

Stavovi odgojitelja predškolske djece prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju na području grada Osijeka I Baranje

Kovačević, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:325902>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2020-10-31**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

**Stavovi odgojitelja predškolske djece prema inkluziji djece
s teškoćama u razvoju na području grada Osijeka i
Baranje**

Martina Kovačević

Zagreb, rujan 2019.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

**Stavovi odgojitelja predškolske djece prema inkluziji djece
s teškoćama u razvoju na području grada Osijeka i
Baranje**

Martina Kovačević

Mentor: prof.dr.sc. Rea Fulgosi-Masnjak

Zagreb, rujan 2019.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Stavovi odgojitelja predškolske djece prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju na području grada Osijeka i Baranje* i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Martina Kovačević

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2019.

Zahvaljujem se mentorici prof.dr.sc. Rei Fulgosi – Masnjak na usmjeravanju, podršci, pomoći te lijepim komentarima prilikom izrade i provedbe diplomskog rada.

Hvala svim odgojiteljicama koji su izdvojili svoje vrijeme i doprinijeli ovom istraživanju.

Također se zahvaljujem svim svojim prijateljima koji su me bodrili i pomagali mi tijekom studiranja te su unijeli u moj studentski život veliko veselje i zabavu.

Najveća hvala mojoj obitelji! Hvala im na nesebičnoj podršci i vjeri da mogu uspjeti, na svakoj lijepoj riječi i savjetima te što su uvijek bili uz mene u bilo kojoj situaciji.

Mama, tata, seko, bez vas ovo ne bi bilo moguće.

Sažetak

Uključenost djece s teškoćama u razvoju je sastavni dio inkluzivnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Uvjete za njihovo uspješno uključivanje omogućuje kompetentan odgojitelj koji podrazumijevaju razumnu prilagodbu i djelotvorne mjere podrške djeci i njihovim obiteljima u ranjivim situacijama. Osim toga, potrebno je da odgojitelj imaju „pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju, kao i vještine i znanja koja će ih osposobiti za prepoznavanje, uvažavanje i poticanje individualnih potreba djece“ (Višnjić Jevtić, 2015, str. 14).

Problem ovog istraživanja je utvrditi postoji li razlika u stavovima odgojitelja predškolske djece prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju na području grada Osijeka i Baranje. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 94 odgojiteljice. Za potrebe ovog istraživanja koristio se *Opći upitnik, Upitnik o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju* te su ispitane emocionalne komponente stavova korištenjem *Osgoodovog semantičkog diferencijala*.

Rezultati istraživanja nisu u potpunosti u skladu s očekivanjima, ali nam daju uvid u stavove odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju na ovom području Republike Hrvatske koje možemo iskoristiti kao smjernice na kojima se treba raditi, na kojim područjima treba educirati odgojitelje kako bi stavovi bili pozitivniji za uspješno provođenje odgojno-obrazovne inkluzije.

Ključne riječi: inkluzija, djeca s teškoćama u razvoju, odgojitelji, stavovi

Summary

The involvement of children with disabilities is an integral part of inclusive early and preschool education. The conditions, which entail reasonable accommodation and effective measures to support children and their families in vulnerable situations for their successful inclusion, are made possible by a competent educator. Furthermore, educators need to have a "positive attitude towards inclusive education, as well as skills and knowledge that will enable them to recognize, respect and foster the individual needs of children." (Višnjić Jevtić, 2015, P. 14).

The aim of this research was to determine whether there is a difference in the attitudes of preschool educators towards the inclusion of children with developmental disabilities in the city of Osijek and Baranja county. The research involved 94 preschool educators. For the purpose of this research, *General Questionnaire* and *Questionnaire on preschool educators' attitudes towards inclusion of children with developmental disabilities* were used, and the emotional components of attitudes were examined by using the *Osgood semantic differential*.

The results of the research do not correspond fully to expected results, but they give us an insight into the attitudes of preschool educators towards inclusion of children with developmental disabilities in this area of the Republic of Croatia, which we can use as guidelines to be worked on and in what areas preschool educators should be educated so that attitudes are more positive for successful implementation of educational inclusion.

Key words: inclusion, children with developmental disabilities, preschool educators, attitudes

Sadržaj

1. Uvod.....	1
1.1. Djeca s teškoćama u razvoju	3
1.2. Inkluzija u odgoju i obrazovanju	5
1.2.1. Zakonska regulativa inkluzije predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj	7
1.3. Uloga odgojitelja u odgojno-obrazovnoj inkluziji.....	10
1.4. Stav.....	13
1.4.1. Definicija stava.....	13
1.4.2. Mjerenje stavova	15
1.4.3. Otpornost stavova.....	17
1.4.4. Pregled dosadašnjih istraživanja o provedbi inkluzije i stavova odgojitelja	18
2. Problem, ciljevi i hipoteze istraživanja.....	21
2.1. Problem istraživanja	21
2.2. Ciljevi istraživanja.....	21
2.3. Hipoteze istraživanja	21
3. Metode istraživanja	22
3.1. Uzorak	22
3.2. Mjerni instrumenti	22
3.3. Način provođenja istraživanja	22
3.4. Metode obrade podataka.....	23
4. Rezultati	24
4.1. Deskriptivna statistika	24
4.2. Povezanost stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju i kronološke dobi	29
4.3. Stavovi odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju ovisno o stupnju obrazovanja	30
4.4. Stavovi odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju ovisno o godinama radnog iskustva.....	31
4.5. Stavovi odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju ovisno o mjestu provođenja odgojno-obrazovne djelatnosti	32
5. Rasprava.....	35
6. Zaključak	38
7. Literatura	39
8. Prilozi.....	44

1. Uvod

Kao temeljno ljudsko pravo ističe se pravo na obrazovanje koje je u središtu mnogih međunarodnih konvencija, stručnih i znanstvenih istraživanja. Djeca s teškoćama u razvoju su, po pitanju isključenosti, najpogođenija skupina u sustavu odgoja i obrazovanja. Svakom djetetu treba biti omogućeno uključanje u odgojno-obrazovne ustanove u lokalnoj zajednici bez obzira na njegova individualna obilježja.

Predškolsko obrazovanje zauzima posebno mjesto u životu svakog djeteta u kojem se u potpunosti potiče psihofizički razvoj – od emocionalnog, kognitivnog razvoja, socijalizacije i interakcije s vršnjacima do razvijanja empatije i odgovornosti. Primarni cilj odgoja i obrazovanja u dječjem vrtiću kao odgojno-obrazovnoj ustanovi jest „da djetetu omogući sveukupni razvoj, bez obzira na spol, dob, socijalno ili kulturno porijeklo, nacionalnu ili vjersku pripadnost, tjelesno ili psihičko stanje“ (Milić Babić i sur., 2018, str 253). Sudjelovanjem u aktivnostima stječu se nova znanja o okolini i svijetu oko sebe, gdje djeca s teškoćama i bez teškoća u razvoju, kroz igru i zajedničko odgajanje, razvijaju i temeljne ljudske vrijednosti poput: suradnje, prihvaćanja, empatije, uvažavanja različitosti, pomaganja... (Valjan-Vukić, 2011, prema Milić Babić i sur., 2018).

Sustav kojem se danas teži jest inkluzija koji je temeljen na „principu da svatko pripada društvu i na svoj mu način pridonosi“ (Miloš, Vrbić, 2015, str 60). Miloš i Vrbić (2015) navode inkluziju kao filozofiju prihvaćanja u kojem se stvaraju uvjeti gdje su djeca jednako prihvaćena i jednako poštovana. Za razliku od integracije, koja implicira smještaj djece s teškoćama zajedno s drugom djecom, gdje je fokus na samoj teškoći i djetetovoj prilagodbi sustavu, inkluzija podrazumijeva prilagodbe i promjene samog sustava djetetu (Miloš, Vrbić, 2015), odnosno osiguranje materijalnih, tehničkih i kadrovskih uvjeta u kojem ono sudjeluje u sustavu u kojem se zastupa poštivanje individualnih potreba i različitosti svih učenika (Karamatić Brčić, 2011).

Za svaku individuu rani i predškolski odgoj i obrazovanje, pogotovo djece s teškoćama u razvoju, predstavljaju ključnu sastavnicu njihovog cjelokupnog razvoja i obrazovanja. Edukacijsko uključivanje u redovne vrtićke skupine regulirano je međunarodnim dokumentima i zakonima, no vrlo važna je spremnost odgojitelja za rad s ovom djecom. Svaki odgojno-obrazovni djelatnik, pogotovo odgojitelji, imaju ključnu ulogu u provođenju

odgojno-obrazovne inkluzije, čija je glavna obveza stvoriti poticajno i odgovarajuće okruženje za učenje za svu djecu (Bukvić, 2014). Za uspješno provođenje inkluzije i omogućavanje okruženja u kojima djeca s teškoćama u razvoju imaju dovoljno prilika za učenjem, odgojitelj treba posjedovati profesionalne i osobne kompetencije te imati pozitivan stav prema samom uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne odgojno-obrazovne sustave.

1.1. Djeca s teškoćama u razvoju

Načini odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama u razvoju su se mijenjali kako se mijenjala društvena svijest. Isto tako, mijenjali su se i termini kojima su se opisivala djeca, odnosno osobe s posebnim potrebama. Dva termina koja najčešće možemo susresti u literaturi su djeca s posebnim potrebama i djeca s teškoćama. Ti termini su tretirani kao istoznačnice, no važno je objasniti razliku među njima.

Zrilić (2011, str. 9) objašnjava termin učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama pod kojim se smatra „svako dijete koje ima teškoće u učenju (znatno veće od svojih vršnjaka), zbog čega mu je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška, ali i darovita djeca koja trajno postižu natprosječne rezultate uvjetovane visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticajem u jednome ili više područja te im je, zbog toga, kao i djeci s teškoćama, potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška.“

Djecom s teškoćama smatraju se ona djeca „čije sposobnosti u međudjelovanju sa čimbenicima iz okoline ograničavaju njihovo puno i učinkovito sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu na ravnopravnoj osnovi s ostalim učenicima, a proizlaze ponajprije iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija, a potom i otežanog svladavanja nastavnih sadržaja (u učenju) ili otežane prilagodbe školskim zadacima i aktivnostima (emocionalne smetnje i smetnje u ponašanju)“ (Eurydice, 2018). Među djecom s teškoćama ubrajaju se djeca sniženih intelektualnih sposobnosti, djeca s poremećajem iz spektra autizma, gluha i nagluha, slijepa i slabovidna djeca, djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima, djeca s poremećajem glasa, govora i jezika, smetnjama u ponašanju, djeca s poremećajem pažnje te djeca sa specifičnim teškoćama učenja (Zrilić, 2011).

Prema članku 65. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 68/18), učenici s teškoćama su: učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. U smislu Državnog pedagoškog standarda (NN 90/10), djecom s teškoćama smatraju se:

- djeca s oštećenjem vida,
- djeca s oštećenjem sluha,
- djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije,

- djeca s promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom,
- djeca s poremećajima u ponašanju,
- djeca s motoričkim oštećenjima,
- djeca sniženih intelektualnih sposobnosti,
- djeca s poremećajem iz spektra autizma,
- djeca s višestrukim teškoćama,
- djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično)

Prema istom dokumentu (Državni pedagoški standard, NN 90/10) navodi se podjela na lakše i teže teškoće. Pod lakšim teškoćama djece podrazumijevaju se:

- slabovidnost
- naglušost
- otežana glasovno-govorna komunikacija,
- promjene u osobnosti djeteta uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom,
- poremećaji u ponašanju i neurotske smetnje (agresivnost, hipermotoričnost, poremećaji hranjenja, enureza, enkompreza, respiratorne afektivne krize), motorička oštećenja (djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe),
- djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (lake intelektualne teškoće).

Težim teškoćama djece smatraju se (Državni pedagoški standard, NN 90/10):

- sljepoća,
- gluhoća,
- potpuni izostanak govorne komunikacije,
- motorička oštećenja (mogućnost kretanja uz obveznu pomoć druge osobe ili elektromotornog pomagala),
- djeca značajno sniženih intelektualnih sposobnosti,
- poremećaj iz spektra autizma,
- višestruke teškoće (bilo koja kombinacija navedenih težih teškoća, međusobne kombinacije lakših teškoća ili bilo koja lakša teškoća u kombinaciji s lakim stupnjem intelektualnih teškoća).

Navedena podjela na lakše i teže teškoće djece je važna zbog zakonskih regulativa o uključivanju djece s teškoćama u redovite ili posebne odgojno-obrazovne programe/ustanove za predškolsku djecu, koja će biti pomnije objašnjena kroz iduća poglavlja.

1.2. Inkluzija u odgoju i obrazovanju

Obrazovanje, kao temeljno ljudsko pravo, istaknuto je u mnogim međunarodnim konvencijama, stručnim i znanstvenim istraživanjima. Kao što svako dijete ima pravo na obrazovanje, tako i prema članku 23. Konvencije o pravima djeteta (NN – međunarodni ugovori, 12/1993) djetetu s teškoćama treba biti osiguran „djelotvoran pristup obrazovanju, stručnoj naobrazbi, zdravstvenim službama rehabilitacijskim službama, pripremi za zapošljavanje i mogućnostima rasonode, što mu omogućuju puno uključivanje u zajednicu i osobni razvoj, uključujući njegov kulturni i duhovni napredak“. Kako bi postali društvo u kojem svaki pojedinac ima jednake mogućnosti i prava bez obzira na individualne različitosti, kao jedno od rješenja ističe se inkluzija. (Cvetko i sur., 2000). Pritom, kao preduvjet i posljedica potrebna je promjena stavova.

