

Spremnost odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u Splitsko-dalmatinskoj županiji

Očasić, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:158:050954>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2022-12-04**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
**Spremnost odgajatelja za rad s djecom s teškoćama
u Splitsko-dalmatinskoj županiji**

Lucija Očasić

Zagreb, lipanj 2021.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
**Spremnost odgajatelja za rad s djecom s teškoćama
u Splitsko-dalmatinskoj županiji**

Lucija Očasić

prof.dr.sc. Anamarija Žic Ralić

Zagreb, lipanj 2021.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad Spremnost odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u Splitsko-dalmatinskoj županiji 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: Lucija Očasić

Mjesto i datum: Zagreb, 14. lipnja 2021.

Zahvala

Hvala mojoj obitelji, mojim Očasićima, Vitaićima i Huljevima. Hvala im što su bili dio moga puta, neiscrpan izvor ljubavi i podrške.

Hvala mojim prijateljima koji su bili uz mene u radosti i tuzi, kad se smijalo i plakalo.

Hvala mojim profesorima što su nesebično prenosili svoje znanje i ljubav prema edukacijsko-rehabilitacijskoj struci, a posebno hvala mojoj mentorici koja je bila vodilja tijekom pisanja ovoga rada.

Naslov rada: Spremnost odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u Splitsko-dalmatinskoj županiji

Studentica: Lucija Očasić

Mentorica: prof.dr.sc. Anamarija Žic Ralić

Studijski program i modul: Edukacijska rehabilitacija, Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

Sažetak

Cilj je ovog kvantitativnog istraživanja ispitati spremnost odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Odnosno, ispitati komponente spremnosti, stavove, kompetencije i znanje za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Nadalje, cilj je ispitati povezanost kompetencija odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju sa stavovima odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju, ispitati povezanost znanja odgajatelja o djeci s teškoćama sa stavovima odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju te ispitati povezanost znanja odgajatelja o djeci s teškoćama s kompetencijama odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Stavovi, kompetencije i znanja u ovom su istraživanju mjereni *Upitnikom o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju* (Kovačević, 2019), *Skalom samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama* (Skočić Mihić, 2011), te *Upitnikom o znanju odgajatelja vezano uz djecu s teškoćama u razvoju*. Istraživanje je provedeno online na području Splitsko-dalmatinske županije. Uzorak ovog istraživanja čini 94 odgajatelja s područja Županije koji rade u javnim i privatnim vrtićima. Za obradu podataka koristio se deskriptivni pristup te neparametrijske statističke metode obrade (Spearmanov koeficijent korelacije). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da odgajatelji imaju umjereno pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju, procjenjuju se umjereno kompetentnima za rad s djecom s teškoćama te pokazuju prosječno dobro znanje o djeci s teškoćama u razvoju. S obzirom na njihov stav i kompetencije odgajatelji su neodlučni u procjeni svoje spremnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Dokazana je statistički značajna povezanost između kompetencija odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju sa stavovima odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju te znanja odgajatelja o djeci s teškoćama sa stavovima odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju i s kompetencijama odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Dobiveni rezultati govore u prilog važnosti razvijanja kompetencija, a s prioritetom na znanja odgajatelja. Naglasak bi trebao biti na profesionalnom usavršavanju odgajatelja, no uz ostvarenu adekvatnu podršku i pomoć prilikom rada s djecom s teškoćama u razvoju.

Ključne riječi: inkluzija, odgajatelji, stavovi, kompetencije, znanja

Title: Readiness of preschool teachers for inclusive education in Split-Dalmatia county

Student: Lucija Očasić

Mentor: Anamarija Žic Ralić, PhD

Programme/Department: Graduate Study of Educational Rehabilitation, Inclusive Education and Rehabilitation

Summary

The goal of this quantitative research was to examine the readiness of the educators specialised for work with children with disabilities in Split-Dalmatia county. In other words, the goal was to examine components of readiness, attitudes, competencies and educators' knowledge to work with children with disabilities. Furthermore, the goal was also to examine the connection between educators' competencies to work with children with disabilities and their attitudes regarding the inclusion of children with disabilities, to examine the connection of educators' knowledge about children with disabilities with educators' attitudes towards the inclusion of children with disabilities as well as to examine the relationship between educators' knowledge about children with disabilities with educators' attitudes towards the inclusion of children with disabilities and examine the connection of educators' knowledge about children with disabilities with educators' competencies. Attitudes, competencies and knowledge in this research were measured by the Questionnaire on the attitudes of educators towards the inclusion of children with disabilities (Kovačević, 2019), the Self-Assessment Competence Scale for working with children with disabilities (Skočić Mihić, 2011), and the Questionnaire on educators' knowledge with children with disabilities. The research was conducted online in Split-Dalmatia County. The sample of this research consists of 94 educators who work in public and private kindergartens in the county area. A descriptive approach and non-parametric statistical processing methods (Spearman's correlation coefficient) were used for data processing. The results of this research show that educators have moderately positive attitudes towards the inclusion of children with disabilities are assessed as moderately competent to work with children with disabilities and show an average good knowledge of children with disabilities. Considering their attitude and competencies, educators are indecisive in assessing their readiness to work with children with disabilities. There is a statistically significant correlation between competencies with the attitudes of educators towards the inclusion of children with disabilities as well as the educators' knowledge about children with disabilities and attitudes towards the inclusion of children with disabilities and the competencies of educators working with children with developmental disabilities. The obtained results speak in favour of the importance of developing competencies while putting a priority on the knowledge of the educators. The focus should be on the professional development of the educators with adequate support and assistance in working with children with disabilities.

Key words: inclusion, educators, attitudes, competencies, knowledge

Sadržaj

| | |
|--|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 1.1. Inkluzija | 1 |
| 1.2. Djeca s teškoćama u razvoju u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja | 2 |
| 1.3. Spremnost odgajatelja..... | 7 |
| 1.3.1. Stavovi odgajatelja..... | 8 |
| 1.3.2. Kompetencije odgajatelja..... | 10 |
| 2. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA | 13 |
| 2.1. Hipoteze..... | 14 |
| 3. METODE ISTRAŽIVANJA..... | 15 |
| 3.1. Uzorak | 15 |
| 3.2. Opis instrumenata | 19 |
| 3.3. Način provođenja istraživanja | 21 |
| 3.4. Metode obrade podataka..... | 21 |
| 4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA | 22 |
| 4.1. Stavovi odgajatelja | 22 |
| 4.2. Kompetencije odgajatelja | 28 |
| 4.3. Znanja odgajatelja..... | 30 |
| 4.4. Testiranje normalnosti distribucije rezultata | 35 |
| 4.5. Ispitivanje povezanosti | 36 |
| 5. RASPRAVA..... | 37 |
| 6. ZAKLJUČAK | 41 |
| 7. POPIS LITERATURE | 43 |
| 8. PRILOG ANKETNOG UPITNIKA | 48 |

Popis grafova

| | |
|---|----|
| Graf 1 Stupanj obrazovanja odgajatelja (Frekvencije odgovora, N=94)..... | 16 |
| Graf 2 Trenutno upisano dijete s teškoćama u skupini (Frekvencije odgovora, N=94)..... | 16 |
| Graf 3 Pomoć stručnjaka tijekom rada s djecom s teškoćama u razvoju (Frekvencije odgovora, N=94) | 17 |
| Graf 4 Pomoć kojeg stručnjaka su ostvarili tijekom rada s djecom s teškoćama u razvoju (Frekvencije odgovora, N=94) | 17 |
| Graf 5 Sudjelovanje na stručnim usavršavanjima s tematikom djece s teškoćama u posljednjih pet godina (Frekvencije odgovora, N=94) | 18 |
| Graf 6 Sudjelovanje na stručnim usavršavanjima s tematikom djece s teškoćama u posljednjih pet godina (Frekvencije odgovora, N=94) | 19 |

Popis tablica

| | |
|---|----|
| Tablica 1 Upitnik o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju (N=94) | 22 |
| Tablica 2 Upitnik o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju - Ukupan rezultat (N=94) | 28 |
| Tablica 3 Skala samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama (N=94) | 28 |
| Tablica 4 Skala samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama - Ukupan rezultat (N=94) | 30 |
| Tablica 5 Upitnik o znanju odgajatelja vezano uz djecu s teškoćama u razvoju (Frekvencije odgovora, N=94) | 31 |
| Tablica 6 Upitnik o znanju odgajatelja vezano uz djecu s teškoćama u razvoj (N=94)..... | 34 |
| Tablica 7 Upitnik o znanju odgajatelja vezano uz djecu s teškoćama u razvoju - Ukupan rezultat (N=94) | 35 |
| Tablica 8 Test normalnosti distribucija ukupnih rezultata triju mjernih instrumenta | 35 |
| Tablica 9 Spearmanov koeficijent korelacije između stavova odgajatelja i kompetencija odgajatelja, znanja odgajatelja i stavova odgajatelja te znanja odgajatelja i kompetencija odgajatelja | 36 |

1. UVOD

1.1. Inkluzija

Inkluzija je pristup kojim se na različitosti, na bilo kojoj osnovi, gleda kao na nešto prirodno i poželjno. Inkluzija ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi, nego uvažavanje različitosti svakog pojedinca. Razvojem opće tolerancije prema individualnim razlikama i potrebama, inkluzija nam daje mogućnost širenja spoznaja, obogaćivanje iskustava i razvoj čovječnosti. Također, svakom pojedincu pruža mogućnost odlučivanja i preuzimanja odgovornosti (Cvetko, Gudelj i Hrgovan, 2000).

Pojednostavljeno, inkluzija bi značila da svi ljudi, bez obzira na teškoću ili određene potrebe, imaju pravo biti ravnopravnim članom društva, raditi i zarađivati, biti uključeni u slobodne aktivnosti u svome okruženju te se obrazovati sa svojim vršnjacima od ranog i predškolskog doba pa sve do visokog obrazovanja (Institut for Community Inclusion [ICI], n.d.). Kao što je vidljivo, inkluzivno obrazovanje samo je jedan dio onoga što inkluzivni pristup zagovara.

Inkluzivno obrazovanje odnosi se na uvažavanje raznolikosti i prihvaćanje svih pojedinaca kao ravnopravnih članova odgojno-obrazovne zajednice društva. To se odnosi na vrednovanje i podržavanje mogućnosti sudjelovanja različitih pojedinaca u odgojno-obrazovnim procesima. Inkluzivno obrazovanje zahtjeva prepoznavanje i ostvarivanje prava djece i odraslih, ali i generalno razumijevanje različitosti kao bogatstva i svakodnevne pojave u društvu i odnosima. Nadalje, takvo obrazovanje trebalo bi biti oslobođeno bilo kakvog oblika diskriminacije koji bi se odražavao kroz uvjerenja, stavove ili pak postupke (Cologon, 2013).

Važno je naglasiti da se obrazovna inkluzija ne odnosi isključivo na djecu s teškoćama u razvoju, nego i na svu djecu koja su u nekom smislu različita, a zahtijevaju prilagođavanje nastavnih metoda i tehnika, individualizaciju programa, prilagodbu sadržaja i/ili načina komunikacije (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014).

U kontekstu inkluzivnog obrazovanja djece s teškoćama u razvoju takav oblik obrazovanja donosi mnogo toga pozitivnog i za djecu s teškoćama, ali i za njihove vršnjake tipičnog razvoja (Cologon, 2013). Uključivanje djece s teškoćama u odgoj i obrazovanje za cilj ima socijalizaciju djece s teškoćama, odgojno-obrazovne učinke, razvoj adaptivnih vještina, jačanje samopoštovanja te utjecaj na djecu tipičnog razvoja (Tomić, Ivšac Pavliša i Šimleša, 2019).

Od odgajatelja i učitelja očekuje se pružanje jednakih mogućnosti za razvoj svakog djeteta te poučavanje koje je u skladu s individualnim odgojno-obrazovnim potrebama (Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočoić Mihić, 2013). No, važno je napomenuti da su u taj proces aktivno uključeni i drugi akteri, odnosno stručni suradnici, ravnatelji, roditelji, lokalna uprava, ali i mnoge druge državne institucije (Karamatić Brčić, 2011). Navedeni sudionici trebali bi zajedničkim snagama raditi na razvijanju i poboljšanju inkluzivnog obrazovanja.

Inkluzivno obrazovanje, kao sastavnica temeljnog prava svakog čovjeka - prava na obrazovanje, postala je dijelom suvremenih obrazovnih politika. Svoje uporište pronalazi u različitim odgojno-obrazovnim dokumentima te konvencijama o ljudskim pravima (Karamatić Brčić, 2011). Republika Hrvatska potpisnica je Konvencije o pravima djeteta te Konvencije o pravima osoba s invaliditetom, a upravo ti dokumenti naglašavaju pitanje inkluzije. Republika Hrvatska nema jedan dokument koji se odnosi isključivo na inkluzivno obrazovanje, već je ono dijelom svakog relevantnog dokumenta koji propisuje prava i obveze na području obrazovanja (Kudek Mirošević, 2007).

U odgojno-obrazovnoj praksi u Republici Hrvatskoj postoji niz programa koji su usmjereni na primjerene oblike i metode rada s učenicima koji imaju određene obrazovne potrebe, a koji obogaćuju inkluzivnu praksu na razini ranog i predškolskog, osnovnoškolskog i visokoškolskog odgoja i obrazovanja (Karamatić Brčić, 2011).

Programi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja smatraju se odgovornima za napredovanje djece u najosjetljivijem razdoblju njihova života (Bouillet, 2011). Cilj ranog odgoja i obrazovanja je pružanje kvalitetnog ranog iskustva te pravovremeni pristup potrebnoj podršci za svu djecu, ujedno i za djecu s teškoćama u razvoju (Jackson, Pretti- Frontczak, Harjusola-Webb, Grisham-Brown i Romani, 2009).

U Republici Hrvatskoj djeca s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uključena su tijekom posljednjih trideset godina. Mnogim zakonskim i podzakonskim aktima, ali i ratificiranim međunarodnim konvencijama utire se put procesu ranog i predškolskog uključivanja (Tomić i sur., 2019).

1.2. Djeca s teškoćama u razvoju u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj definiran je dokumentima, zakonskim i podzakonskim aktima. Položaj djece s teškoćama u razvoju unutar tog sustava

odgoja i obrazovanja također je uređen brojnim dokumentima, od kojih je svakako važno spomenuti Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19) te Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/08, 90/10).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19), kasnije Zakon, naglašava da se u dječjem vrtiću ostvaruju redoviti programi koji su prilagođeni razvojnim potrebama djece te njihovim mogućnostima i sposobnostima. Nadalje, Zakon kaže da se ostvaruju programi za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju. Vrsta i stupanj teškoće te potrebu odgovarajućih uvjeta utvrđuje stručno povjerenstvo ustrojeno prema zakonu koji uređuje područje socijalne skrbi, a na prijedlog liječnika primarne zdravstvene zaštite. Prednost pri upisu djece u dječje vrtiće, koji su u vlasništvu jedinica lokalne uprave i samouprave ili u državnom vlasništvu, imaju djeca s teškoćama u razvoju, uz djecu roditelja žrtava i invalida Domovinskog rata, djecu iz obitelji s troje ili više djece, djecu zaposlenih roditelja, djecu samohranih roditelja i djecu u udomiteljskim obiteljima, djecu u godini prije polaska u osnovnu školu i djecu roditelja koji primaju dječji doplatak. Međutim, Zakon ne definira na koju se djecu odnosi pojam djeca s teškoćama u razvoju, već potrebno objašnjenje nudi Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/08, 90/10).

