Odgajatelji redovnih i integracijskih vrtićkih skupina procjenjivali su ukupno 255 djece tipičnog razvoja, u dobi od 2 do 7 godina, od čega 122 djevojčice i 135 dječaka, iz ukupno osam dječjih vrtića na području Primorsko-goranske i Istarske županije. Istraživanje obuhvaća uzorak 122 djece tipičnog razvoja u integracijskim, od čega 63 djevojčice i 59 dječaka, u rasponu dobi od 3 do 7 godina, te uzorak 133 djece tipičnog razvoja uključene u redovne vrtićke skupine, od čega 62 djevojčice i 71 dječak, u rasponu dobi od 3 do 7 godina. U *Tablici 1.* opisan je ispitivani uzorak djece tipičnog razvoja, te su prikazani broj ispitanika, ukupan broj djece u skupini, broj integrirane djece s teškoćama te vrsta teškoća.

Tablica 1. Broj ispitanika po vrtićkim skupinama

Dječji vrtić	Skupina	Prosječna dob ispitanika	Broj ispitanika	Broj dječaka	Broj djevojčica	Ukupan broj djece u skupini	Postotak odaziva	Broj integrirane djece s teškoćama	Vrsta teškoća
<i>DV Vežica, Rijeka</i>	<i>Integracijska</i>	4 god., 4 mj.	3	2	1	20	15.00%	1	Specifični poremećaj razvoja govora i jezika
	<i>Integracijska</i>	5 god., 1 mj.	1	1	-	15	6.67%	1	Rascjep tvrdog i mekog nepca i usne
	<i>Integracijska</i>	5 god., 3 mj.	7	2	5	20	35.00%	2	Specifični poremećaj razvoja govora i jezika; Govorne poteškoće
	<i>Integracijska</i>	5 god., 2 mj.	3	2	1	20	15.00%	1	Specifični miješani razvojni poremećaj, poremećaj u razvoju govora
<i>DV Sunce, Fažana</i>	<i>Integracijska</i>	5 god., 4 mj.	8	4	4	23	34.78%	1	Zaostajanje u razvoju
	<i>Integracijska</i>	5 god., 6 mj.	14	5	9	23	60.87%	1	Socio-emocionalne teškoće
	<i>Integracijska</i>	4 god., 9 mj.	11	6	5	12	91.66%	1	Pervazivni poremećaj
<i>DV Belveder, Rijeka</i>	<i>Integracijska</i>	5 god., 1 mj.	1	-	1	15	6.67%	1	*
	<i>Integracijska</i>	4 god., 8 mj.	2	1	1	15	13.33%	1	*
<i>DV Maestral, Rijeka</i>	<i>Integracijska</i>	3 god., 9 mj.	6	2	4	10	60.00%	1	*
	<i>Integracijska</i>	5 god., 1 mj.	7	3	4	20	35.00%	1	*
	<i>Integracijska</i>	5 god., 3 mj.	12	3	9	15	80.00%	1	*
<i>DV Opatija, Opatija</i>	<i>Integracijska</i>	5 god., 5 mj.	6	2	4	15	40.00%	1	Naglušost
	<i>Integracijska</i>	5 god., 7 mj.	8	3	5	20	40.00%	2	Pervazivni razvojni poremećaj; Opsoklonus mioklonus
	<i>Integracijska</i>	3 god., 8 mj.	4	3	1	24	16.67%	1	Epilepsija
<i>DV Duga, Umag</i>	<i>Integracijska</i>	4 god., 5 mj.	11	7	4	22	50.00%	1	Pervazivni razvojni poremećaj
	<i>Integracijska</i>	5 god., 3 mj.	20	13	7	20	100.00%	1	Intelektualne teškoće
	<i>Redovna</i>	6 god., 2 mj.	12	7	5	21	57.14%		
	<i>Redovna</i>	6 god., 4 mj.	22	14	8	24	91.67%		
	<i>Redovna</i>	6 god., 4 mj.	18	9	9	20	90.00%		
<i>DV Radost, Crikvenica</i>	<i>Redovna</i>	4 god., 9 mj.	10	3	7	18	55.56%		
	<i>Redovna</i>	5 god., 6 mj.	7	5	2	20	35.00%		
	<i>Redovna</i>	5 god., 1 mj.	10	4	6	16	62.50%		
	<i>Redovna</i>	6 god., 9 mj.	6	3	3	18	33.33%		
<i>DV Žminj, Rapčiči</i>	<i>Redovna</i>	5 god., 7 mj.	18	9	9	20	90.00%		
	<i>Redovna</i>	5 god., 3 mj.	13	7	6	18	72.22%		
	<i>Redovna</i>	5 god., 7 mj.	17	10	7	20	85.00%		

* Podatak nije poznat

3.2. Pribor

Skala za procjenu agresivnosti i prosocijalnog ponašanja kod djece (Pros/Ag, Žužul i Vlahović-Štetić, 1992). Skala ispituje ukupno 20 dječjih reakcija, koje se najčešće javljaju i lako su zamjetljive u dječjem vrtiću, raspoređenih u dvije skupine. Skala se sastoji od 20 čestica, raspoređenih u dvije subskale. Pritom se parne čestice odnose na subskalu agresivnog ponašanja, a neparne na subskalu prosocijalnog ponašanja. Primjeri čestica subskale prosocijalnog ponašanja su: „*Posuđuje svoje igračke drugoj djeci.*“, te „*Ako ga drugo dijete za nešto zamoli, učini to.*“, dok su primjeri čestica subskale agresivnog ponašanja: „*Započinje tuču s drugom djecom.*“, te „*Otima igračke drugoj djeci.*“. Zadatak procjenjivača je da na skali Likertova tipa, koji sadrži 5 stupnjeva (1 – nikada se tako ne ponaša, 2 – rijetko se tako ponaša, 3 - ponekad se tako ponaša, 4 – često se tako ponaša, 5 – gotovo uvijek se tako ponaša) procijeni čestinu navedenog ponašanja kod pojedinog djeteta. Teoretski raspon za svaku subskalu je od 10 do 50 bodova. Autori skale navode visoku pouzdanost Pros/Ag skale, te tako Cronbachov alfa koeficijent unutarnje konzistencije za subskalu prosocijalnog ponašanja iznosi 0.93, dok za subskalu agresivnog ponašanja iznosi 0.95 (Vlahović-Štetić, 1994). U ovom istraživanju dobivena pouzdanost subskale prosocijalnosti iznosi 0.91, dok za subskalu agresivnog ponašanja iznosi 0.93.

Skala stavova prema integraciji (Opinions relative to mainstreaming, Larrives i Cook, 1979), prikazana u *Prilogu 1.*, ispituje stav ispitanika prema integraciji djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne skupine, neovisno o vrsti teškoće. Za potrebe ovog istraživanja, skala je prevedena na hrvatski jezik, uz određene modifikacije termina, te je tako, termin „*handicapped student*“ zamijenjen terminom „*dijete s posebnim potrebama*“, termin „*mainstreaming*“ terminom „*integracija*“, u duhu hrvatskog jezika. Skala je, bez prethodne psihometrijske validacije, primjenjena u ovom istraživanju. Sadržaj čestica odnosi se na općenit stav prema integraciji djece s teškoćama, ponašanje djece s teškoćama u redovnim skupinama, percipiranu sposobnost podučavanja djece s teškoćama od strane odgajatelja te dobrobiti integracije za djecu s teškoćama i djecu tipičnog razvoja u integracijskim skupinama. Primjeri čestica su sljedeći: „*Ponašanje djeteta s posebnim*

potrebama loš je primjer ostaloj djeci.“, „*Izolacija u posebne vrtičke skupine ima negativan utjecaj na socijalni i emocionalni razvoj djeteta s posebnim potrebama*“, te „*Djeca s posebnim potrebama zaokupljaju većinu odgajateljevog vremena*“. Zadatak procjenjivača je na skali od 1 do 5 procijeniti slaganje s pojedinim tvrdnjama, pri čemu 1 označava „*u potpunosti se ne slažem*“, 2 „*djelomično se ne slažem*“, 3 „*niti se slažem, niti se ne slažem*“, 4 „*djelomično se slažem*“, a 5 „*u potpunosti se slažem*“.

Prije provjere faktorske strukture skale, sve su čestice rekodirane tako da odražavaju pozitivan stav prema integraciji djece s teškoćama. Provjerom faktorske strukture korištene skale, prikazano u *Prilogu 2.*, utvrđena je jednofaktorska struktura skale, kojom je objašnjeno 26.08% varijance kriterija. Time nije potvrđena petofaktorska struktura skale koju predlažu autori. Prema Larrives i Cook (1979) čestice skale raspoređuju se u 5 faktora, i to *Opća filozofija integracije*, koji objašnjava ukupno 32% varijance kriterija, *Ponašanje djece s teškoćama*, koji objašnjava 7% varijance, *Percipirana sposobnost podučavanja djece s teškoćama*, koji objašnjava 6% varijance, *Upravljanje odgojnom skupinom*, koji objašnjava 4% varijance, te *Akademski i socijalni rast djece s teškoćama*, koji objašnjava 3% varijance kriterija. Ipak, korištenje skale kao jednodimenzionalnog konstrukta opravdavaju i autori, navodeći formulu za izračun stupnja pozitivnosti stava na temelju svih 30 čestica. Rezultati faktorske analize upućuju na opravdanost izbacivanja pojedinih čestica skale, čija su zasićenja na odabranom faktoru manja od 0.30. Time je u daljnoj analizi korišteno preostalih 26 čestica, čija linearna kombinacija čini faktor *stav prema integraciji*. Teoretski raspon skale od 26 čestica iznosi od 26 do 130, pri čemu je 78 srednja vrijednost.

Autori navode visoku razinu pouzdanost skale – Cronbach alpha za cijelu skalu iznosi 0.92. Analiza pouzdanosti u ovom istraživanju, na preostalim 26 čestica također upućuje na visoku razinu pouzdanosti skale, te ona iznosi 0.88.

Upitnik općih informacija, namijenjen stručnom osoblju vrtića, koji sadrži sljedeće podatke: ukupan broj vrtićkih skupina, ukupan broj djece koji pohađa vrtić, pohađaju li vrtić djeca s teškoćama, ako da, o kojim se teškoćama radi, te jesu li djeca s teškoćama uključena u redovne vrtičke skupine, koliko je takvih skupina, te koji je ukupan broj djece s teškoćama u istima.

3.3. Postupak

Prije provedbe istraživanja prikupljeni su podaci o državnim i gradskim vrtićima na području Primorsko-goranske i Istarske županije, na temelju registra dječjih vrtića, preuzetog s Internet stranice Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS, 2014). Kontaktirano je ukupno 26 dječjih vrtića, kojima je prosljeđen dopis s kratkim opisom istraživanja te Upitnik općih informacija. Stručno osoblje vrtića zamoljeno je da ispuni i prosljedi Upitnik općih informacija, ukoliko su zainteresirani za provođenje istraživanja u okviru svog ili svojih dječjih vrtića. Od istih, na sudjelovanje u daljnjem istraživanju pristalo je ukupno 8 dječjih vrtića, i to DV Duga, Umag; DV Radost, Crikvenica, DV Rapičići, Žminj; DV Vežica, Rijeka; DV Sunce, Fažana; DV Maestral, Rijeka; DV Belveder, Rijeka i DV Opatija, Opatija. Istraživanje je obuhvatilo ukupno 27 vrtićkih skupina navedenih dječjih vrtića, od kojih 17 skupina čine integracijske skupine, u kojima je uključeno dijete ili djeca s teškoćama, dok preostalih 10 čine redovne vrtićke skupine. Sam proces prikupljanja podataka sastojao se od prikupljanja pismenih suglasnosti roditelja o sudjelovanju njihove djece u istraživanju, te su oni roditelji, koji su dali pristanak, ispunili *Skalu stavova prema integraciji*. Zatim su odgajatelji, za djecu čiji su roditelji dali pristanak, ispunili *Skalu za procjenu prosocijalnosti i agresivnog ponašanja*. Odgajatelji integracijskih skupina ispunili su i *Skalu stavova prema integraciji*. Drugi dio procesa prikupljanja podataka sastojao se od prikupljanja suglasnosti roditelja djece tipičnog razvoja u redovnim vrtićkim skupinama, u ukupno 10 vrtićkih skupina iz ukupno 3 dječja vrtića. Za onu djecu čiji su roditelji dali pisani pristanak, odgajatelji su ispunili *Skalu za procjenu prosocijalnosti i agresivnog ponašanja*. Prosječan broj djece za koju su odgajatelji procjenjivali prosocijalno i agresivno ponašanje iznosi 3.5, uz raspon od jednog do osmero djece.

4. REZULTATI

Prije statističke obrade podataka, bilo je potrebno provjeriti distribuiraju li se dobiveni rezultati na ispitivanim skalama po normalnoj raspodjeli. U tu je svrhu korišten Kolmogorov-Smirnov (K-S) test normaliteta distribucije, čiji su rezultati prikazani u *Tablici 1.*

Tablica 1. Aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimalne i maksimalne vrijednosti te vrijednosti K-S testa normaliteta distribucije za rezultate na subskalama prosocijalnosti i agresivnosti *Skale za procjenu prosocijalnosti i agresivnog ponašanja*, te *Skali stavova prema integraciji*

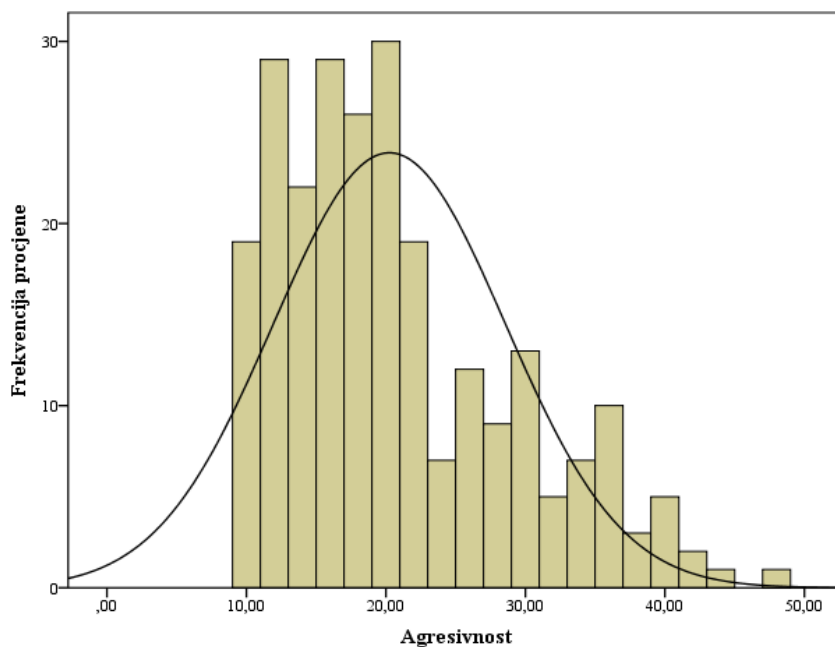
	M	SD	Raspon rezultata	Značajnost Kolmogorov-Smirnov testa
<i>Subskala Prosocijalnosti</i>	36.36	7.56	18 – 50	p > 0.05
<i>Subskala agresivnosti</i>	20.25	8.32	10 – 47	p < 0.01
<i>Ukupan rezultat na Skali stavova prema integraciji (roditelji)</i>	98.34	15.09	39 – 127	p > 0.05
<i>Ukupan rezultat na Skali stavova prema integraciji (odgajatelji)</i>	97.97	13.85	74 – 120	p > 0.05

Rezultati Kolmogorov-Smirov testa upućuju na normalnu raspodjelu rezultata na subskali prosocijalnosti *Skale za procjenu prosocijalnosti i agresivnog ponašanja*, te na cjelokupnoj *Skali stavova prema integraciji* na uzorku roditelja, kao i na uzorku odgajatelja.