Unatrag 40-ak godina, stavovi prema osobama s teškoćama se mijenjaju u pozitivnom smjeru. U vrijeme medicinskog modela, na osobe s teškoćama gledalo se kao problem u društvu, u čijem središtu je bilo samo oštećenje osobe (Cvetko i sur., 2000) te se tražilo rješenje za pojedine nedostatke (Milić Babić i sur., 2018). Segregacija osoba s teškoćama je ostavljala negativne posljedice te razvojem spoznaje o istoj potaknut je nastanak modela deficita u okviru kojeg se javlja pokret integracije (Cvetko i sur., 2000). Temeljni cilj integracije je bio uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja koja ne podrazumijeva prilagođavanje okruženja djetetu (Karamatić Brčić, 2011; Sindik, 2013). Da bi integracija uspjela, ovisila je isključivo o djetetu i njegovim sposobnostima potpunog ili djelomičnog uključivanja u proces redovnog odgoja i obrazovanja (Karamatić Brčić, 2011).

Inkluzija, kao „nasljednik“ integracije, produbljuje i proširuje odgojni model integracije djece s teškoćama (Karamatić Brčić, 2013), implicirajući promjene samog sustava (Miloš, Vrbić, 2015), koja u sklopu socijalnog modela, teži restrukturiranju društva (Cvetko i sur., 2000). Inkluzivni odgoj i obrazovanje je uveden 90-ih godina 20. stoljeća nakon Salamanca sporazuma 1994. godine kao noviji pristup u odgoju i obrazovanju (Rudelić i sur., 2013) te je

podržan mnogim zakonskim i podzakonskim aktima. Prema latinskom jeziku, riječ inkluzija (lat. *inclusio*) predstavlja „stanje uključivanja ili uključenosti nečega unutar određene skupine ili strukture“ (Hrvatska enciklopedija, n.g.). Miloš i Vrbić (2015) navode inkluziju kao filozofiju prihvaćanja u kojem se stvaraju uvjeti gdje su djeca jednako prihvaćena i jednako poštovana. Obrazovna inkluzija je strategija koja podrazumijeva sudjelovanje djece s teškoćama u svim društvenim aktivnostima, čiji je krajnji cilj „unaprjeđenje inkluzivnog društva; omogućuje svoj djeci, bez obzira na spol, dob, sposobnost, etničku pripadnost ili poteškoću da u njemu sudjeluju i daju svoj doprinos“ (Milić Babić i sur., 2018, str. 251). Sindik (2013, str. 310) navodi inkluziju kao „proces kojim djeca iste kronološke dobi s teškoćama i bez teškoća u razvoju borave u istom okruženju, zbog zajedničke igre, druženja i učenja: pojednostavljeno, to je proces učenja i odgajanja djece s teškoćama zajedno s djecom koja nemaju takvih teškoća“.

Inkluzija podrazumijeva bitno drugačiji vrijednosni sustav te zbog toga zahtjeva značajne promjene po pitanju plana i programa odgojno-obrazovnog rada, obrazovanja odgojitelja i učitelja, suvremenih metoda rada te različitih načina procjene evaluacije učinaka u odgojnoj praksi (Sebba i Sachdev, 1997; Booth i Ainscow, 1998, prema Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014), odnosno osiguranje materijalnih, tehničkih i kadrovskih uvjeta u kojem dijete s teškoćama sudjeluje u sustavu u kojem se zastupa poštivanje individualnih potreba i različitosti svih pojedinaca (Karamatić Brčić, 2011). Prema tome, inkluzijom se omogućuje odgoj i obrazovanje svakom djetetu i odrasloj osobi, u skladu s njihovim mogućnostima i sposobnostima pod jednakim uvjetima, bez obzira na različitosti (Vican, Karamatić Brčić, 2013) gdje su prava, interesi, sposobnosti i potencijali djeteta u prvom planu, a ne ograničenja i teškoće (Kudek Mirošević, Granić, 2014). Njezinim djelovanjem mijenja se položaj osoba s teškoćama u pozitivnom smjeru, kako u odgojno-obrazovnom sustavu, tako i u okolini, gdje su aktivno uključeni u proces učenja i stjecanja potrebnih kompetencija i znanja za sudjelovanje u svakodnevnom životu i radu (Vuković, 2016). Kako bi primjena inkluzije bila uspješna, potrebno je razviti svijest o prihvaćanju različitosti čime se utječe na promjenu u stavovima, znanjima i uvjerenjima za bolje razumijevanje potreba djece s teškoćama. Tim gledištem dolazimo do inkluzivnog odgoja i obrazovanja, čiji je cilj „poticanje razvoja svijesti kod učenika i cijelog školskog osoblja o važnosti inkluzije u cilju prihvaćanja različitosti kao poticaja u učenju, a ne prepreke“ (Vican, Karamatić Brčić, 2013, str 55), drugim riječima inkluzija odgoja i obrazovanja treba težiti razvoju senzibiliteta za prihvaćanje individualnih potreba i za prihvaćanje različitosti bez predrasuda (Kudek Mirošević, Granić, 2014).

Potreban je razvoj subjektivnih i društvenih gledišta koja uključuju stavove, pripremljenost odgojitelja/učitelja/nastavnika, roditelja, samog učenika, stručnih suradnika, ravnatelja i drugih sudionika odgojno-obrazovnog procesa za stvaranje i razvoj opće tolerancije te prihvaćanje razlika prema djeci s teškoćama (Kudek Mirošević, Granić, 2014).

Predškolsko obrazovanje zauzima posebno mjesto u životu svakog djeteta u kojem se u potpunosti potiče psihofizički razvoj – od emocionalnog, kognitivnog razvoja, socijalizacije i interakcije s vršnjacima do razvijanja empatije i odgovornosti. Primarni cilj odgoja i obrazovanja u dječjem vrtiću kao odgojno-obrazovnoj ustanovi jest „da djetetu omogući sveukupni razvoj, bez obzira na spol, dob, socijalno ili kulturno porijeklo, nacionalnu ili vjersku pripadnost, tjelesno ili psihičko stanje“ (Milić Babić i sur., 2018, str. 253). Sudjelovanjem u aktivnostima stječu se nova znanja o okolini i svijetu oko sebe, gdje djeca s teškoćama i bez teškoća u razvoju, kroz igru i zajedničko odgajanje, razvijaju i temeljne ljudske vrijednosti poput: suradnje, prihvaćanja, empatije, uvažavanja različitosti, pomaganja... (Valjan-Vukić, 2011, prema Milić Babić i sur., 2018). Drugim riječima, ona djeca koja su smještena u inkluzivne skupine i u njima uče, uzimajući u obzir stupanj teškoće, sposobna su maksimalno razviti svoje potencijale kako bi izmjenjivali svoje sposobnosti i znanja s drugima, višestruko doprinoseći kvaliteti uvjeta života u lokalnoj zajednici (Mustać, Vicić, 1996, prema Sindik, 2013).

1.2.1. Zakonska regulativa inkluzije predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj

Prema Bouillet (2010, prema Lončarić, 2016), svako dijete ima pravo biti uključeno u predškolski odgoj za čije prihvatljivo stvorene uvjete je zaduženo međunarodno i nacionalno zakonodavstvo. Drugim riječima, uključivanje djece s posebnim potrebama u redovni sustav Republike Hrvatske, kao i u većini ostalih zemalja, zakonski je regulirano kao osnovna opcija odgoja i obrazovanja (Skočić Mihić i sur., 2009). Područje predškolskog odgoja obuhvaćeno je nekolicinom dokumenata i sporadičnim znanstvenim istraživanjima, dok je edukacijska uključenost djece s posebnim potrebama najduže pravno regulirana na području osnovnog školstva (Skočić Mihić i sur., 2009).

Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 90/10) (u daljnjem tekstu: *Standard*) se utvrđuju, osim programa i uvjeta za rad dječjih vrtića, predškolski odgoj i naobrazba djece i djece s posebnim potrebama i to djece s teškoćama i darovite djece. Prema

Standardu (NN 90/10), dijete s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama jest dijete s teškoćama koje ima utvrđen stupanj i vrstu teškoće po propisima iz socijalne skrbi te je uključeno u redovitu i/ili posebnu odgojnu skupinu u dječjem vrtiću, ili posebnu odgojno-obrazovnu skupinu, a darovito dijete jest ono dijete kojem je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja te je uključeno u jaslične i vrtićne programe predškolskog odgoja i naobrazbe. Kao što je ranije navedeno, u okviru ovog Standarda (NN 90/10) djecom s teškoćama smatraju se djeca s oštećenjem vida, sluha, s poremećajima govorno-glasovne komunikacije, s promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom, s poremećajima u ponašanju, s motoričkim oštećenjima, sniženih intelektualnih sposobnosti, s autizmom, s višestrukim teškoćama te sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično).

Prema članku 17. stavku 2. Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/13) navodi se kako se vrsta i stupanj teškoće u razvoju djeteta te potrebu odgovarajućih uvjeta za njegu, odgoj i zaštitu djece s teškoćama u razvoju utvrđuje temeljem mišljenja stručnog povjerenstva koji je osnovan po propisima iz područja socijalne skrbi, mišljenja stručnih suradnika, više medicinske sestre i ravnatelja dječjeg vrtića, pritom uzimajući u obzir odgovarajuće medicinske i druge nalaze, mišljenja i rješenja nadležnih tijela, ustanova i vještaka (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 90/10), kojim se omogućuje uključivanje djece s teškoćama u odgojno-obrazovne skupine. Vodeći se prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/13), u dječjim vrtićima se organiziraju programi za djecu s teškoćama po redovnim i posebnim uvjetima i programima. Standard (NN 90/10) navodi da djeca s lakšim teškoćama, koja uz osnovnu teškoću nemaju dodatne teškoće, osim lakših poremećaja glasovno-govorne komunikacije, uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta, te djeca s težim teškoćama uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta, ukoliko je nedovoljan broj djece za ustroj odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom, mogu svladati osnove redovitog programa s ostalom djecom u skupini. Osim redovitih, kao što je ranije navedeno, u vrtićima su organizirane i odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom u koji se uključuju djeca s teškoćama čiju prosudbu o uključivanju donosi tim stručnjaka dječjeg vrtića (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 90/10). Također, postoje i posebne ustanove za provedbu programa rada s djecom s teškoćama: dječji vrtići osnovani za rad s djecom s teškoćama, odgojno-obrazovne ustanove,

ustanove socijalne skrbi, zdravstvene ustanove (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN 90/10).

Modeli edukacijskog uključivanja u našoj državi najviše ovise o lokalnoj samoupravi (Skočić Mihić i sur., 2009). Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/2013), programi javnih potreba kao što su posebni programi za djecu s teškoćama sufinanciraju se i iz sredstava državnog proračuna. Drugim riječima, jedinice lokalne uprave i samouprave donose programe javnih potreba u djelatnosti predškolskog odgoja za svoje područje te utvrđuju mjerila za financiranje programa iz svog proračuna i mjerila za sudjelovanje roditelja djece u cijeni programa.

Standardom (NN 90/10) je određeno mjerilo za broj djece u odgojno-obrazovnim skupinama. Kako bi se ustrojila odgojno-obrazovna skupina, u obzir se uzimaju dob djece, vrsta i trajanje programa, sposobnosti, potrebe i interesi djece i roditelja. Ukoliko je u skupini uključeno jedno dijete s lakšim teškoćama, broj djece se u skupini smanjuje za dvoje. Ako je u skupini uključeno jedno dijete s većim ili kombiniranim teškoćama (ako nije uspostavljena odgojna skupina s posebnim programom), tada se broj djece u skupini smanjuje za četvero. Osim mjerila za broj djece, Standard (NN 90/10) navodi i mjerilo za broj odgojitelja, stručnih suradnika i ostalih radnika u dječjem vrtiću s obzirom na broj odgojno-obrazovnih skupina, ukupan broj djece, trajanju i vrsti programa te su navedena mjerila (razvojna primjerenost, trajnost, lakoća uporabe, privlačnost i slično) za didaktička sredstva i pomagala koja moraju zadovoljiti sve zadaće koje se ostvaruju u dječjem vrtiću (Lončarić, 2016).

Prema članku 20. Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/13), propisana je prednost pri upisu djece u dječje vrtiće, među kojima tu prednost imaju i djeca s teškoćama. Nažalost, ta propisana prednost ne provodi se u potpunosti pri upisu djece s teškoćama. Prilikom upisa djeteta, vrtić definira "kriterije" koje dijete mora zadovoljiti kako bi sudjelovalo u redovitom programu. U pravilu se najčešće uključuju djeca s lakšim teškoćama, a djeca s većim teškoćama ostvaruju pravo na upis samo ako u vrtiću nema dovoljno djece i uvjeta za ustroj posebne skupine. Najčešće kao prepreka uključivanju navodi se „prevelik broj djece u skupinama te nedostatak defektologa ili logopeda u vrtiću, a zbog potrebnih rehabilitacijskih programa djecu se upućuje u specijalizirane ustanove“ (Miloš, Vrbić, 2015, str. 60).

Kao odgojno-obrazovni djelatnici u dječjem vrtiću rade odgojitelj, stručni suradnik (psiholog, pedagog, rehabilitator i logoped) i medicinska sestra kao zdravstvena voditeljica (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN 94/13). Prema članku 29. i članku 30. stavak 1. Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/13), odgojitelji i stručni suradnici su obvezni stručno usavršavati se sukladno propisanom zakonu i aktu te sukladno tome napredovati u struci i stjecati zvanja mentora i savjetnika. Prema Standardu (NN 90/10, prema Lončarić, 2016), ukoliko je u odgojno-obrazovnu skupinu uključeno dijete s težim teškoćama, sukladno procjeni stručnog tima, uz odgojitelja može raditi još jedan odgojitelj ili stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila.