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/08, 90/10), kasnije Standard, kaže da je dijete osoba u dobi od šest mjeseci do polaska u školu koja polazi organizirani oblik ranog i predškolskog odgoja i naobrazbe i aktivni je sudionik odgojno-obrazovnog procesa koji se ostvaruje u dječjem vrtiću. Nadalje, dijete s teškoćama definira kao dijete s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoće po propisima iz socijalne skrbi koje je uključeno u redovitu i/ili posebnu odgojnu skupinu u dječjem vrtiću, ili posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu. Unutar Standarda 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 autizmom, djeca s višestrukim teškoćama, djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima. Standard definira i lakše i teže teškoće, tako su lakše teškoće: slabovidnost, naglušnost, 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 odnosno djeca s lakim intelektualnim teškoćama. Težim se

teškoćama smatraju: sljepoća, gluhoća, potpuni izostanak govorne komunikacije, motorička oštećenja (mogućnost kretanja uz obveznu pomoć druge osobe ili elektromotornog pomagala), djeca značajno sniženih intelektualnih sposobnosti, autizam, višestruke teškoće (bilo koja kombinacija navedenih težih teškoća, međusobne kombinacije lakših teškoća ili bilo koja lakša teškoća u kombinaciji s lakim intelektualnim teškoćama). Odluka o uključivanju djeteta u redovitu i/ili posebnu skupinu ili pak u posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu donosi se na temelju mišljenja stručnog povjerenstva (osnovanog po propisima iz područja socijalne skrbi), stručnih suradnika (pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila), više medicinske sestre i ravnatelja dječjeg vrtića.

Skočić Mihić (2011) naglašava da ovakva podjela nije u skladu s filozofijom inkluzije, odnosno pravom djeteta na odgoj i obrazovanje u redovnom sustavu, nego je više priklonjen integraciji te bi upućivao na smještaj djeteta s teškoćom na odgojno-obrazovnom kontinuumu koji je u ovisnosti o teškoći djeteta.

Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, čija potpisnica je i Republika Hrvatska, nudi pak drugačije pojašnjenje djece s teškoćama. Odnosno definira djecu s teškoćama kao djecu s dugoročnim oštećenjima kojima može biti ograničena mogućnost potpunog sudjelovanja u društvu, a to je u ovisnosti o fizičkim, društvenim, gospodarskim ili kulturnim preprekama (Lansdown, 2011).

Unutar ranog i predškolskog sustava odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj naglašava se da djeca s teškoćama u razvoju spadaju u ranjivu skupinu. Teškoća se shvaća kao multidimenzionalni fenomen koji do izražaja dolazi u interakciji osobe i okoline, a djeca s teškoćama kao heterogena društvena grupa čija ranjivost proizlazi iz obilježja same teškoće, ali i drugih segmenata ukupnog identiteta djeteta, odnosno spola, socioekonomskog statusa, etničke pripadnosti i drugih obilježja (Bouillet, 2018).

Mnogobrojne su prednosti uključivanja djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne skupine, a neke od prednosti za djecu s teškoćama i njihove roditelje, djecu tipičnog razvoja i odgajatelje istaknuli su autori Mikas i Roundi (2012).

Prednosti za djecu s teškoćama u razvoju su:

- učestalo druženje s vršnjacima te ostvarivanje važnih socijalnih interakcija

- pronalaženje uzora u vršnjacima koji mu mogu poslužiti kao modeli koje može imitirati u raznim ponašanjima i vještinama
- osnaživanje vlastitih potencijale i poticanje osobnog razvoja te mogućnost kompenzacije onih područja u kojima ima teškoću uz pomoć igre i doživljajem uspjeha u igri
- mogućnost za upuštanje u složenije društvene odnose i različite pedagoške aktivnosti koje mu pružaju prostor za učvršćivanje samopouzdanja i razvoj pozitivne slike o sebi.

Prednosti za djecu tipičnog razvoja su:

- razvoj senzibilizacije za očuvanje i poštivanje različitosti što pak utječe na razvoj socijalne kompetencije
- razvoj empatije, razumijevanje i prihvaćanje teškoća
- prilika za međusobno pomaganje i suradnju koja se reflektira na razvoj samopoštovanja, osjećaja ponosa i osobne odgovornosti.

Prednosti za odgajatelje su:

- obogaćivanje iskustva i kreativnosti koje je moguće prilikom pronalaženja novih strategija, pristupa i metoda u radu s djecom s teškoćama u razvoju
- jačanje potrebe za dodatnim stručnim usavršavanjem te suradnjom s drugim stručnjacima.

Prednosti za roditelje djece s teškoćama u razvoju su:

- razvijanje osjećaja da je njihovo dijete kao i druga djeca, iako su prisutne određene specifičnosti
- stjecanje uvjerenja da njihovo dijete dobiva jednaku priliku za razvoj i napredovanje
- mogućnost realnije procjene djetetovog razvojnog potencijala s obzirom na djecu tipičnog razvoja.

Nabrojene prednosti trebale bi biti nit vodilja prilikom kreiranja mogućnosti za uključivanjem djece s teškoćama u razvoju unutar redovnih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. S obzirom da se dobiti inkluzivnog obrazovanja unutar navedenog sustava ogledaju na više strane, ovakav oblik obrazovanja trebao bi biti više implementiran, no to nije slučaj u praksi.

Republika Hrvatska na razini zakona nastoji potaknuti uključivanje djece s teškoćama u redovne dječje vrtiće, ali ono što je propušteno je osiguravanje mehanizama koji bi proces uključivanja olakšao i standardizirao za dječje vrtiće u svim lokalnim zajednicama. Naime, pravo te obvezu za organiziranjem i ostvarivanjem programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju županije, gradovi i općine. Ako uzmemo u obzir da lokalne zajednice ne raspolažu jednakim financijskim resursima, tako su i mogućnosti za uključivanjem djece s teškoćama u razvoj u redovne vrtiće vrlo neujednačene. Slabim financijskim mogućnostima lokalne zajednice ne uspijevaju osigurati potrebne pedagoške standarde kojima bi se omogućilo uključivanje djece s teškoćama. Nadalje, prednost djece s teškoćama pri upisu u dječji vrtić umanjena je s obzirom na broj djece koji po nekom drugom kriteriju imaju prednost upisa u vrtić. Prednost upisa utvrđuje osnivač dječjeg vrtića svojim aktom, što nas vraća na gore već opisan problem (Bouillet, 2014).

Osim poteškoća s osiguravanjem potrebnih pedagoških standarda, u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prisutni su nedostatni organizacijski i objektivni uvjeti. U prvom redu riječ je o nedostatku odgovarajućih stručnih suradnika, velikom broju djece u skupinama te loša materijalna opremljenost (Kudek Mirošević i Lozančić, 2015).

Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom, kasnije Pravobraniteljica, ističe još neke poteškoće koje se očituju prilikom uključivanja djece s teškoćama u razvoj u redovne ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kao generalni problem izdvaja da djeca s teškoćama ne ostvaruju kvalitetnu inkluzivnu podršku, odnosno najčešće se ne mogu upisati u dječji vrtić ili se upisuju na svega nekoliko dana u tjednu po nekoliko sati. Nadalje, zbog nedostatnog broja stručnih suradnika i odgajatelja djeca s teškoćama ne ostvaruju potrebnu dodatnu podršku trećeg odgajatelja u skupini ili asistenta te ne ostvaruju individualizirani pristup, a odgajatelji često ne znaju kako pravilno postupati u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Pravobraniteljica ističe da se u odnosu na prethodne godine očituje pad broja pritužbi, no i dalje su prisutne situacije gdje vrtići odbijaju ili odgađaju upis djece s teškoćama zbog nedostatka potrebnih uvjeta za rad s tom skupinom djece (Pravobranitelj za osobe s invaliditetom, 2019).

Može se zaključiti da sudionici odgojno-obrazovnog procesa unutar sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nemaju dovoljnu podršku u razumijevanju i provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja. U prvom redu to su odgajatelji koji su nositelji pedagoške prakse, Ministarstvo znanosti i obrazovanja koje propisuje pravne okvire, roditelji djece s teškoćama koji bi željeli upisati svoju djecu u redovne programe, stručni suradnici koji imaju poteškoća u pružanju adekvatne podrške roditeljima i odgajateljima te djeca s teškoćama koja

često ulaze u ustanove nepripremljena i nespremna za izazove koji ih očekuju s obzirom na njihove teškoće, druge sudioniku te okolinu (Tomić i sur., 2019).

1.3. Spremnost odgajatelja

Veći angažman ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u praćenju i podupiranju razvoja djece pojačan je u današnje vrijeme kad se od programa u tim ustanovama očekuje da budu primjereni djeci koja imaju vrlo različite sposobnosti, talente te određene ponašajne teškoće (Bouillet, 2011). Tako danas svjedočimo velikom broju djece s teškoćama koja su uključena u inkluzivne skupine, a velika odgovornost za njihov napredak upravo je na odgajateljima (Rudelić i sur., 2013) koji su ključni u provedbi inkluzivnog obrazovanja unutar sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Kudek Mirošević, Tot i Šamo, 2020a).

U Republici Hrvatskoj odgajatelj je stručnjak koji provodi odgojno-obrazovni rad s djecom od navršenih šest mjeseci do polaska u osnovu školu. Odgajatelj pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad. Nadalje, on prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom, vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti, vodi dokumentaciju o djeci i radu. Također, zadužen je za zadovoljavanje potreba i poticanje razvoja sve djece. Završno, surađuje s roditeljima, stručnim timom u dječjem vrtiću te s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece rane i predškolske dobi u lokalnoj zajednici (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/08, 90/10).

S obzirom da je jedna od zadaća odgajatelja i zadovoljavanje potreba i poticanje razvoja sve djece, od odgajatelja se očekuje da bi trebali poznavati odgojno-obrazovne potrebe djece s teškoćama u razvoju kako bi djeca s teškoćama uključena u redovan sustav mogla napredovati i razvijati svoje potencijale. Tako se odgojno-obrazovni sustav mijenja, u usporedbi s tradicionalnim, prvenstveno u heterogenom sastavu djece, ali i u strategijama koje primjenjuju odgajatelji kako bi zadovoljili potrebe sve djece (Tatalović Vorkapić, Skočić Mihić i Josipović, 2018). Rano i predškolsko uključivanje djece s teškoćama u redovne skupine dovodi do potrebe objedinjavanja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i edukacijsko-rehabilitacijske djelatnosti (Skočić Mihić, 2011). Djeca s teškoćama u razvoju imaju izraženije specifične potrebe koje zahtijevaju stručan pristup i dodatan napor odgajatelja unutar odgojno obrazovnog sustava (Mikas i Roudi, 2012).

Promjene koje su gore opisane, a usmjerene su na inkluzivni rani i predškolski odgoj i obrazovanje, nisu moguće ukoliko odgajatelji nemaju razvijene potrebne stavove, vještine, znanja, motivaciju te podršku okoline (Kudek Mirošević i Lozančić, 2014). Što se tiče kvalitete odgojno-obrazovnog rada odgajatelja s djecom s teškoćama, ona će također ovisiti o stavovima odgajatelja o djeci s teškoćama i njihovim mogućnostima, ali i o stručnim kompetencijama i osobnim sustavima vrijednosti (Loborec i Bouillet, 2012). Iz svega navedenog vidljivo je da je spremnost odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju satkana od više čimbenika, od kojih valja istaknuti stavove i kompetencije, ali i znanja o djeci s teškoćama koja su važan dio kompetencija.

1.3.1. Stavovi odgajatelja

Stav se definira kao stečena, relativno trajna i stabilna organizacija pozitivnih ili negativnih emocija, vrednovanja i reagiranja prema nekom objektu. Objekti stava mogu biti različite pojave iz psihološkog i socijalnog svijeta pojedinca, odnosno to mogu biti osobe, grupe, situacije, ideje i slično (Petz, 1992).

Mnogobrojne su definicije stavova, ali one su u suštini slične te naglašavaju da je bit stavova da oni predstavljaju tendencije koje usmjeravaju naše ponašanje. Suvremene analize stavova, ujedno i stavova prema djeci s teškoćama u razvoju, temelje se na multikomponentnom pristupu. Taj pristup zagovara mišljenje da su stavovi sastavljeni od tri komponente: afektivne, kognitivne i bihevioralne. Afektivna komponenta odnosi se na ono što osjećamo o tom objektu stava, kognitivna komponenta uključuje shvaćanja i znanja o tom određenom objektu stava, a bihevioralna komponenta sastoji se od tendencije da se nešto učini prema objektu stava. Sve tri nabrojene komponente mogu biti više ili manje ekstremne i izrazite. Tako i sudovi o objektima mogu biti više ili manje pozitivni, emocije više ili manje intenzivne, a aktivnosti više ili manje izražene. Bitno je naglasiti da se stavovi formiraju tijekom cijelog života te ovise o više faktora koji se mogu podijeliti u tri glavne kategorije. Te kategorije su: skupina kojoj pojedinac pripada, osobno iskustvo te informacije o objektu prema kojemu kreiramo stav te motivi i crte ličnosti (Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić, 2001).

Presudna važnost stavova prilikom objašnjavanja društvenog ponašanja objašnjena je prognostičkom valjanosti stavova na ponašanje, odnosno pretpostavkom da će se pojedinac ponašati u skladu sa svojim stavom (Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003).

U kontekstu inkluzivnog obrazovanja potrebno je istaknuti važnost pozitivnih stavova odgojno-obrazovnih djelatnika koji se smatraju ključnima prilikom uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav (Shade i Steward, 2001; Avramidis i Norwich, 2002). Važno je naglasiti da pozitivan stav uključuje namjeru da se objekt stava podrži, pomogne i zaštiti, a negativan stav da se objekt izbjegava, onemogućuje ili napadne (Petz, 1992). Takvo objašnjenje koristimo i u ovom slučaju gdje se želi naglasiti važnost pozitivnih stavova odgajatelja.