Uvidom u postignut rezultat roditelja i odgajatelja na *Skali stavova prema integraciji*, a s obzirom na prosječan teoretski rezultat skale, koji iznosi 78, utvrđeno je da su stavovi roditelja i odgajatelja prema integraciji pozitivniji od navedenog prosjeka.

Rezultati Kolmogorov-Smirnov testa na subskali agresivnosti *Skale za procjenu prosocijalnosti i agresivnog ponašanja* ukazuju na pozitivnu asimetričnost distribucije iste, što je vidljivo iz histograma frekvencija rezultata te subskale, prikazanog na *Slici 1*. Ovakav oblik raspodjele očekivan je s obzirom na prirodu varijable, te upućuje na to da su odgajatelji imali tendenciju procjenjivati razinu agresivnosti djece tipičnog razvoja u svojim skupinama niskom.

Slika 1. Raspodjela rezultata subskale agresivnosti *Skale za procjenu prosocijalnosti i agresivnog ponašanja*



Ipak, ukoliko su distribucije relativno pravilne, te ukoliko su uzorci dovoljno veliki i slične veličine, kao što je u ovom slučaju, primjereno je koristiti parametrijske postupke analize podataka (Petz, 1997). Testirani preduvjeti svih naknadno provedenih analiza prikazani su u *Prilogu 3*.

4.1. Usporedba rezultata Skale za procjenu prosocijalnosti i agresivnog ponašanja s normativnim podacima

Kako bi utvrdili razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece u ispitivanom uzorku, s obzirom na osnovne norme, dobivene na uzorku od 1147 ispitanika, u rasponu dobi od 5 do 6 godina, u istraživanju koje provodi Brajša (1991; prema Vlahović-Štetić, 1994), dobiveni rezultati na pojedinim subskalama uspoređeni su s normativnim prosjecima, primjenom t-testa. U *Tablici 2.* prikazane su mjere centralne tendencije i raspršenja normativnih rezultata za pojedine subskale, s obzirom na spol (Brajša, 1991; prema Vlahović-Štetić, 1994), te mjere centralne tendencije i raspršenja rezultata dobivenih ovim istraživanjem. Normativni i podaci dobiveni ovim istraživanjem uspoređivani su t-testom, čiji je rezultat i značajnost prikazan u *Tablici 2.*

Tablica 2. Aritmetička sredina i standardna devijacija rezultata na subskalama prosocijalnosti i agresivnog ponašanja normativnog uzorka i ispitivanog uzorka, te rezultati provedenih t-testova

		Podaci dobiveni ovim					
		Normativni podaci		istraživanjem			
		M	SD	M	SD	df	t
<i>Prosocijalno</i>	Dječaci	34.55	7.67	35.02	7.68	127	0.69
<i>ponašanje</i>	Djevojčice	38.51	7.42	37.85	7.08	124	1.05
<i>Agresivno</i>	Dječaci	25.76	9.07	23.73	9.08	128	3.78**
<i>ponašanje</i>	Djevojčice	20.23	8.44	17.58	6.40	124	4.64**

* $p < 0.05$;

** $p < 0.01$

Iz *Tablice 2.* vidljivo je da ne postoji razlika u prosocijalnom ponašanju djevojčica i dječaka ispitivanog uzorka, s obzirom na normativne rezultate. Ipak, dobivena je statistički značajna razlika u agresivnom ponašanju djevojčica i dječaka, s obzirom na normativne rezultate, u smjeru niže razine agresivnosti u uzorku ispitivanom u ovom istraživanju, u odnosu na normativne rezultate.

4.2. Razlike u prosocijalnom ponašanju djece tipičnog razvoja s obzirom na dob, spol, veličinu skupine i pripadnost integracijskoj skupini

Kako bi ispitali razlike u prosocijalnom ponašanju djece tipičnog razvoja, s obzirom na spol, dob, veličinu odgojno-obrazovne skupine te pripadnost integracijskoj, odnosno redovnoj skupini, provedena je četverosmjerna analiza varijance. Vrtičke skupine podijeljene su u dvije kategorije: skupine do 18 djece (ukupno 11 skupina), te skupine sa više od 18 djece (ukupno 16 skupina). Sukladno prethodnim nalazimo o dobnim razlikama u prosocijalnosti i agresivnosti, djeca tipičnog razvoja kategorizirana su s obzirom na dob u dvije skupine: od 2 do 5 godina, te od 6 do 7 godina, zbog ravnomjerne podjele broja ispitanika u obje skupine.

Testirani preduvjeti provedene analize prikazani su u *Prilogu 3*. U *Tablici 3*, prikazane su mjere centralne tendencije i raspršenja prosocijalnosti djece tipičnog razvoja, obzirom na spol, dob, pripadnost integracijskoj skupini te veličinu odgojno-obrazovne skupine.

Tablica 3. Aritmetičke sredine i standardne devijacije prosocijalnosti djece tipičnog razvoja, obzirom na spol, dob, pripadnost integracijskoj skupini te veličinu odgojno-obrazovne skupine

		M	σ
Spol	<i>Dječaci</i>	35.02	7.68
	<i>Djevojčice</i>	37.85	7.08
Dob	<i>Mlađa dob</i>	35.44	7.11
	<i>Starija dob</i>	38.06	7.84
Pripadnost integracijskoj skupini	<i>Integracijska skupina</i>	36.53	6.86
	<i>Redovna skupina</i>	36.37	8.06
Veličina skupine	<i>Manje skupine</i>	38.64	6.68
	<i>Veće skupine</i>	35.51	7.64

U *Tablici 4.* prikazani su glavni i interakcijski efekti četverosmjerne ANOVE (spol x dob x pripadnost integracijskoj skupini x veličina skupine) za prosocijalnost djece tipičnog razvoja.

Tablica 4. Glavni i interakcijski efekti četverosmjerne ANOVE (spol x dob x pripadnost integracijskoj skupini x veličina skupine) za prosocijalnost djece tipičnog razvoja

	F_{1,237}
<i>Spol</i>	9.98**
<i>Dob</i>	3.68*
<i>Pripadnost integracijskoj skupini</i>	0.01
<i>Veličina skupine</i>	4.30*
<i>Spol x dob</i>	0.39
<i>Spol x pripadnost integracijskoj skupini</i>	0.26
<i>Spol x veličina skupine</i>	3.12
<i>Dob x pripadnost integracijskoj skupini</i>	4.89*
<i>Dob x veličina skupine</i>	1.69
<i>Pripadnost integracijskoj skupini x veličina skupine</i>	5.17*
<i>Spol x dob x pripadnost integracijskoj skupini</i>	0.13
<i>Spol x dob x veličina skupine</i>	0.49
<i>Spol x pripadnost integracijskoj skupini x veličina skupine</i>	1.13
<i>Dob x pripadnost integracijskoj skupini x veličina skupine</i>	0.88
<i>Spol x dob x pripadnost integracijskoj skupini x veličina skupine</i>	0.35

* $p < 0.05$;

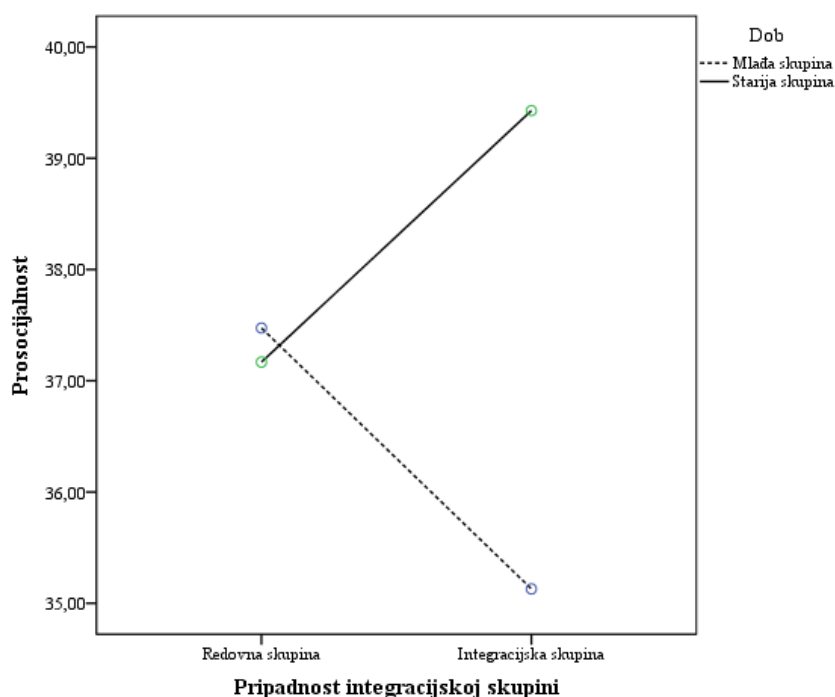
** $p < 0.01$

Iz *Tablice 4.* vidljivi su glavni efekti spola, dobi i veličine odgojno-obrazovne skupine na prosocijalno ponašanje djece tipičnog razvoja. Tako, djevojčice su značajno prosocijalnije od dječaka, kao i djeca starije dobi u odnosu na djecu mlađe dobi. Također, djeca tipičnog razvoja u odgojno-obrazovnim skupinama s manjim brojem djece

prosocijalnija su u odnosu na djecu tipičnog razvoja u odgojno-obrazovnim skupinama s većim brojem djece. Glavni efekt pripadnosti integracijskoj skupini nije potvrđen.

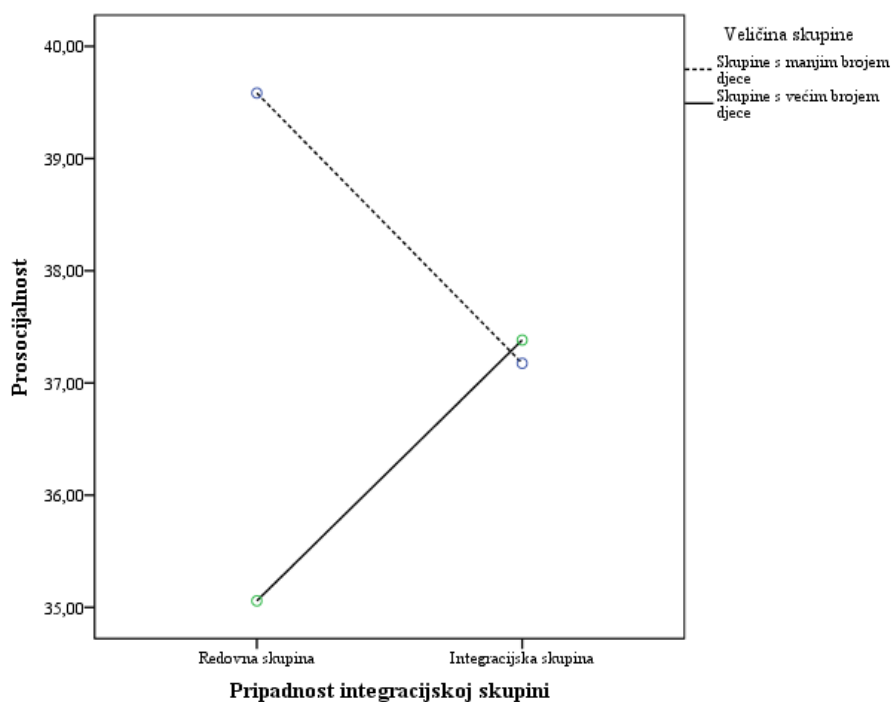
Dobiveni su i interakcijski efekti pripadnosti integracijskoj skupini i dob te pripadnosti integracijskoj skupini i veličine skupine na prosocijalno ponašanje djece tipičnog razvoja. Točnije, rezultati pokazuju da su mlađa djeca u integracijskim skupinama manje prosocijalna u odnosu na mlađu djecu u redovnim skupinama, no da su starija djeca u integracijskim skupinama prosocijalnija u odnosu na stariju djecu u redovnim skupinama. Dobiveni interakcijski efekt prikazan je na *Slici 2*.

Slika 2. Interakcijski efekt pripadnosti integracijskoj skupini i dobi na prosocijalno ponašanje djece tipičnog razvoja



Nadalje, dobiven je interakcijski efekt pripadnosti integracijskoj skupini i veličine odgojno-obrazovne skupine. Tako su djeca u redovnim skupinama s manjim brojem djece prosocijalnija u odnosu na djecu u redovnim skupinama s većim brojem djece. U integracijskim skupinama ta razlika nestaje, te su djeca jednako prosocijalna, neovisno o ukupnom broju djece u skupini. Dobiveni interakcijski efekt prikazan je na *Slici 3*.

Slika 3. Interakcijski efekt pripadnosti integracijskoj skupini i veličine skupine na prosocijalno ponašanje djece tipičnog razvoja



4.3. Razlike u agresivnom ponašanju djece tipičnog razvoja s obzirom na dob, spol, veličinu skupine i pripadnost integracijskoj skupini

Kako bi ispitali razlike u agresivnom ponašanju djece tipičnog razvoja, s obzirom na spol, dob, veličinu odgojno-obrazovne skupine te pripadnost integracijskoj, odnosno redovnoj skupini, provedena je četverosmjerna analiza varijance. Testirani preduvjeti provedene analize prikazani su u *Prilogu 3*. U *Tablici 5*. prikazane su mjere centralne tendencije i raspršenja agresivnosti djece tipičnog razvoja, obzirom na spol, dob, pripadnost integracijskoj skupini te veličinu odgojno-obrazovne skupine.