Prema navedenom, uključivanje djece s teškoćama u predškolski odgoj i obrazovanje je zakonski regulirano, no provedba istog i dalje nailazi na određene prepreke. U mnogim dječjim vrtićima nailazimo na preveliki broj upisane djece, što utječe na kvalitetu rada nositelja odgojno-obrazovnih djelatnika i kvalitetnu provedbu inkluzije. U sljedećem poglavlju bit će objašnjena uloga odgojitelja kao važnog čimbenika provedbe inkluzije te kompetencije potrebne za rad s djecom s teškoćama.

1.3. Uloga odgojitelja u odgojno-obrazovnoj inkluziji

Inkluzija je „sustav vjerovanja koji dijeli svaki član odgojno-obrazovne zajednice, dakle odgojitelji i učitelji, prosvjetno administrativno osoblje, djeca, roditelji i ostali članovi, o odgovornosti u odgoju i obrazovanju sve djece na način da oni mogu ostvariti svoj potencijal“ (Friend i Bursuch, 2006, prema Rudelić i sur., 2013, str. 133). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje predstavljaju ključnu sastavnicu života djece, pogotovo djece s teškoćama. Načelo inkluzivnih odgojno-obrazovnih skupina jest prirodno i spontano uključivanje djeteta s teškoćama u zajednički život odgojne skupine u kojoj sudjeluju djeca različitih potreba i sposobnosti (Tassoni, 2003; Wolfendale, 2003; Jones, 004; Casey, 2010, prema Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014). Kako bi uključivanje djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne ustanove bilo kvalitetno potrebno je, osim vjerovanja i prava djeteta na odgoj i obrazovanje zajedno sa svojim vršnjacima, pažljivo planirati i osigurati takve uvjete koji će to omogućiti (Rudelić i sur., 2013). Ti uvjeti podrazumijevaju razumnu prilagodbu i djelotvorne mjere podrške djeci i njihovim obiteljima u ranjivim situacijama. Ukoliko u sredini u kojoj dijete živi nedostaje mreža usluga i stručnih institucija, odgojno-obrazovna

ustanova ostaje, odnosno postaje jedino mjesto u sklopu čijih usluga djeca u ranjivim situacijama mogu dobiti odgovarajuću podršku (Bouillet, 2018).

Inkluzivno okruženje uključuje specifične prilike za životno učenje u okviru kojih se usvaja široki raspon vještina potrebne za svakodnevno funkcioniranje u zajednici (Bulat, Veršić, 2008, prema Rudelić i sur., 2013). Kao što je ranije navedeno, za uspješnu inkluziju potrebno je stvaranje uvjeta za istu, pri čemu najveću odgovornost upravo imaju odgojitelji od kojih se očekuje da imaju „pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju, kao i vještine i znanja koja će ih osposobiti za prepoznavanje, uvažavanje i poticanje individualnih potreba djece“ (Višnjić Jevtić, 2015, str. 14). Drugim riječima, njegova ključna uloga očituje se u stvaranju uvjeta u kojima će sva djeca biti poštovana, jednako prihvaćena i vrednovana. Napredovanje djece s teškoćama zahtjeva prilagodbu odgojno-obrazovnih sadržaja, za što su također odgovorni odgojitelji i učitelji koji moraju biti dovoljno kompetentni i osposobljeni stručnjaci za „pružanje jednakih prilika za razvoj punih potencijala svakom djetetu i poučavanje u skladu s individualnim odgojno-obrazovnim potrebama“ (Rudelić i sur., 2013, str 133). Samim osnivanjem inkluzivnih skupina, uloga odgojitelja postaje puno zahtjevnija i kompleksnija, od praćenja i podupiranja ranog razvoja djece do prilagodbe predškolskog programa djetetovim mogućnostima, talentima i ponašajnim teškoćama (Celižić, 2018). Prema tome, inkluzivno obrazovanje bi trebalo biti duboko ukorijenjeno u redovite obrazovne programe kao opća politika i praksa (Liston i Zeichner, 1990, prema Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014).

Kako bi se povećao angažman predškolskih ustanova, pred njih su stavljeni zahtjevi koji podrazumijevaju (Jackson i sur., 2009, prema Bouillet, 2011):

- Visoko kvalificirane odgojitelje
- Bogat kurikulum koji uokviruje didaktičke aktivnosti
- Primjereno okruženje za rano učenje koje potiče razvoj djece
- Kontinuirano procjenjivanje aktivnosti usmjereno reviziji kvalitete iskustava koje djeca stječu tijekom boravka u predškolskoj ustanovi.

Bouillet (2011, prema Pintarić Mlinar, 2014, str. 13) ističe 12 značajnih kompetencija odgojitelja u radu s djecom s teškoćama:

- razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece,
- razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja,

- poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine,
- komunikacijske vještine,
- poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja,
- poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba,
- poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu,
- poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju),
- poznavanje savjetodavnih tehnika rada,
- praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama,
- spremnost na timski rad, suradnju i
- cjeloživotno obrazovanje

Navedene kompetencije znatno utječu na kvalitetniji pedagoški rad, neovisno o tome radilo se o djeci s teškoćama ili djeci tipičnog razvoja. Skočić Mihić (2011) posebno ističe u svom radu praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama kao ključnog prediktora odgojiteljskih kompetencija. Odgojitelji, pored navedenih kompetencija, moraju biti sposobni i kompetentni u analiziranju dosadašnjih načina rada, pritom spremni uvoditi promjene u uvjete rada, posebno onih koji bi mogli ometati njihove inkluzivne namjere (Liston i Zeichner, 1990, prema Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014), krenuvši od osvješćivanja vlastitih znanja, stavova, uvjerenja, postupaka i postignuća kako bi mogli donijeti konačan zaključak i odluku o promjenama s konkretnim ciljem, a zatim i krenuti u provedbu odluke i akciju (Celižić, 2018). Prema tome, odgojitelj treba osvijestiti vlastite vrline i mane, kao i potencijale i nedostatke, kako bi mogao težiti razvoju onih kompetencija koje su mu potrebne za život i rad (Paustović, 2006, prema Celižić, 2018).

Kompetentan odgojitelj mora biti u korak s modernizacijom tehnologije i novim znanstvenim spoznajama te njihovom implementacijom, kako bi sukladno tome mogao riješiti one izazove koji se stvore pred njim te se nositi s brojnim i različitim zahtjevima struke (Celižić, 2018). Krstović (2010, prema Celižić, 2018, str. 11) ističe „visok nivo motivacije, empatiju, iskrenost i otvorenost, samopouzdanje, entuzijizam, samokritičnost, etičnost, kao i afinitet za rad s djecom kao potencijalno polazište u izgradnji kompetencija u profesionalnom radu“ koji se ustrojava i gradi u međusobnoj interakciji s djecom, roditeljima, stručnim suradnicima, ravnateljem i vanjskim suradnicima.

Kako bi uspješno demonstrirao znanja i vještine odgajanja sve djece, De Vore i Russell (2007, prema Bouillet, 2011, str. 325) navode kompetencije odgojitelja važne za „practiciranje učinkovitog vođenja djece, tehnike pozitivnog podržavanja djetetovog ponašanja i sposobnost primjene tehnika i metoda savjetodavnog rada“. Uključivanje djece s teškoćama u odgojno-obrazovne skupine zahtijeva odgovarajuću prilagodbu didaktičkih materijala i cjelokupnog okruženja te međusobno partnerstvo odgojitelja, stručnjaka i članova obitelji, čija suradnja pridonosi uspješnoj primjeni individualnih planova razvoja ove djece (Bouillet, 2011).

Prema tome, odgojitelji moraju biti svjesni svoje profesije koja je jedna od onih u kojima je „neophodno kontinuirano učenje i sustavno usavršavanje zbog novih okolnosti u kojima djeca rastu, novih znanstvenih spoznaja o ranom djetinjstvu, a osobito radi individualnog pristupa djeci koji zahtijeva svestranost, a bez kojeg je kvalitetna inkluzivna odgojno-obrazovna praksa nezamisliva“ (Loborec, Bouillet, 2012, str. 26).

1.4. Stav

1.4.1. Definicija stava

Svaki čovjek je različit na svoj način te isto tako izražava simpatiju ili averziju prema određenim stvarima ili situacijama, odobravaju ih ili ne odobravaju. Dolazi do slaganja i neslaganja, situacija uvjeravanja u kojima katkada jedno drugo čak i uspiju uvjeriti u određenu pojavu, misao te prema tome prilazimo određenim ljudima i stvarima koji nam se sviđaju, a nastojimo izbjeći one koji nam se ne sviđaju (Bohner, 2003). Putem medija i osobne komunikacije, gotovo svakodnevno u svim aspektima društvenog života nailazimo na pokušaje učvršćivanja ili mijenjanja naših stavova (Pennington, 2008). Stav je stečena, relativno trajna i stabilna, organizacija pozitivnih i negativnih emocija, vrednovanja i reagiranja prema nekom objektu (Petz, 2005, prema Barnjak, 2014). Prisutna je snažna emotivna osnova koja nam pomaže pri razumijevanju predrasuda, stereotipa, određenog ponašanja i namjera pojedinca (Pennington, 2008), što za primjer mogu biti stavovi prema pobačaju. Objekti stava mogu biti „bilo što što osoba razlikuje ili ima na umu“ (Bohner, 2003, str. 196) – od konkretnih, apstraktnih, neživih stvari do osoba ili grupe ljudi.

Kako bi pružili što znanstvenije i analitičnije odgovore, socijalni psiholozi su nastojali približiti stavove kroz dva pristupa, pri čemu se jedan pristup usredotočio na strukturu stavova, a drugi na različite funkcije koje stavovi imaju za neku osobu.

1.4.1.1. *Strukturalni pristup*

Strukturalnim pristupom se nastoji razumijeti stavove osvrćući se na vezu stavova s drugim ključnim pojmovima poput: vrijednostima, namjerama, uvjerenjima, ponašanjima (Fishbein i Ajzen, 1975, prema Pennington, 2008). Pri tom je izražena tradicionalna trokomponentna analiza kognitivne, afektivne i konativne komponente stavova koje će u nastavku biti pobliže objašnjene.

Kognitivna (spoznajna) komponenta stava zasniva se na vjerovanjima o obilježjima objekta stava, odnosno na pomnoj analizi relevantnih činjenica. Funkcija kognitivnog stava je „procjena objekta“ kako bi spoznali koje nagrade i kazne nam omogućuje, tj. klasifikacija prednosti i nedostataka objekta stava kako bi se brže donijela odluka vrijedi li u taj objekt uložiti trud (Aronson, Wilson, Akert, 2005).

Emocionalna (afektivna) komponenta stava zasniva se na osjećajima i vrijednostima prema objektu, ne osvrćući se na vjerovanja o prirodi objekta stava. Budući da emocionalno zasnovani stavovi ne proizlaze iz razmatranja činjenica, izvori ovih stavova mogu biti raznovrsni. Mogu proizlaziti iz vrijednosti gdje je funkcija takvih stavova usmjerena prema „izražavanju i potvrđivanju temeljnog sustava vrijednosti“ (Katz, 1960; Maio i Olson, 1995; Schwartz, 1992; Smith, Bruner i White, 1956; Snyder i DeBono, 1989, prema Aronson, Wilson, Akert, 2008). Drugi emocionalno zasnovani stavovi proizlaze iz osjetilnih reakcija ili su pak posljedica uvjetovanja (klasično/operantno) (Aronson, Wilson, Akert, 2008).

Iako mogu imati različite izvore, emocionalno zasnovani stavovi su određeni ključnim obilježjima (Katz, 1960; Smith i sur., 1956, prema Aronson, Wilson, Akert, 2008):

- nisu rezultat objektivnog i racionalnog razmatranja činjenica
- njima ne upravlja logika
- često su vezani uz vrijednosti.

Akcijska (konativna) komponenta stava zasnovana je na opažanjima vlastitog ponašanja prema objektu stava. Daryl Bem i njegova *teorija samopercepcije* (1972) nam govore kako ljudi u određenim okolnostima nisu svjesni svojih osjećaja dok ne vide kako se ponašaju.

Također, ljudi zaključuju o svojim stavovima na temelju ponašanja ukoliko za to ponašanje ne postoji drugo prihvatljivo objašnjenje (Aronson, Wilson, Akert, 2008).

1.4.1.2. Funkcionalni pristup

Prema Penningtonu (2008, str. 86), osnovna ideja funkcionalnog pristupa da „stavovi pomažu osobi u posredovanju između unutrašnjih zahtjeva vlastitog ja i vanjskog svijeta“. Funkcionalni pristup govori kako stavovi unaprjeđuju dobrobit pojedinca vršeći četiri funkcije – funkcije prilagodbe, spoznajna funkcija, funkcija samoizražavanja i funkcija obrane ega.

Funkcija prilagodbe opisuje onu mjeru u kojoj stavovi pružaju osobi da postigne neki željeni cilj te uspije izbjeći neugodnosti. Budući da je svrha ove funkcije povećavanje zadovoljstva, ugone te izbjegavanje boli i kazne, može se reći da je hedonistička (Pennington, 2008).

Informacije koje osoba posjeduje o društvenom i fizičkom svijetu pripadaju spoznajnoj funkciji pomoću koje se svijet čini manje nejasno, poznatije i predvidljivije mjesto.

Funkcija samoizražavanja ističe potrebu za pričanjem određenih informacija o sebi drugima te da su upoznati s onim što osoba želi, odnosno da budu svjesni onoga što je vrijedno, u što se vjeruje te što se osjeća.

Funkcija obrane ega odnosi se na stavove koji mogu služiti kao „obrana ljudima od samih sebe i drugih ljudi“ (Pennington, 2008, str. 87). U ulozi samozaštite, stavovi mogu također poslužiti pri održavanju vlastitog imidža i pozitivne slike o sebi.