Različiti faktori utječu na oblikovanje stavova odgajatelja, ali i učitelja, prema inkluzivnom obrazovanju. Oni se mogu podijeliti u nekoliko kategorija. Tako imamo faktore koji su usko povezani s djecom s teškoćama u razvoju, odnosno kad priroda same teškoće i obrazovne poteškoće utječe na formiranje stava odgajatelja. Nadalje, faktori koji su povezani sa samim odgajateljima, odnosno određene demografske i osobne karakteristike odgajatelja. I završno, faktori koji su povezani s odgojno-obrazovnom okolinom, a odnose se na kontekst i okolinu u kojoj odgajatelj djeluje (Avramidis i Norwich, 2002).

Pregledom literature Odom i sur. (2002) došli su do zaključka da odgajatelji imaju uvjerljivo pozitivne stavove prema inkluziji te da vide prednosti toga pristupa i za djecu s teškoćama, ali i za djecu tipičnoga razvoja. Nadalje, manje su spremni i osjećaju se manje sigurnima prilikom inkluzije djece s većim teškoćama u razvoju, u usporedbi s inkluzijom djece s blažim teškoćama u razvoju. Pozitivni stavovi odgajatelja prema ranog i predškolskoj inkluziji pokazali su se i u drugim inozemnim (Dias i Cadime, 2016; Kiswarday i Štemberger, 2016; Majoko, 2018; Štemberger i Kiswarday, 2018), ali i hrvatskim istraživanjima (Skočić Mihić, 2011; Miloš i Vrbić, 2015). Također, istraživanje u kojem su sudjelovali odgajatelji i učitelji pokazalo je da sudionici imaju srednje povoljne stavove prema inkluzivnom obrazovanju djece i učenika s oštećenjem sluha (Skočić Mihić, Vlah i Šokić, 2018), a iste rezultate pokazuje i istraživanje u kojem su se ispitali stavovi odgajatelja prema ranom i predškolskom uključivanju djece s poremećajem spektra autizma (Zakirova Egstrand i Roll-Peterson, 2014). Neka istraživanja pak pokazuju suprotne rezultate, odnosno govore o tome da odgajatelji pokazuju neutralne ili blago negativne stavove prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Tomić i sur., 2018; Sucuoğlu i sur., 2013). Kao mogući uzrok negativnim stavovima, u oba istraživanja, navodi se manjak znanja i iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Odom i suradnici (2002) zaključili su da odgajatelji s više iskustva rada u inkluzivnom okruženju imaju pozitivnije stavove o inkluziji. Također, u istraživanjima u kojima su se ispitali stavovi učitelja, rezultati su pokazali da učitelji koji imaju iskustvo rada u inkluzivnim

uvjetima, odnosno iskustvo rada s djecom s teškoćama imaju povoljnije stavove prema inkluziji u usporedbi s učiteljima koji nemaju opisana iskustva (Avramidis i Kalyva, 2007; Rakap i Kaczmarek, 2010). No, svakako je važno spomenuti da ne govore sva istraživanja u tome smjeru. Tako je autorica Skočić Mihić (2011) došla do rezultata da nema statistički značajne razlike među odgajateljima u stavu prema predškolskoj inkluziji, a s obzirom na njihovo iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju u redovnim i posebnim skupinama. S tim se slažu i rezultati istraživanja kojeg je provela autorica Tomić sa suradnicama (2018) koji kažu da nema razlike među odgajateljima i njihovim stavovima o uključivanju djece s teškoćama u redovne skupine s obzirom na njihova trenutna i prethodna iskustva s djecom s teškoćama. Zanimljivi su dokazi jednog istraživanja provedenog u Sloveniji koje je pokazalo da su najpovoljnije stavove prema inkluziji pokazali odgajatelji koji nemaju iskustva u radu s djecom s teškoćama, ali su prisustvovali stručnom usavršavanju na temu rada s djecom s teškoćama u razvoju. Najmanje povoljni stavovi pokazali su se kod odgajatelja koji nisu imali iskustvo rada s djecom s teškoćama, ali nisu ni prisustvovali stručnom usavršavanju (Štemberger i Kiswarday, 2018).

1.3.2. Kompetencije odgajatelja

Kompetencija se odnosi na sposobnost pojedinca, koja je dokazana, za razumijevanje i obavljanje određenih zadataka koje se od njega očekuju. Očekivanja polaze od toga da je taj pojedinac stručnjak koji je kvalificiran za to određeno područje, a izvršenje tih zadataka trebalo bi pak biti adekvatno i efektivno (Kaslow, 2004). Većina definicija kompetentnosti uključuju opća i specifična znanja te vještine za obavljanje nekoga posla (Ricijaš, Huić i Branica, 2006). Biti ili postati kompetentan kontinuirani je proces koji uključuje sposobnost i mogućnost izgradnje profesionalnih znanja i iskustva, kao i razvijanje te primjenjivanje profesionalnih vrijednosti (Urban, Vandenbroeck, Van Laere, Lazzari i Peeters, 2012).

Kad govorimo o kompetentnost odgajatelja za rad s djecom, ona je odraz kvalitete obavljanja profesionalne uloge. Profesionalna uloga odgajatelja objedinjuje stručnost i osobnost odgajatelja, gdje se stručnost odnosi na profesionalna znanja i vještine, a osobnost na značajke ličnosti i životna iskustva odgajatelja. Znanja se odnose na znanja o djeci, njihovu razvoju i potrebama te ostala znanja stečena znanja tijekom profesionalnog obrazovanja. Vještine obuhvaćaju manipulativne, motoričke sposobnosti, verbalne sposobnosti te sposobnosti odgajatelja da uspješno kontaktira, komunicira i održava odnose s djecom i drugim odraslim osobama u svom profesionalnom okruženju. Osobnost uključuje sve osobne potencijale, od

izgleda i osobina ličnosti preko životnih iskustava i talenata te osobe koje ona svakodnevno koristi u ostvarenju svoje profesionalne uloge (Žižak, 1997).

Nadalje, smatra se da je odgajateljska kompetentnost razvojna, a ne statična te ju uvelike određuje i spremnost na cjeloživotno istraživanje i učenje (Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006; Loborec i Bouillet, 2012). Prvenstveni razlog tomu su nove okolnosti u kojima djeca rastu, nove znanstvene spoznaje o dječjem razvoju, ali i individualni pristup djeci kojoj je to potrebno, a bez kojeg je kvalitetna inkluzivna praksa nezamisliva (Loborec i Bouillet, 2012). Dodatno obrazovanje osnažuje odgajatelje za prihvaćanje različitosti i stjecanje odgovarajućih kompetencija koje su im potrebne u svakodnevnom radu. Odgajatelji, kao kompetentni i odgovorni profesionalci, na konstruktivan način kreiraju, reflektiraju i propituju postojeće odgojno-obrazovne koncepte, formalno i neformalno učenje, profesionalno usavršavanje i prihvaćanje novih znanja i vještina o vlastitoj pedagoškoj praksi (Kudek Mirošević, Tot i Jurčević Lozančić, 2020b).

Autorica Bouillet (2008 prema Pintarić Mlinar, 2014) ističe kompetencije odgojitelja koje su značajne u radu s djecom s teškoćama, a one su: poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju, sposobnost identifikacije teškoća u razvoju, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenih kurikuluma, poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala, poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama te spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje.

U nekim istraživanjima pokazano je da su odgajatelji neodlučni u procjeni osobne kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama (Skočić Mihić, 2011), da nemaju dovoljno znanja i vještina za rad u inkluzivnim uvjetima (Alkalin, Demir, Sucuoglu, Bakkaloglu i Iscen, 2014), sumnjaju u svoje kompetencije smatrajući da nisu dovoljno osposobljeni za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Miloš i Vrbić, 2015) te su nesigurni u radu s djecom s teškoćama, a to argumentiraju manjkom usvojenog relevantnog znanja tijekom svog inicijalnog obrazovanja (Jurčević Lozančić, 2018). Odgajatelji se ne smatraju kompetentnima u području rada kako s djecom s teškoćama u razvoju tako i s darovitom djecom (Višnjic - Jevtić i Glavina, 2009). Autorica Bouillet (2011) u istraživanju, koje je temeljeno na procjenama studenata tijekom obavljanja prakse, govori da se prakticiranje kompetencija u svakodnevnom inkluzivnoj praksi ne može smatrati zadovoljavajućima. Na tom tragu je istraživanje Loborec i Bouillet (2012) koje je pokazalo da se jako mali broj odgajatelja u njihovom istraživanju smatra kompetentnima u radu s djecom s ADHD poremećajem, unatoč tome što su pokazali zadovoljavajuće

poznavanja same teškoće. U nekima istraživanjima odgajatelji pak procjenjuju da imaju potrebna znanja i vještine za rad u inkluzivnim predškolskim uvjetima (Kiswarday i Štemberger, 2016). Objašnjenje koje je autorica ponudila za tako, kako ona kaže neočekivane rezultate, je da su odgajatelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju tijekom prethodne tri godine bili aktivni sudionici šesnaest stručnih usavršavanja na temu inkluzivnog obrazovanja. Također, odgajatelji u još jednom istraživanju svoju kompetentnost u radu s djecom s teškoćama procjenjuju kao dobru ili vrlo dobru (Lončarić, 2016).

Na tragu pozitivne samoprocjene kompetencija, u jednom hrvatskom istraživanju (Kudek Mirošević i sur., 2020a) rezultati pokazuju da odgajatelji sebe smatraju jako kompetentnima kad su u pitanju prepoznavanje karakteristika ili osobitosti određenih teškoćama u razvoju. No, ne osjećaju se kompetentnima kad se radi o provedbi individualnih aktivnosti s djecom s teškoćama u razvoju. Također, većina odgajatelja u tom istraživanju izjasnila se da se ne smatra dužnim obavijestiti stručni tim o određenim odstupanjima kod djece koje su uočili tijekom opservacije, ali većina smatra da je dužna obavijestiti roditelje o tome.

U usporedbi s učiteljima, odgajatelji se smatraju kompetentnijima u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima te su više spremniji na dodatne edukacije za stjecanje određenih specifičnih kompetencija potrebnih za inkluzivnu praksu. Također, više od učitelja istražuju, preispituju i raspravljaju o svojoj odgojnoj praksi. Nadalje, odgajatelji u istom tom istraživanju percipiraju svoj rad kvalitetnim u odabiru adekvatnih metoda rada s djecom s teškoćama u razvoju, ali naglašavaju da ne ostvaruju dovoljno kvalitetnu suradnju sa stručnim suradnicima (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014).

S obzirom na povezanost stavova odgajatelja prema ranom i predškolskom uključivanju djece s teškoćama u razvoju i njihove procjene vlastitih kompetencija za rad s djecom s teškoćama, istraživanje autorice Skočić Mihić (2011) pokazalo je da postoji statistički značajna pozitivna povezanost. Odnosno, odgajatelji koji imaju pozitivan stav prema ranoj i predškolskoj inkluziji procjenjuju se kompetentnijima za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Slični rezultati su dobiveni u jednom ranijem istraživanju autora Mulvihill, Shearer i Van Horn (2002) koje je ukazalo na povezanost stavova odgajatelja prema inkluziji i njihovu spremnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Odgajatelji koji imaju iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju procjenjuju se kompetentnijima za rad s tom istom skupinom djece (Skočić Mihić, 2011). Također, iskustvo

odgajatelja u radu s djecom s ADHD-om svakako utječe na bolje poznavanje specifičnosti i određenih potreba ove djece (Loborec i Bouillet, 2012).

S obzirom na znanja koja odgajatelji posjeduju, a koja tek moraju usvojiti, rezultati istraživanja su različita. Ono što je sigurno, znanja o djeci s teškoćama, odnosno o njihovim mogućnostima i teškoćama, odgajateljima bi pomogla u kreiranju realnih očekivanja (Kilgallon i Maloney, 2003). Autori Bruns i Mogharberran (2007) u svojem istraživanju dobili su rezultate koji upućuju na to da odgajatelji znaju kreirati i evaluirati individualizirani edukacijski program, omogućiti prikladno okruženje svoj djeci u svojoj skupini te su spremni surađivati sa stručnim timom. Prepoznaju potrebu za dodatnim znanjima na području određenih strategija koje bi im omogućile nošenje s ponašajnim problemima djece, znanja na području alternativnih oblika komunikacije, te znanja o pozicioniranju djece s motoričkim teškoćama. Istraživanje provedeno u Turskoj govori o svjesnosti odgajatelja o potrebnosti edukacija na temu djece s teškoćama u razvoju. Potrebno im je naučiti više o karakteristikama djece s teškoćama u razvoju, strategijama kojima bi utjecali ili prevenirali određena ponašanja djece s teškoćama u razvoju te o procjeni djece s teškoćama u razvoju (Alkalin i sur., 2014). Autori naglašavaju da im nisu dovoljna opća znanja o djeci s teškoćama, već i praktična znanja pomoću kojih bi mogli primijeniti određene metode i strategije. Rezultati istraživanja Sucuoğlu i suradnika (2013) isto tako pokazuju da odgajatelji imaju određena znanja o inkluziji, ali još uvijek moraju naučiti više o strategijama podučavanja, radu s obitelji djece s teškoćama, podupiranju razvoja jezika i govora te upravljanju skupinom u inkluzivnim uvjetima.

2. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje predstavljaju dio odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj na koji sva djeca imaju zakonsko pravo, tako i djeca s teškoćama u razvoju. Uspješno uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ovisit će o više čimbenika, od politike na nacionalnoj i lokalnoj razini koje kreiraju mogućnosti za uključivanjem, pa sve do odgajatelja koji su provoditelji inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Svakako je važno istaknuti ulogu odgajatelja koji su svakodnevno u neposrednom radu s djecom s teškoćama u razvoju. S obzirom na tu važnu ulogu, njihovi stavovi, kompetencije i znanja uvelike će utjecati na kvalitetu inkluzivnog obrazovanja.

Istraživanja koja su se bavila inkluzivnim ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem, s naglaskom na ispitivanje stavova i kompetencija odgajatelja, na području Republike Hrvatske, pokazuju nekonzistentne rezultate. Također, nisu sve regije jednako zastupljene u istraživanjima te je s obzirom na to teško generalizirati rezultate na cjelokupni prostor Republike Hrvatske.

Perspektiva odgajatelja s područja Splitsko-dalmatinske županije nedovoljno je istražena te nam uglavnom nije poznata. S obzirom na navedeni nedostatak provedenih istraživanja kao i na važnu ulogu odgajatelja u provedbi inkluzije provedeno je ovo istraživanje. Doprinos ovog istraživanja ogleda se u ispitivanju odgajateljskih stavova o inkluziji, procjeni kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju te znanja o djeci s teškoćama u razvoju. Naglasak je bio na dobivanju ključnih informacija o situaciji u navedenoj županiji te na procjeni spremnosti odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Također, ispitivanjem povezanosti između stavova, kompetencija i znanja htjela se naglasiti važnost podrške koju bi odgajatelji trebali ostvariti u cjelokupnom procesu inkluzije. Bilo u obliku odgovarajuće edukacije za inkluzivnu praksu ili osiguravanjem stručne podrške (Loborec i Bouillet, 2012).