Tablica 5. Aritmetičke sredine i standardne devijacije agresivnosti djece tipičnog razvoja, obzirom na spol, dob, pripadnost integracijskoj skupini te veličinu odgojno-obrazovne skupine

		M	SD
Spol	<i>Dječaci</i>	22.73	9.08
	<i>Djevojčice</i>	17.58	6.39
Dob	<i>Mlađa dob</i>	20.26	7.65
	<i>Starija dob</i>	20.02	9.14
Pripadnost integracijskoj skupini	<i>Integracijska skupina</i>	19.74	8.14
	<i>Redovna skupina</i>	20.56	8.35
Veličina skupine	<i>Manje skupine</i>	19.93	8.21
	<i>Veće skupine</i>	20.27	8.28

U *Tablici 6*. prikazani su glavni i interakcijski efekti četverosmjerne ANOVE (spol x dob x pripadnost integracijskoj skupini x veličina skupine) za agresivnost djece tipičnog razvoja.

Tablica 6. Glavni i interakcijski efekti četverosmjerne ANOVE (spol x dob x pripadnost integracijskoj skupini x veličina skupine) za agresivnost djece tipičnog razvoja

	F_{1,237}
<i>Spol</i>	19.33*
<i>Dob</i>	0.09
<i>Pripadnost integracijskoj skupini</i>	0.12
<i>Veličina skupine</i>	0.29
<i>Spol x dob</i>	0.23
<i>Spol x pripadnost integracijskoj skupini</i>	0.22
<i>Spol x veličina skupine</i>	0.03
<i>Dob x pripadnost integracijskoj skupini</i>	0.91
<i>Dob x veličina skupine</i>	0.43
<i>Pripadnost integracijskoj skupini x veličina skupine</i>	0.95
<i>Spol x dob x pripadnost integracijskoj skupini</i>	0.68
<i>Spol x dob x veličina skupine</i>	0.00
<i>Spol x pripadnost integracijskoj skupini x veličina skupine</i>	0.13
<i>Dob x pripadnost integracijskoj skupini x veličina skupine</i>	0.04
<i>Spol x dob x pripadnost integracijskoj skupini x veličina skupine</i>	0.83

* $p < 0.05$;

** $p < 0.01$

Iz Tablice 6. vidljiv je glavni efekt spola. Tako, dječaci su značajno agresivniji od djevojčica. Glavni efekti dobi, pripadnosti integracijskoj skupini te veličine skupine na agresivno ponašanje nisu potvrđeni. Interakcijski efekti ispitivanih varijabli na agresivno ponašanje djece tipičnog razvoja također nisu potvrđeni.

4.4. Povezanost stava roditelja i odgajatelja prema integraciji s prosocijalnim, odnosno agresivnim ponašanjem djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama

Podaci prikupljeni ovim istraživanjem hijerarhijski su organizirani na dvije razine. Prva se odnosi na razinu djeteta i njegova roditelja, na kojoj su prikupljeni podaci o prosocijalnosti i agresivnosti djece te procjena stava roditelja prema integraciji. Drugu razinu predstavljaju podaci o stavu odgajatelja integracijskih skupina prema integraciji. Pojedinci unutar tako hijerarhijski organiziranih jedinica po svojim su osobinama međusobno znatno sličniji negoli su to slučajno odabrani pojedinci, dijele zajedničku okolinu, sa svim njihovim fizičkim i organizacijskim obilježjima, što posljedično vodi do dodatne homogenizacije tijekom vremena (Babarović, Burušić i Šakić, 2010).

Postoji nekoliko strategija statističke obrade hijerarhijski organiziranih podataka (Babarović i sur., 2010). Prvi način je da se obilježja iz više razine hijerarhije svedu na nižu analitičku razinu. U ovom slučaju, procjeni prosocijalnosti i agresivnosti svakog pojedinačnog djeteta i procjeni stava njegovog roditelja prema integraciji pridodaje se procjena stava odgajatelja skupine u kojoj je dijete uključeno. Druga strategija odnosi se na sažimanje podataka niže razine na višu analitičku razinu. Primjerice, za svaku vrtićku skupinu moguće je izračunati prosječnu procjenu prosocijalnosti i agresivnosti djece te prosječnu procjenu stava njihovih roditelja prema integraciji. Time se zavisna varijabla, u ovom slučaju, prosocijalnost i agresivnost djece te stav roditelja prema integraciji, sadržajno i suštinski mijenja, pri čemu je moguće govoriti samo o prosječnoj prosocijalnosti i agresivnosti, odnosno prosječnom stavu, na razini vrtićke skupine. Tako provedena statistička obrada podataka, u kojoj su rezultati svih ispitanika uprosječeni na razini odgojno-obrazovne skupine, prikazana je u *Prilogu 4*.

Kako je ovim istraživanjem obuhvaćen uzorak odgajatelja, od kojih su neki odgajatelji istih skupina, daljnja je statistička analiza provedena na način da su kombinirani prethodno opisani pristupi analizi podataka. Izračunata je prosječna vrijednost stava odgajatelja u svakoj od ispitivanih vrtićkih skupina. Procjeni prosocijalnosti i agresivnosti svakog djeteta te procjeni stava njegova roditelja prema integraciji, pridodana je prosječna

vrijednost stava svih odgajatelja te vrtičke skupine. Time je omogućena provedba regresijske analize u svrhu utvrđivanja povezanosti stava roditelja i prosječnog stava odgajatelja prema integraciji s prosocijalnim i agresivnim ponašanjem djece. Povezanosti spola, veličine skupine, dobi djeteta te prosocijalnosti i agresivnosti djece i stavova roditelja te prosječnih stavova odgajatelja prema integraciji prikazane su u *Tablici 7*.

Tablica 7. Povezanost prosocijalnosti i agresivnosti djece sa stavom roditelja i prosječnim stavom odgajatelja prema integraciji

	Veličina		Stav				
	Spol	skupine	Dob	Prosocijalnost	Agresivnost	roditelja prema integraciji	Prosječan stav odgajatelja prema integraciji
<i>Spol</i>	-	-.12	-.04	.27**	-.28**	-.15	.12
<i>Veličina skupine</i>		-	-.22*	-.09	-.04	-.04	.08
<i>Dob</i>			-	.16	.06	.01	-.26**
<i>Prosocijalnost</i>				-	-.52**	.13	.13
<i>Agresivnost</i>					-	-.07	-.05
<i>Stav roditelja prema integraciji</i>						-	.05
<i>Prosječan stav odgajatelja prema integraciji</i>							-

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Iz *Tablice 7*. vidljiva je značajna povezanost spola djeteta i prosocijalnosti te agresivnosti. Točnije, djevojčice su prosocijalnije, u odnosu na dječake, dok su dječaci agresivniji, u odnosu na djevojčice. Nadalje, značajno je povezana dob djece s veličinom skupine, što govori o raspodjeli ispitanika po skupinama. Također, dobivena je povezanost dobi djece i prosječnog stava odgajatelja prema integraciji, točnije, odgajatelji prosječno imaju manje pozitivan stav prema integraciji u skupinama starije djece. Vidljiva je i

negativna povezanost prosocijalnog i agresivnog ponašanja djece, točnije, što je prosocijalno ponašanje izraženije, manje je izraženo agresivno ponašanje.

Obzirom na prije opisane razlike u obrascima povezanosti prosocijalnog i agresivnog ponašanja te spola djeteta, daljnja je analiza rađena na poduzorcima djevojčica i dječaka. Izračunate su povezanosti veličine skupine, dobi, prosocijalnosti i agresivnog ponašanja, te stava roditelja i prosječnog stava odgajatelja prema integraciji za poduzorke djevojčica i dječaka. Navedene povezanosti za poduzorak dječaka prikazane su u *Tablici 8.*, dok su u *Tablici 9.* prikazane navedene povezanosti za poduzorak djevojčica.

Tablica 8. Povezanost prosocijalnosti i agresivnosti dječaka sa stavom roditelja i prosječnim stavom odgajatelja prema integraciji

	Veličina		Stav roditelja		Prosječan stav	
	skupine	Dob	Prosocijalnost	Agresivnost	prema integraciji	odgajatelja prema integraciji
<i>Veličina skupine</i>	-	-.19	-.03	-.05	.20	-.02
<i>Dob</i>		-	.14	.08	-.27	-.19
<i>Prosocijalnost</i>			-	-.57**	.10	.16
<i>Agresivnost</i>				-	-.29	-.07
<i>Stav roditelja prema integraciji</i>					-	.20
<i>Prosječan stav odgajatelja prema integraciji</i>						-

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Povezanost prosocijalnog i agresivnog ponašanja značajna je i na uzorku dječaka. Iako u *Tablici 8.* nije prikazana, povezanost stava roditelja prema integraciji i agresivnosti dječaka granično je statistički značajna, pri čemu p koeficijent iznosi .06. Takav nalaz može govoriti o tendenciji manje izražene agresivnosti kod dječaka čiji roditelji imaju pozitivniji stav prema integraciji.

Tablica 9. Povezanost prosocijalnosti i agresivnosti djevojčica sa stavom roditelja i prosječnim stavom odgajatelja prema integraciji

	Veličina				Stav roditelja	Prosječan stav
	skupine	Dob	Prosocijalnost	Agresivnost	prema integraciji	odgajatelja prema integraciji
<i>Veličina skupine</i>	-	-.24	-.10	-.11	-.19	.18
<i>Dob</i>		-	.20	.03	.15	-.33**
<i>Prosocijalnost</i>			-	-.39**	.24	.03
<i>Agresivnost</i>				-	.04	.04
<i>Stav roditelja prema integraciji</i>					-	-.04
<i>Prosječan stav odgajatelja prema integraciji</i>						-

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Na uzorku djevojčica također je dobivena povezanost prosocijalnog i agresivnog ponašanja, te dobi djeteta i prosječnog stava odgajatelja prema integraciji. Pritom, iako granično statistički značajna ($p=.06$), dobivena je i povezanost prosocijalnog ponašanja i stava roditelja prema integraciji. Tako je također moguća tendencija izraženije prosocijalnosti djevojčica čiji roditelji imaju pozitivniji stav prema integraciji.

Kako bi se dodatno razjasnili obrasci povezanosti prosocijalnog i agresivnog ponašanja dječaka i djevojčica sa stavom roditelja i prosječnim stavom odgajatelja prema integraciji, provedene su zasebne regresijske analize za svaku kriterijsku varijablu, zasebno za uzorak dječaka i djevojčica.

U prvoj hijerarhijskoj regresijskoj analizi ispitivan je doprinos pojedinih prediktora u objašnjenju varijance prosocijalnosti dječaka. Pritom su u prvom koraku unešene varijable dobi i veličine skupine, dok je u drugom koraku unešena varijabla stava roditelja prema integraciji. U trećem koraku unešena je varijabla prosječnog stava odgajatelja prema integraciji. Rezultati provedene hijerarhijske regresijske analize prikazani su u *Tablici 10*.

Tablica 10. Dob djeteta, veličina odgojno-obrazovne skupine, stav roditelja i prosječan stav odgajatelja prema integraciji kao prediktori prosocijalnog ponašanja dječaka

Prediktorske varijable	β	ΔR^2	R^2
1. korak : <i>dob djeteta</i>	.11	.01	.01
<i>veličina skupine</i>	.10		
2. korak : <i>stav roditelja prema integraciji</i>	.09	.01	.02
3. korak : <i>prosječan stav odgajatelja prema integraciji</i>	-.03	.00	.02

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

ΔR^2 - doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci

R^2 - ukupni doprinos objašnjenju varijanci

Iz *Tablice 10.* vidljivo je da niti jedan model ne objašnjava značajno ispitivani kriterij, te je ukupnim modelom objašnjeno 2% varijance prosocijalnosti dječaka. Rezultati provedene analize ne ukazuju na značajan doprinos unešenih prediktora u objašnjenju varijance prosocijalnosti dječaka, sukladno opisanim povezanostima, prikazanima u *Tablici 8.*

Sljedećom hijerarhijskom regresijskom analizom ispitivan je doprinos dobi, veličine skupine, stava roditelja prema integraciji te prosječnog stava odgajatelja prema integraciji u objašnjenju prosocijalnosti djevojčica. Pritom su istim redosljedom kao u prethodnoj regresijskoj analizi prediktorske varijable unešene po koracima. Rezultati provedene analize prikazani su u *Tablici 11.*

Tablica 11. Dob djeteta, veličina odgojno-obrazovne skupine, stav roditelja i prosječan stav odgajatelja prema integraciji kao prediktori prosocijalnog ponašanja djevojčica

Prediktorske varijable	β	ΔR^2	R^2
1. korak : <i>dob djeteta</i>	.13	.03	.03
<i>veličina skupine</i>	-.09		
2. korak : <i>stav roditelja prema integraciji</i>	.22	.05	.08
3. korak : <i>prosječan stav odgajatelja prema integraciji</i>	.18	.03	.11

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

ΔR^2 - doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci

R^2 - ukupni doprinos objašnjenju varijanci

Provedenom analizom utvrđeno je da niti jedan model ne objašnjava značajno ispitivani kriterij, no da je ukupnim modelom objašnjeno 11% varijance prosocijalnosti djevojčica. Iako je analizom povezanosti utvrđena granična povezanost prosocijalnosti djevojčica i stava roditelja prema integraciji, stav roditelja nije se pokazao značajnim prediktorom. Tako, u skladu s prethodno opisanim povezanostima, prikazanim u *Tablici 9.*, niti jedan od prediktora ne doprinosi značajno objašnjenju varijance prosocijalnosti djevojčica.