Kako bi se stavovi promijenili, funkcionalni pristup zagovara logičan slijed kako treba postupati s istima te pritom ističe važnost poznavanja dviju stvari: stav koji osoba posjeduje i funkciju koju taj stav ima za osobu. Da bi osoba uspješno promijenila stav, funkcionalni pristup bi se trebao slagati s funkcijom; veća vjerojatnost postoji za promjenom stava koji služi spoznatoj funkciji ako je osoba izložena novim informacijama, za razliku od stava koji služi funkciji obrane ega na kojeg ne utječu nove informacije (Pennington, 2008).

1.4.2. Mjerenje stavova

Kako bi se ispitali stavovi, koriste se metode poput neizravnih (indirektnih) i izravnih (direktnih) tehnika koje su najreprezentativnije za ovo područje. Razlog pokušaja mjerenja stavova je nedovoljno poznavanje pozitivnih ili negativnih osjećaja osobe prema nekom

objektu te je upravo zbog toga potrebna određena mjera ili snaga pozitivnih ili negativnih osjećaja (Pennington, 2008).

Neizravne tehnike mjerenja stavova promatraju se kao najobjektivnije s obzirom da ispitanici nisu svjesni ispitivanja ili ne bi mogli svjesno utjecati na isto te ih se ne pita izravno o određenom stavu. Prema tome ove tehnike su najpogodnije za ispitivanje osjetljivih društvenih pitanja. Prednosti neizravnih tehnika su dobivanje objektivnih odgovora, budući da ispitanik nije upoznat sa stavom koji se mjeri te je zbog toga manja vjerojatnost dobivanja društveno poželjnih odgovora. Nedostatak ovih tehnika je mjerljivost snage stava, s obzirom da se o stavovima zaključuje, zato ove tehnike nisu pouzdane kao što bi se željelo (Pennington, 2008). Najuobičajenije neizravne tehnike su fiziološke (mjerenje otkucaja srca, proširenje zjenice, elektrodermalne reakcije), nenametljive i projekтивne tehnike.

Izravne tehnike mjerenja stavova su one pomoću kojih želimo direktno saznati stavove ispitanika, koristeći upitnike, intervjue ili skale za mjerenje stavova kao najpouzdanijim tehnikama (Barnjak, 2014). „Skalama za mjerenje stavova prema nekom objektu stava se zaključuje na temelju odgovora na niz tvrdnji preko kojih se stav izražava“ (Prpić, 2005, str.7), odnosno predstavljen je niz tvrdnji o određenim objektima na temelju čega se određuje ispitanikov stav koji, uz standardiziran način ocjenjivanja, izražava stupanj slaganja uz sve tvrdnje. Tvrdnje koje su uvrštene u skalu za mjerenje stavova moraju biti jasne, jednoznačne, jednostavne i relevantne za stav koji se ispituje (Prpić, 2005). Među njima ističu se Thurstoneova skala, Likertova skala, Osgoodov semantički diferencijal, Bogardusova skala te sociometrija. Za potrebe ovog diplomskog rada koristio se upitnik koji je sadržavao Likertovu skalu i Osgoodov semantički diferencijal te će u nastavku biti pobliže objašnjeni.

Likertova ljestvica ili skala osmišljena je 1932. godine od strane američkog psihologa R. Likerta (Rovis, 2017). Njegova metoda jest „mjerenje stavova putem zbrajanja odgovora na znatan broj tvrdnji koje su reprezentativne za stav koji se ispituje“ (Pennington, 2008), gdje se ispitanicima omogućuje određivanje stupnja slaganja s određenom izjavom (Rovis, 2017). Ponuđen je niz tvrdnji (obično 20 do 30) koje su stupnjevane, a stupnjevi su određeni brojevima od 1 do 5; brojem 1 označen je najnegativniji stav, dok brojem 5 najpozitivniji. Zaokruživanjem jednog od stupnjeva ispitanik izražava stupanj slaganja ili neslaganja s određenom tvrdnjom. Vrlo važna stavka pri konstruiranju ove skale jest da se skala treba sastojati od jednakog broja pozitivnih i negativnih tvrdnji kako bi se izbjegla pristranost pri odgovaranju (Pennington, 2001, prema Barnjak, 2014). Likertova skala se najviše

upotrebljava za mjerenje stavova s obzirom da je vrlo jednostavna za konstruiranje i primjenu te ne predstavlja problem ispitanicima po pitanju razumljivosti (Pennington, 2008; Rovis, 2017).

Semantički diferencijal, kao ljestvicu od najčešće sedam stupnjeva, razvili su Osgood, Suci i Tannenbaum 1957. godine, uz pomoć kojeg se nastoji izmjeriti snaga stava te saznati daljnje informacije o tome kakvo značenje ima taj stav za pojedinca (Pennington, 2008). Na krajnjim polovima ljestvice nalaze se pridjevi ili prilozi suprotnog značenja (Rovis, 2017), a ispitanik treba označiti jedan od stupnjeva između suprotnih pridjeva ili priloga koji odgovara onome što osjećaju prema određenom objektu stava. Pennington (2008) govori o informacijama koje semantički diferencijal pruža o objektu stava, a to su informacije o evaluaciji, snazi i aktivnosti. „Dimenzija evaluacije mjeri sklonost ili nesklonost prema objektu stava. Dimenzije snage i aktivnosti pružaju dodatne informacije o značenju tog objekta ili osobe za pojedinca čiji stav se mjeri“ (Pennington, 2008, str. 91). Dimenzija evaluacije se smatra najvažnijom budući da izriče snagu kojom osoba drži do određenog stava.

1.4.3. Otpornost stavova

Jednom formirani stavovi teško se mijenjaju, no ta mogućnost i dalje postoji utjecajem onih istih faktora koji su uzrokovali prvobitno formiranje stavova (Fulgosi-Masnjak, Dalić-Pavelić, 2001). Faktori koji uzrokuju formiranje stavova su: „promjene u pripadničtvu grupi, situacijska promjena, nametnute promjene u ponašanju, dodir s objektom, promjene na objektu, uloga obavještanja“ (Krech, Cruchfield, 1976; Zvonarević, 1989, prema Fulgosi-Masnjak, Dalić-Pavelić, 2001, str. 220).

Najčešća promjena stava je ona u intenzitetu zastupanja određenog stava, koji može varirati od manje ekstremnog do više ekstremnog, pa tako i obrnuto. Promjena stava se događa tako da pojedinac prestrukturira i usvoji ga takvog do kraja. Iako pojedinac pod pritiskom izražava samo novi stav, postoji mogućnost djelovanja i dalje primarnog stava (Novosel, 1991, prema Barnjak, 2014).

Novosel (1991) navodi faktore koji utječu na otpornost stava na promjene:

- Iracionalna komponenta u stavu – stav koji je usvojen u ranoj životnoj dobi, otporniji je na promjene. Za pojedinca, najvažniji stavovi su upravo oni koji su usvojeni najranije u životu te će se u skladu s njima i ponašati.

- Selektivnost percepcije – čuvanje "originalnosti" stava, odnosno čuvanje stava da se u njega ne uklape one informacije koje bi mogle utjecati na njegovu promjenu. Određena "blokada" koja postoji oko stava onemogućuje informacijama da probiju blokadu, automatski se odbijaju te ih pojedinac ne percipira.
- Selektivnost pamćenja – pojedinac uči i pamti samo one informacije koje su u skladu s formiranim stavovima te ga pojačavaju.
- Izbjegavanje – pojedinac nesvjesno nastoji izbjeći one informacije i sadržaje koje su suprotne ili se ne slažu potpuno s ranije stečenim stavovima.
- Uzajamna podrška – pojedinac nesvjesno traži osobe istih ili sličnih stavova te se njihovim pronalaskom stečeni stav dodatno produbljuje i učvršćuje.
- Mentalna inertnost – odnosi se na inertnost mozga po pitanju propitivanja ispravnosti formiranog stava. Zbog toga, s vremenom može doći do petrifikacije, odnosno mijenjanje stavova.

Iako su stabilni, stavovi se i dalje mogu mijenjati, čiji proces je dugotrajan i složen. Promjena stavova događa se uoči sazrijevanja ličnosti, promjenom životnih okolnosti ili određenim iskustvima koje pojedinac proživljava (Novosel, 1991). One promjene koje su nastale tijekom izravnog iskustva pojedinca odnose se na sve komponente stava, a za one promjene koje su nastale neizravnim putem (na primjer informiranjem javnosti), smatra se da se odnose na kognitivni dio stava (Barnjak, 2014).

1.4.4. Pregled dosadašnjih istraživanja o provedbi inkluzije i stavova odgojitelja

Brojnim istraživanjima pokazalo se kako su stavovi odgojitelja jedna od ključnih varijabli za provođenje uspješne inkluzije odgoja i obrazovanja, pored čega se još navodi važnost njihova osposobljavanja u radu na području inkluzivnog odgoja i obrazovanja, stečeno iskustvo rada u inkluzivnom okruženju te povezanost navedenog s provođenjem inkluzivne prakse u predškolskim ustanovama (Mamić, 2012, prema Lončarić, 2016). Loborec i Bouillet (2012) navode ovisnost kvalitete odgojno-obrazovnog rada odgojitelja o njegovim stručnim kompetencijama, ali i osobnim stavovima i sustavima vrijednosti koje imaju o djeci s teškoćama i njihovim mogućnostima (Lončarić, 2016). S obzirom da su odgojitelji aktivni i ključni čimbenici inkluzije u odgojno-obrazovnom radu, potrebno je utvrditi njihove stavove prema istoj kako bi se postojeći program edukacije mogao prilagoditi (Sindik, 2013).

Prema istraživanjima, odgojitelji općenito imaju pozitivne stavove prema edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama (Odom, 1999, prema Skočić Mihić i sur., 2009). Smatraju da ova djeca trebaju biti u inkluzivnom okruženju (Varlier, Vuran, 2006; Eiserman et al., 1995; prema Skočić Mihić i sur., 2009), te vjeruju da se mogu brinuti o njima (Dinnebeil et al., 1998; prema Skočić Mihić i sur., 2009).

Rezultati prvog istraživanja u Hrvatskoj kojim su ispitivani stavovi odgojitelja prema edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama (Levandovski, 1985, prema Skočić Mihić i sur., 2009), u kojem je sudjelovalo 100 odgojitelja na području grada Zagreba, pokazali su relativno nepovoljno stavove prema mogućnostima uključivanja djece s posebnim potrebama u predškolske ustanove. Prema dobivenim rezultatima, 50% odgojitelja smatra da djeci s posebnim potrebama treba smještaj u posebnoj skupini, dok 30 do 40% njih je odgovorilo da ne želi raditi s ovom djecom. Odgojitelji naime, u usporedbi s nastavnicima osnovnih i srednjih škola, imaju najpovoljnije stavove prema edukacijskoj uključenosti gluhe djece, što dokazuju novija istraživanja prosvjetnih djelatnika prema uključivanju gluhe djece i mladeži u redovne ustanove (Bosnar, Bradarić-Jončić, 2008, prema Skočić Mihić, 2009).

Istraživanjima je također dokazano da iskustvo odgojitelja, osim pozitivnih stavova, doprinosi uspješnom provođenju inkluzije u dječjim vrtićima. Pri ispitivanju stavova odgojitelja uključenih u programe inkluzije djece s teškoćama u redovne predškolske programe, rezultati su pokazali da odgojitelji smatraju pozitivnim iskustvom uključivanje djece s teškoćama u redovne predškolske programe, pri tom naglašavajući dobit za razvoj ostale djece i razvoja povoljnijeg self-koncepta (Peck, Carlson, Helmstetter, 1992, prema Sindik 2013). Chung (2000, prema Sindik 2013) navodi da oni odgojitelji koji imaju više iskustva u radu u uvjetima inkluzije te su bolje educirani o određenoj vrsti teškoća razvoju imaju pozitivnije stavove prema inkluziji, što doprinosi lakšem prihvaćanju rada s djecom s teškoćama u budućnosti (Buell i sur., 1999, prema Mamić, 2012). Osim veće razine samopouzdanja u radu s djecom s teškoćama, odgojitelji koji imaju iskustvo u radu s ovom djecom također pokazuju i veći interes za rad s njima (Buell i sur., 1999; Dinnebeil i sur., 1998, prema Mamić, 2012). Na području grada Zagreba Loborec i Bouillet (2012) provele su istraživanje o odgojiteljima koji imaju iskustva u radu s djecom s ADHD-om, a dobiveni rezultati govore da većim iskustvom u radu s djecom s ADHD-om odgojitelji su bolje upoznati sa specifičnostima i potrebama te djece. No stavovi odgojitelja o tome žele li u budućnosti raditi u inkluzivnoj skupini ovise o prijašnjem iskustvu odgojitelja, odnosno je li ono bilo pozitivno i negativno,

što naglašava jedna od studija da unatoč pozitivnom iskustvu, 40% ispitanika ne bi voljelo ponovno imati dijete s teškoćama u skupini (Buell i sur., 1999, prema Mamić, 2012). Također, stavovi prema inkluziji se i dalje smatraju važnom barijerom unutar dječjeg vrtića za sve skupine koji su utvrđeni istraživanjem u SAD-u (Rose, Smith 1993, prema Sindik, 2013). Govoreći općenito, odgojitelji kroz inkluzivnu praksu trebaju podržavati ravnopravnost sve djece, djeca s teškoćama ne smiju biti doživljavana i procjenjivana na temelju njihovih teškoća, nego temeljem sposobnosti i interesa, gdje se teškoća doživljava samo kao jedna od karakteristika djeteta (Bouillet, 2011).