S obzirom na opisani problem istraživanja, cilj istraživanja je ispitati spremnost odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju u Splitsko-dalmatinskoj županiji tj. ispitati komponente spremnosti, stavove, kompetencije i znanja odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Nadalje, cilj je i ispitati povezanost kompetencija odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju sa stavovima odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju, ispitati povezanost znanja odgajatelja o djeci s teškoćama sa stavovima odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju te ispitati povezanost znanja odgajatelja o djeci s teškoćama s kompetencija odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

2.1. Hipoteze

U skladu s opisanim problemom i ciljem ovog istraživanja definirane su sljedeće hipoteze istraživanja:

H1: Samoprocijenjene kompetencije odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju u značajnoj su pozitivnoj korelaciji sa stavovima odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju.

H2: Znanja odgajatelja o djeci s teškoćama u razvoju u značajnoj su pozitivnoj korelaciji sa stavovima odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju.

H3: Znanja odgajatelja o djeci s teškoćama u razvoju u značajnoj su pozitivnoj korelaciji sa samoprocijenjenim kompetencijama odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

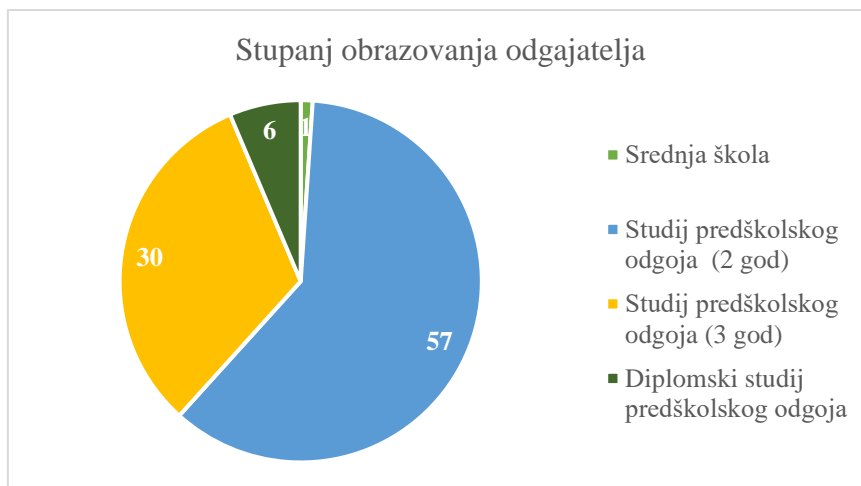
3. METODE ISTRAŽIVANJA

3.1. Uzorak

Uzorak ispitanika u ovom istraživanju čine odgajatelji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji rade na području Splitsko-dalmatinske županije. Sudionici su zaposlenici 15 javnih i privatnih vrtića s područja Splitsko-dalmatinske županije (Bol, Dugi Rat, Hvar, Jelsa, Kaštela, Komiza, Marina, Sinj, Solin, Split, Stari Grad, Stobreč, Omiš i Vrgorac) koji su pristali sudjelovati u ovome istraživanju.

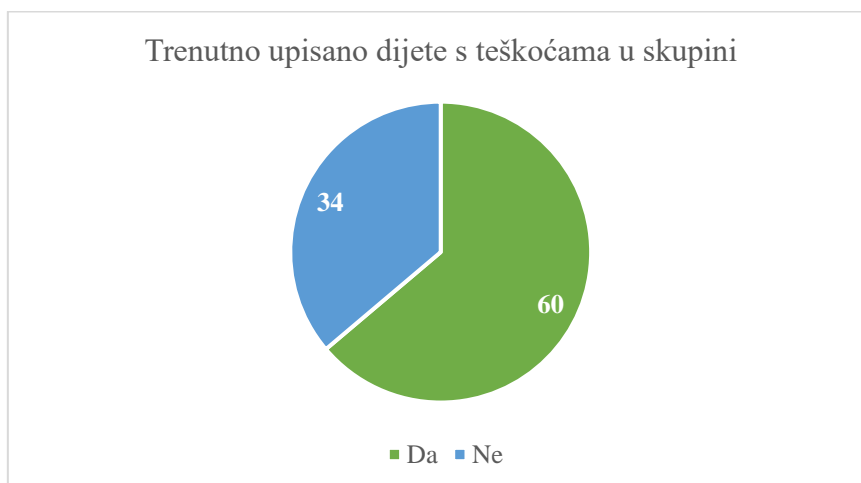
Uzorak čini 94 odgajatelja zaposlenih u javnim i privatnim vrtićima Splitsko-dalmatinske županije. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske (2019) u javnim i privatnim dječjim vrtićima s područja navedene županije, na početku pedagoške godine 2018./2019., radilo je 1276 odgajatelja i učitelja. S obzirom na taj podataka naš uzorak čini 7,37% od ukupnog broja zaposlenih ako pretpostavimo da se broj zaposlenih nije znatno smanjivao ili povećavao tijekom ove dvije pedagoške godine.

Svih ispitanici su ženskog spola. Od ukupnog broja ispitanika njih 69 (73,4%) trenutno radi u urbanoj sredini, a njih 25 (26,6%) radi u ruralnoj sredini. Prosječna dob sudionika je 41,45 godina, gdje najmlađa sudionica ima 23, a najstarija 62 godine. Prosječan broj godina radnog staža odgajateljica obuhvaćenih ovim istraživanjem je 15,09 godina radnog staža. Najmanji broj godina radnog staža je pola godine, a najveći broj godina radnog staža je 40 godina. S obzirom na njihovo obrazovanje, 1 (1,1%) ispitanica ima završenu srednju školu, njih 57 (60,6%) ima završeni dvogodišnji studij predškolskog odgoja, njih 30 (31,9%) ima završeni trogodišnji studij predškolskog odgoja, a diplomski studij ima završeno 6 (6,4%) ispitanika. U *Grafu 1* prikazane su frekvencije odgovora koje prikazuju stupanj obrazovanja odgajatelja.



Graf 1 Stupanj obrazovanja odgajatelja (Frekvencije odgovora, N=94)

S obzirom na iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju, 94 (100%) ispitanika imala su iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju. Imaju li trenutno upisano dijete s teškoćama u svojoj skupini, 60 (63,8%) ispitanika se izjasnilo da ima trenutno upisano dijete s teškoćama u razvoju, a 34 (36,2%) ispitanika tvrdi da trenutno nema upisano dijete s teškoćama u svojoj skupini (Graf 2).



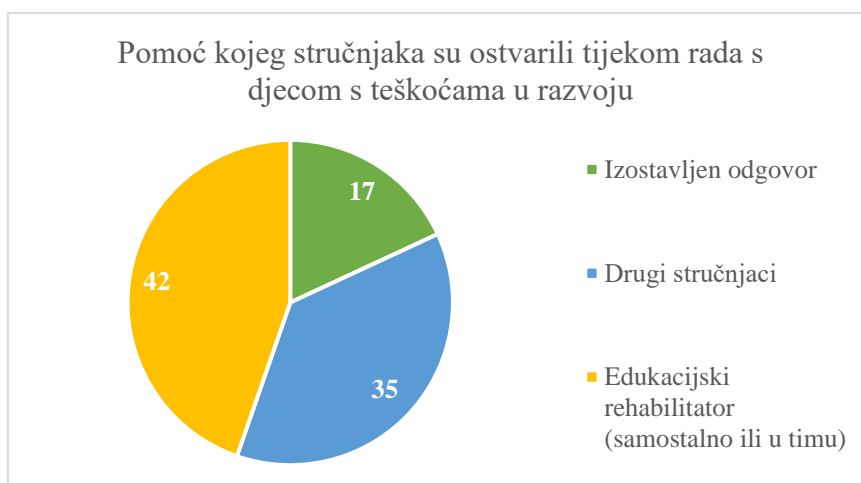
Graf 2 Trenutno upisano dijete s teškoćama u skupini (Frekvencije odgovora, N=94)

Na pitanje jesu li tijekom rada s djecom s teškoćama u razvoju imali pomoć stručnjaka, većina ispitanika tj. 77 (81,9%) ispitanika se izjasnilo da je imalo pomoć stručnjaka dok se manji broj ispitanika odnosno 17 (18,1%) ispitanika izjasnilo da nije imalo pomoć stručnjaka (Graf 3).



Graf 3 Pomoć stručnjaka tijekom rada s djecom s teškoćama u razvoju (Frekvencije odgovora, N=94)

Također, od ispitanika se tražilo da se izjasne od kojeg su stručnjaka dobili pomoć tijekom rada s djecom s teškoćama u razvoju (Graf 4). Ispitanicima su bili ponuđeni različiti tipovi stručnjaka, odnosno edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog, pedagog i psiholog. S obzirom da nas je u ovom radu zanimalo koliko je ispitanika ostvarilo pomoć edukacijskog rehabilitatora, odgovori su bili sljedeći. Pomoć edukacijskog rehabilitatora, bilo njega samoga ili u timu, ostvarila su 42 (44,7%) ispitanika, a njih 35 (37,2%) nije ostvarilo pomoć edukacijskog rehabilitatora već pomoć drugih, gore navedenih, stručnjaka. Ostatak ispitanika, odnosno njih 17 (18,1%) nije odgovorio na ovo pitanje.



Graf 4 Pomoć kojeg stručnjaka su ostvarili tijekom rada s djecom s teškoćama u razvoju (Frekvencije odgovora, N=94)

Svakako je važno naglasiti da gotovo svi ispitanici, točnije 91 (96,8%) ispitanik, prepoznaju potrebu za radom edukacijskog rehabilitatora u predškolskoj ustanovi gdje trenutno rade, dok samo 3 (3,2%) ispitanika ne prepoznaje potrebu za edukacijskim rehabilitatorom.

Odgajateljima su bila postavljena i pitanja o odslušanom kolegiju tijekom studiranja na temu djece s teškoćama u razvoju, stručnom usavršavanju na tu istu temu i prepoznatoj potrebi za daljnja usavršavanja. S obzirom na postavljena pitanja, odgovori odgajatelja bili su sljedeći.

Velik broj odgajatelja, 70 (74,5%) odgajatelja koji su sudjelovali u ovom istraživanju, tijekom svog studiranja imao je kolegij koji se odnosi na tematiku djece s teškoćama u razvoju. Znatno manji broj ispitanika, odnosno njih 24 (25,5%) tijekom svoj formalnog obrazovanja nije odslušalo takav kolegij.

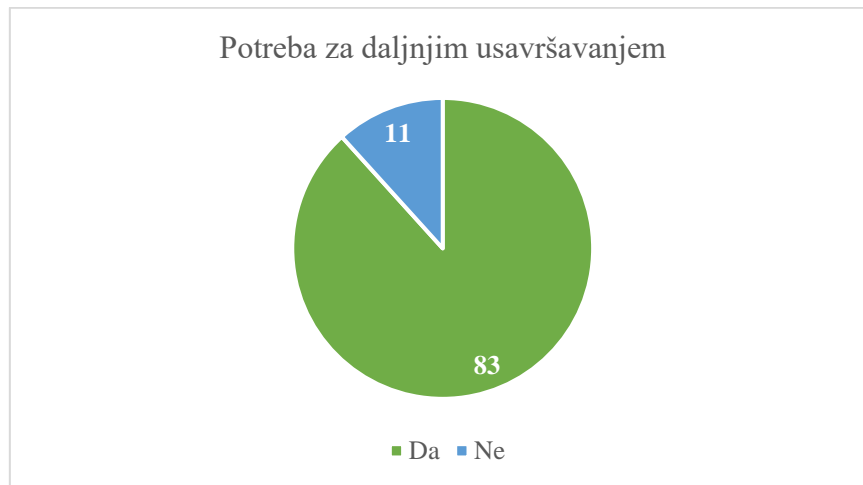
Više od polovice ispitanika, odnosno njih 57 (60,6%) sudjelovalo je na stručnim usavršavanjima s tematikom djece s teškoćama u razvoju u posljednjih pet godina, dok 37 (39,4%) ispitanika nije sudjelovalo na takvim stručnim usavršavanjima (*Graf 5.*).



Graf 5 *Sudjelovanje na stručnim usavršavanjima s tematikom djece s teškoćama u posljednjih pet godina (Frekvencije odgovora, N=94)*

Prepoznaju li potrebu za daljnjim stručnim usavršavanjima na području rada s djecom s teškoćama u razvoju, 83 (88,3%) ispitanika izjasnilo se da prepoznaje potrebu dok 11 (11,7%) ispitanika smatra da im daljnja usavršavanja nisu potrebna (*Graf 6*). Teme daljnjih usavršavanja koje su odgajatelji izdvajali su raznolike, ali ono što je više njih istaknulo kao temu o kojoj žele naučiti više je poremećaj iz spektra autizma, ADHD te suradnja s roditeljima. Također,

odgajatelji su naglasili da su im potrebne konkretne smjernice za rad te praktični primjeri, a ne samo teorijska znanja.



Graf 6 Sudjelovanje na stručnim usavršavanjima s tematikom djece s teškoćama u posljednjih pet godina (Frekvencije odgovora, N=94)

3.2. Opis instrumenata

U ovom istraživanju korišteni su *Upitnik o općim podacima*, *Upitnik o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju* (Kovačević, 2019), *Skala samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama* (Skočić Mihić, 2011), te *Upitnik o znanju odgajatelja vezano uz djecu s teškoćama u razvoju* koji je sastavljen za potrebe ovog istraživanja.

Upitnik o općim podacima obuhvaća podatke o spolu, dobi, stupnju obrazovanja, godinama radnog staža, veličini mjesta u kojem rade odgajatelji, te informacije koje su relevantne za temu istraživanja: prethodno iskustvo u radu s djecom s teškoćama, trenutno upisano dijete s teškoćama u skupini, pomoć stručnjaka u radu s djecom s teškoćama, kolegij tijekom obrazovanja koji se odnosi na djecu s teškoćama u razvoju, sudjelovanje na stručnim usavršavanjima, potreba za daljnjim stručnim usavršavanjima te teme daljnjih usavršavanja.

Upitnik o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju (Kovačević, 2019) adaptirana je verzija *Upitnika o stavovima učitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju* koji je pokazao visoku pouzdanost (Cronbach alpha=0,762) koja je utvrđena pilot istraživanjem provedenim na 40 ispitanika (Barnjak, 2014). Adaptirana verzija sastoji se od 31 čestice kojima se nastoje utvrditi stavovi odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama, a slaganje s navedenim tvrdnjama procjenjuje na skali Likertovog tipa: 1 (uopće se ne slažem), 2

(uglavnom se ne slažem), 3 (ne mogu se odlučiti), 4 (uglavnom se slažem) i 5 (potpuno se slažem). Viši rezultat na ovom upitniku pokazatelj je pozitivnijih stavova odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju. U ovom istraživanju, koje je provedeno na 94 ispitanika, korišteni upitnik pokazuje visoku unutarnju pouzdanost (Cronbach alfa=0,91).