Sljedeće analize provedene su za agresivnost kao kriterijsku varijablu, također zasebno na poduzorcima dječaka i djevojčica. U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize unešene su varijable dobi i veličine skupine, dok je u drugom koraku unešena varijabla stava roditelja prema integraciji. Prosječan stav odgajatelja prema integraciji unešen je u posljednjem koraku. Rezultati provedene analize na poduzorku dječaka prikazani su u *Tablici 12.*

Tablica 12. Dob djeteta, veličina odgojno-obrazovne skupine, stav roditelja i prosječan stav odgajatelja prema integraciji kao prediktori agresivnog ponašanja dječaka

Prediktorske varijable	β	ΔR^2	R^2
1. korak : <i>dob djeteta</i>	.10	.02	.02
<i>veličina skupine</i>	-.06		
2. korak : <i>stav roditelja prema integraciji</i>	-.38*	.11	.13
3. korak : <i>prosječan stav odgajatelja prema integraciji</i>	.15	.02	.15

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

ΔR^2 - doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci

R^2 - ukupni doprinos objašnjenju varijanci

Iako nitijedan od modela ne objašnjava značajno ispitivani kriterij, ukupnim je modelom objašnjeno 15% varijance agresivnosti dječaka. Pritom, kao jedini značajan prediktor ističe se stav roditelja prema integraciji. Što je stav roditelja prema integraciji pozitivniji, manje je izražena agresivnost dječaka, sukladno opisanim povezanostima, prikazanim u *Tablici 8*.

Posljednjom analizom ispitivan je doprinos pojedinih prediktora u objašnjenju varijance agresivnosti djevojčica. Pritom su u prvom koraku unešene varijable dobi i veličine skupine, dok je u drugom koraku unešena varijabla stava roditelja prema integraciji. Prosječan stav odgajatelja prema integraciji unešen je u trećem koraku hijerarhijske regresijske analize. Dobiveni rezultati prikazani su u *Tablici 13*.

Tablica 13. Dob djeteta, veličina odgojno-obrazovne skupine, stav roditelja i prosječan stav odgajatelja prema integraciji kao prediktori agresivnog ponašanja djevojčica

Prediktorske varijable	B	ΔR^2	R^2
1. korak : <i>dob djeteta</i>	.05	.01	.01
<i>veličina skupine</i>	-.09		
2. korak : <i>stav roditelja prema integraciji</i>	.02	.00	.01
3. korak : <i>prosječan stav odgajatelja prema integraciji</i>	.05	.00	.01

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

ΔR^2 - doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci

R^2 - ukupni doprinos objašnjenju varijanci

Niti jedan od modela ne objašnjava varijancu ispitivanog kriterija, te je ukupnim modelom objašnjeno 1% varijance ispitivanog kriterija. Pritom, nitijedan od unešenih prediktora ne doprinosi značajno objašnjenju varijance agresivnog ponašanja djevojčica, sukladno povezanostima prikazanim u *Tablici 9*.

5. DISKUSIJA

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece tipičnog razvoja, s obzirom na spol, dob, broj djece u odgojno-obrazovnoj skupini te pripadnost integracijskoj, odnosno redovnoj vrtićkoj skupini. Nadalje, cilj je istraživanja bio ispitati stavove roditelja i odgajatelja prema integraciji djece s teškoćama te njihovu povezanost s prosocijalnim, odnosno agresivnim ponašanjem djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama. Obzirom na prethodno navedene probleme istraživanja, u daljnjem su tekstu komentirani dobiveni rezultati.

5.1. Usporedba prosocijalnog i agresivnog ponašanja ispitivanog uzorka s normativnim podacima

Usporedbom rezultata dobivenih ovim istraživanjem s normativnim podacima, dobivenim u istraživanju koje je provela Brajša (1991; prema Vlahović-Štetić, 1994), utvrđena je razlika u razini agresivnosti djece ispitivanog uzorka, u odnosu na normativne podatke. Točnije, neovisno o pripadnosti integracijskoj, odnosno redovnoj vrtićkoj skupini, odgajatelji su imali tendenciju procjenjivati razinu agresivnosti djece tipičnog razvoja u svojim skupinama niskom. Ipak, istraživanja ukazuju na značajnu učestalost agresivnog ponašanja u predškolskoj dobi, posebice do 5 godine (Cakić i Velki, 2014). Mogući razlog niskih procjena agresivnosti u ispitivanom uzorku jest percepcija odgajatelja da agresivno ponašanje djece u njihovim skupinama odražava upravo njihovu kompetenciju u radu, te da odgajatelji iz tog razloga djecu općenito procjenjuju manje agresivnom. Keresteš (2006) uspoređujući samoprocjene agresivnog ponašanja sa procjenama agresivnosti od strane vršnjaka, nastavnika te roditelja, navodi da mogući razlog niskim procjenama agresivnosti od strane odraslih leži u socijalnoj nepoželjnosti agresivnog ponašanja. Tako, dječje je ponašanje više kontrolirano pred odraslima, nego pred vršnjacima, što potvrđuje i nalaz da djeca i vršnjaci agresivno ponašanje procjenjuju izraženijim, u odnosu na procjene odraslih. Razlika u prosocijalnom ponašanju djece ispitivanog uzorka u odnosu na normativne podatke nije dobivena. U uzorku ispitivanom ovim istraživanjem, odgajatelji su djecu

procjenjivali jednako prosocijalnima kao i u uzorku na temelju kojeg su izrađene norme Skale.

5.2. Prosocijalno ponašanje djece tipičnog razvoja s obzirom na spol, dob, pripadnost integracijskoj skupini i veličinu skupine

Rezultati provedene analize ukazuju na značajnu ulogu spola, dobi i veličine odgojno-obrazovne skupine na prosocijalno ponašanje djece tipičnog razvoja. Tako, prosocijalno je ponašanje izraženije kod djevojčica, u odnosu na dječake, te kod djece starije dobi, u odnosu na djecu mlađe dobi. Ovi su nalazi konzistentni s nalazima prethodnih istraživanja (npr. Brajša-Žganec i Slunjski, 2007; Brebić, 2008; Bukowski i Parker, 2006; Eisenberg i Mussen, 1989; Farver i Husby Branstetter, 1994; Hastings, Utendale i Sullivan, 2007; Špelić, Zuliani i Milošević, 2013). Rezultati ukazuju i na izraženije prosocijalno ponašanje djece tipičnog razvoja u odgojno-obrazovnim skupinama s manjim brojem djece, u odnosu na skupine s većim brojem djece. Ovaj nalaz nije u skladu s pretpostavkom da se prosocijalne vještine potiču kada djeca imaju prilike pomagati jedna drugoj (Daniels i Stafford, 2003), što je vjerojatnije u skupinama s većim brojem djece. Ipak, sukladno pretpostavci o interakciji s odgajateljem kao modelom socijalne kompetencije (Katz i McClellan, 1999), točnije, u skupinama s manjim brojem djece, interakcija pojedinog djeteta s odgajateljem vjerojatnija je, te učestalija, u odnosu na skupine s većim brojem djece. Kako odgajatelji modeliraju prosocijalno ponašanje djeteta (Daniels i Stafford, 2003), opisana je razlika u prosocijalnosti djece očekivana.

Vodeći se pretpostavkom da vršnjačka socijalizacija podrazumijeva sposobnost prosocijalnog, nasuprot agresivnom ponašanju (Brebić, 2008), te da integracija djece s teškoćama pridonosi razvoju socijalnih kompetencija njihovih vršnjaka tipičnog razvoja (Kostelnik i sur., 2003; Mikas i Roudi, 2012), ovim je istraživanjem pretpostavljena razlika u prosocijalnom ponašanju djece tipičnog razvoja s obzirom na pripadnost integracijskoj, odnosno redovnoj vrtićkoj skupini. Ista u ovom istraživanju nije dobivena, te su tako djeca tipičnog razvoja jednako prosocijalna, neovisno o pripadnosti integracijskoj skupini. Ovaj nalaz sukladan je s rezultatima istraživanja koje provode Špelić, Zuliani i Milošević

(2012), u kojem također nije potvrđena razlika u prosocijalnom ponašanju u integracijskim, u odnosu na redovne skupine. Ipak, u ovom je istraživanju analizom potvrđen interakcijski efekt dobi djeteta te pripadnosti integracijskoj, odnosno redovnoj skupini na prosocijalno ponašanje djece tipičnog razvoja. Tako, rezultati pokazuju da su mlađa djeca u integracijskim skupinama manje prosocijalna u odnosu na mlađu djecu u redovnim skupinama. S druge strane, starija su djeca u integracijskim skupinama značajno prosocijalnija u odnosu na stariju djecu u redovnim skupinama. Sukladno napretku u misaonim i emocionalnim procesima s dobi, kao i njihovoj povezanosti s prosocijalnim ponašanjem (Vasta i sur.,1997), ova je razlika očekivana. Tako starija djeca imaju i više iskustva socijalizacije, što je povezano s većom prosocijalnom responsivnošću (Farver i Husby Branstetter, 1994). Također, sukladno nalazu o većoj učestalost prosocijalnog ponašanja kod one djece čiji roditelji (Knafo i Plomin, 2006) i odgajatelji (Daniels i Stafford, 2003) modeliraju takvo ponašanje, te da djeca mogu oponašanjem usvojiti stavove odgajatelja (Hicela i Sindik, 2011), vjerojatnije je da će prosocijalno ponašanje biti izraženije u integracijskim skupinama sukladno povećanju dobi djeteta. Analiza ovdje dobivenih rezultata ukazuje i na interakcijski efekt pripadnosti integracijskoj, odnosno redovnoj skupini te veličine odgojno-obrazovne skupine na prosocijalno ponašanje djece tipičnog razvoja. Tako su djeca u redovnim skupinama s manjim brojem djece prosocijalnija u odnosu na djecu u redovnim skupinama s većim brojem djece. U integracijskim skupinama ta razlika nestaje, te su djeca jednako prosocijalna, neovisno o ukupnom broju djece u skupini. Time, integracija kao kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama doprinosi smanjenju razlike u prosocijalnom ponašanju djece, ovisno o veličini odgojno-obrazovne skupine. Navedeno je sukladno prethodno opisanim istraživanjima o koristi integracije djece s teškoćama u redovna odgojno-obrazovna okruženja za djecu tipičnog razvoja. Možemo reći da je efekt integracije djece s teškoćama na djecu tipičnog razvoja najizraženiji u integracijskim skupinama s manjim brojem djece te u skupinama djece starije dobi, što predstavlja značajnu implikaciju prilikom uključivanja djece s teškoćama u redovna odgojno-obrazovna okruženja.

5.3. Agresivno ponašanje djece tipičnog razvoja s obzirom na spol, dob, pripadnost integracijskoj skupini i veličinu skupine

Rezultati provedene analize ukazuju na značajan efekt spola na agresivno ponašanje. Tako su dječaci značajno agresivniji u odnosu na djevojčice, što je potvrđeno i drugim istraživanjima (npr. Dodge i sur., 2003; Ladd i Muth Profilet, 1996). Ipak, istraživanja koja ispituju drugačije oblike agresivnog ponašanja, kao što je indirektna ili prekrivena agresivnost, pokazuju kako su djevojčice sklonije indirektnoj agresivnosti od dječaka (Keresteš, 2006). Dobne razlike nisu potvrđene, te su tako i mlada i starija djeca tipičnog razvoja podjednako agresivna. Ovaj nalaz nije u skladu s prethodnim istraživanjima (Hicela i Sindik, 2011). Moguć razlog izostanku potvrde o dobnim razlikama u agresivnosti leži u podjeli ispitanika s obzirom na dob, u dvije kategorije, pri čemu su u prvoj kategoriji uključena djeca dobi od 2 do 5 godina, dok druga kategorija uključuje djecu u rasponu dobi od 6 do 7 godina. Moguće je da bi razlika bila dobivena u slučaju drugačije podjele ispitanika s obzirom na dob. Efekt veličine skupine također nije potvrđen, suprotno nalazu o izraženijoj agresivnosti djece u odgojno-obrazovnim skupinama s većim brojem djece (Ajduković, Rajhvajn-Bulat i Sladović-Franz, 2008). Razlog izostanku efekta dobi i veličine skupine na agresivno ponašanje djece moguće je tendencija odgajatelja da, u skladu s prethodno opisanim razlozima, općenito agresivnost djece procjenjuju niskom. Također, obzirom na pretpostavku o smanjenju agresivnog ponašanja u integracijskim skupinama, kao odrazu razvoja socijalne kompetencije i jedne od koristi intergacije djece s teškoćama u redovne skupine, u istraživanju je očekivana niža razina agresivnosti u integracijskim skupinama, u odnosu na redovne skupine. Ista razlika, kao i za prosocijalno ponašanje, nije dobivena ovim istraživanjem. Rezultati ovog istraživanja mogu upućivati na izostanak negativnih ishoda integracije djece s teškoćama, u vidu povećanja agresivnog ponašanja djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama. Točnije, sudjelovanje u integracijskim skupinama, samo po sebi, odnosno bez prethodne pripreme i pozitivnih programa nema pozitivno, već može imati i suprotno, negativno značenje za djecu tipičnog razvoja (Špelić, Zuliani i Milošević, 2012). Istraživanja tako ukazuju da su djeca s teškoćama često nižeg sociometrijskog statusa, što se očituje u socijalnom odbacivanju od strane svoje vršnjačke skupine (Sekulić-Majurec, 1996). Moguće je da izostanak razlika u agresivnosti s obzirom na pripadnost integracijskoj,

odnosno redovnoj skupini, odražava upravo dobrobit integracije djece s teškoćama za djecu tipičnog razvoja, u vidu povećanja socijalne kompetencije djece tipičnog razvoja.

5.4. Povezanost stava roditelja i odgajatelja prema integraciji s prosocijalnim, odnosno agresivnim ponašanjem djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama

Obzirom na pretpostavku da stavovi odgajatelja prema integraciji mogu imati efekt na obitelj i vršnjake tipičnog razvoja u skupinama u kojima je integrirano dijete s teškoćama (Antonak i Livneh, 1988), istraživanjem je pretpostavljena veza stavova odgajatelja i roditelja prema integraciji te prosocijalnog i agresivnog ponašanje djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama. Na temelju analize dobivenih rezultata, ustanovljeno je da je istraživanjem obuhvaćen samo uzorak roditelja i odgajatelja s izraženim iznadprosječno pozitivnim stavom prema integraciji djece s teškoćama. Tako su rezultati procjene pozitivnosti stava roditelja i odgajatelja prema integraciji uglavnom u skladu s nalazima prethodnih istraživanja. Narumanschi i Bhargava (2011) navode da roditelji djece tipičnog razvoja uključene u skupine u kojima je integrirano dijete s teškoćama uglavnom imaju pozitivne stavove prema integraciji, što je potvrđeno i ovim istraživanjem. Isti nalaz potvrđen je i na uzorku odgajatelja u integracijskim skupinama. Odgajatelji tako izražavaju značajno pozitivniji stav u odnosu na teoretski prosjek korištene skale, koji iznosi 78. Ovaj nalaz u skladu je s nalazima prethodnih istraživanja, koja uglavnom upućuju na pozitivan stav odgajatelja prema integraciji djece s teškoćama u redovne vrtićke skupine (Beattie, Anderson i Antonak, 1997; Loborec i Bouillet, 2012; Oberman-Babić, 1996; Radovančić, 1994; Scrugges i Mastopieri, 1996). Ipak, obzirom na to da se radi o direktnoj mjeri stava prema integraciji, točnije, da su ispitanici svjesni da sudjeluju u istraživanju čija je namjera ispitati njihov stav (Antonak i Livneh, 1988), moguće je da su rezultati procjene pozitivnosti stava umjetno veći, zbog tendencije ispitanika da izraze socijalno poželjniji stav. Obzirom na prije navedeno, nije opravdano govoriti o negativnijem ili pozitivnijem stavu roditelja i odgajatelja prema integraciji, već o manje ili više izraženom pozitivnom stavu istih.