Iako postojano mišljenje o inkluziji je pozitivno, odgojitelji i učitelji pokazuju manje optimizma u pogledu stupnja osobne pripremljenosti za uspješnu primjenu (Wamae i Kang'ethe-Kamau, 2004, Golder, Norwich i Bayliss, 2005, Bouillet, 2010, prema Lončarić, 2016). U Hrvatskoj Skočić Mihić (2011) je ispitala spremnost odgojitelja za predškolskim uključivanjem djece s teškoćama, gdje su dobiveni rezultati bili pozitivni, no ipak postoji neodlučnost po pitanju kompetencija za rad s djecom s teškoćama. Drugim riječima, odgojitelji vjeruju u koncept uključivanja djece, no zbog donekle dostupne podrške u predškolskoj inkluziji koja im je potrebna u velikoj mjeri, nisu je spremni provoditi u svojoj praksi. Rudelić i sur. (2013) ističu kako odgojitelji smatraju suradnju sa stručnim suradnicima najpotrebnijim čimbenikom edukacijskog uključivanja djece s teškoćama.

O rezultatima istraživanja o boljoj educiranosti odgojitelja koja pridonosi pozitivnijoj samoprocjeni kompetencija i pozitivnim stavovima prema inkluziji govori i Cheng (2001, prema Sindik, 2013), što potvrđuje i Stuber (1994, prema Sindik, 2013) istraživanjem koje govori o pozitivnijim stavovima specijalnih edukatora prema inkluziji za razliku od odgojitelja redovnog vrtića. Odgojitelji u ovom istraživanju percipiraju prilagodbu odgojno-obrazovnih strategija djeci s teškoćama kao značajnu prepreku, s obzirom da postojeća znanja i materijalne preduvjete provođenja tih strategija smatraju nedostatnim. Fleming (1992, prema Mamić, 2012) je svojim istraživanjem došao do zaključka da se odgojitelji smatraju nesigurnima i sumnjaju u svoje sposobnosti u radu s djecom s teškoćama te kako im je potrebno više edukacija.

Pregledom u rezultate navedenih istraživanja o stavovima odgojitelja prema inkluziji, postoje pozitivni stavovi prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u okviru koje djeca mogu maksimalno razviti svoje potencijale, sposobnosti i znanja, iako su prisutne sumnje u vlastite kompetencije za primjenu inkluzije u praksi.

2. Problem, ciljevi i hipoteze istraživanja

2.1. Problem istraživanja

Ovim istraživanjem želi se utvrditi postoji li razlika u stavovima odgojitelja predškolske djece prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju na području grada Osijeka i Baranje.

2.2. Ciljevi istraživanja

Sukladno istraživačkom problemu, postavljeni su sljedeći ciljevi:

1. Utvrditi postoji li povezanost stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju i kronološke dobi odgojitelja.
2. Utvrditi postoji li razlika u stavovima odgojitelja ovisno o stupnju obrazovanja.
3. Utvrditi postoji li razlika u stavovima odgojitelja ovisno o godinama radnog iskustva.
4. Utvrditi postoji li razlika u stavovima odgojitelja ovisno o mjestu provođenja odgojno-obrazovne djelatnosti.
5. Ispitati emocionalnu komponentu stavova prema djeci s teškoćama u razvoju.

2.3. Hipoteze istraživanja

Sukladno navedenim ciljevima, formulirane su hipoteze:

- H1. Postoji povezanost stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju i kronološke dobi odgojitelja.
- H2. Stavovi odgojitelja ne razlikuju se statistički značajno s obzirom na razinu obrazovanja.
- H3. Stavovi odgojitelja koji imaju manje od 7 godina radnog iskustva razlikuju se statistički značajno od odgojitelja koji imaju više od 7 godina radnog iskustva.
- H4. Stavovi odgojitelja koji rade u odgojno-obrazovnoj ustanovi (u daljnjem tekstu: vrtić) u gradu ne razlikuju se statistički značajno od stavova odgojitelja koji rade u vrtiću na selu (u Baranji).

3. Metode istraživanja

3.1. Uzorak

Uzorak ispitanika u ovom istraživanju čine odgojitelji predškolske djece. Uzorak je prikupljen u sveukupno 11 dječjih vrtića, odnosno 5 vrtića na području grada Osijeka i 6 vrtića na području Baranje, od kojih su 3 matična vrtića s područnim objektima.

Istraživanje je provedeno na N = 94 ispitanika koji su svi ženskog spola. Raspon dobi bio je od 24 do 65 godina, a godine radnog staža kreću se od 1 do 42 godine.

3.2. Mjerni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja korišteni su sljedeći mjerni instrumenti:

- 1) **Opći upitnik** (*Prilog 1.*) - sastavljen za potrebe ovog istraživanja. Sadrži pitanja o dobi, spolu, stručnoj spremi i o godinama radnog staža u dječjem vrtiću.
- 2) **Upitnik o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju** - adaptirana verzija *Upitnika o stavovima učitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju* (Barnjak, 2014). Upitnik se sastoji od 31 čestice te se slaganje s navedenim tvrdnjama procjenjuje na skali Likertovog tipa od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem).
- 3) **Osgoodov semantički diferencijal** – sastavljen za potrebe ovog istraživanja. Sastoji se od 11 bipolarnih pridjeva između kojih se nalaze brojevi od 1 do 5. Za svaki par pridjeva ispitanik treba zaokružiti onaj broj koji karakterizira osjećaje prema djetetu s teškoćama u razvoju.

3.3. Način provođenja istraživanja

Kako bi ispitanici sudjelovali u istraživanju, prije same provedbe istog kontaktirani su dječji vrtići koji su upoznati s ciljem i svrhom istraživanja. Istraživanje se provodilo tijekom travnja i svibnja 2019. godine. Sa svakim dječjim vrtićem dogovoreno je vrijeme podjele upitnika, kao i vrijeme njihovog prikupljanja i vraćanja istraživaču. Upute za ispunjavanje dane su usmeno ravnateljicama i/ili stručnim suradnicima vrtića, koje su navedene u upitniku.

Također, na samom početku upitnika odgojitelji su upoznati s ciljem istraživanja te su obaviješteni da je osigurana anonimnost, a da će se dobiveni rezultati koristiti isključivo za potrebe izrade diplomskog rada.

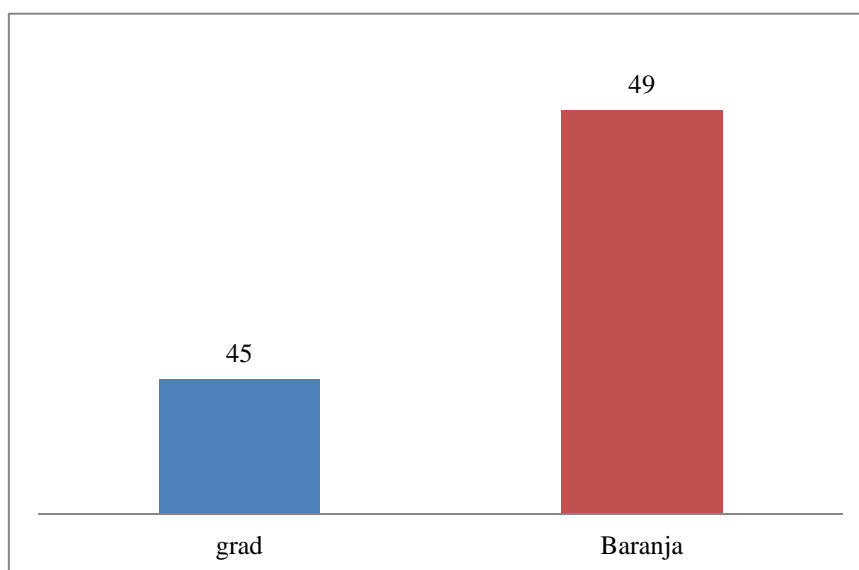
3.4. Metode obrade podataka

Za utvrđivanje razlike u stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju korištena je kvantitativna obrada podataka. Podaci su analizirani statističkim paketom za obradu podataka IBM SPSS-om, verzija 24.0. Prije same obrade dobivenih podataka ispitana je normalnost distribucije varijabli korištenjem Kolmogorov-Smirnovljevog testa. Dobiveni rezultati su pokazali značajna odstupanja od normalne distribucije na svim varijablama, zbog kojih su korišteni neparametrijski testovi (Kruskal-Wallis H test i Mann-Whitney U test). Od deskriptivne statistike izračunate su frekvencije za varijable mjesto provođenja istraživanja, dob, stupanj obrazovanja te godine radnog iskustva u dječjem vrtiću, aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimalne i maksimalne vrijednosti za varijable dob, godine radnog iskustva, pojedine čestice i ukupne rezultate na upitniku o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju. Za utvrđivanje povezanosti stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju i kronološke dobi izračunat je Spearmanov koeficijent korelacija između ukupnog rezultata stavova odgojitelja i kronološke dobi. Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika između stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju s obzirom na stupanj obrazovanja, korišten je Kruskal-Wallis H neparametrijski test. Za utvrđivanje razlike statistički značajne razlike između stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju s obzirom na godine radnog iskustva i mjesto provođenja odgojno-obrazovne djelatnosti, korišten je Mann-Whitney U neparametrijski test.

4. Rezultati

4.1. Deskriptivna statistika

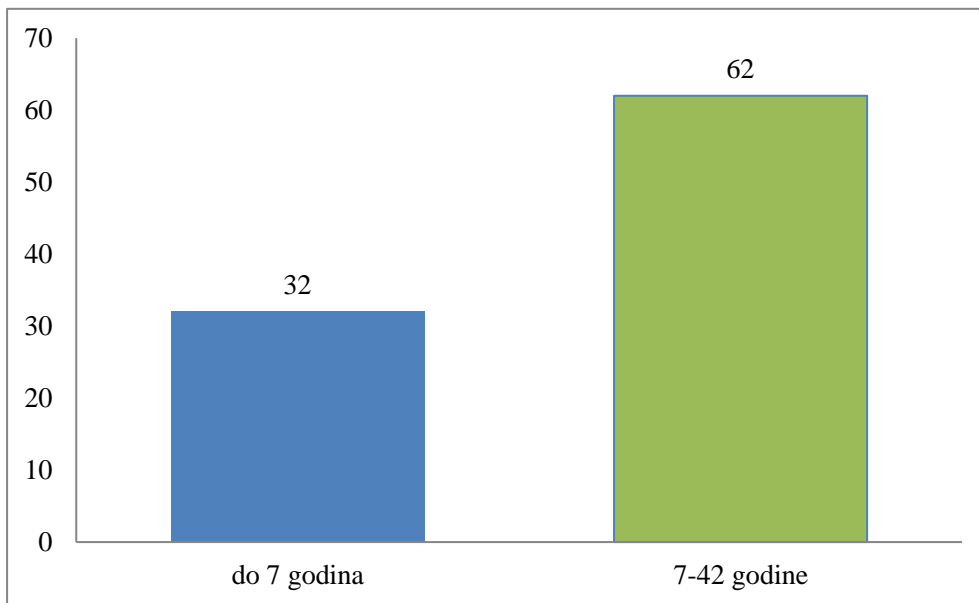
Istraživanjem je obuhvaćeno 94 ispitanika ženskog spola (100%). Od ukupnog broja ispitanika, 45 (47,9%) ispitanika ispitano je na području grada Osijeka, a 49 njih (52,1%) na području Baranje (*Slika 1*). Prosječna dob ispitanika je 44,27 godina (SD = 12,36), pri čemu najmlađi ispitanici su imali 24 godine, a najstariji 65. Najveći broj ispitanika je u dobi od 57 godina (F = 8). Prosječan broj godina radnog staža odgojiteljica iznosi 17,36 godina (SD=12,13), pri čemu najmanji broj godina radnog staža je 1, a najveći 42. Najveći broj ispitanika ima 3 i 30 godina radnog iskustva (*Tablica 1*). Od ukupnog broja ispitanika, njih 32 (34%) ima do 7 godina radnog iskustva, dok njih 62 (66%) ima od 8 do 42 godine radnog iskustva (*Slika 2*).