Za potrebe ovog istraživanja korištena je *Skala samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama*, a koja je dio *Skale spremnosti odgajatelja za rad u inkluzivnim skupinama* koju je konstruirala je autorica Skočić Mihić (2011) za potrebe svog istraživanja kojim se ispitalo mišljenje odgajatelja o predškolskom uključivanju djece s teškoćama. Faktorskom analizom formirane su dvije podskale: *Skala stava prema predškolskom uključivanju* i *Skala samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama*. Cjelokupna *Skala spremnosti za rada u inkluzivnim skupinama* pokazuje visoku unutarnju pouzdanost u navedenom istraživanju, provedenom na 476 ispitanika, (Cronbach alfa= 0,90). Također, drugi faktor pokazuje visoku pouzdanost (Cronbach alfa= 0,84) koji se imenuje faktorom Samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama te predstavlja *Skalu samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama*. Korištena podskala sadrži 6 varijabli te se slaganje s navedenim tvrdnjama procjenjuje na skali Likertovog tipa: 1 (uopće se ne slažem), 2 (uglavnom se ne slažem), 3 (ne mogu se odlučiti), 4 (uglavnom se slažem) i 5 (potpuno se slažem). Viši rezultat na ovoj podskali ukazuje na to da se ispitanici procjenjuju kompetentnijima za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Uz dopuštenje autorice tvrdnje koje su sadržavale termin *djeca s posebnim potrebama* zamijenjen je s terminom *djeca s teškoćama*, a riječi koje su bile naslovljene na ženski rod, dobile su i nastavak za muški rod. U ovom istraživanju korištena skala pokazuje visoku unutarnju pouzdanost (Cronbach alfa=0,87).

Upitnik o znanju odgajatelja vezano uz djecu s teškoćama u razvoju, koji je sastavljen za potrebe ovog istraživanja, sadrži 16 tvrdnji koje opisuju postupke odgajatelja prema djeci s različitim teškoćama ili interpretaciju ponašanja djeteta s teškoćama. Od odgajatelja se očekuje da procjene jesu li navedene tvrdnje točne ili netočne, a odnose se na djecu s ADHD-om, poremećajem spektra autizma, oštećenjem vida, motoričkim teškoćama te intelektualnim teškoćama. Odgajatelj izabire jednu od opcija Točno, Netočno i Ne znam. Viši rezultat na skali pokazuje višu razinu znanja o djeci s teškoćama u razvoju.

3.3. Način provođenja istraživanja

Mjerni instrumenti su postavljeni kao online upitnik putem Google obrasca kojeg su ispitanici mogli ispuniti na pripadajućoj poveznici. Idući korak u provedbi istraživanja bio je stupiti u kontakt s ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno ravnateljima ili stručnim službama u Splitsko-dalmatinskoj županiji i informiranje o istraživanju. Ustanove su odabrane uz pomoć popisa dječjih vrtića u Republici Hrvatskoj koji je kreiralo Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Prilikom odabira dječjih vrtića vodilo se računa da budu odabrani vrtići u manjim i većim gradovima, vrtići na otocima te vrtići u Dalmatinskoj zagori. Kontaktirano je 16 javnih i privatnih vrtića s područja navedene županije, a njih 15 pristalo je na suradnju te im je opisan upitnik prosljeđen. Upute za ispunjavanje napisane su u e-mailovima koji su poslani ravnateljima i/ili stručnim suradnicima odabranih ustanova nakon telefonskih razgovora u kojima je dogovorena suradnja. Potom su ravnatelji i stručne službe prosljedili upitnik odgovateljima tih ustanova. Upute za ispunjavanje navedene su i u samom upitniku, a odgovatelji su i upoznati s ciljem istraživanja, anonimnošću upitnika te da će prikupljeni podatci biti korišteni za potrebe ovog istraživanja i obrađeni na grupnoj, a ne na individualnoj razini. Istraživanje je provedeno u periodu od 23. 2. 2021. do 15. 3. 2021.

3.4. Metode obrade podataka

Prikupljeni podatci obrađeni su u statističkom programu IBM SPSS Statistics. Dio rezultata obrađivao se na razini deskripcije te su za varijable spol, mjesto u kojem trenutno rade, trenutno i prošlo iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju, pomoć stručnjaka tijekom rada s djecom s teškoćama, pomoć kojeg stručnjaka, prepoznatost potrebe za edukacijskim rehabilitatorom, odslušanje kolegij, prisustvovanje stručnim usavršavanjima, potreba za daljnjim stručnim usavršavanjima izračunate frekvencije. Za varijable dob i godine radnog staža izračunate su minimalne i maksimalne vrijednosti te aritmetičke sredine. Za *Upitnik o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju* (Kovačević, 2016) i *Skalu samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama* (Skočić Mihić, 2011) izračunate su maksimalne i minimalne vrijednosti, aritmetičke sredine te standardne devijacije kako za svaku pojedinu tvrdnju tih mjernih instrumenata, tako i za ukupan rezultat svih sudionika. Za *Upitnik o znanju odgajatelja vezano uz djecu s teškoćama u razvoju* izračunate su frekvencije odgovora za pojedine tvrdnje, kao i maksimalna i minimalna vrijednost, aritmetička sredina te standardna devijacija za ukupan rezultat svih sudionika na tome upitniku.

Prije ispitivanja povezanost stavova odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju s kompetencijama odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju, povezanost znanja odgajatelja o djeci s teškoćama sa stavovima odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju te povezanost znanja odgajatelja o djeci s teškoćama s kompetencijama odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju prvotno je proveden Kolmogorov-Smirnovljev test kako bi se ispitala normalnost distribucije rezultata. Test je pokazao značajna odstupanja rezultata od normalne distribucije za sva tri korištena mjerna instrumenta te su se u daljnjim obradama koristile neparametrijske statističke metode. Za ispitivanje povezanosti koristio se Spearmanov koeficijent korelacije.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

4.1. Stavovi odgajatelja

Stavovi odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju ispitani su *Upitnikom o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju* (Kovačević, 2019) koji sadrži 31 česticu. Važno je napomenuti da su čestice pod brojem 2, 4, 15, 20, 24, 25 i 28 rekodirane (1=5), (2=4), (3=3), (4=2), (5=1) te ih u skladu s time tumačimo. U *Tablici 1* su prikazani osnovni statistički pokazatelji.

Tablica 1 *Upitnik o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju (N=94)*

| | M | SD | Min | Max |
|--|------|------|-----|-----|
| 1. Rado bih u svojoj skupini radio/la s djetetom s TUR. | 3,36 | 1,14 | 1 | 5 |
| 2. Djeca s većim teškoćama ne mogu pohađati redovan vrtić. | 3,56 | 1,14 | 1 | 5 |

| | | | | |
|---|------|------|---|---|
| 3. Dovoljno sam educiran/a za rad s djecom s TUR. | 2,69 | 1,08 | 1 | 5 |
| 4. Specijalne ustanove su najbolje za djecu s TUR. | 3,41 | 1,13 | 1 | 5 |
| 5. Spreman/na sam surađivati sa stručnim službama kako bi se doprinijelo razvoju djeteta. | 4,67 | ,74 | 1 | 5 |
| 6. Spreman/na sam ići na daljnje usavršavanje (tečajevi, seminari...) kako bih usavršio/la tehnike rada s djecom s TUR. | 4,35 | 1,04 | 1 | 5 |
| 7. Spreman/na sam osigurati roditeljima dovoljno informacija i savjeta o problemima koje ima njihovo dijete. | 4,32 | ,86 | 1 | 5 |
| 8. Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u skupini kako bi druga djeca prihvatila dijete s TUR. | 4,36 | ,79 | 1 | 5 |

| | | | | |
|--|------|------|---|---|
| 9. Uključivanje djece s TUR obogatit će drugu djecu. | 4,02 | 1,02 | 1 | 5 |
| 10. Druga djeca proširuju svoje znanje o djeci s TUR u skupini ako imaju vršnjaka s TUR. | 4,19 | 1,04 | 1 | 5 |
| 11. Što su djeca bez teškoća u većem kontaktu s vršnjakom s TUR, sve manje izbjegavaju takvu djecu i imaju manje predrasuda. | 4,16 | ,93 | 1 | 5 |
| 12. Spreman/na sam surađivati s roditeljima djeteta s TUR. | 4,53 | ,77 | 1 | 5 |
| 13. Dijete s TUR dobrodošlo je u moju skupinu. | 4,31 | ,89 | 1 | 5 |
| 14. Poticat ću suradnju među svom djecom u skupini. | 4,65 | ,71 | 1 | 5 |
| 15. Asistent u skupini je potreban svakom djetetu s TUR. | 1,66 | ,95 | 1 | 5 |

| | | | | |
|---|------|------|---|---|
| 16. Dijete s TUR će se bolje socijalizirati kroz interakciju s djecom bez TUR. | 4,04 | 1,06 | 1 | 5 |
| 17. Djeca s TUR obogaćuju moje znanje o različitosti. | 4,43 | ,78 | 1 | 5 |
| 18. Pohađanje redovnog vrtića pozitivno utječe na samopoštovanje kod djece s TUR. | 4,10 | 1,01 | 1 | 5 |
| 19. Spreman/na sam prilagođavati materijale djetetu s TUR. | 4,44 | ,78 | 1 | 5 |
| 20. Dijete s TUR ne može pratiti redovan vrtićki program. | 3,21 | 1,12 | 1 | 5 |
| 21. Dijete s TUR može pružiti pomoć svom vršnjaku u skupini. | 3,38 | 1,03 | 1 | 5 |
| 22. Dijete s TUR lako sklapa prijateljstva s vršnjacima. | 2,86 | ,92 | 1 | 5 |

| | | | | |
|--|------|------|---|---|
| 23. Dijete s TUR ima dobre odnose s vršnjacima. | 3,01 | ,87 | 1 | 5 |
| 24. Dijete s TUR ne može sudjelovati u većini aktivnosti u redovnom vrtiću. | 3,10 | 1,04 | 1 | 5 |
| 25. Djeca s TUR nailaze na mnoge poteškoće u odgoju i obrazovanju. | 2,10 | 1,05 | 1 | 5 |
| 26. Uključenost djeteta s TUR u redovne skupine osnovni je preduvjet promjene stavova prema djeci s TUR. | 4,05 | ,93 | 1 | 5 |
| 27. Cilj inkluzije je omogućiti djetetu s TUR da u što većoj mjeri ostvari svoje razvojne potencijale. | 4,24 | ,91 | 1 | 5 |
| 28. Svako dijete s TUR zahtjeva primjenu specifičnih pomagala, sredstava i opreme za ostvarivanje odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih zadataka. | 2,01 | 1,01 | 1 | 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. | 4,43 | ,76 | 2 | 5 |
| 30. Inkluzija je proces učenja i odgajanja djece s TUR zajedno s djecom koja nemaju nikakvih teškoća. | 4,31 | 1,01 | 1 | 5 |
| 31. Inkluzija zahtjeva puno veću odgovornost stručnih djelatnika prema djetetu i roditeljima djeteta s TUR. | 4,48 | ,86 | 1 | 5 |

Legenda: aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD), raspon odgovora (Min i Max, 1-Uopće se ne slažem, 5- Potpuno se slažem)

Izračunate su aritmetičke sredine i standardne devijacije za pojedine varijable *Upitnika o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju*. Najviši prosječan rezultat postignut je na varijablama koje se odnose na suradnju sa stručnim službama (M=4,67) te na poticanje suradnje među djecom (M=4,65). Najniži prosječan rezultat postignut je na varijablama koje se odnose na potrebu sve djece s teškoćama za asistentom (M=1,66) te potrebu za specifičnim pomagalima, sredstvima i opremom za ostvarivanje odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih zadataka (M=1,66). Iz navedenih prosječnih rezultata možemo zaključiti da su odgajatelji u ovom istraživanju spremni na suradnju sa stručnim službama, ali i na poticanje suradnje unutar svojih skupina. Također, mišljenja su da asistent nije potreban svoj djeci s teškoćama te da za realizaciju korisnog boravka djece s teškoćama u razvoju unutar redovnih predškolskih skupina nisu potrebna specifična pomagala, sredstva ili pak oprema. Na svim česticama procjene ispitanika varirale su od 1 (Uopće se ne slažem) do 5 (Potpuno se

slažem), osim na čestici broj 29 gdje raspon odgovora varira od 2 (Uglavnom se ne slažem) do 5 (Potpuno se slažem).

S obzirom na ukupan rezultat svi sudionika na *Upitniku o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju* osnovno statistički pokazatelji prikazani su u *Tablici 2*. Raspon ukupnih rezultata svih sudionika kreće se 2,00 do 4,61. Prosječan rezultat postignut u ovom istraživanju ($M=3,37$, $SD=0,49$) govori da odgajatelji imaju umjereno pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju.

Tablica 2 *Upitnik o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju - Ukupan rezultat (N=94)*

| | M | SD | Min | Max |
|--|------|------|------|------|
| Stavovi odgajatelja (Ukupan rezultat) | 3,76 | 0,50 | 2,00 | 4,61 |

Legenda: aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD), raspon ukupnih rezultata rezultata (Min – najmanja vrijednost, Max – najveća vrijednost)

4.2. Kompetencije odgajatelja

Kompetencije odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju ispitane su *Skalom samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama* (Skočić Mihić, 2011) koja sadrži 6 varijabli. U *Tablici 3* su prikazani osnovni statistički pokazatelji.

Tablica 3 *Skala samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama (N=94)*

| | M | SD | Min | Max |
|---|------|------|-----|-----|
| 1. Smatram se kompetentnim/om za rad s djecom s teškoćama. | 3,24 | 1,06 | 1 | 5 |
| 2. Motiviran/na sam za rad s djecom s teškoćama u redovnoj skupini. | 3,63 | 1,11 | 1 | 5 |

| | | | | |
|--|------|------|---|---|
| 3. Osposobljen/a sam za rad s djecom s teškoćama. | 2,91 | 1,03 | 1 | 5 |
| 4. Mogu i znam raditi sa svom djecom. | 3,56 | 1,01 | 1 | 5 |
| 5. Dovoljno sam informiran/a o značajkama djece s teškoćama i načinu rada s njima. | 3,22 | 1,06 | 1 | 5 |
| 6. Mogu kvalitetno raditi sa svom djecom. | 3,70 | 1,05 | 1 | 5 |

Legenda: aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD), raspon odgovora (Min i Max, 1-Uopće se ne slažem, 5- Potpuno se slažem)

Izračunate su aritmetičke sredine i standardne devijacije za pojedine varijable *Skale samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama*. Najveći prosječan rezultat postignut je na varijabli kojom odgajatelji procjenjuju koliko kvalitetno mogu raditi sa svom djecom (M=3,70) te na varijabli kojoj odgajatelji procjenjuju svoju motivaciju za rad s djecom s teškoćama u razvoju (M=3,63). Najniži prosječni rezultat postignut je na varijabli koja govori o osposobljenosti za rad s djecom s teškoćama (M=2,91) te na varijabli kojom odgajatelji procjenjuju svoju informiranost o djeci s teškoćama kao i o metodama rada (M=3,22). Prikazani prosječni rezultati pokazuju da odgajatelji procjenjuju da mogu kvalitetno raditi sa svom djecom, djecom s teškoćama i djecom tipičnog razvoja te da su uglavnom motivirani za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Također, odgajatelji se ne procjenjuju osposobljenima za rad s djecom s teškoćama i smatraju da nisu u dovoljnoj mjeri informirani o značajkama djece s teškoćama u razvoju te o načinima rada kojima bi trebali raditi s njima. Na svim varijablama procjene ispitanika su varirale od 1 (Uopće se ne slažem) do 5 (Potpuno se slažem).