Kako su podaci prikupljeni ovim istraživanjem organizirani na dvije hijerarhijske razine, pri čemu razina djeteta i roditelja predstavlja prvu, a razina odgajatelja drugu, moguće je nekoliko načina obrade podataka (Babarović i sur., 2010). Prvi način analizira podatke na nižoj hijerarhijskoj razini, u ovom slučaju, analizirane su procjene prosocijalnosti i agresivnosti djece te stava roditelja prema integraciji. Drugi način podrazumijeva uprosječivanje rezultata niže hijerarhijske razine i pridodavanje istih višoj. Točnije, moguće je izračunati prosječnu razinu prosocijalnog i agresivnog ponašanja djece, te prosječan stav roditelja prema integraciji te iste prosjeke pridodati procjeni stava odgajatelja, koji čine višu hijerarhijsku razinu. U ovom je istraživanju korištena kombinacija ova dva pristupa, kao primaran model analize podataka. Tako, procjenama prosocijalnosti i agresivnosti djece te procjeni stava roditelja prema integraciji pridodana je prosječna vrijednost stava odgajatelja prema integraciji, obzirom na to da je broj odgajatelja po skupinama veći od jedan. Pritom je dobivena značajna povezanost prosocijalnog i agresivnog ponašanja djece, sukladno nalazima prethodnih istraživanja o odnosu prosocijalnosti i agresivnosti (Hicela i Sindik, 2011; Keresteš, 2006). Prosocijalno i agresivno ponašanje međusobno su negativno povezani, što upućuje na smanjenje agresivnosti sukladno povećanju razine prosocijalnog ponašanja i obrnuto. Nadalje, dobivena je i povezanost veličine skupine i prosječnog stava odgajatelja prema integraciji. Što je broj djece u skupini veći, prosječan stav odgajatelja prema integraciji manje je pozitivan. Ovaj nalaz moguće je posljedicom metodoloških nedostataka provedenog istraživanja, obzirom na to da u istom nisu uključene moguće važne odrednice stavova odgajatelja, kao što su profesionalna kompetencija (Loborec i Bouillet, 2012) ili percepcija uspješnosti rada s djecom s teškoćama (Beattie i sur., 1997). Ipak, i ovaj nalaz može predstavljati značajnu implikaciju prilikom uključivanja djece s teškoćama u redovna odgojno-obrazovna okruženja. Obzirom na utvrđene razlike u obrascima povezanosti prosocijalnog i agresivnog ponašanja s obzirom na spol djeteta, daljnje su analize provedene zasebno za svaku kriterijsku varijablu na poduzorcima dječaka i djevojčica. Analizom povezanosti varijabli dob, veličine skupine, te stava roditelja i prosječnog stava odgajatelja prema integraciji, na poduzorku dječaka, nisu utvrđene statistički značajne povezanosti među navedenim varijablama, uz izuzetak povezanosti prosocijalnosti i agresivnosti. Ipak, granično je statistički značajna povezanost stava roditelja prema integraciji i agresivnosti dječaka, te su provedene daljnje statističke analize kako bi

navedeni odnos dodatno pojasnio. Regresijskom analizom nije utvrđen značajan doprinos varijabli dob, veličine skupine, stava roditelja te prosječnog stava odgajatelja u objašnjenju varijance prosocijalnosti dječaka, dok je u regresijskoj analizi za kriterijsku varijablu agresivnosti dječaka stav roditelja prema integraciji značajan prediktor. Pritom, što je stav roditelja prema integraciji pozitivniji, manje je izražena agresivnost dječaka. Kako roditelji djeci vrlo često služe kao modeli za njihove odnose s vršnjacima (Đuranović i Opić, 2013) vjerojatno je da roditelji izraženijeg pozitivnog stava prema integraciji modeliraju manje izraženo agresivno ponašanje kod dječaka.

Analizom povezanosti varijabli veličine skupine, dobi, prosocijalnosti, agresivnosti te stava roditelja i prosječnog stava odgajatelja prema integraciji, na poduzorku djevojčica, nisu utvrđene statistički značajne povezanosti među navedenim varijablama, uz izuzetak povezanosti prosocijalnosti i agresivnog ponašanja. Ipak, dobivena je granično statistički značajna pozitivna povezanost prosocijalnosti i stava roditelja prema integraciji, te se daljnjom analizom nastojao dodatno pojasniti opisani odnos. Provedenim regresijskim analizama, za kriterijsku varijablu prosocijalnosti, nije utvrđen statistički značajan doprinos niti jednog od ispitivanih prediktora. Isti rezultati dobiveni su i u analizi agresivnosti na poduzorku djevojčica.

Stav odgajatelja nije se pokazao značajnim prediktorom u niti jednoj od provedenih regresijskih analiza. Moguć razlog tome leži u samom postupku obrade podataka, obzirom na to da je za analizu podataka dobivenih ovim istraživanjem korištena kombinacija dvaju pristupa obradi hijerarhijski organiziranih podataka. Prvi način, pridodavanje prosječnih vrijednosti više razine nižoj analitičkoj razini, narušava preduvjet nezavisnosti opažanja. Kako svi pojedinci niže hijerarhijske razine imaju identične rezultate na ispitivanim varijablama, standardna je pogreška mjerenja u analizi provedenoj na razini ispitanika znanto podcijenjena, odnosno manja nego što bi bila da se radi o slučajnom uzorku. Takva smanjena procjena posljedično vodi do veće vjerojatnosti neopravdanog odbacivanja nul-hipoteze (Babarović i sur., 2010). Ovaj je problem dodatno izražen, obzirom na to da su procjene stava odgajatelja uprosječene, te pridodane svakoj od jedinica niže hijerarhijske razine.

Drugi način obrade hijerarhijski organiziranih podataka odnosi se na sažimanje podataka s niže razine i pridodavanje istih višoj analitičkoj razini. Kao što je prije opisano,

moгуće je izračunati prosječnu prosocijalnost i agresivnost djece te prosječan stav roditelja i odgajatelja prema integraciji, obzirom na razinu odgojno-obrazovne skupine. Ovakvo provedena analiza, prikazana u *Prilogu 4.* daje znatno različite rezultate od analize na nižoj hijerarhijskoj razini. Točnije, analiza na razini skupine ukazuje na značajnu povezanost prosječne prosocijalnosti dječaka i agresivnosti djevojčica sa prosječnim stavom roditelja prema integraciji, kao i na značajan doprinos stava roditelja prema integraciji u objašnjenju varijance prosocijalnosti dječaka i agresivnosti djevojčica. Kako se ovim pristupom, odnosno uprosječivanjem rezultata na višoj hijerarhijskoj razini gubi ogroman varijabilitet zavisne varijable, odnosno prosocijalnosti i agresivnosti, te stava roditelja prema integraciji, posljedično dolazi do podcjenjivanja, ili u ovom slučaju, precjenjivanja korelacijskoj odnosa među promatranim varijablama (Babarović i sur., 2010). Kako se rezultati na temelju pristupa obrade podataka na višoj i nižoj hijerarhijskoj razini međusobno znatno razlikuju, a obzirom na to da analiza rezultata na nižoj hijerarhijskoj razini uključuje cjelokupan varijabilitet ispitivanih varijabli, u ovom je istraživanju smatrana prikladnijom.

5.5. Ograničenja i nedostaci provedenog istraživanja

Jedno od osnovnih ograničenja ovog istraživanja predstavlja nedostatak informacija o kontekstualnim varijablama karakterističnih za integracijske skupine. Tako, u istraživanju nije uključen podatak o duljini integracije djeteta s teškoćama u integracijskoj skupini, kao ni duljina dnevnog boravka djeteta s teškoćama u integracijskoj skupini. Obje varijable mogu doprinjeti socijalizaciji djece u integracijskim skupinama, obzirom na to da su povezane s vjerojatnošću i učestalošću interakcije djeteta tipičnog razvoja s djetetom s teškoćama. Ipak, kako je istraživanje provedeno tijekom drugog polugodišta odgojno-obrazovne godine, minimalan boravak djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama iznosi barem četiri mjeseca. Tako, moguće je da je izostanak razlika u prosocijalnom, odnosno agresivnom ponašanju obzirom na pripadnost integracijskoj, odnosno redovnoj skupini, posljedica prilagodbe djece tipičnog razvoja u istima na integraciju djeteta s teškoćama. Također, dodatne kontekstualne varijable koje bi mogle doprinjeti razvoju prosocijalnog, odnosno smanjenju agresivnog ponašanja, kao što je samo fizičko okruženje

vrtičke skupine (Katz i McClelland, 1999), odnosno planirane aktivnosti vezane uz uključivanje djece s teškoćama u socijalne interakcije u integracijskim skupinama (Hundert, Mahoney i Hopkins, 1993) nisu uključene ovim istraživanjem. Točnije, sukladno nalazima prethodnih istraživanja, samo smještanje djece s teškoćama u redovne vrtičke skupine nije dovoljan faktor koji bi poticao socijalni razvoj, a time ni razvoj socijalnih kompetencija djece s teškoćama i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja (Sekulić-Majurec, 1996). Razlike u ishodima integracije često proizlaze iz samih karakteristika integracijskih skupina, određenih velikim varijabilitetom vrsta poremećaja djece s teškoćama uključenih u integracijske skupine (Odom i sur., 2005). Tako, o vrsti teškoća integriranog djeteta mogu ovisiti ishodi njihove socijalne interakcije, a time i razvoj pojedinih oblika ponašanja, kao što su prosocijalno ili agresivno ponašanja djece tipičnog razvoja u tim skupinama (Špelić, Zuliani i Milošević, 2012). Pored ovih, brojni drugi čimbenici prosocijalnog, odnosno agresivnog ponašanja, nisu uključeni u ovom istraživanju. Među njima su, za kontekst razvoja socijalne kompetencije u okviru integracijskih skupina, moguće važni prethodna iskustva socijalizacije, reakcije roditelja i odgajatelja na prosocijalna i agresivna ponašanja djeteta (Daniels i Stafford, 2003; Knafo i Plomin, 2006), temperament djeteta, te odnosi unutar obitelji (Eisenberg, Fabes i Spinrad, 2006; Ostrov, Crick i Stauffacher, 2006). Uz to, obzirom na utvrđene razlike u vrstama agresivnog ponašanja (Keresteš, 2006; Ostrov i sur., 2006), korisno bi bilo ispitati razlike u vrstama agresivnog ponašanja s obzirom na pripadnost integracijskoj, odnosno redovnoj vrtičkoj skupini.

Pored korištene *Skale za procjenu prosocijalnosti i agresivnog ponašanja* (Žužul i Vlahović-Štetić, 1992), daljnja bi istraživanja mogla uključiti i druge mjere socijalnih kompetencija, kao i procjene različitih opažanja, na primjer i roditelja i odgajatelja, obzirom na kontekstualne specifičnosti, koje upućuju na potrebu prikupljanja podatak o djetetovom ponašanju iz različitih izvora (Keresteš, 2006). Kako velik broj istraživanja integracijskih ishoda kao mjeru socijalne integracije koristi sociometrijski postupak (Špelić, Zuliani i Milošević, 2012), njegovom bi se primjenom u budućim istraživanjima, pored navedenog, dodatno mogli objasniti prije navedeni problemi istraživanja.

Istraživanjem također nisu uključene moguće važne odrednice stavova roditelja prema integraciji. Tako, obzirom na to da je istraživanjem utvrđena visoka pozitivnost stava roditelja prema integraciji, vjerojatno je da su na sudjelovanje u istraživanju pristali

samo roditelji pozitivnog stava prema integraciji. Također je moguće, sukladno prije opisanom, da su roditelji izražavali socijalno poželjan stav prema integraciji, obzirom na korištenu direktnu mjeru stava. Nadalje, istraživanjem nisu obuhvaćene varijable socio-ekonomskog statusa ni razine obrazovanja, kao značajne odrednice stavova prema integraciji. Uz navedeno, istraživanjem nisu uključene moguće važne odrednice stava odgajatelja prema integraciji djece s teškoćama. Loborec i Bouillet (2012) navode profesionalnu kompetenciju odgajatelja kao odrednicu stava prema integraciji djece s teškoćama, dok Beattie, Anderson i Antonak (1997) potvrđuju da pozitivnost stava odgajatelja ovisi o njihovoj percepciji uspješnosti rada s djecom s teškoćama, što oboje nije obuhvaćeno ovim istraživanjem. Uz to, istraživanjem nije ispitivana razina obrazovanja odgajatelja, posebna obuka, kao ni prethodna iskustva u radu s djecom s teškoćama.

Obzirom na specifičnost ispitivanog uzorka, točnije, kako su podaci prikupljeni ovim istraživanjem grupirani obzirom na razinu djeteta i roditelja te razinu vrtićke skupine, provedeni statistički postupci moguće nisu prikladno rješenje za utvrđivanje povezanosti prosocijalnosti i agresivnog ponašanja djece sa stavom roditelja i odgajatelja prema integraciji. Kao odgovarajuća statistička metoda nameće se hijerarhijsko linearno modeliranje (Woltman, Felstain, MacKay i Rocchi, 2012). Ipak, kako je osnovna pretpostavka hijerarhijskog linearnog modeliranja normalna raspodjela ispitivanih varijabli (Woltman i sur., 2012), koju ne zadovoljavaju rezultati subskale agresivnosti, te obzirom na zahtjevnost samog postupka, isti nije korišten u ovom istraživanju.