Slika 1. Grafički prikaz ispitanika prema mjestu provođenja istraživanja (N = 94)

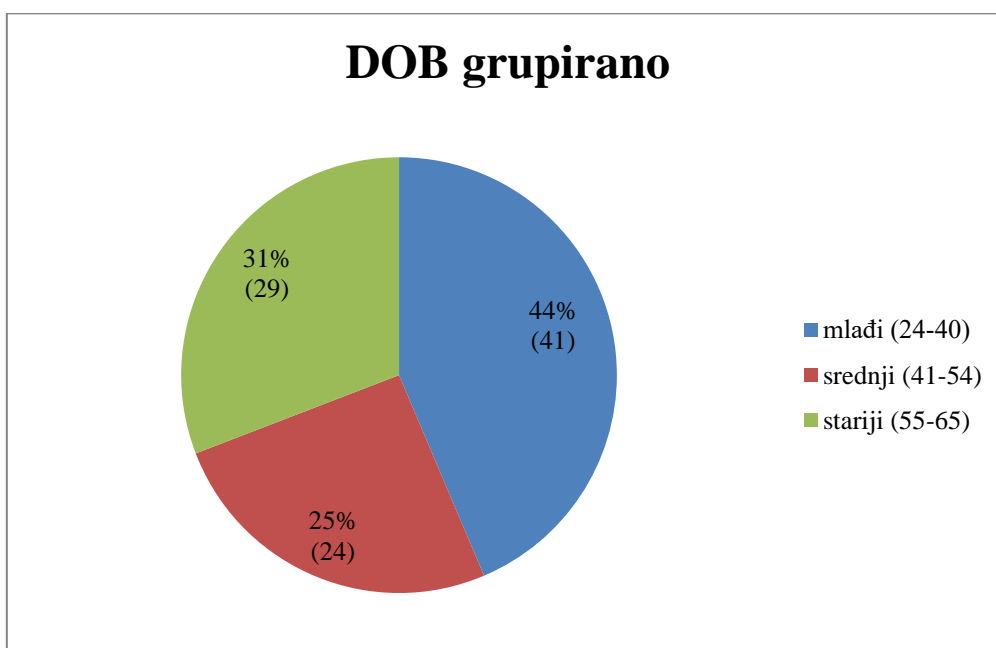
Tablica 1. Aritmetičke sredine, standardne devijacije za varijable dob i godine radnog iskustva (N = 94)

	M	SD	Min	Max	Mode
Dob	44,27	12,36	24	65	57
Godine radnog iskustva	17,36	12,13	1	42	3/30



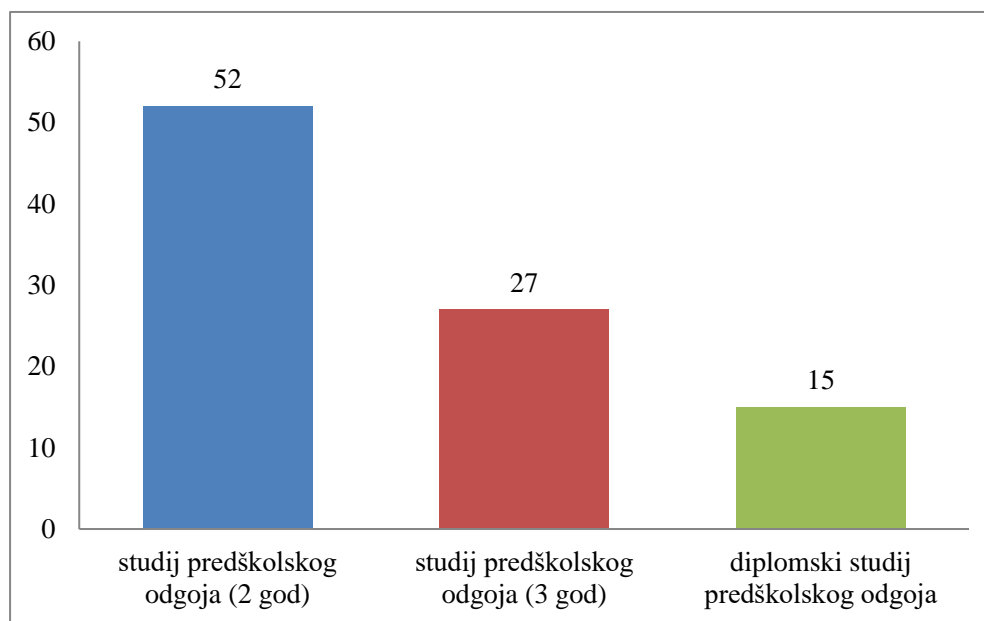
Slika 2. Grafički prikaz radnog iskustva prema skupinama

Gledajući dob ispitanika podijeljenu prema skupinama (mlađa/srednja/starija skupina), najzastupljenija skupina po godinama je mlađa skupina (44%) u kojoj su ispitanici od 24 do 40 godina. Slijede ju starija skupina (31%), kojoj pripadaju ispitanici od 55 do 65 godina, te srednja skupina (25%) u kojoj su ispitanici od 41 do 54 godine (Slika 3).



Slika 3. Grafički prikaz dobi ispitanika po skupinama (N = 94)

Od ukupnog broja odgojiteljica koje su sudjelovale u ovom istraživanju njih 52 (55,3%) ima završen studij predškolskog odgoja u trajanju od 2 godine, 27 (28,7%) ima završen studij predškolskog odgoja u trajanju od 3 godine, a 15 (16%) ima završen diplomski studij predškolskog odgoja (Slika 4). Nitko od ispitanika nije se izjasnio da ima samo stručnu spremu ili nešto drugo od zvanja završeno.



Slika 4. Grafički prikaz ispitanika s obzirom na stručnu spremu (N = 94)

Tablica 2. Aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimalne i maksimalne vrijednosti za pojedine čestice i ukupne rezultate na upitniku o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju (N = 94)

	M	SD	Min	Max
Rado bih u svojoj skupini radio/la s djetetom s TUR	3,30	1,199	1	5
Djeca s većim teškoćama ne mogu pohađati redovan vrtić	2,81	1,416	1	5
Dovoljno sam educiran/a za rad s djecom s TUR	2,28	1,121	1	4
Specijalne ustanove su najbolje za djecu s TUR	2,91	1,241	1	5

Spreman/na sam surađivati sa stručnim službama kako bi se doprinijelo razvoju djeteta	4,72	0,646	1	5
Spreman/na sam ići na daljnje usavršavanje kako bih usavršio/la tehnike rada s djecom s TUR	4,32	1,157	1	5
Spreman/na sam osigurati roditeljima dovoljno informacija i savjeta o problemima koje ima njihovo dijete	4,40	0,846	1	5
Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u skupini kako bi druga djeca prihvatila dijete s TUR	4,40	0,766	1	5
Uključivanje djece s TUR obogatit će drugu djecu	4,15	0,927	1	5
Druga djeca proširuju svoje znanje o djeci s TUR u skupini	4,28	0,822	1	5
Što su djeca bez teškoća u većem kontaktu s vršnjakom s TUR, sve manje izbjegavaju takvu djecu i imaju manje predrasuda	4,38	0,805	2	5
Spreman/na sam surađivati s roditeljima djeteta s TUR	4,70	0,636	1	5
Dijete s TUR je dobrodošlo u moju skupinu	4,38	0,831	2	5
Poticat ću suradnju među svom djecom u skupini	4,80	0,454	3	5
Asistent u skupini je potreban svakom djetetu s TUR	4,37	0,961	1	5
Dijete s TUR će se bolje socijalizirati kroz interakciju s djecom bez teškoća	4,07	0,930	1	5
Djeca s TUR obogaćuju moje znanje o različitosti	4,41	0,822	1	5
Pohađanje redovnog vrtića pozitivno utječe na samopoštovanje kod djece s TUR	4,09	0,991	1	5
Spreman/na sam prilagođavati	4,36	0,866	1	5

materijale djetetu s TUR				
Dijete s TUR ne može pratiti redovan vrtićki program	3,48	1,124	1	5
Dijete s TUR može pružiti pomoć svom vršnjaku u skupini	3,38	1,118	1	5
Dijete s TUR lako sklapa prijateljstva s vršnjacima u skupini	2,97	1,021	1	5
Dijete s TUR ima dobre odnose s vršnjacima	3,13	0,930	1	5
Dijete s TUR ne može sudjelovati u većini aktivnosti u redovnom vrtiću	3,20	1,206	1	5
Djeca s TUR nailaze na mnoge poteškoće u odgoju i obrazovanju	4,01	0,910	1	5
Uključenost djeteta s TUR u redovne skupine osnovni je preduvjet promjene stavova prema djeci s TUR	4,02	0,984	1	5
Cilj inkluzije je omogućiti djetetu s TUR da u što većoj mjeri ostvari svoje razvojne potencijale	4,36	0,87	1	5
Svako dijete s TUR zahtjeva primjenu specifičnih pomagala, sredstava i opreme za ostvarivanje odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih zadataka	4,16	0,987	1	5
Inkluzija podrazumijeva uključenost djece s TUR, od najranijih dana, ne samo u odgojno-obrazovni sustav, već i u svakodnevnu društvenu i životnu stvarnost	4,59	0,710	3	5
Inkluzija je proces učenja i odgajanja djece s TUR zajedno s djecom koja nemaju nikakvih teškoća	4,60	0,661	2	5
Inkluzija zahtjeva puno veću odgovornost stručnih djelatnika	4,66	0,696	1	5

Izračunate su aritmetičke sredine i standardne devijacije za pojedine čestice Upitnika o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju (*Tablica 2*). Najveći prosječan rezultati postignuti su na česticama koje govore o suradnji među djecom i o onoj s roditeljima; čestica br. 14. „*Poticat ću suradnju među svom djecom u skupini*“ (M = 4,80; SD= 0,45) te čestica br. 12. „*Spreman/na sam surađivati s roditeljima djeteta s TUR*“ (M = 4,70; SD = 0,64). Najniži prosječni rezultat postignuti je na čestici koja govori o educiranosti odgojitelja; čestica br. 3. „*Dovoljno sam educiran/a za rad s djecom s TUR*“ (M = 2,28; SD = 1,12). Prema tome, odgojitelji se ne smatraju dovoljno jaki na polju educiranosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Na gotovo svim česticama najmanja procjena je 1, a najveća 5, osim na česticama br. 11, 13 i 30 gdje je najmanji postignut rezultat 2, česticama br. 14 i 29 gdje je najmanji postignut rezultat 3, te čestica br. 3 na kojoj je najveći postignut rezultat 4.

4.2. Povezanost stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju i kronološke dobi

Kako bi se izračunala povezanost stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju i kronološke dobi izračunat je Spearmanov koeficijent korelacija između ukupnog rezultata stavova odgojitelja i kronološke dobi.

Tablica 3. Spearmanov koeficijent korelacije između ukupnog rezultata stavova odgojitelja i kronološke dobi

			ukupan rezultat stavova	Dob
Spearman's rho	ukupan rezultat stavova	Correlation Coefficient	1,000	-,120
		Sig. (2-tailed)	.	,251
		N	94	94
Dob	Dob	Correlation Coefficient	-,120	1,000
		Sig. (2-tailed)	,251	.
		N	94	94

Dobivena korelacija između kronološke dobi i ukupnog rezultata stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju iznosi 0,251 te ona nije statistički značajna ($p > 0,05$) (*Tablica 3*). Prema tome, hipoteza H1 nije potvrđena.

4.3. Stavovi odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju ovisno o stupnju obrazovanja

Kako bi se ispitalo postoji li statistički značajna razlika između stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju s obzirom na stupanj obrazovanja, korišten je neparametrijski test (Kruskal-Wallis H test).

Tablica 4. Aritmetičke sredine i frekvencije za varijablu stupanj obrazovanja naspram ukupnog rezultata stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju

	Stupanj obrazovanja	N	M
Ukupan rezultat stavova	Studij predškolskog odgoja (2 god)	52	44,99
	Studij predškolskog odgoja (3 god)	27	48,02
	Diplomski studij predškolskog odgoja	15	55,27
	Total	94	

Tablica 5. Rezultati Kruskal-Wallis testa, stupnjevi slobode i statistička značajnost između ukupnog rezultata stavova odgojitelja i stupnja obrazovanja

Test Statistics^{a,b}	
	ukupan rezultat stavova
Kruskal-Wallis H	1,668
df	2
Asymp. Sig.	,434
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Stupanj obrazovanja	

Prema podacima iz *Tablice 4.*, za skupinu ispitanika koja ima završeni studij predškolskog odgoja u trajanju od 2 godine (N = 52) prosječan rezultat iznosi 44,99, za skupinu ispitanika koja ima završeni studij predškolskog odgoja u trajanju od 3 godine (N = 27) prosječan

rezultat iznosi 48,02, dok za skupinu koja ima završeni diplomski studij predškolskog odgoja (N = 15) prosječan rezultat je 55,27. Provedenim Kruskal-Wallis testom dobiveno je da razlika u stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju ovisno o stupnju obrazovanja nije statistički značajna ($p > 0,05$) (Tablica 5), što potvrđuje hipotezu H2.

4.4. Stavovi odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju ovisno o godinama radnog iskustva

Kako bi se ispitalo postoji li statistički značajna razlika između stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju s obzirom na godine radnog iskustva, korišten je neparametrijski test (Mann-Whitney U test).

Tablica 6. Aritmetičke sredine i frekvencije za varijablu radno iskustvo naspram ukupnog rezultata stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju

	Staż grupirano	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Ukupan rezultat stavova	1-7	32	46,61	1491,50
	8-42	62	47,96	2973,50
	Total	94		

Tablica 7. Rezultati Mann-Whitney testa, z-vrijednosti i statistička značajnost između ukupnog rezultata stavova odgojitelja i godina radnog iskustva

Test Statistics ^a	
	ukupan rezultat stavova
Mann-Whitney U	963,500
Wilcoxon W	1491,500
Z	-,228
Asymp. Sig. (2-tailed)	,820

a. Grouping Variable: staz grupirano

Podaci iz *Tablice 6.* govore o prosječnom rezultatu stavova odgojitelja ovisno o godinama radnog iskustva. Za skupinu ispitanika koja ima od 1 do 7 godina radnog iskustva (N = 32) prosječan rezultat iznosi 46,61, dok za skupinu ispitanika koja ima od 8 godina iskustva pa nadalje (N = 62) prosječan rezultat iznosi 47,96. Rezultati Mann-Whitney testa pokazuju da razlika između stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju i broja godina radnog iskustva nije statistički značajna ($p > 0,05$) (*Tablica 7*). Prema tome ni hipoteza H3 nije potvrđena.

4.5. Stavovi odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju ovisno o mjestu provođenja odgojno-obrazovne djelatnosti

Kako bi se ispitalo postoji li statistički značajna razlika između stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju s obzirom na mjesto provođenja odgojno-obrazovne djelatnosti, korišten je neparametrijski test (Mann-Whitney U test).