Što se tiče ukupnog rezultata svih sudionika na *Skali samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama*, osnovni statistički pokazatelji prikazani su u *Tablici 4*. Raspon ukupnih rezultata kreće se od 1,00 do 5,00. U ovom istraživanju odgajatelji se procjenjuju umjereno

kompetentnima za rad s djecom s teškoćama ($M=3,38$, $SD=0,83$). No, važno je naglasiti da je prisutna velika raspršenost rezultata te da bi mnogi sudionici svoje kompetencije procijenili slabijim ili boljim u usporedbi s prosječnim rezultatom.

Tablica 4 *Skala samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama - Ukupan rezultat (N=94)*

| | M | SD | Min | Max |
|--|------|------|------|------|
| Kompetencije odgajatelja (Ukupan rezultat) | 3,38 | 0,82 | 1,00 | 5,00 |

Legenda: aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD), raspon ukupnih rezultata rezultata (Min – najmanja vrijednost, Max – najveća vrijednost)

4.3. Znanja odgajatelja

Specifična znanja odgajatelja o djeci s teškoćama u razvoju ispitana su *Upitnikom o znanju odgajatelja vezano uz djecu s teškoćama u razvoju* koji sadrži 16 varijabli. Kao što je već navedeno, odgajatelji su tvrdnje mogli označavati s Točno, Netočno ili Ne znam. Važno je napomenuti da Točno nije uvijek bio traženi odgovor, već je u nekim tvrdnjama to bilo Netočno. S obzirom na to, ali i vrijednost odgovora Ne znam, sve varijable su rekodirane na način da je u varijablama 1, 4, 6, 8, 10, 12, 13 i 14 traženi točan odgovor bio Netočno te je u navedenim varijablama nosio 1 bod, a odgovor Točno i Ne znam nosili su 0 bodova. U varijablama 2, 3, 5, 7, 9, 11, 15 i 16 traženi odgovor bio je Točno te je u navedenim varijablama nosio 1 bod, a Netočno i Ne znam nosili su 0 bodova. S obzirom na to u *Tablici 5* su prikazane frekvencije odgovora u dvije kreirane kategorije, odnosno Točan odgovor (koji se tumači kao pokazatelj znanja i traženi je odgovor) i Netočan odgovor (koji se tumači kao odsutnost znanja i nije traženi odgovor). Ne znam je uvijek spadalo u netočan odgovor te zato nije prikazan kao posebna kategorija.

Tablica 5 *Upitnik o znanju odgajatelja vezano uz djecu s teškoćama u razvoju (Frekvencije odgovora, N=94)*

| | Točan odgovor | | Netočan odgovor | |
|---|---------------|-------|-----------------|-------|
| | N | % | N | % |
| 1. Nemir, nepoštivanje autoriteta, neslijedeće uputa, impulzivne reakcije djece s ADHD-om rezultat su previše popustljivog odgoja. | 71 | 75,5% | 23 | 24,5% |
| 2. Djeca s ADHD-om mogu imati poteškoće s pažnjom, ali ne moraju nužno s hiperaktivnošću. | 65 | 69,1% | 29 | 30,9% |
| 3. Kad dijete s ADHD-om pokazuje brojna ometajuća ponašanja (npr. burno izražava frustracije, učestalo negoduje, prekida zajedničke aktivnosti, ne poštuje pravila) potrebno je odabrati ona ponašanja na koja ćete reagirati dok ćete ostala ometajuća ponašanja tolerirati. | 36 | 38,3% | 58 | 61,7% |
| 4. Dijete s ADHD-om, kao i svako drugo dijete, može kontrolirati svoje ponašanje. | 56 | 59,6% | 38 | 40,4% |
| 5. Nepoželjna ponašanja (npr. plakanje, udaranje, bacanje predmeta) kod djece s poremećajem spektra autizma imaju određenu funkciju (npr. dobiti ili izbjeći određenu aktivnost). | 55 | 58,5% | 39 | 41,5% |

| | | | | |
|--|----|-------|----|-------|
| 6. Djecu s poremećajem spektra autizma, koja imaju poteškoća sa senzornom osjetljivošću i previše su osjetljiva na podražaje iz okoline, potrebno je izlagati što više intenzivnim senzornim podražajima (npr. glasnoj glazbi, jakom svjetlu). | 66 | 70,2% | 28 | 29,8% |
| 7. Djeci s poremećajem spektra autizma vizualna podrška korisna je tijekom boravka u predškolskoj skupini i može se koristiti za prikaz dnevnih aktivnosti, pravila i/ili učenje novih aktivnosti. | 83 | 88,3% | 11 | 11,7% |
| 8. Dijete s poremećajem spektra autizma nije potrebno poticati da se priključi vršnjacima, već ga treba pustiti da se samo uključi u igru kada je za to spremno. | 40 | 42,6% | 54 | 57,4% |
| 9. Slabovidna djeca mogu rješavati grafomotoričke zadatke ukoliko im osiguramo primjereno osvjetljenje te prilagodbu kontrasta i fonta na radnom listiću. | 53 | 56,4% | 41 | 43,6% |
| 10. Djeca s oštećenjem vida ne bi trebala biti uključena u fizičke aktivnosti koje se provode u predškolskoj skupini. | 70 | 74,5% | 24 | 25,5% |
| 11. U skupini u kojoj je uključeno dijete s oštećenjem vida trebalo bi postaviti orijentire tj. taktilne oznake pomoću | 81 | 86,2% | 13 | 13,8% |

kojih dijete može u svakom trenutku znati gdje se nalazi.

| | | | | |
|--|----|-------|----|-------|
| 12. Djeca s motoričkim teškoćama i teškoćama s grafomotorikom uopće ne bi trebala sudjelovati u aktivnostima bojanja, crtanja i pisanja kako se ne bi razvio osjećaj neuspjeha. | 82 | 87,2% | 12 | 12,8% |
| 13. Djeca s motoričkim teškoćama trebala bi biti što manje uključena u fizičke aktivnosti (npr. pokretne igre u dvorištu) kako ne bi došlo do ozljeda prilikom izvođenja tih aktivnosti. | 85 | 90,4% | 9 | 9,6% |
| 14. Bez obzira na složenost zadatka, djeca s intelektualnim teškoćama mogu slijediti upute koje su date tipičnoj djeci i nema potrebe za dodatnim prilagodbama. | 77 | 81,9% | 17 | 18,1% |
| 15. Djeci s intelektualnim teškoćama potrebno je omogućiti korištenje didaktičkog materijala koje prvenstveno odgovara njihovoj mentalnoj dobi, ali se u obzir treba uzeti i kronološka dob djece. | 80 | 85,1% | 14 | 14,9% |
| 16. Djeci s intelektualnim teškoćama trebalo bi vizualno prilagoditi radne materijale/listiće (npr. veličina slova, razmak, zasićenost teksta). | 72 | 76,6% | 22 | 23,4% |

Najveći broj odgajatelja, njih 85 (90,4%), točno je odgovorio kako djecu s motoričkim teškoćama treba uključivati u fizičke aktivnosti. Također, 83 (88,3%) ispitanika ponudila su točan odgovor da vizualna podrška djeci s poremećajem spektra može biti korisna tijekom boravka u vrtićkoj skupini. Odgajatelji većinom nisu znali da kod djece s ADHD-om treba izabrati ključna ponašanja na koja će reagirati, te ih je 36 (38,3%) odgovorilo točno na postavljano pitanje. Odgajatelji u većem broju nisu znali da je dijete s poremećajem spektra autizma potrebno poticati da se priključi vršnjacima. Tako je njih 40 (42,2%) ponudilo tražen odgovor dok većina odgajatelja smatra da ih nije potrebno poticati.

Raspon rezultata, od 0 (minimalan rezultat koji netko može ostvariti) do 16 (maksimalan rezultat koji netko može ostvariti), na ovom upitniku podijeljen je u pet kategorija: nedovoljno znanje (0-8), dovoljno znanje (9-10), dobro znanje (11-12), vrlo dobro znanje (13-14) te odlično znanje (15-16 bodova). U *Tablici 6* prikazane frekvencije odgovora svih sudionika s obzirom na te kategorije. Najveći broj ispitanika, 36 (38,2%) pokazuje vrlo dobro znanje dok samo 3 (3,2%) ispitanika pokazuje odlično znanje o djeci s teškoćama u razvoju

Tablica 6 *Upitnik o znanju odgajatelja vezano uz djecu s teškoćama u razvoj (N=94)*

| | N | % |
|-------------------|----|------|
| Nedovoljno znanje | 12 | 12,8 |
| Dovoljno znanje | 16 | 17,0 |
| Dobro znanje | 27 | 28,7 |
| Vrlo dobro znanje | 36 | 38,2 |
| Odlično znanje | 3 | 3,2 |

Osnovni statistički pokazatelji za ukupne rezultate svih sudionika ovog istraživanja na *Upitniku o znanju odgajatelja vezano uz djecu s teškoćama u razvoju* prikazani su u *Tablici 7*. Ukupni rezultati kreću se od 0 do 15, s tim da treba uzeti u obzir da je upitnik sadržavao 16 tvrdnji te je najveći mogući rezultat 16. Sudionici su pokazali prosječno dobru razinu znanja o djeci s

teškoćama ($M=11,40$, $SD=2,65$), no vidljiva je velika raspršenost rezultata s obzirom da su neki postigli rezultat 0, a neki 15.

Tablica 7 *Upitnik o znanju odgajatelja vezano uz djecu s teškoćama u razvoju - Ukupan rezultat (N=94)*

| | M | SD | Min | Max |
|---|-------|------|-----|-----|
| Znanja odgajatelja (Ukupan rezultat) | 11,40 | 2,65 | 0 | 15 |

Legenda: aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD), raspon ukupnih rezultata rezultata (Min – najmanja vrijednost, Max – najveća vrijednost)

4.4. Testiranje normalnosti distribucije rezultata

Kako bi se izračunala povezanost stavova odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju s kompetencijama odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju, povezanost znanja odgajatelja o djeci s teškoćama sa stavovima odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju te povezanost znanja odgajatelja o djeci s teškoćama s kompetencijama odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju prvotno je proveden Kolmogorov-Smirnovljev test. Taj test je proveden kako bi se ispitale normalnosti distribucije ukupnih rezultata na *Upitniku o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju*, *Skali samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama* te *Upitniku znanja*. Dobiveni rezultati prikazani su u *Tablici 8*.

Tablica 8 *Test normalnosti distribucija ukupnih rezultata triju mjernih instrumenta*

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | |
|---|---------------------------------|----|------|
| | Statistic | df | Sig. |
| Stavovi odgajatelja (Ukupan rezultat) | ,110 | 94 | ,007 |
| Kompetencije odgajatelja (Ukupan rezultat) | ,110 | 94 | ,007 |

| | | | |
|---|------|----|------|
| Znanja odgajatelja (Ukupan rezultat) | ,185 | 94 | ,000 |
|---|------|----|------|

a. Lilliefors Significance Correction

Ispitivanjem normalnosti distribucije ukupnih rezultata, za sva tri mjerna instrumenta, Kolmogorov-Smirnovljevim testom utvrđeno je da distribucije ukupnih rezultat za sva tri mjerna instrumenta značajno odstupaju od normalnih distribucija ($p < 0,05$) te će u daljnjim obrada biti korištene neparametrijske statističke metode.

4.5. Ispitivanje povezanosti

S obzirom da smo dokazali da distribucije rezultata značajno odstupaju od normalnih distribucija ($p < 0,05$), za ispitivanje povezanosti koristit će se Spearmanov koeficijent korelacije.

Tablica 9 Spearmanov koeficijent korelacije između stavova odgajatelja i kompetencija odgajatelja, znanja odgajatelja i stavova odgajatelja te znanja odgajatelja i kompetencija odgajatelja

| | Stavovi odgajatelja (Ukupan rezultat) | Kompetencije odgajatelja (Ukupan rezultat) | Znanja odgajatelja (Ukupan rezultat) |
|--|--|--|---|
| Stavovi odgajatelja (Ukupan rezultat) | | ,497** | ,378** |
| Kompetencije odgajatelja (Ukupan rezultat) | | | ,570** |

** $p < 0,01$

Rezultati prikazani u *Tablici 9* pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između kompetencija odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju i stavova odgajatelja prema

inkluziji djece s teškoćama u razvoju ($r_s=0,497$, $p<0,05$). Također, postoji statistički značajna povezanost između znanja odgajatelja o djeci s teškoćama i stavova odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju ($r_s=0,378$, $p<0,05$). Kao i da postoji statistički značajna povezanost između znanja odgajatelja o djeci s teškoćama i kompetencija odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju ($r_s=0,570$, $p<0,05$).

5. RASPRAVA

Ovo je istraživanje za cilj imalo ispitati spremnost odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju u Splitsko-dalmatinskoj županiji, odnosno ispitati njihove stavove i kompetencije. Također, željela su se ispitati i znanja odgajatelja koja se referiraju na djecu s teškoćama u razvoju. U okviru toga, željelo se više saznati o međusobnoj povezanosti između stavova odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju, kompetencija odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju te znanja odgajatelja o djeci s teškoćama.

S obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju, svi sudionici ovog istraživanja imaju takvo iskustvo. Nešto više od polovice ispitanika ima trenutno upisano dijete s teškoćama u razvoju u svojoj skupini. Pretpostavljamo da je iskustvo u radu s djecom s teškoćama, bilo prošlo ili trenutno, usmjerilo odgajatelje prilikom ispunjavanja ovog anketnog upitnika.

Odgajatelji u ovome istraživanju pokazuju umjereno pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju. Odnosno, njihov stav bismo mogli okarakterizirati kao tendenciju podržavanja inkluzije djece s teškoćama u razvoju. Ovakav stav odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u skladu je s nekim drugim hrvatskim istraživanjima (Skočić Mihić, 2011; Miloš i Vrbić, 2015).