Također, odaziv ispitanika u ispitivanim vrtićkim skupinama, ovisno o tome radi li se o integracijskim ili redovnim skupinama, različit je. Tako je znatno veći odaziv ispitanika u redovnim vrtićkim skupinama, u odnosu na integracijske, što govori o selektivnom uzorku. Točnije, moguće je, kako je prije navedeno, da je ovim istraživanjem obuhvaćen uzorak roditelja u integracijskim skupinama otvorenijih prema integraciji djece s teškoćama, a time i pozitivnijeg stava prema istom. Buduća bi istraživanja trebala tako uključiti veći broj ispitanika u integracijskim skupinama, kako bi sam uzorak bio reprezentativniji.

Obzirom na brojne nedostatke ovog istraživanja, mogućnost generalizacije dobivenih rezultata ograničena je. Potrebna su daljnja istraživanja kako bi dodatno razjasnila rezultate ovog istraživanja, uključivanjem prije navedenih kontekstualnih varijabli integracijskih skupina, te osobnih varijabli ispitivanog uzorka. Navedena

ograničenja samog istraživanja, kao i druga ograničenja na području istraživanja integracijskih ishoda ipak bitno ne umanjuju vrijednost dobivenih rezultata, koji pružaju smjernice za istraživanje značenja integracijskih iskustava u razvoju socijalnih kompetencija djece tipičnog razvoja. Tako ovo istraživanje predstavlja doprinos u području istraživanja integracijskih ishoda djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama, s obzirom na značajan broj istraživanja koja opisuju integracijske ishode djece s teškoćama u integracijskim, nasuprot segregacijskim skupinama, te nedostatak istraživanja integracijskih ishoda djece tipičnog razvoja u integracijskim skupinama.

6. ZAKLJUČAK

Istraživanjem su potvrđene hipoteze o spolnim i dobnim razlika u prosocijalnosti, te je utvrđen i efekt veličine skupine na prosocijalno ponašanje djece tipičnog razvoja. Djevojčice su prosocijalnije u odnosu na dječake, kao i djeca starije dobi u odnosu na djecu mlađe dobi. Djeca u skupinama s manjim brojem djece također su prosocijalnija u odnosu na djecu u skupinama s većim brojem djece. Efekt pripadnosti integracijskoj skupini potvrđen je samo u interakciji s dobi djeteta te veličinom skupine na prosocijalno ponašanje djece tipičnog razvoja. Tako su mlada djeca u integracijskim skupinama manje prosocijalna u odnosu na mlađu djecu u redovnim skupinama, dok je prosocijalnost izraženija kod starije djece u integracijskim skupinama, u odnosu na stariju djecu u redovnim skupinama. Također, djeca tipičnog razvoja u redovnim skupinama s manjim brojem djece prosocijalnija su u odnosu na djecu u redovnim skupinama s većim brojem djece, dok u integracijskim skupinama ta razlika nestaje. Potvrđena je i hipoteza o spolnim razlikama u agresivnosti, te je tako agresivno ponašanje izraženije kod dječaka u odnosu na djevojčice. Istraživanjem je utvrđen i značajan doprinos stava roditelja prema integraciji u objašnjenju agresivnog ponašanja dječaka. Dječaci čiji roditelji imaju izraženiji pozitivan stav manje agresivni, u odnosu na dječake čiji roditelji imaju manje pozitivan stav.

7. LITERATURA

Abelson, A. (1976). Measuring preschools` readiness to mainstream handicapped children. *Child Welfare*, 3, 216-220.

Acar, I.H. (2013). Predictors of preschool children`s peer interactions: Temperament and prosocial behavior. (Neobjavljena doktorska dizertacija). University of Nebraska - Lincoln, College of Education and Human Sciences, Nebraska.

Adams, J.L. (2008). Preschool aggression within the social context: A study of families, teachers, and the classroom environment. (Neobjavljena doktorska dizertacija). Florida State University, College of education, Florida.

Ajduković, M., Rajhvajn Bulat, L. i Sladović Franz, B. (2008). Agresivno i prosocijalno ponašanje djece u dječjim domovima. *Ljetopis socijalnog rada*, 15, 185-213.

Antonak, R. i Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities*. Illinois: Springfield.

Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: Dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija* 13(2), 235-256.

Barton, M.L. (1992). Teachers` opinions on the implementation and effects of mainstreaming (ERIC Document Reproduction Service No. ED 350 802).

Batson, C. i Powell, A. (2003). Altruism and prosocial behavior. U: Millon, T. i Lerner, M. (Ur.), *Handbook of Psychology: Personality and social psychology* (vol 5, str. 463-484). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Beattie, J., Anderson, R. i Antonak, R. (1997). Modifying attitudes of prospective educators toward students with disabilities and their integration into regular classrooms. *The Journal of Psychology*, 13, 245-259.

Behar, L. i Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10(5), 601-610.

Berryman, J., Neal, W. i Robinson, J. (1980). The validation of a scale to measure attitudes towards the classroom integration of disabled students. *Journal of Educational Research*, 79, 199-203.

Bugental, D.B. i Grusec, J.E. (2006) Socialization Theory. U: N. Eisenberg (Ur.) *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (vol 3, str. 366-428). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Bohner, G. (2001). Stavovi. U: M. Hewstone i W. Stroebe, (Ur.) *Socijalna psihologija: Europske perspektive* (str. 195-234). Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Borić, S. i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 7, 75-86.
- Brajša-Žganec, A. i Hanzec, I. (2015). Samokontrola, razumijevanje emocija i agresivno ponašanje dječaka predškolske dobi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(1), 13-24.
- Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: Povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnog ponašanja. *Društvena istraživanja*, 3, 477-496.
- Brebić, Z. (2008). Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak*, 149(3), 296-311.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 14-19.
- Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S. i Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, 33, 138-153.
- Buysse, V. i Bailey, D. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26, 434-461.
- Caron, A., Weiss, B., Harris, V. i Catron, T. (2006). Parenting behavior dimensions and child psychopathology: Specificity, task dependency, and interactive relations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(1), 34-45.
- Cakić, L. i Velki, T. (2014). Agresivnost i prihvaćenost u skupini djece predškolske dobi. *Život i škola*, 32(2), 15-25.
- Chaplin, T.M., Cole, P.M. i Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80-88.
- Chen, D., Hanline, M. i Friedman, C. (1989). From playgroup to preschool: facilitating early integration experiences. *Child: Care, Health and Development*, 15, 283-295.
- Cochran, H.K. (1997). The development and psychometric analysis of the scale of teachers' attitudes toward inclusion. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 415 259)
- Cole, D. i Meyer, L. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *The Journal of Special Education*, 25, 340-351.
- Cole, P.M., Michel, M.K. i Teti, L.O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73-102.

Crick, N., Casas, J. i Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.

Daniels, E. i Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju: Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Biblioteka Korak po korak.

Denham, S.A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., Demulder, E., Caal, S., Hamada, H. i Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901-916.

Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1986-1399.

Dodge, K.A., Coie, J., i Lynam, D. (2003). Aggression and antisocial behavior in youth. U: N. Eisenberg, (Ur.) *Handbook of child psychology: Social, Emotional and Personality Development* (vol 3, str. 719-788). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Dodge, K.A., Pettit, G.S. i Bates, J.E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.

Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (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 Republike Hrvatske.

Đuranović, M. i Opić, S. (2013). Social aggression among pupils in primary education. *Croatian Journal of Education*, 15, 777-799.

Eisenberg, N., Cameron, E., Tyron, K. i Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 17, 773-782.

Eisenberg, N., Fabes, R. i Spinrad, T. (2006). Prosocial development. U: N. Eisenberg (Ur.), *Handbook of Child Psychology* (vol 3, str. 646-718). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Eisenberg, N. i Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eron, L.D. i Huesmann, L.R. (1984). The relation of the prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology. *Aggressive Behavior*, 14, 13-25.

Farver, J. A. i Husby Branstetter, W. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology*, 30, 334-341.

Fennick, E. i Royle, J. (2009). Community inclusion for children and youth with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 20-27.

Ferić, M. i Bašić, J. (2000). Prosocijalno i agresivno ponašanje djece rane školske dobi kao zaštitno-rizični čimbenici njihovog razvoja. U: J. Bašić i J. Janković (Ur.) *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži* (str. 97-106). Zagreb: Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju.

Gething, L. (1991). Generality vs. specificity of attitudes towards people with disabilities. *British Journal of Medical Psychology*, 64, 55-64.

Gickling, E. E. i Theobald, J. T. (2001). Mainstreaming: Affect or effect. *The Journal of Special Education*, 9, 317-328.

Grgić, N., Babić Čikeš, A. i Ručević, S. (2014). Emocionalna inteligencija, agresivno i prosocijalno ponašanje učenika adolescentske dobi. *Život i škola*, 60(32), 43-60.

Haapsalo, J., Tremblay, R.E., Boulerice, B. i Vitaro, F. (2000). Relative advantages of person - and variable-based approaches for predicting problem behaviors from kindergarten assessments. *Journal of Quantitative Criminology*, 16, 145-168.

Hagekull, B. i Bohlin, G. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 505-526.

Harasymiw, S. i Horne, M. (1976). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *The Journal of Special Education*, 10, 393-400.

Harrist, A.W. i Bradley, K.D. (2003). "You can't say you can't play": intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood research Quarterly*, 18, 185-205.

Hastings, P. D., Utendale, W.T. i Sullivan, C. (2007). *The Socialization of Prosocial Development*. U: Grusec, J.E. i Hastings, P.D. (Ur.) *Handbook of Socialization: Theory and Research*. 638-664.

Hastings, P.S., McShane, K.E., Parker, R. i Ladha, F. (2007). Ready to make nice: Parental socialization of young sons` and daughters` prosocial behaviors with peers. *Journal of Genetic Psychology*, 168, 177-200.

Hewstone, M. i Stroebe W. (2001). *Socijalna psihologija: Europske perspektive*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Hicela, I. i Sindik, J. (2011). Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece predškolske dobi, ovisno o učestalosti djetetove interakcije s lutkom. *Paediatr Croat*, 55, 27-34.

Hundert, J., Mahoney, W. J., i Hopkins, B. (1993). The relationship between the peer interaction of children with disabilities in integrated preschools and resource and classroom teacher behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13, 328-343.

Igrić, L., Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnog sustavu obitelj - škola - vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45, 31-38.

- Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: Procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script d.o.o.
- Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina*, 7, 101-109.
- Katz, L.G. i McClellan, D.E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Keresteš, G. (2002). Dječja agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata. *Jastrebarsko: Naklada Slap*
- Keresteš, G. (2006). Mjerenje agresivnoga i prosocijalnoga ponašanja školske djece: Usporedba procjena različitih procjenjivača. *Društvena istraživanja*, 1-2, 241-264.
- Kikas, E., Lerkkanen, M., Pakarinen, E. i Poikonen, P. (2014). Family- and classroom-related factors and mother-kindergarten teacher trust in Estonia and Finland. *Educational Psychology*, 34, 1-26.
- Knafo, A. i Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 90(1), 771-786.
- Kostelnik, M., Onaga, E., Rhode, B. i Whiren, A. (2003). *Djeca s posebnim potrebama: Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa d.o.o.
- Krevans, J. i Gibbs, J.C. (1996). Parents` use of inductive discipline: Relations to children`s empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Ladd, G. W. i Muth Profilet, S. (1996). The child behavior scale: A teacher- report measure of young children`s aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1008-1024.
- Larrives, B. i Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitudes. *Journal of Special Education*, 13, 315-324.
- Leyser, Y. i Kirk, R. (2011). Parent`s perspective on inclusion and schooling of students with Angelman syndrome: Suggestions for educators. *International Journal of Special Education*, 26, 1-14.
- Loborec, M. i Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgajatelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153(1), 21-38.
- Macuka, I. (2007). Skala percepcije roditeljskog ponašanja - procjena valjanosti. *Suvremena psihologija*, 10(2), 179-199.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflict relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442.

- McGinley, M. i Carlo, G. (2006). Two sides of the same coin? The relations between prosocial and physically aggressive behaviors. *Journal of Youth and Adolescence: A Multidisciplinary Research Publication*, 35(3), 1-17.
- Mejovšek, M. (2003). *Uvod u metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mikas, D. i Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croata*, 56, 207-214.
- Milanović, M., Sričević, I., Males, D. i Sekulić-Majurec, A. (2001). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Targa.
- Mlinarević, V. (2004). Vrtičko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, 11, 112-118.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Zagreb: Persona.
- Miller, L., Strain, P., Boys, K., Hunsicker, S., McKinley, J. i Wu, A. (1992). Parental attitudes toward integration. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, 230-246.
- Ministarsvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Popis dječjih vrtića za školsku godinu 2013./2014.*
- Narumanschi, A. i Bhargava, S. (2011). Perception of parents of typical children towards inclusive education. *Disability, CBR and Inclusive Development*, 22, 120-129.
- Oberman-Babić, M. (1996) Razlike u stavovima roditelja učenika oštećena i neoštećena vida prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida. *Defektologija*, 31, 1-11.
- Odom, S.L., Bratlinger, E., Gersten, R., Horner, R.H., Thompson, B. i Harris, K.R. (2005). Research in special education: scientific methods and evidence-based practice. *Exceptional Children*, 72(2), 134-148.
- Odom, S. i Diamond, K. (1998). Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Education: The Research Base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- OECD (2007). Chapter 3: Croatia in Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia. U: OECD, *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe*. Pariz: OECD.
- Ostrov, J.M. (2006). Deception and subtypes of aggression during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(4), 322-336.

- Ostrov, J.M., Crick, N.R. i Stauffacher, K. (2006). Relational aggression in sibling and peer relationships during early childhood. *Applied Developmental Psychology*, 27, 241-253.
- Ostrov, J.M., Woods, K.E., Jansen Yeh, E.A., Casas J.F. i Crick, N.R. (2004). An observational study of delivered and received aggression, gender, and social-psychological adjustment in preschool: Abstract "This White Crayon Doesn't Work..." *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 355-371
- Petrović-Sočo, B. (1995). Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s dječjim vrtićem. *Društvena istraživanja*, 4(4-5), 613-625.
- Petz, B. (1997). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Phillips Keane, S. i Calkins, D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 409-423.
- Piff, P.K., Kraus, M.W., Cote, S. i Hayden, B. (2010). Having less, giving more: The influence of social class on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(5), 771-784.
- Place, K. i Hodge, S.R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 389-404.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. *Narodne novine*, br. 24/15.
- Radovančić, B. (1994). Faktorska struktura stavova nastavnika redovnih osnovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika s oštećenim sluhom. *Defektologija*, 30(2), 103-115.
- Rivera, J. (2003). Aggression, violence, evil and peace. U: T. Millon i M. Lerner (Ur.) *Handbook of Psychology: Personality and social psychology* (vol. 5, str. 596-598). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Rønning, J. A. i Nabuzoka, D. (1993). Promoting social interaction and status of children with intellectual disabilities in Zambia. *The Journal of Special Education*, 27, 277-305.
- Rosenbaum, P.L., Armstrong, R.W. i King, S.M. (1988). Determinants of children's attitudes toward disability: A review of evidence. *Care of Children's Health*, 17, 32-39.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. i Parker, J. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. U: W. Damon i R. Lerner (Ur.) *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development* (str. 571-645). New York: John Wiley & Sons.