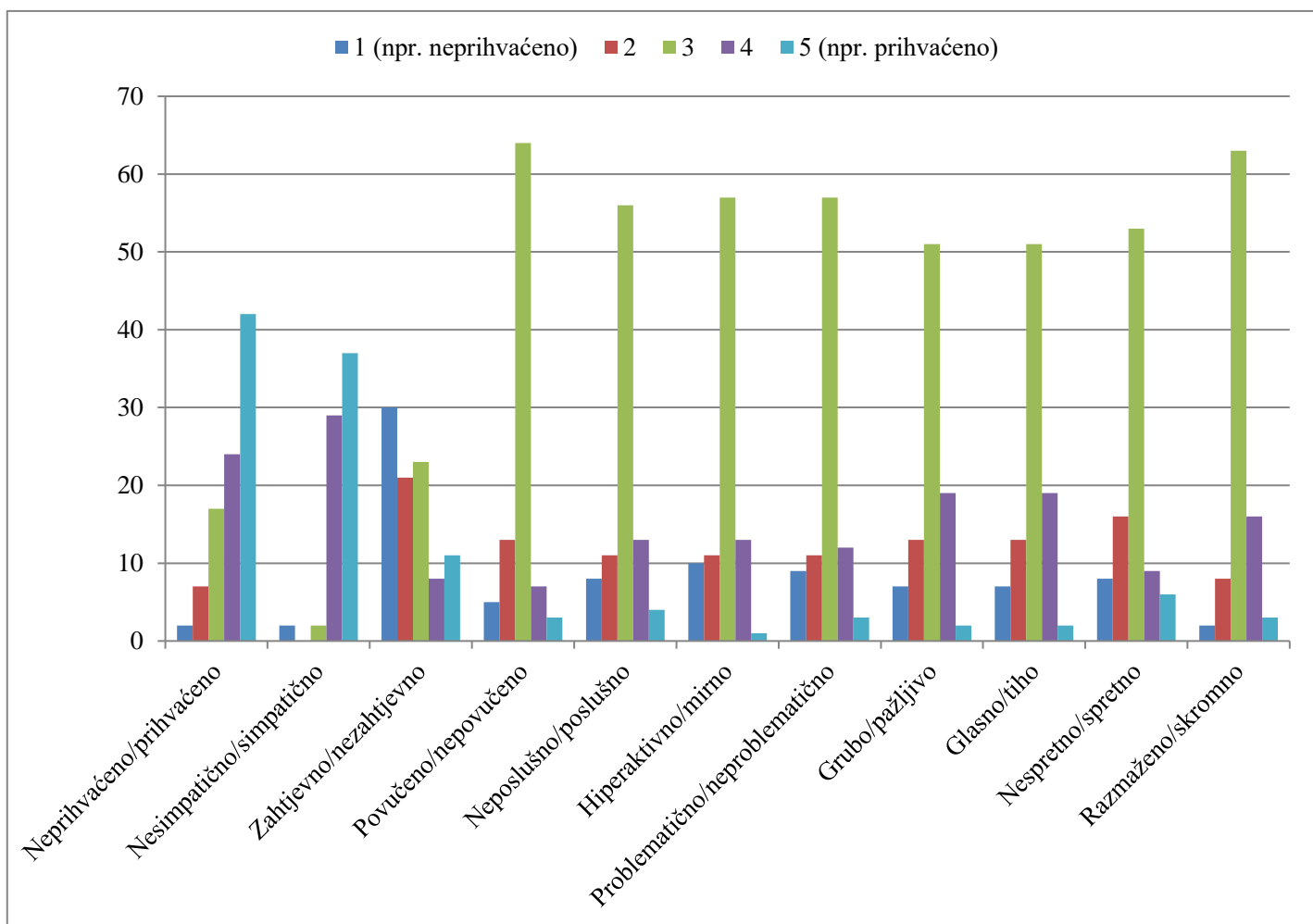
Tablica 8. Aritmetičke sredine i frekvencije za varijablu mjesto provođenja odgojno-obrazovne djelatnosti naspram ukupnog rezultata stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju

	Mjesto provođenja	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Ukupan rezultat stavova	grad	45	44,58	2006,00
	Baranja	49	50,18	2459,00
	Total	94		

Tablica 9. Rezultati Mann-Whitney testa, z-vrijednosti i statistička značajnost između ukupnog rezultata stavova odgojitelja i mjesta provođenja odgojno-obrazovne djelatnosti

Test Statistics^a	
	ukupan rezultat stavova
Mann-Whitney U	971,000
Wilcoxon W	2006,000
Z	-,996
Asymp. Sig. (2-tailed)	,319
a. Grouping Variable: Mjesto provođenja	

Prema podacima iz *Tablice 8.*, za skupinu ispitanika koji su ispitivani na području grada Osijeka (N = 45) prosječan rezultat iznosi 44,58, a za skupinu ispitanika koji su ispitivani na području Baranje (N = 49) prosječan rezultat iznosi 50,18. Provedenim Mann-Whitney testom dobiveno je da razlika u stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju ovisno o mjestu provođenja odgojno-obrazovne djelatnosti nije statistički značajna ($p > 0,05$) (*Tablica 9*), što potvrđuje hipotezu H4.



Slika 5. Grafički prikaz procjene ispitanika koji bipolarni pridjev karakterizira dijete s teškoćama u razvoju

5. Rasprava

Ovim istraživanjem željeli su se ispitati stavovi odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju te utvrditi u kakvom su odnosu s obzirom na kronološku dob, postoji li razlika među stavovima s obzirom na stupanj obrazovanja, godine radnog iskustva i mjesta provođenja odgojno-obrazovne djelatnosti.

Istraživanje je provedeno na 94 odgojitelja, od toga su svi odgojitelji ženskog spola. Može se zaključiti da je uzorak prema spolu ujednačen, što je i očekivano ukoliko se osvrnemo na stanje zaposlenih odgojitelja u predškolskom odgoju, ali i u školstvu. Gledajući podatke o kronološkoj dobi ispitanika, njihove godine kreću se od 24 do 65, gdje je pritom 57 godina bio najzabilježeniji odgovor. Po pitanju stupnja obrazovanja, 52 ispitanika navodi da ima završen dvogodišnji studij predškolskog odgoja, 27 ispitanika navodi da ima završen trogodišnji studij predškolskog odgoja, dok 15 njih ima završen diplomski studij predškolskog odgoja. Što se tiče godina radnog iskustva ispitanika ovog istraživanja, on se kreće od 1 do 42 godine. Od ukupnog broja ispitanika, 32 odgojitelja ima od 1 do 7 godina radnog iskustva, a 62 odgojitelja od 8 do 42 godine radnog iskustva. Ovakva podjela napravljena je na temelju podataka koji govore da poslove mentora mogu obavljati odgojitelji s najmanje pet godina radnog iskustva (Pravilnik o vježbaonicama i pokusnim programima u dječjim vrtićima te o dječjim vrtićima kao stručno-razvojnim centrima, NN 105/02), no kako bi se smanjila razlika u godinama radnog iskustva među ispitanicima, napravljena je podjela na „mlađe“ odgojitelje, odnosno oni koji imaju do 7 godina radnog iskustva, te na „starije“ odgojitelji koji imaju od 8 godina radnog iskustva pa nadalje. Nadalje, na području grada Osijeka 45 odgojitelja je sudjelovalo u istraživanju, a 49 njih na području Baranje.

Ispitivanjem povezanosti stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju i kronološke dobi rezultati su pokazali negativnu povezanost, no statistički značajan rezultat nije dobiven te se zbog toga hipoteza H1 odbacuje koja kaže da postoji povezanost između stavova odgojitelja i kronološke dobi. Isto tako, istraživanje je pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika između stavova i godina radnog iskustva. Pretpostavljalo se da će oni odgojitelji koji imaju više radnog iskustva u struci imati pozitivnije stavove prema uključivanju zbog stečenog iskustva u radu s djecom, bili oni urednog ili s teškoćama u razvoju, što navodi i Gu (2009), te se zbog toga odbacuje hipoteza H3. Yu (2006, prema Gu, 2009) navodi da odgojitelji koji imaju manji broj godina radnog iskustva imaju pozitivnije

stavove prema inkluziji djece s teškoama u razvoju naspram odgojitelja s više godina radnog iskustva. Razlog tomu je mogućnost da, oni odgojitelji koji imaju manje godina radnog iskustva, su mlađe osobe s višim stupnjem obrazovanja te da imaju bolji pristup informacijama o inkluziji koristeći se internetom ili stručnom literaturom. Forlinovo provedeno israživanje (1995, prema Avramidis, Norwich, 2002) govori o prihvaćanju djece s fizičkim oštećenjima od strane odgojitelja koji su imali manje od 6 godina radnog iskustva. Rezultati njegovog istraživanja također govore o postupnom opadanju pozitivnih stavova prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju kako odgojitelji stječu više godina radnog iskustva.

Nadalje, u ovom istraživanju ispitivalo se postoji li statistički značajna razlika između stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju s obzirom na stupanj obrazovanja. Rezultati Kruskal-Wallis testa pokazuju da statistički značajne razlike nema između ove dvije varijable, čime se potvrdila hipoteza H2. Iste rezultate pokazuje istraživanje Skočić Mihić (2011) koje je provedeno u Hrvatskoj. Uzimajući u obzir aritmetičke sredine između odgojitelja koji su završili dvogodišnji i trogodišnji studij predškolskog odgoja, razlike među njima su jako male. Odgojitelji koji su završili trogodišnji studij predškolskog odgoja imaju više rezultate, odnosno pozitivniji stav prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju, u odnosu na odgojitelje sa završenim dvogodišnjim studijem predškolskog odgoja. Rezultatima istraživanja Tulumovića i sur. (2007, prema Skočić Mihić, 2011) utvrđeno je da odgojitelji koji imaju stečenu visoku stručnu spremu imaju najpozitivnije stavove prema uključivanju djece s oštećenjima vida, što ovim istraživanjem nije potvrđeno.

Ovo istraživanje pokazalo je da ne postoji statistički značajna razlika između stavova odgojitelja i mjesta provođenja odgojno-obrazovne djelatnosti, odnosno između stavova odgojitelja koji su zaposleni u gradu Osijeku i na području Baranje, što potvrđuje hipotezu H4. Istraživanje koje su proveli Dupoux, Hammond, Ingalls i Wollman (2006, prema Tomić, 2018) daje rezultate kojim se također nisu potvrdile razlike u stavovima učitelja iz urbanih i ruralnih područja. Gledajući situaciju, područje istočne Hrvatske smatra se zabačenim, izoliranim dijelom Republike Hrvatske u kojoj nema puno prilike za napredovanjem te se nastoji iskoristiti maksimalno ukoliko se pokaže koja (edukacije, stručna usavršavanja, seminari...). Mogući razlog nepostojanju razlike među stavovima odgojitelja koji su ispitivani na području grada Osijeka i Baranje je i mali uzorak ispitanika koji imaju isti stupanj obrazovanja, što je ujedno ograničenje ovog istraživanja, odnosno trebao bi se proširiti uzorak

te obuhvatiti veći broj dječjih vrtića na području cijele Republike Hrvatske. Time bi se mogle ispitati razlike u stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju s obzirom na neke varijable koje se u ovom istraživanju nisu mogle ispitati zbog nejednake raspodjele ispitanika.

Rezultati Osgoodovog semantičkog diferencijala prikazuju kako stavovi odgojitelja prema samom djetetu s teškoćama u razvoju varijaju (*Slika 5*). Odgojitelji su dijete s teškoćama okarakterizirali s dva pozitivna pridjeva – prihvaćeno ($F = 42$) i simpatično ($F = 37$), dok su za negativan pridjev najviše zabilježili da je ono zahtjevno ($F = 30$). Promatrajući rezultate prema grafičkom prikazu može se zaključiti da za ostale pridjeve odgojitelji ne mogu procijeniti koliko je dijete s teškoćama povučeno – nepovučeno, neposlušno – poslušno, hiperaktivno – mirno, problematično – neproblematično, grubo – pažljivo, glasno – tiho, nespretno – spretno, razmaženo – skromno, odnosno okarakterizirali su ih ocjenom 3. Mogući razlog ovim rezultatima jest taj da odgojitelji imaju različita iskustva u radu s djecom s teškoćama te da nisu svi odgojitelji imali djecu s istim teškoćama. Zbog toga djecu s određenim teškoćama (poremećaj iz spektra autizma) koji se teže prilagođavaju okolnostima unutar odgojne skupine smatraju više zahtjevnijima, koji također imaju poteškoća u samokontroli te mogućnost pojave agresivnog i desktruktivnog ponašanja, za razliku od npr. djece s motoričkim oštećenjima ili oštećenjima vida za koje se smatra da su više prihvaćeniji i manje zahtjevniji u odgojnoj skupini.

6. Zaključak

Poznavajući povijest, djeca s teškoćama u razvoju nisu oduvijek bila prihvaćena, kako u društvu, tako i u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja. Koncept kojim se produbljuje i proširuje odgojni model integracije djece s teškoćama u razvoju je inkluzija (Karamatić Brčić, 2011), koja podrazumijeva višu razinu uvažavanja istih te ih tretira kao potpuno ravnopravne sudionike odgojno-obrazovnog procesa (Mikas, Roudi, 2012). Institucije koje provode odgojno-obrazovnu djelatnost imaju posebno mjesto u procesu socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju, a ključni čimbenik te djelatnosti je odgojitelj koji svojim osobnim i profesionalnim kompetencijama treba stvarati uvjete u kojima se potiče što uspješniji razvoj djeteta.

Ciljevi ovog istraživanja bili su ispitati postoji li povezanost između stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju i kronološke dobi odgojitelja, utvrditi postoji li razlika u stavovima odgojitelja ovisno o stupnju obrazovanja, godinama radnog iskustva i mjestu provođenja odgojno-obrazovne djelatnosti.

Rezultati su pokazali ne postoji statistički značajna povezanost između stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju. Proizašli rezultati nisu bili u skladu s očekivanjima. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja s obzirom na stupanj obrazovanja, što je u skladu s očekivanjima. Hipoteza koja tvrdi da se stavovi odgojitelja koji imaju manje od 7 godina radnog iskustva razlikuju od stavova odgojitelja koji imaju više od 7 godina radnog iskustva nije potvrđena budući da nije utvrđena statistički značajna razlika. Stavovi odgojitelja koji rade u dječjim vrtićima u gradu Osijeku ne razlikuju se statistički značajno od stavova odgojitelja koji rade u dječjim vrtićima na području Baranje, što je i očekivani rezultat. Rezultati provedenog Osgoodovog semantičkog diferencijala su pokazali da odgojitelji djecu s teškoćama u razvoju smatraju zahtjevnijima, no i dalje simpatičnima i prihvaćenima.