Što se tiče njihove kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju, odgajatelji se procjenjuju umjereno kompetentnima za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Ovakav rezultat u skladu je s nedavno provedenim hrvatskim istraživanjem kojim su odgajatelji srednje procijenili svoju razinu kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama (Tatalović Vorkapić i sur., 2018). U tom istom istraživanju pokazalo se da je samoprocijenjena visoka razina kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama zaštitnim faktorom u doživljaju profesionalnog sagorijevanja kod odgajatelja, a upravo to nam govori o važnosti razvoja kompetencija odgajatelja za rad s djecom s teškoćama.

S obzirom na gore opisani stav i kompetencije odgajatelja, moguće je zaključiti da su odgajatelji Splitsko-dalmatinske županije, obuhvaćeni ovim istraživanjem, neodlučni u procjeni svoje spremnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Takva procjena spremnosti nije izoliran slučaj već je vidljiva je i kod odgajatelja Primorsko-goranske županije u istraživanju provedenom 2011. godine (Skočić Mihić, 2011).

Rezultati analiza provedenih u ovom istraživanju kažu da postoji statistički značajna povezanost između kompetencija odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju i stavova odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju. S obzirom na takav rezultat prihvaća se H1, odnosno pretpostavka da su samoprocijenjene kompetencije odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju u pozitivnoj korelaciji sa stavovima odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju. Odnosno, time se želi reći da odgajatelji koji sebe procjenjuju kompetentnijima za rad s djecom s teškoćama imaju pozitivniji stav prema predškolskom uključivanju djece s teškoćama u razvoju. To je u skladu s istraživanjem koje je pokazalo da odgajatelji koji se osjećaju kompetentnijima i uspješnijima u ispunjavanju specifičnih obrazovnih potreba djece s teškoćama imaju povoljnije stavove prema inkluziji (Gemmell-Crosby i Redditi Hanzlik, 1994). Takvo što je prihvaćeno i u drugim stranim literaturama, od koji svakako vrijedi spomenuti pregled literature autora Avramidis i Norwich (2002) koji su zaključili da će stavovi učitelja prema inkluziji biti pozitivniji kako oni budu postajali sve stručniji i bolji u tom području. Međutim, pitanje je li kompetencije utječu na stavove ili stavovi na kompetencije nije u potpunosti razjašnjeno. Povezanost svakako postoji i moguća je u oba smjera. Više razine kompetencija i osjećaja efikasnosti mogu utjecati na povećanje spremnosti za rad s djecom s teškoćama, što pak može utjecati na pozitivne promjene u stavovima. S druge strane, pozitivni stavovi mogu utjecati na prihvaćanje učenika s teškoćama te na spremnost na uključivanje tijekom kojeg se mogu steći pozitivna iskustva koja pak mogu stvoriti osjećaj kompetentnosti i efikasnosti (Pit-ten Cate, Markova, Krischler i Krolak-Schwerdt, 2018).

Kako bi se dobio bolji uvid u kompetencije odgajatelja u ovom istraživanju ispitivala su se i njihova znanja o djeci s teškoćama u razvoju. Tvrdnje na koje su odgajatelji odgovarali u ovome istraživanju govorile su o specifičnim situacijama s djecom s raznim teškoćama unutar predškolskog sustava. Rezultati govore u prilog tome da su sudionici ovog istraživanja pokazali prosječno dobru razinu znanja o djeci s teškoćama u razvoju. Takvi rezultati su u suprotnosti s istraživanjem u kojem su se ispitivala znanja odgajatelja o djeci s poremećajem spektra autizma gdje su njihova znanja opisana kao manjkava (Liu i sur., 2016). U skladu su s tim rezultati istraživanja provedenog sa studentima predškolskog odgoja gdje je naglasak također bio na

znanjima o djeci s poremećajem spektra autizma. Rezultati govore da studenti u tom istraživanju imaju ograničena znanja o karakteristikama djece s poremećajem spektra autizma (Barned, Flanagan Knapp i Neuharth-Pritchett, 2011). Isto je potvrđeno tijekom ispitivanja znanja srednjoškolskih učitelja u Izraelu o djeci s ADHD-om i teškoćama učenja, rezultati su pokazali su znanja učitelja nedostatna (Brook, Watemberg i Geva, 2000). Moguće objašnjenje zašto su odgajatelji pokazali prosječno dobra znanja o djeci s teškoćama leži u činjenici da pitanja nisu previše ulazila u karakteristike svake pojedine teškoće, nego su bila uglavnom koncipirana na način da su objedinjavala karakteristike teškoća i ponašanja koja su prisutna unutar predškolskih skupina.

U ovom istraživanju se htjelo ispitati povezanost između znanja odgajatelja o djeci s teškoćama i stavova odgajatelja o inkluziji. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da postoji statistički značajna povezanost te se time prihvaća H2. S obzirom da je hipoteza prihvaćena, opravdano je govoriti da su znanja odgajatelja o djeci s teškoćama u razvoju u pozitivnoj korelaciji sa stavovima odgajatelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju. Odnosno, da odgajatelji koji pokazuju višu razinu znanja o djeci s teškoćama u razvoju imaju pozitivnije stavove prema uključivanju djece s teškoćama u redovni predškolski sustav. To je u skladu s rezultatima slovenskog istraživanja (Kiswarday i Štemberger, 2016) koja kažu da postoji visoka razina povezanosti između znanja i stavova. Također, isti autori nadodaju da su se zato znanja odgajatelja o djeci s teškoćama u razvoju pokazala značajnim i važnim u kreiranju pozitivnih stavova prema inkluziji. S obzirom da je već istaknuta važnost pozitivnih stavova odgajatelja prilikom uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovan predškolski sustav, znanja odgajatelja o djeci s teškoćama svakako su polje na kojem se može i treba raditi.

Završno, u ovom istraživanju se željela ispitati i povezanost znanja odgajatelja o djeci s teškoćama i kompetencija odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Rezultati istraživanja pokazuju da takva povezanost postoji te je stoga prihvaćena H3, odnosno pretpostavka da su znanja odgajatelja o djeci s teškoćama u razvoju u pozitivnoj korelaciji sa samoprocijenjenim kompetencijama odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Time se želi reći da oni odgajatelji koji pokazuju više razine znanja o djeci s teškoćama procjenjuju se kompetentnijima za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Kompetencije mogu biti objašnjenje kroz integraciju znanja i vještina koje su pojedincu potrebne za izvršenje određenih zadataka (Urban i sur., 2012). S obzirom da se znanja smatraju dijelom kompetencija, ovakav rezultat nas ne iznenađuje, već je on očekivan. No još jednom, ovakav rezultat svakako implicira važnost razvoja znanja odgajatelja o djeci s teškoćama.

S obzirom na sve navedeno, može se zaključiti da je važno ulagati prvenstveno u znanja odgajatelja o djeci s teškoćama, ali i u njihove kompetencije. Stjecanjem znanja razvijat će se kompetencije, ali i pozitivniji stavovi odgajatelja prema inkluziji. Važno je napomenuti da proces inkluzije od njih zahtjeva da proaktivno traže savjete i informacije i unose promjene u njihovu uobičajenu praksu, a sve navedeno u svrhu što boljeg uključivanja djece s teškoćama u razvoju unutar svojih skupina. Stoga odgajatelji, jednako kao i djeca s teškoćama u razvoju, trebaju podršku u procesu inkluzije (Kilgallon i Maloney, 2003).

U ovom istraživanju većina odgajatelja je i ostvarila podršku tijekom rada s djecom s teškoćama od stručnjaka raznih profila, odnosno edukacijskih rehabilitatora, logopeda, socijalnih pedagoga, pedagoga i psihologa. Svakako valja istaknuti podršku od edukacijskih rehabilitatora koji su pružali podršku samostalno ili u timu. Edukacijski rehabilitatori ključni su stručnjaci u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji su tijekom svoje preddiplomske i diplomske edukacije stekli široki korpus znanja i stručnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Zbog stečenih znanja i kompetencija, edukacijski rehabilitatori mogu usmjeravati odgajatelje u radu unutar inkluzivnih skupina i pružati im stručnu podršku. To naravno, ne umanjuje važnost timskog rada ostalih stručnih suradnika koji svojim stručnim znanjima i kompetencijama doprinose uključivanju i napredovanju djeteta s teškoćama u razvoju u predškolskim ustanovama (Skočić Mihić, 2011). Važnost edukacijskih rehabilitatora unutar predškolskog sustava prepoznata je i u ovom istraživanju gdje su gotovo svi ispitanici prepoznali potrebu za radom edukacijskog rehabilitatora u njihovoj ustanovi.

Ono što pak očekujemo od odgajatelja je konstantno usavršavanje, profesionalni napredak i cjeloživotno učenje s obzirom da je njihova uloga u procesu inkluzije važna i nezamjenjiva (Kudek Mirošević i sur., 2020a). Nešto više od polovice ispitanika pohađalo je stručna usavršavanja s tematikom djece s teškoćama u razvoju. Iako većina ispitanika ima iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju, nažalost ta ista većina ne pohađa stručna usavršavanja. Podatak koji ohrabruje jest da velika većina ispitanika vidi potrebu za daljnjim usavršavanjem na temu djece s teškoćama u razvoju. Kao teme o kojima bi htjeli naučiti više odgajatelji izdvajaju poremećaj iz spektra autizma, ADHD te suradnju s roditeljima. Odgajatelji naglašavaju da su im potrebne konkretne smjernice za rad te praktični primjeri, a ne samo teorijska znanja.

Ograničenje ovog istraživanja predstavlja mali uzorak te provedba koja se odvijala putem online anketnog obrasca kojem nisu svi odgajatelji mogli ili nisu znali kako pristupiti. Važno je napomenuti i smanjenu objektivnost prilikom ispunjavanja upitnika s obzirom da su

odgajatelji sami procjenjivali svoje stavove i kompetencije te je moguće da su davali socijalno poželjne odgovore. Svakako, rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti kao temelj za daljnja i detaljnija istraživanja. Preporuke za buduća istraživanja svakako bi bile uključivanje većeg broja sudionika i detaljnije ispitivanje kompetencija i znanja za pojedine teškoće kako bi se osvijestila ona područja koja za odgajatelje predstavljaju problem. Bilo bi dobro uključiti i odgajatelja koji nemaju iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju kako bi se ispitale moguće razlike između odgajatelja s iskustvom ili bez u njihovoj spremnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Nadalje, bilo bi dobro ispitati kako odgajatelji ocjenjuju svoja iskustva u radu s djecom s teškoćama te kako su zadovoljni stručnim usavršavanjima.

6. ZAKLJUČAK

Inkluzivno obrazovanje donosi jednako pravo obrazovanja za sve pojedince bez obzira na njihove sposobnosti. Tako ujedno i za djecu s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom, od sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pa do visokog obrazovanja. Kad govorimo o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, on se smatra odgovornim za napredak djece za koju je taj period najosjetljiviji. S obzirom na njegovu zadaću u razvoju djeteta, uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne odgojno-obrazovne skupine od izuzetne je važnosti. Koristi od takvog uključivanja su višestruke te donose dobrobit za djecu s teškoćama, njihove vršnjake, roditelje, ali odgajatelje. Osim prednosti koje donosi, rana i predškolska inkluzija slojeviti je i izazovan proces koji zahtijeva veliki angažman odgojno-obrazovnih ustanova. Pri tome je najveći naglasak na odgajateljima koji su u svakodnevnom i neposrednom radu s djecom s teškoćama u razvoju. Kvaliteta čitavog inkluzivnog procesa, između ostalog, ovisit će o spremnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Istraživanje u Splitsko-dalmatinskoj županiji pokazalo je da odgajatelji imaju umjereno pozitivne stavove prema inkluziji, procjenjuju se umjereno kompetentnima za rad s djecom s teškoćama u razvoju te pokazuju prosječno dobro znanje o djeci s teškoćama u razvoju. Također, rezultati pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između kompetencija odgajatelja i stavova odgajatelja, između znanja odgajatelja i stavova odgajatelja te povezanost znanja odgajatelja i kompetencija odgajatelja.

Odgajatelji u procesu inkluzije ne bi trebali biti prepušteni sami sebi, dapače trebalo bi im pružiti podršku tijekom tog procesa. Važno je istaknuti odgovornost odgojno-obrazovnog

sustava koji bi trebao sve snage ulagati u razvijanje kompetencija, s posebnim naglaskom na znanja odgajatelja. U prvom redu treba prepoznati važnost edukacijskih rehabilitatora unutar ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali i kvalitetno osmišljena stručna usavršavanja na temu djece s teškoćama u razvoju.

7. POPIS LITERATURE

1. Alkalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H. i Iscen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14(54), 39-60.
2. Avramidis, E. i Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
3. Avramidis, E. i Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
4. Barned, N. E., Flanagan Knapp, N. i Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and Attitudes of Early Childhood Preservice Teachers Regarding the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321.
5. Barnjak, A. (2014). *Stavovi učitelja osnovnih škola Srednjobosanskog kantona prema edukacijskoj inkluziji djece s teškoćama u razvoju (Diplomski rad)*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
6. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 323-340.
7. Bouillet, D. (2014). *Nevidljiva djeca, od prepoznavanja do inkluzije*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
8. Bouillet, D. (2018). *S one strane inkluzije djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
9. Brook, U., Watemberg, N. i Geva, D. (2000). Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient Education and Counseling* 40(3), 247-52.
10. Bruns, D. A. i Mogharreban, C. C. (2007). The Gap Between Beliefs and Practices: Early Childhood Practitioners' Perceptions About Inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229-241.
11. Cologon, K. (2013). *Inclusion in Education: Towards Equality for Students with Disability (Issues paper)*. Children and Families Research Centre Institute of Early Childhood Macquarie University, Sydney.

12. Cvetko, J., Gudelj, M.T., Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. *Diskrepancija*, 1(1), 24-28.
13. Dias, P.C. i Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111-123.
14. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. *Narodne novine*, 63/08, 90/10.
15. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2019). *Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja*. Preuzeto 21.4.2021. s https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2019/08-01-08_01_2019corr.htm.
16. Fulgosi-Masnjak, R. i 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.
17. Gemmell-Crosby, S. i Redditi Hanzlik, J. (1994). Preschool Teachers' Perceptions of Including Children with Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(4), 279-290.
18. (ICI) Institute for Community Inclusion (n.d.). What We Mean When We Talk About Inclusion. Preuzeto 22. 1. 2021. s https://www.communityinclusion.org/article.php?article_id=213%C2%A0.
19. Jackson, S., Pretti- Frontczak, K., Harjusola-Webb, S., Grisham-Brown, J. i Romani, J.M. (2009). Response to intervention: implications for early childhood professionals. *Language, Speech, and Hearing Service in School*, 40(4), 424-434.
20. Jurčević Lozančić, A. (2018). Social Competences of Kindergarten Teachers – Are We Applying Contemporary Knowledge?. *Croatian Journal of Education*, 20(1), 47-58.
21. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39-47.
22. Kaslow, N. J. (2004). Competencies in Professional Psychology. *American Psychologist*, 59(8), 774–781.
23. Kilgallon, P. i Maloney, C. (2003). Early Childhood Teachers' Knowledge of Teaching Children with Disabilities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 28(4).