- Rubin, K., Hymel, S. i Mills, R. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: Stability and outcomes. *Journal of Personality*, 57, 237-255.
- Sambolek, A., Buljan Flander, G. i Krmek, M. (2010). Analiza dječjih crteža ljudske figure i usporedba s roditeljskim procjenama dječjeg ponašanja. *Napredak*, 15(2), 291-311.
- Schmidt, M.E., Demulder, E.K. i Denham, S.A. (2002). Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications. *Early Childhood Development and Care*, 172, 451-462.
- Scrugges, T.E. i Mastopieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstraming-inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Sekulić-Majurec, A. (1988). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sekulić-Majurec, A. (1996). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: Očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, 30-31(4-5), 537-550.
- Shaffer, D. i Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12, 309-334.
- Stančić, V. (1985). *Djeca s teškoćama u razvoju u redovnoj školi*. Zagreb: NRO Porodica i domaćinstvo.
- Staub, D. i Peck, C.A. (1995). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.
- Stoiber, K. C., Goettinger, M., i Goetz, D. (1998) Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion, *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Špelić, A. i Zuliani, Đ. (2011). Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47, 96-108.
- Špelić, A., Zuliani, Đ. i Milošević, I. (2013). Prosocijalnost i empatija u kontekstu integracijskih razreda. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49, 135-150.
- Tonković, F. (1982). Odgojno-obrazovna integracija djece i omladine sa smetnjama u razvoju. *Defektologija*, 18, 233-240.
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C. i Royer, N. (1992). A prosocial scale for the preschool behaviour questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15(2), 227-245.
- Uzelac, M. i Radovančić, B (1992). Stavovi prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika s oštećenim sluhom. *Defektologija*, 29(1) 13-33.

- Varenova, T. (2009). The integration of disabled children into mainstream education in Belarus. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 10, 395-401.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1997). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vlahović-Štetić, V. (1994). *Priručnik za Skalu za procjenu agresivnog i prosocijalnog ponašanja kod djece (Pros/Ag)*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vulić-Prtorić, A. (2008). Skala agresivnosti za djecu i adolescente SNOP.U: Z. Penezić, V. Čubela-Adorić, A. Proroković, i I. Tucak Junaković (Ur.) *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Walker, H. (1986). The Assessment for integration into mainstream settings (AIMS) assessment system: Rationale, instruments, procedures, and outcomes. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 55-63.
- Werner, C. (2002). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: Od dojenačke dobi do adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Woltman, H., Feldstein, A., MacKay, J.C. i Rocchi, M. (2012). An introduction to hierarchical linear modeling. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 8(1), 53-69.
- Yarrow, M., Waxler, C., Barrett, D., Darby, J., King, R. i Pickett, M.I. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 47, 118-125.
- Zuliani, Đ. i Juričić, I. (2012). Socijalizacija djeteta s mentalnom retardacijom u predškolskoj ustanovi. *Metodički obzori*, 7, 17-30.
- Žižak, A. i Jeđud, I. (2005). Agresivnost djece i mladih. *Dijete i društvo*, 7(1), 60-75.
- Žužul, M. (1989). *Agresivno ponašanje : psihologijska analiza*. Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine Hrvatske.
- Žužul, M. i Vlahović-Štetić, V. (1992). *Skala za procjenu agresivnog i prosocijalnog ponašanja kod djece, Pros/Ag*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

8. PRILOZI

Prilog 1. Korišteni mjerni instrumenti

Skala stavova prema integraciji (Larrives i Cook, 1979)

UPUTA: Pred Vama se nalazi kratak upitnik namijenjen ispitivanju stavova prema uključivanju djece s posebnim potrebama u redovne vrtičke skupine. Molim Vas da na svaku od čestica odgovorite upisivanjem odgovarajuće vrijednosti, pri čemu

1 označava „u potpunosti se ne slažem“;

2 „djelomično se ne slažem“;

3 „niti se slažem, niti se ne slažem“;

4 „djelomično se slažem“ i

5 „u potpunosti se slažem“ sa navedenom tvrdnjom.

U ovom upitniku nema točnih i netočnih odgovora, te Vas molim da na svaku od čestica odgovorite iskreno, bez puno razmišljanja. Upitnik je anoniman, što podrazumijeva da nitko neće imati pristup Vašim podacima, da podaci neće biti prikazani u istraživanju, da će se analizirati na grupnoj razini, te da će biti korišteni isključivo u svrhe istraživanja.

1. Mnoge stvari koje odgajatelji čine sa djecom tipičnog razvoja primjerene su i za djecu s posebnim potrebama.	1	2	3	4	5
2. Potrebe djece s posebnim potrebama najbolje mogu biti zadovoljene u posebnim odvojenim vrtičkim skupinama.	1	2	3	4	5
3. Ponašanje djeteta s posebnim potrebama u vrtičkoj skupini općenito zahtijeva više strpljenja od strane odgajatelja, nego što to zahtijeva ponašanje djeteta tipičnog razvoja.	1	2	3	4	5
4. Izazov uključivanja djeteta s posebnim potrebama u redovne vrtičke skupine promicati će njegov ili njezin akademski rast.	1	2	3	4	5
5. Dodatna pažnja koju zahtijevaju djeca s posebnim potrebama na štetu je ostale djece u vrtičkoj skupini.	1	2	3	4	5
6. Uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne vrtičke skupine nudi mogućnost različitih grupnih interakcija, koje će poticati razumijevanje i prihvaćanje različitosti.	1	2	3	4	5
7. Teško je održavati red u redovnoj vrtičkoj skupini u kojoj je uključeno dijete s posebnim potrebama.	1	2	3	4	5

8. Odgajatelji u redovnim vrtićkim skupinama posjeduju visoku razinu stručnosti potrebnu za rad s djecom s posebnim potrebama.	1	2	3	4	5
9. Ponašanje djeteta s posebnim potrebama loš je primjer ostaloj djeci.	1	2	3	4	5
10. Izolacija u posebne vrtićke skupine ima negativan utjecaj na socijalni i emocionalni razvoj djeteta s posebnim potrebama.	1	2	3	4	5
11. Dijete s posebnim potrebama vjerojatno će razvijati akademske vještine brže u posebnim vrtićkim skupinama, u odnosu na redovne.	1	2	3	4	5
12. Većina djece s posebnim potrebama ne trudi se dovoljno završiti svoje obaveze.	1	2	3	4	5
13. Integracija djece s posebnim potrebama zahtijevati će značajne promjene u redovnim postupcima u vrtićkoj skupini.	1	2	3	4	5
14. Većina djece s posebnim potrebama dobro se ponaša u redovnoj vrtićkoj skupini.	1	2	3	4	5
15. Kontakt djece tipičnog razvoja sa djecom s posebnim potrebama biti će za njih štetan.	1	2	3	4	5
16. Odgajatelji u redovnim vrtićkim skupinama imaju dovoljnu razinu obuke za poučavanje djeteta s posebnim potrebama.	1	2	3	4	5
17. Djeca s posebnim potrebama zaokupljaju većinu odgajateljevog vremena.	1	2	3	4	5
18. Uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne vrtićke skupine promovirati će njihovu socijalnu nezavisnost.	1	2	3	4	5
19. Uključivanje djece s posebnim potrebama izazvati će ponašajne probleme u redovnim vrtićkim skupinama.	1	2	3	4	5
20. Poučavanje djece s posebnim potrebama bolje je od strane defektologa, nego odgajatelja u redovnim vrtićkim skupinama.	1	2	3	4	5
21. Integracija djece s posebnim potrebama može biti od koristi za djecu tipičnog razvoja.	1	2	3	4	5
22. Djeci s posebnim potrebama treba biti točno rečeno što trebaju raditi i kako to trebaju raditi.	1	2	3	4	5
23. Uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne vrtićke skupine vjerojatno će imati negativan utjecaj na emocionalni razvoj djeteta s posebnim potrebama.	1	2	3	4	5
24. Povećana sloboda u vrtićkoj skupini stvara previše pomutnje.	1	2	3	4	5
25. Djeca s posebnim potrebama biti će socijalno izolirana od strane djece tipičnog razvoja u redovnim vrtićkim skupinama.	1	2	3	4	5
26. Roditelji djece s posebnim potrebama nisu zahtjevniji za odgajatelja od roditelja djece tipičnog razvoja.	1	2	3	4	5
27. Integracija djeteta s posebnim potrebama zahtijeva značajnu prekvalifikaciju odgajatelja vrtićke skupine u koje je dijete integrirano.	1	2	3	4	5
28. Djeci s posebnim potrebama treba biti pružena svaka prilika sudjelovanja u okruženju redovne vrtićke skupine, kada god je to moguće.	1	2	3	4	5
29. Djeca s posebnim potrebama vjerojatno će stvoriti pomutnju u redovnim vrtićkim skupinama.	1	2	3	4	5
30. Prisutnost djeteta s posebnim potrebama u redovnoj vrtićkoj skupini promovirati će prihvaćanje razlika kod djece tipičnog razvoja.	1	2	3	4	5

Prilog 2. Provjera faktorske strukture Skale stavova prema integraciji

U svrhu provjere faktorske strukture Skale stavova prema integraciji, provedena je faktorska analiza glavnih kompenata na matrici korelacija između 30 čestica, na uzorku svih roditelja djece tipičnog razvoja i odgajatelja u integracijskim skupinama, ukupno 143 ispitanika. Sve čestice rekodirane su na način da odražavaju pozitivan stav prema integraciji djece s teškoćama. S obzirom na zadovoljene preduvjete za faktorsku analizu, prikazane u *Tablici 1.*, inicijalnim rješenjem na temelju svih 30 čestica, ekstrahirano je ukupno 9 faktora.

Tablica 1. Testirani preduvjete za faktorsku analizu glavnih komponenata na temelju 30 čestica Skale stavova prema integraciji

<i>Kaiser-Meyer-Olkin mjera prikladnosti uzorka</i>		0.34
<i>Barlettov test sfericiteta</i>	χ^2	1489.59
	df	435
	p	.00

U *Tablici 2.* prikazani su inicijalni i ekstrahirani komunaliteti čestica.

Tablica 2. Incijalni i ekstrahirani komunaliteti čestica

Čestica	Inicijalni	c	Čestica	Inicijalni	c
ORM1	1.00	.19	ORM16	1.00	.14
ORM2	1.00	.27	ORM17	1.00	.27
ORM3	1.00	.01	ORM18	1.00	.39
ORM4	1.00	.28	ORM19	1.00	.48
ORM5	1.00	.32	ORM20	1.00	.36
ORM6	1.00	.28	ORM21	1.00	.39
ORM7	1.00	.23	ORM22	1.00	.03
ORM8	1.00	.04	ORM23	1.00	.21
ORM9	1.00	.27	ORM24	1.00	.34
ORM10	1.00	.18	ORM25	1.00	.36
ORM11	1.00	.29	ORM26	1.00	.06
ORM12	1.00	.30	ORM27	1.00	.26
ORM13	1.00	.17	ORM28	1.00	.31
ORM14	1.00	.33	ORM29	1.00	.56
ORM15	1.00	.38	ORM30	1.00	.16

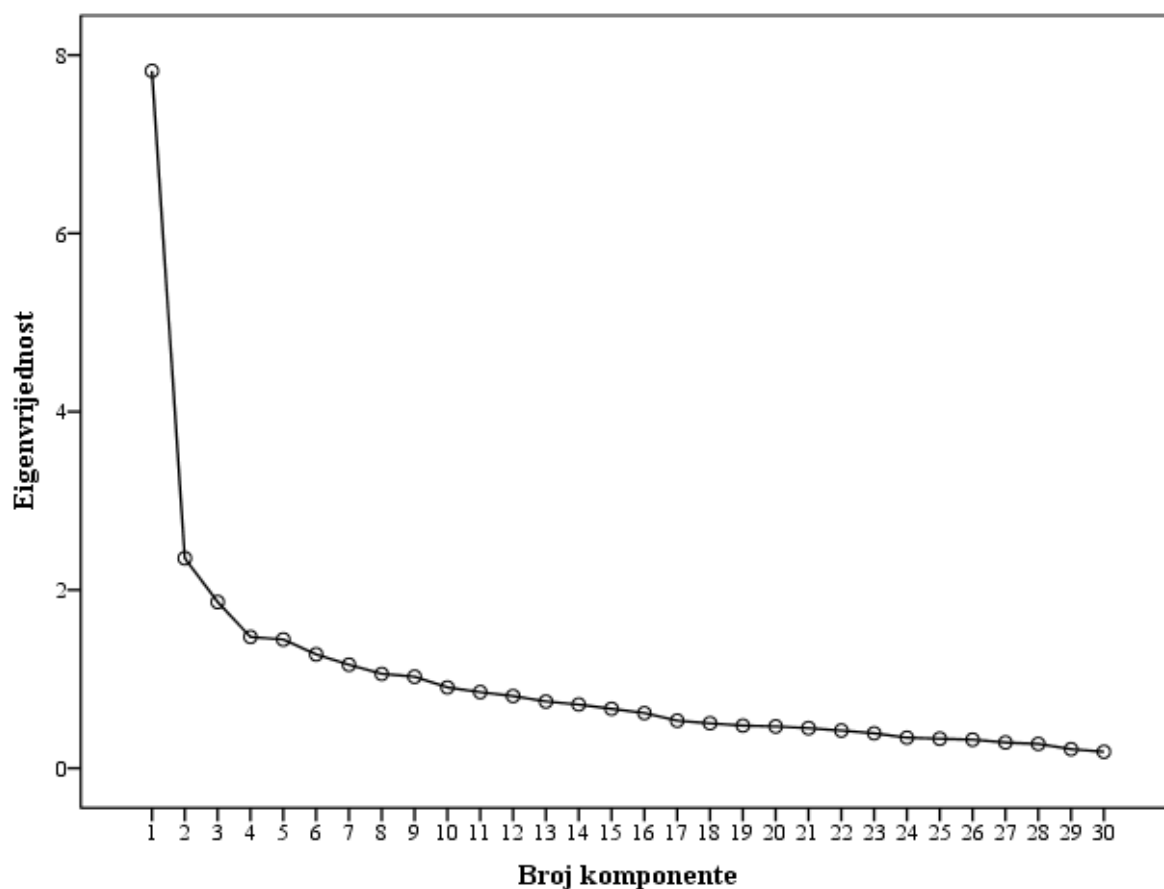
Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju, 9 komponenti ima karakterističan korijen veći od 1, te objašnjavaju 64.94 % varijance kriterija. Prva komponenta, s karakterističnim korijenom 7.82 objašnjava 26.08% varijance, dok druga, s karakterističnim korijenom 2.36 objašnjava 7.85 % varijance. Treća komponenta, karakterističnog korijena 1.86 objašnjava 6.22 % varijance, dok preostalih 6, s karakterističnim korijenima manjima od 2, zasebno objašnjavaju manje od 5% varijance ispitivanog kriterija. Ukupna objašnjena varijanca prikazana je u *Tablici 3*.