Iako rezultati nisu u potpunosti u skladu s očekivanjima, daju nam uvid u stavove odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju na ovom području Republike Hrvatske. Prema tome, ove rezultate možemo iskoristiti kao smjernice na kojima se treba raditi, na kojim područjima treba educirati odgojitelje kako bi stavovi bili pozitivniji za uspješno provođenje odgojno-obrazovne inkluzije. Zbog toga je i dalje važno provoditi istraživanja na ovu temu.

7. Literatura

1. Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (2005) *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate d.o.o.
2. Avramidis, E., Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2, 129-147. Preuzeto s <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056?needAccess=true> (27.08.2019.)
3. Barnjak, A. (2014) *Stavovi učitelja osnovnih škola srednjobosanskog kantona prema edukacijskoj inkluziji djece s teškoćama u razvoju* (Diplomski rad). Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
4. Bohner, G. (2003) Stavovi. U M. Hewstone, W. Stroebe (ur.) *Socijalna psihologija* (196-233). Jastrebarsko: Naklada Slap
5. Bouillet, D. (2011) Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 323-338. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116665> (13.03.2019.)
6. Bouillet, D. (2018) *S one strane inkluzije djece rane i predškolske dobi*. Zagreb. Preuzeto s https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2018/12/S_one_strane_inkluzije_FINAL.pdf (18.06.2019.)
7. Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 2 (3), 1585 – 1590. Preuzeto s https://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/ejsbs141.pdf (20.6.2019.)
8. Celižić, S. (2018) *Kompetencije odgojitelja za stvaranje inkluzivnog okruženja* (Završni rad). Učiteljski fakultet, Zagreb. Preuzeto s <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A416> (13.03.2019.)
9. Cvetko, J. i sur. (2000) Inkluzija. *Diskrepancija*, 1 (1), 24-28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/20562> (14.03.2019.)

10. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, Narodne novine 63/08, 90/10. Preuzeto s <http://www.propisi.hr/print.php?id=2561> (13.03.2019.)
11. Eurydice (2018) *Uključenje djece i učenika s posebnim potrebama u redoviti sustav obrazovanja*. Preuzeto s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-11_hr (18.6.2019)
12. Fulgosi-Masnjak, R., Dalić-Pavelić, S. (2001) Neke metrijske karakteristike upitnika za mjerenje stavova učenika bez teškoća u razvoju prema učenicima s posebnim potrebama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37 (2), 219-228. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/17635> (18.06.2019.)
13. Gu, D. (2009) *Teachers' attitudes toward kindergarten inclusion in China* (Dissertation). The Graduate School, College of Education, The Pennsylvania State University.
14. Hrvatska enciklopedija (n.g.) *Inkluzija*. Preuzeto s <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=27473> (13.03.2019.)
15. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190090> (13.03.2019.)
16. Konvencija o pravima djeteta. Preuzeto s https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (13.03.2019)
17. Kudek Mirošević, J., Granić, M. (2014) *Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alfa d.d.
18. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014) Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/130957> (15.03.2019.)
19. Loborec, M., Bouillet, D. (2012) Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153 (1), 21-38. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82858> (13.03.2019.)

20. Lončarić, M. (2016) *Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije* (Diplomski rad). Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet, Zagreb. Preuzeto s <https://repozitorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf%3A70> (15.03.2019.)
21. Mamić, N. (2012) *Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću* (Specijalistički rad). Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet, Zagreb
22. Mikas, D., Roudi, B. (2012) Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatr Croat.*, 56 (Supl 1), 207-214. Preuzeto s http://hpps.kbsplit.hr/hpps-2012/pdf/dok_41.pdf (01.09.2019.)
23. Milić Babić, M. i sur. (2018) Pravo na odgoj i obrazovanje djece s teškoćama od najranije dobi. *Croatian Journal of Education*, 20 (1), 233-263. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i1.2494> (14.03.2019.)
24. Miloš, I., Vrbić, V. (2015) Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (77/78), 60-63. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/169984> (13.03.2019.)
25. Novosel, M. (1991) *Dijagnosticiranje u defektologiji*. Zagreb: Fakultet za defektologiju
26. Pennington, D.C. (2008) *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap
27. Pintarić Mlinar, Lj. (2014) *Priručnik za razvoj inkluzivnih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Jastrebarsko: Jadranka Stojković.
28. Pravilnik o vježbaonicama i pokusnim programima u dječjim vrtićima te o dječjim vrtićima kao stručno-razvojnim centrima, Narodne novine 105/02. Preuzeto s <http://www.propisi.hr/print.php?id=2578> (27.08.2019).
29. Prpić, M. (2005) *Konstrukcija skale za mjerenje stavova o ulasku Republike Hrvatske u NATO savez* (Diplomski rad). Filozofski fakultetu, Zagreb. Preuzeto s <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/478/> (20.06.2019)
30. Rovis, P. (2017) *Ljestvice za mjerenje stavova* (Diplomski rad). Fakultet ekonomije i turizma „Dr. Mijo Mirković“, Pula. Preuzeto s <https://repozitorij.unipu.hr/islandora/object/unipu:2047/preview> (20.06.2019)

31. Rudelić, A. i sur. (2013) Stručna znanja i materijlni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154. (1-2), 131-148. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138789> (15.03.2019.)
32. Sindik, J. (2013) Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* (Beograd), 12 (3), 309-334. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/257994180_Konstrukcija_upitnika_stavova_odgojiteljica_prema_inkluziji_djece_s_teskocama_u_razvoju_u_djecje_vrtice (13.03.2019.)
33. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Pinoza Kukurin, Z. (2009) Mišljenja studenata predškolskog odgoja o edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama. U Boulliet, D. Matijević, M. (ur.): *Curiculum of early and compulsory education* (507-515). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
34. Skočić Mihić, S. (2011) *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Doktorska disertacija). Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
35. Tomić, A. (2018) *Stavovi o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove (Specijalistički rad)*. Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet, Zagreb
36. Vican, D., Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, LIX (30), 48-65. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131847> (13.03.2019.)
37. Višnjic Jevtić, A. (2015) Postojeće obrazovanje odgojitelja za inkluzivnu praksu. U *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima. Podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće*. Zagreb: Nacionalna zaklada za razvoj civilnog društva.
38. Vuković, I. (2016) *Inkluzija osoba s poteškoćama u razvoju u zajednici* (Završni rad). Sveučilišni odjel zdravstvenih studija, Split. Preuzeto s <https://repo.ozs.unist.hr/islandora/object/ozs%3A62> (15.03.2019.)
39. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Narodne novine 10/97, 107/07, 94/13. Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>

40. Zrilić, S. (2011) *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

8. Prilozi

Prilog 1. UPITNIK

Poštovani!

Ovaj upitnik namijenjen je odgojiteljima predškolske djece, a sastavljen je temeljem adaptacije Upitnika autorice Andreje Barnjak (2014)¹ u svrhu izrade diplomskog rada studentice Martine Kovačević na diplomskom studiju “Inkluzivna edukacija i rehabilitacija“ (mentor: prof.dr.sc. Rea Fulgosi-Masnjak) na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu.

Tema diplomskog rada je „Stavovi odgojitelja predškolske djece prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju na području grada Osijeka i Baranje“. Cilj ovog rada je kvantitativnim istraživanjem ispitati stavove odgojitelja kako bi se budućim radom moglo doprinijeti kvaliteti inkluzije.

Rezultati će u radu biti prikazani nakon statističke obrade te će anonimnost sudionika istraživanja biti u potpunosti sačuvana.

HVALA NA SURADNJI!

Martina Kovačević

¹ Barnjak, A. (2014) Stavovi učitelja osnovnih škola srednjobosanskog kantona prema edukacijskoj inkluziji djece s teškoćama u razvoju, Diplomski rad, Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

OPĆI UPITNIK

DOB: _____

SPOL: M Ž

STRUČNA SPREMA: a) srednja škola

b) studij predškolskog odgoja (2 godišnji)

c) studij predškolskog odgoja (3 godišnji)

d) diplomski studij predškolskog odgoja

e) nešto drugo (navedite) _____

GODINE STAŽA U DJEČJEM VRTIĆU: _____ GOD.

U ovom zadatku bit će Vam predstavljen jedan pojam. U tablici su navedeni parovi pozitivnih i negativnih karakteristika. Vaš zadatak je da odredite kako Vi doživljavate predstavljeni pojam zaokružujući određenu vrijednost koja najbolje određuje Vaš odnos prema pojmu.

(Primjer) pojam je sunce, a predstavljene karakteristike su:

neugodno 1 2 3 4 5 ugodno

ako je Vaš stav neutralan, zaokružiti ćete broj 3, dakle:

neugodno 1 2 **3** 4 5 ugodno

ako uživajte u suncu, zaokružiti ćete broj 5, dakle:

neugodno 1 2 3 4 **5** ugodno

DIJETE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

NEPRIHVAĆENO	1 2 3 4 5	PRIHVAĆENO
NESIMPATIČNO	1 2 3 4 5	SIMPATIČNO
ZAHTJEVNO	1 2 3 4 5	NEZAHTJEVNO
POVUČENO	1 2 3 4 5	OTVORENO
NEPOSLUŠNO	1 2 3 4 5	POSLUŠNO
HIPERAKTIVNO	1 2 3 4 5	MIRNO
PROBLEMATIČNO	1 2 3 4 5	NEPROBLEMATIČNO
GRUBO	1 2 3 4 5	PAŽLJIVO
GLASNO	1 2 3 4 5	TIHO
NESPRETNO	1 2 3 4 5	SPRETNO
RAZMAŽENO	1 2 3 4 5	SKROMNO

	<i>Uopće se ne slažem</i>	<i>Djelomično se ne slažem</i>	<i>Ne mogu procijeniti</i>	<i>Djelomično se slažem</i>	<i>U potpunosti se slažem</i>
1. Rado bih u svojoj skupini radio/la s djetetom s TUR ²	1	2	3	4	5
2. Djeca s većim teškoćama ne mogu pohađati redovan vrtić	1	2	3	4	5
3. Dovoljno sam educiran/a za rad s djecom s TUR	1	2	3	4	5
4. Specijalne ustanove su najbolje za djecu s TUR	1	2	3	4	5
5. Spreman/na sam surađivati sa stručnim službama kako bi se doprinijelo razvoju djeteta	1	2	3	4	5
6. Spreman/na sam ići na daljnje usavršavanje (tečajevi, seminari...) kako bih usavršio/la tehnike rada s djecom s TUR	1	2	3	4	5
7. Spreman/na sam osigurati roditeljima dovoljno informacija i savjeta o problemima koje ima njihovo dijete	1	2	3	4	5
8. Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u skupini kako bi druga djeca prihvatila dijete s TUR	1	2	3	4	5
9. Uključivanje djece s TUR obogatit će drugu djecu	1	2	3	4	5
10. Druga djeca proširuju svoje znanje o djeci s TUR u skupini, ako imaju vršnjaka s TUR	1	2	3	4	5
11. Što su djeca bez teškoća u većem kontaktu s vršnjakom s TUR, sve manje izbjegavaju takvu djecu i imaju manje predrasuda	1	2	3	4	5
12. Spreman/na sam surađivati s roditeljima djeteta s TUR	1	2	3	4	5
13. Dijete s TUR je dobrodošlo u moju skupinu	1	2	3	4	5
14. Poticat ću suradnju među svom djecom u skupini	1	2	3	4	5
15. Asistent u skupini je potreban svakom djetetu s TUR	1	2	3	4	5
16. Dijete s TUR će se bolje socijalizirati kroz interakciju s djecom bez TUR	1	2	3	4	5
17. Djeca s TUR obojaćuju moje znanje o	1	2	3	4	5

² Dijete s TUR – dijete s teškoćama u razvoju

različitosti					
18. Pohađanje redovnog vrtića pozitivno utječe na samopoštovanje kod djece s TUR	1	2	3	4	5
19. Spreman/na sam prilagođavati materijale djetetu s TUR	1	2	3	4	5
20. Dijete s TUR ne može pratiti redovan vrtićki program	1	2	3	4	5
21. Dijete s TUR može pružiti pomoć svom vršnjaku u skupini	1	2	3	4	5
22. Dijete s TUR lako sklapa prijateljstva s vršnjacima	1	2	3	4	5
23. Dijete s TUR ima dobre odnose s vršnjacima	1	2	3	4	5
24. Dijete s TUR ne može sudjelovati u većini aktivnosti u redovnom vrtiću	1	2	3	4	5
25. Djeca s TUR nailaze na mnoge poteškoće u odgoju i obrazovanju	1	2	3	4	5
26. Uključenost djeteta s TUR u redovne skupine osnovni je preduvjet promjene stavova prema djeci s TUR	1	2	3	4	5
27. Cilj inkluzije je omogućiti djetetu s TUR da u što većoj mjeri ostvari svoje razvojne potencijale	1	2	3	4	5
28. Svako dijete s TUR zahtjeva primjenu specifičnih pomagala, sredstava i opreme za ostvarivanje odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih zadataka	1	2	3	4	5
29. Inkluzija podrazumijeva uključenost djece s TUR, od najranijih dana, ne samo u odgojno-obrazovni sustav, već i u svakodnevnu društvenu i životnu stvarnost	1	2	3	4	5
30. Inkluzija je proces učenja i odgajanja djece s TUR zajedno s djecom koja nemaju nikakvih teškoća	1	2	3	4	5
31. Inkluzija zahtjeva puno veću odgovornost stručnih djelatnika prema djetetu i roditeljima djeteta s TUR	1	2	3	4	5