24. Kiswarday, V.R. i Štemberger, T. (2016). Attitude towards inclusion: an important factor in implementing inclusive education. U: N. Gutvajn i M. Vujačić (ur.): *Challenges and perspectives of inclusive education* (str.77-88). Beograd: Institute for Educational Research.
25. Kovačević, M. (2019). *Stavovi odgojitelja predškolske djece prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju na području grada Osijeka i Baranje. (Diplomski rad)*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
26. Kudek Mirošević, J. (2007). Inclusive education in Croatia. Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and South Eastern Europe, Sinaia, Romania, 14.-16.06.2007.
27. Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgajatelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17-29.
28. Kudek Mirošević, J., Tot, D. i Jurčević Lozančić A. (2020b). Osmišljavanje inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa. *Nova prisutnost*, 18(3), 547-560.
29. Kudek Mirošević, J., Tot, D. i Šamo, R. (2020a). Preschool Teachers' Experiences in Working with Children in an Inclusive Educational Facility. 2nd International Conference on New Approaches in Education, Oxford, United Kingdom, 27.-29.3.2020.
30. Lansdown, G. (2011). *Vidi me, čuj me*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
31. Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, C. M., Hall, B. J., Li, X. i Hao, Y. (2016). Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. *BMC Psychiatry*, 16(142).
32. Loborec, M. i Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak : časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 153(1), 21-38.
33. Lončarić, M. (2016). *Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije. (Diplomski rad)*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
34. Ljubić, M. i Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(2), 129-136.

35. Majoko, T. (2018). Zimbabwean General Education Preschool Teacher Needs in Inclusion. *SAGE Open*, 8(2), 1-16.
36. Mikas, D. i Roundi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Pediatrics Croatica*, 56(1), 207-214.
37. Miloš, I. i Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20(77/78), 60-63.
38. Mulvihill, B.A., Shearer, D. i Van Horn, M.L. (2002). Training, experience, and child care providers' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 197-215.
39. Odom, S.L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M.J., Beckman, P., Schwartz, I. i Horn, E. (2002). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49.
40. Petz, B. (1992). *Psihologijski riječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
41. Pintarić Mlinar, Lj. (2014). *Priručnik za razvoj inkluzivnih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Jastrebarsko: Dječji vrtić Radost.
42. Pit-ten Cate, I., Markova, M., Krischler, M. i Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
43. Pravobranitelj za osobe s invaliditetom. Izvješće o radu Pravobranitelja za osobe s invaliditetom. Preuzeto 29. 1. 2021. s <https://posi.hr/izvjesca-o-radu/>.
44. Rakap, S. i Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
45. Ricijaš, N., Huić, A. i Branica, V. (2006). Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 51-68.
46. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z. i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154(1-2), 131-148.
47. Shade, R. i Steward, R. (2001). General Education and Special Education Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 37-41.

48. 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 Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
49. Skočić Mihić, S., Vlah, N. i Šokić, M. (2018). Stavovi odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54(1), 69-82.
50. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću - organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 45-58.
51. Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F.I., Demir, Ş. i Akalin, S. (2013). Inclusive Preschool Teachers: Their Attitudes and Knowledge about Inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
52. Štemberger, T. i Kiswarday, V.R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58.
53. Tatalović Vorkapić, S., Skočić Mihić, S. i Josipović, M. (2018). Ličnost i kompetencije odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju kao prediktori njihovog profesionalnog sagorijevanja. *Socijalna psihijatrija*, 46(4), 390-405.
54. Tomić, A., Ivšac Pavliša, J. i Šimleša, S. (2019). Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55(2), 40-52.
55. Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. i Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.
56. Višnjic – Jevtić, A. i Glavina, E. (2009). Percepcija kompetencija i suradnje stručnih djelatnika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. U: D. Bouillet i M. Matijević (ur.): 3rd International Conference on Advanced and Systematic Research: 3rd Scientific research symposium Curriculum of Early and Compulsory Education (str. 237-246). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
57. Zakirova Engstrand, R. i Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170–179
58. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. *Narodne novine*, 10/97, 107/07, 94/13, 98/19.

59. Žižak, A. (1997). Kompetentnost odgojitelja za rad s djecom. U: M. Milanović (ur.): *Pomozimo im rasti* (str. 15-20). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske.

8. PRILOG ANKETNOG UPITNIKA

Poštovani odgajatelji i odgajateljice!

Pred Vama se nalazi upitnik kojim želimo saznati više o predškolskom inkluzivnom obrazovanju na području Splitsko-dalmatinske županije. Važnost ovog istraživanja prvenstveno je u utvrđivanju potreba za podrškom u procesu inkluzije, kao i u osnaživanju odgajatelja koji su ključni u provedbi inkluzivnog predškolskog obrazovanja. S obzirom da su odgajatelji u svakodnevnom neposrednom radu s djecom s teškoćama u razvoju, Vaše iskustvo u ovom istraživanju nam je jako važno. Stoga bi Vas zamolili da ispunite ovaj upitnik za što bi bilo potrebno 15-ak minuta.

Temeljem podataka koji će se prikupiti ovim upitnikom bit će napisan diplomski rad studentice Lucije Očasić, diplomski studiju Edukacijske rehabilitacije na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, a pod mentorstvom prof.dr.sc. Anamarije Žic Ralić. Upitnik je u potpunosti anonimna te nema točnih ili netočnih odgovora. Također, prikupljeni podatci bit će korišteni isključivo u svrhu istraživanja te će se obrađivati na grupnoj, a ne individualnoj razini.

Za sva dodatna pitanja ili pojašnjenja slobodno se obratite e-mail: lucijaocasic@gmail.com

Unaprijed hvala na Vašoj pomoći!

Spol Ž M

Dob _____

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) _____

Mjesto u kojem trenutno radite spada u:

- a) urbanu sredinu
- b) ruralnu sredinu

Koliko godina radnog staža imate kao odgajatelj/ica? _____

Jeste li tijekom svog obrazovanja imali kolegij koji se odnosio na djecu s teškoćama?

- a) da
- b) ne

Jeste li tijekom svog radnog staža imali iskustvo rada s djecom s teškoćama?

- a) da
- b) ne

Imate li trenutno upisano dijete s teškoćama u Vašoj skupini?

- a) da
- b) ne

Jeste li tijekom rada s djecom s teškoćama imali pomoć stručnjaka?

- a) da
- b) ne
- c) nemam iskustvo rada s djecom s teškoćama

Ako je Vaš odgovor da, zaokružite kojeg. Moguće je više odgovora.

- a) edukacijskog rehabilitatora
- b) logopeda
- c) socijalnog pedagoga
- d) pedagoga
- e) psihologa

Prepoznajete li potrebu za radom edukacijskog rehabilitatora u Vašoj predškolskoj ustanovi?

- a) da
- b) ne

Jeste li u posljednjih pet godina sudjelovali u stručnom usavršavanju na temu djece s teškoćama?

- a) da
- b) ne

Prepoznajete li potrebu za daljnjim stručnim usavršavanjem na području rada s djecom s teškoćama?

- a) da
- b) ne

Ako je Vaš odgovor da, navedite o kojim temama biste voljeli saznati više.

Molim Vas da označite slaganje s dolje navedenim tvrdnjama. Prilikom ispunjavanja ovog dijela upitnika uzmite u obzir da je 5 ponuđenih mogućnosti (Uopće se ne slažem, Uglavnom se ne slažem, Ne mogu se odlučiti, Uglavnom se slažem, Potpuno se slažem). Skraćenica TUR odnosi se na djecu s teškoćama u razvoju.

| | Uopće se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Ne mogu se odlučiti | Uglavnom se slažem | Potpuno se slažem |
|---|--------------------|-----------------------|---------------------|--------------------|-------------------|
| Rado bih u svojoj skupini radio/la s djetetom TUR. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Djeca s većim teškoćama ne mogu pohađati redovan vrtić. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dovoljno sam educiran/a za rad s djecom s TUR. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Specijalne ustanove su | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| najbolje za djecu s TUR. | | | | | |
| Spreman/na sam surađivati sa stručnim službama kako bi se doprinijelo razvoju djeteta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Spreman/na sam ići na daljnje usavršavanje (tečajevi, seminari...) kako bih usavršio/la tehnike rada s djecom s TUR. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Spreman/na sam osigurati roditeljima dovoljno informacija i savjeta o problemima koje ima njihovo dijete. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u skupini kako bi druga djeca prihvatila dijete s TUR. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Uključivanje djece s TUR | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| obogatit će drugu djecu. | | | | | |
| Druga djeca proširuju svoje znanje o djeci s TUR u skupini, ako imaju vršnjaka s TUR. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 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 |
| Spreman/na sam surađivati s roditeljima djeteta s TUR. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dijete s TUR je dobrodošlo u moju skupinu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Poticat ću suradnju među svom djecom u skupini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Asistent u skupini je potreban svakom djetetu s TUR. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dijete s TUR će se bolje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| socijalizirati kroz interakciju s djecom bez TUR. | | | | | |
| Djeca s TUR obogaćuju moje znanje o različitosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pohađanje redovnog vrtića pozitivno utječe na samopoštovanje kod djece s TUR. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Spreman/na sam prilagođavati materijale djetetu s TUR. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dijete s TUR ne može pratiti redovan vrtićki program. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dijete s TUR može pružiti pomoć svom vršnjaku u skupini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dijete s TUR lako sklapa prijateljstva s vršnjacima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dijete s TUR ima dobre odnose s vršnjacima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Dijete s TUR ne može sudjelovati u većini aktivnosti u redovnom vrtiću. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Djeca s TUR nailaze na mnoge poteškoće u odgoju i obrazovanju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Uključenost djeteta s TUR u redovne skupine osnovni je preduvjet promjene stavova prema djeci s TUR. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Cilj inkluzije je omogućiti djetetu s TUR da u što većoj mjeri ostvari svoje razvojne potencijale. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Svako dijete s TUR zahtjeva primjenu specifičnih pomagala, sredstava i opreme za ostvarivanje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| odgojno- obrazovnih i rehabilitacijskih zadataka. | | | | | |
| 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 |
| Inkluzija je proces učenja i odgajanja djece s TUR zajedno s djecom koja nemaju nikakvih teškoća. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Inkluzija zahtjeva puno veću odgovornost stručnih djelatnika prema djetetu i roditeljima djeteta s TUR. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Smatram se kompetentnim/om | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| za rad s djecom s teškoćama. | | | | | |
| Motiviran/na sam za rad s djecom s teškoćama u redovnoj skupini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Osposobljen/a sam za rad s djecom s teškoćama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mogu i znam raditi sa svom djecom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dovoljno sam informiran/a o značajkama djece s teškoćama i načinu rada s njima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mogu kvalitetno raditi sa svom djecom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Molim Vas da označite smatrate li dolje navedene tvrdnje tačnima ili netočnima.

| | | | |
|--|-------|---------|---------|
| Nemir, nepoštivanje autoriteta, neslijeđenje uputa, impulzivne reakcije djece s ADHD-om rezultat su previše popustljivog odgoja. | Točno | Netočno | Ne znam |
| Djeca s ADHD-om mogu imati poteškoće s pažnjom, ali ne moraju nužno s hiperaktivnošću. | Točno | Netočno | Ne znam |
| Kada dijete s ADHD-om pokazuje brojna ometajuća ponašanja (npr. burno izražava frustracije, učestalo | Točno | Netočno | Ne znam |

| | | | |
|--|-------|---------|---------|
| negoduje, prekida zajedničke aktivnosti, ne poštuje pravila) potrebno je odabrati ona ponašanja na koja ćete reagirati, dok ćete ostala ometajuća ponašanja tolerirati. | | | |
| Dijete s ADHD-om kao i svako drugo dijete može kontrolirati svoje ponašanje. | Točno | Netočno | Ne znam |
| Nepoželjna ponašanja (npr. plakanje, udaranje, bacanje predmeta) kod djece s poremećajem spektra autizma imaju određenu funkciju (npr. dobiti ili izbjeći određenu aktivnost). | Točno | Netočno | Ne znam |
| Djecu s poremećajem spektra autizma koji imaju poteškoća sa senzornom osjetljivošću, previše su osjetljiva na podražaje iz okoline, potrebno je izlagati što više intenzivnim senzornim podražajima (npr. glasnoj glazbi, jakom svijetlu). | Točno | Netočno | Ne znam |
| Djeci s poremećajem spektra autizma vizualna podrška korisna je tijekom boravka u predškolskoj skupini i može se koristiti za prikaz dnevnih aktivnosti, pravila i/ili učenje novih aktivnosti. | Točno | Netočno | Ne znam |
| Dijete s poremećajem spektra autizma nije potrebno poticati da se priključi vršnjacima, već ga treba pustiti da se samo uključi u igru kada je za to spremno. | Točno | Netočno | Ne znam |
| Slabovidna djeca mogu rješavati grafomotoričke zadatke ukoliko im osiguramo primjereno osvjetljenje te prilagodbu kontrasta i fonta na radnom listiću. | Točno | Netočno | Ne znam |
| Djeca s oštećenjem vida ne bi trebala biti uključena u fizičke aktivnosti koje se provode u predškolskoj skupini. | Točno | Netočno | Ne znam |
| U skupini u kojoj je uključeno dijete s oštećenjem vida trebalo bi postaviti orijentire tj. taktilne oznake pomoću kojih dijete može u svakom trenutku znati gdje se nalazi. | Točno | Netočno | Ne znam |
| Djeca s motoričkim teškoćama i teškoćama s grafomotorikom uopće ne bi trebala sudjelovati u | Točno | Netočno | Ne znam |

| | | | |
|--|-------|---------|---------|
| aktivnostima bojanja, crtanja i pisanja kako se ne bi razvio osjećaj neuspjeha. | | | |
| Djeca s motoričkim teškoćama trebala bi biti što manje uključena u fizičke aktivnosti (npr. pokretne igre u dvorištu) kako ne bi došlo do ozljeda prilikom izvođenja tih aktivnosti. | Točno | Netočno | Ne znam |
| Bez obzira na složenost zadatka, djeca s intelektualnim teškoćama mogu slijediti upute koje su date tipičnoj djeci i nema potrebe za dodatnim prilagodbama. | Točno | Netočno | Ne znam |
| Djeci s intelektualnim teškoćama potrebno je omogućiti korištenje didaktičkog materijala koje prvenstveno odgovara njihovoj mentalnoj dobi, ali se u obzir treba uzeti i kronološka dob djece. | Točno | Netočno | Ne znam |
| Djeci s intelektualnim teškoćama trebalo bi vizualno prilagoditi radne materijale/listiće (npr. veličina slova, razmak, zasićenost teksta). | Točno | Netočno | Ne znam |