Tablica 3. Ukupna objašnjena varijanca

Faktor	Inicijalne Eigen – vrijednosti			Ekstrahirana suma kvadratnih zasićenja		
	Ukupno	% objašnjene varijance	Kumulativan %	Ukupno	% objašnjene varijance	Kumulativan %
1	7.82	26.08	26.08	7.82	26.08	26.08
2	2.36	7.85	33.93	2.36	7.85	33.93
3	1.86	6.22	40.14	1.86	6.22	40.14
4	1.47	4.91	45.05	1.47	4.91	45.05
5	1.44	4.81	49.87	1.44	4.81	49.87
6	1.28	4.26	54.12	1.28	4.26	54.12
7	1.16	3.87	57.99	1.16	3.87	57.99
8	1.06	3.53	61.52	1.06	3.53	61.52
9	1.02	3.42	64.94	1.02	3.42	64.94
10	.91	3.02	67.96			
11	.85	2.85	70.81			
12	.81	2.67	73.51			
13	.75	2.50	76.00			
14	.41	2.38	78.38			
15	.67	2.22	80.61			
16	.62	2.06	82.66			
17	.53	1.78	84.45			
18	.50	1.68	86.13			
19	.48	1.59	87.72			
20	.47	1.56	89.28			
21	.45	1.49	90.77			
22	.42	1.41	92.18			
23	.39	1.31	93.49			
24	.34	1.14	94.63			
25	.33	1.10	95.73			
26	.32	1.01	96.80			
27	.29	.96	97.76			
28	.27	.91	98.67			
29	.21	.71	99.39			
30	.18	.62	100.00			

No, s obzirom na Catellov Scree test, prema kojem se broj zadržanih faktora određuje na temelju prekida i diskontinuiteta na dobivenoj krivulji (Mejovšek, 2003), prikazanoj na *Slici 1.* faktorska analiza upućuje na opravdanost jednofaktorske strukture upitnika.

Slika 1. Ekstrahirani faktori prema Cattelovom kriteriju



Tako, odabranom jednofaktorskom strukturom upitnika objašnjeno je ukupno 26,08% varijance kriterija. U *Tablici 11.* prikazane su saturacije pojedinih čestica na odabranoj jednofaktorskoj strukturi upitnika.

Tablica 4. Saturacije pojedinih čestica odabranog faktora

<i>Čestica</i>	FAKTOR	<i>Čestica</i>	FAKTOR
ORM 1	.44	ORM16	.37
ORM 2	.52	ORM17	.52
ORM 3	.07	ORM18	.63
ORM 4	.53	ORM19	.69
ORM 5	.57	ORM20	.60
ORM 6	.57	ORM21	.63
ORM 7	.53	ORM22	.17
ORM 8	.19	ORM23	.45
ORM 9	.51	ORM24	.58
ORM 10	.42	ORM25	.59
ORM11	.54	ORM26	.25
ORM12	.55	ORM27	.51
ORM13	.41	ORM28	.56
ORM14	.57	ORM29	.75
ORM15	.61	ORM30	.40

Iz *Tablice 4.* vidljivo je da čestice *ORM3*, *ORM8*, *ORM22* i *ORM26* imaju saturacije manje od 0,3, te su one izbačene iz daljnje analize. Narednom faktorskom analizom utvrđeno je da jednofaktorska struktura upitnika objašnjava ukupno 29,64 % varijance ispitivanog kriterija. U *Tablici 5.* prikazane su saturacije pojedinih čestica na odabranom faktoru.

Tablica 5. Saturacije pojedinih čestica odabranog faktora

<i>Čestica</i>	FAKTOR	<i>Čestica</i>	FAKTOR
ORM 1	.44	ORM16	.37
ORM 2	.52	ORM17	.51
ORM 4	.53	ORM18	.63
ORM5	.57	ORM19	.70
ORM 6	.53	ORM20	.60
ORM 7	.48	ORM21	.63
ORM 9	.52	ORM23	.46
ORM 10	.42	ORM24	.58
ORM11	.54	ORM25	.60
ORM12	.54	ORM27	.51
ORM13	.42	ORM28	.56
ORM14	.57	ORM29	.75
ORM15	.61	ORM30	.40

S obzirom na to da je Skala stavova prema integraciji korištena kao jednodimenzionalan konstrukt, faktor nazivamo *stav prema integraciji*. *Stav prema integraciji* formuliran je kao linearna kombinacija 26 preostalih čestica.

Pouzdanost korištene *Skale stavova prema integraciji* provjerena je mjerom unutarnje konzistencije Cronbach Alpha. Rezultati pouzdanosti cjelokupne skale prikazani su u *Tablici 6.*, dok je u *Tablici 7.* prikazana pouzdanost cjelokupne skale ukoliko se izbace pojedine čestice.

Tablica 6. Unutarnja konzistetnost *Skale stavova prema integraciji*

	Cronbach Alpha
<i>Skala stavova prema integraciji</i>	0.89

Tablica 7. Pouzdanost Skale stavova prema integraciji, ukoliko se izbaci pojedina čestica

Čestica	Cronbach Alpha ukoliko se čestica obriše
ORM1	.89
ORM2	.88
ORM3	.89
ORM4	.88
ORM5	.88
ORM6	.89
ORM7	.88
ORM8	.89
ORM9	.88
ORM10	.89
ORM11	.88
ORM12	.88
ORM13	.89
ORM14	.88
ORM15	.88
ORM16	.89
ORM17	.88
ORM18	.88
ORM19	.88
ORM20	.88
ORM21	.88
ORM22	.89
ORM23	.89
ORM24	.88
ORM25	.88
ORM26	.89
ORM27	.88
ORM28	.88
ORM29	.88
ORM30	.89

Iz Tablice 7. vidljivo je da se izbacivanjem pojedinih čestica ne povećava pouzdanost cjelokupne skale.

Prilog 3. Testirani preduvjeti provedenih analiza

Testirani preduvjet homogenosti varijance u analizi razlika u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece tipičnog razvoja, s obzirom na spol, dob, veličinu skupine i pripadnost integracijskoj skupini

Tablica 1. Rezultati i značajnost Levenovog testa homogenosti varijance kao preduvjeta za provođenje parametrijske analize

	F_{15,237}
<i>Subskala prosocijalnosti</i>	0.07
<i>Subskala agresivnosti</i>	0.00*

* p < 0.05;
** p < 0.01

Prilog 4. Analiza rezultata na razini vrtičke skupine

U daljnjem je tekstu prikazana analiza hijerarhijski organiziranih podataka na razini odgojno-obrazovne skupine. Kako je prije navedeno, jedna od statističkih strategija analize hijerarhijski organiziranih podataka odnosi se na uprosječivanje rezultata niže analitičke razine te pridruživanje tih podataka višoj razini u hijerarhiji. Točnije, za svaku su skupinu izračunate prosječne vrijednosti prosocijalnosti i agresivnosti djece te stava i stava roditelja prema integraciji. Prosječna prosocijalnost i agresivnost izračunata je zasebno za poduzorke dječaka i djevojčica, sukladno utvrđenim spolnim razlikama. Time je dobivena prosječna vrijednost prosocijalnosti i agresivnosti djece na razini vrtičke skupine te su tim podacima pridodane prosječna vrijednost stava roditelja djece pojedine skupine prema integraciji, te odgajatelja istih skupina. Razina analize tako se odnosi na vrtićku skupinu. U *Tablici 1.* prikazane su povezanosti ispitivanih varijabli.

Tablica 1. Povezanost prosječne prosocijalnosti i agresivnosti djece te prosječnog stava roditelja i odgajatelja prema integraciji, na razini vrtičke skupine

		Prosocijalnost		Agresivnost		Stav prema integraciji	
		<i>Djevojčice</i>	<i>Dječaci</i>	<i>Djevojčice</i>	<i>Dječaci</i>	<i>Roditelji</i>	<i>Odgajatelji</i>
Prosocijalnost	<i>Djevojčice</i>	1	.24	-.30	.16	.05	-.02
	<i>Dječaci</i>		1	-.86**	-.24	.71**	-.16
Agresivnost	<i>Djevojčice</i>			1	.21	.63*	.32
	<i>Dječaci</i>				1	.10	-.08
Stav prema integraciji	<i>Roditelji</i>					1	.03
	<i>Odgajatelji</i>						1

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Iz *Tablice 1.* vidljivo je da ne postoji povezanost prosječne prosocijalnosti djevojčica te prosječne agresivnosti dječaka s prosječnim stavom roditelja i odgajatelja prema integraciji. Pritom, izrazito su velike povezanosti prosječne prosocijalnosti dječaka i agresivnosti djevojčica s prosječnim stavom roditelja i odgajatelja prema integraciji. Tako, ovako analizirani rezultati mogu upućivati na značajno izraženije prosocijalno ponašanje dječaka, te značajno smanjenje razine agresivnosti djevojčica čiji roditelji imaju pozitivnije stavove prema integraciji djece s teškoćama.

Na temelju opisanih povezanosti provedene su zasebne hijerarhijske regresijske analize, za svaku od kriterijskih varijabli, te za poduzorke dječaka i djevojčica. Pritom su u svim analizama u prvom koraku unešene varijable dobi i veličine skupine, u drugom prosječan stav roditelja, te u trećem prosječan stav odgajatelja prema integraciji. Dobiveni rezultati prikazani su u *Tablici 2., 3., 4., i 5.*

Tablica 2. Dob djeteta, veličina odgojno-obrazovne skupine, prosječan stav roditelja i stav odgajatelja prema integraciji kao prediktori prosocijalnog ponašanja dječaka

Prediktorske varijable	β	ΔR^2	R^2
1. korak : <i>dob djeteta</i>	.30	.10	.10
<i>veličina skupine</i>	-.30		
2. korak : <i>stav roditelja prema integraciji</i>	.75**	.52**	.62**
3. korak : <i>stav odgajatelja prema integraciji</i>	-.19	.04	.66*

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

ΔR^2 - doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci

R^2 - ukupni doprinos objašnjenju varijanci

Ovaj oblik analize rezultata može tako upućivati na značajan doprinos prosječnog stava roditelja prema integraciji u objašnjenju varijance prosocijalnosti dječaka, u prije opisanom smjeru. Nadalje, ovim modelom objašnjeno je ukupno 66% varijance ispitivanog kriterija.

Tablica 3. Dob djeteta, veličina odgojno-obrazovne skupine, prosječan stav roditelja i stav odgajatelja prema integraciji kao prediktori prosocijalnog ponašanja djevojčica

Prediktorske varijable	β	ΔR^2	R^2
1. korak : <i>dob djeteta</i>	.23	.04	.04
<i>veličina skupine</i>	.05		
2. korak : <i>stav roditelja prema integraciji</i>	.02	.00	.04
3. korak : <i>stav odgajatelja prema integraciji</i>	-.02	.00	.04

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

ΔR^2 - doprinos pojedine grupe prediktora objašnjennoj varijanci

R^2 - ukupni doprinos objašnjennoj varijanci

Iz *Tablice 3.* vidljivo je da niti jedan od pretpostavljenih prediktora ne predicira značajno prosječno prosocijalno ponašanje djevojčica, sukladno povezanostima prikazanim u *Tablici 1.* Također, navedenim modelom objašnjeno je 4% varijance ispitivanog kriterija.

Tablica 4. Dob djeteta, veličina odgojno-obrazovne skupine, prosječan stav roditelja i stav odgajatelja prema integraciji kao prediktori agresivnog ponašanja dječaka

Prediktorske varijable	B	ΔR^2	R^2
1. korak : <i>dob djeteta</i>	-.28	.08	.08
<i>veličina skupine</i>	-.14		
2. korak : <i>stav roditelja prema integraciji</i>	-.20	.03	.11
3. korak : <i>stav odgajatelja prema integraciji</i>	-.06	.01	.12

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

ΔR^2 - doprinos pojedine grupe prediktora objašnjennoj varijanci

R^2 - ukupni doprinos objašnjennoj varijanci

Sukladno povezanostima prikazanima u *Tablici 1.*, niti jedan od pretpostavljenih prediktora ne predicira značajno agresivno ponašanje dječaka. Navedenim modelom objašnjeno je 12% varijance ispitivanog kriterija.

Tablica 5. Dob djeteta, veličina odgojno-obrazovne skupine, prosječan stav roditelja i stav odgajatelja prema integraciji kao prediktori agresivnog ponašanja djevojčica

Prediktorske varijable	B	ΔR^2	R^2
1. korak : <i>dob djeteta</i>	-.48	.21	.21
<i>veličina skupine</i>	-.06		
2. korak : <i>stav roditelja prema integraciji</i>	-.57*	.31*	.52*
3. korak : <i>stav odgajatelja prema integraciji</i>	.38	.14	.66*

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

ΔR^2 - doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci

R^2 - ukupni doprinos objašnjenju varijanci

Navedenim modelom objašnjeno je 66% varijance ispitivanog kriterija, pri čemu je prosječan stav roditelja prema integraciji jedini značajan prediktor agresivnosti djevojčica. Ostali prediktori, sukladno povezanostima prikazanima u *Tablici 1.* ne doprinose značajno objašnjenju varijance agresivnosti djevojčica.