

Stavovi odgojitelja prema inkluziji

Jerković, Lidija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:258842>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-22**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje



Lidija Jerković

Stavovi odgojitelja prema inkluziji

Diplomski rad

Zadar, 2021.

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Stavovi odgojitelja prema inkluziji

Diplomski rad

Student/ica:

Lidija Jerković

Mentor/ica:

prof. dr. sc. Smiljana Zrilić

Zadar, 2021.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Lidija Jerković**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Stavovi odgojitelja prema inkluziji** rezultat mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mogega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mogega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 20. svibnja 2021.

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. UVOD..... | 1 |
| 1.1. Integracija i inkluzija..... | 2 |
| 1.2. Povijesni pregled i određenje pojmova djeca s teškoćama i djeca s posebnim potrebama..... | 4 |
| 1.3. Djeca s posebnim potrebama i djeca s teškoćama u razvoju – terminološko određenje pojmova..... | 6 |
| 1.4. Zakonski aspekti inkluzije u Republici Hrvatskoj | 8 |
| 1.5. Izobrazba odgojitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju..... | 11 |
| 1.6. Uvjeti za ostvarivanje inkluzije u dječjem vrtiću..... | 14 |
| 1.7. Uloga odgojitelja u ostvarivanju inkluzije | 15 |
| 1.8. Stavovi odgojitelja prema inkluziji | 17 |
| 1.9. Pregled istraživanja stavova odgojitelja prema inkluziji | 18 |
| 2. PREDMET, CILJ I HIPOTEZE | 24 |
| 3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA..... | 25 |
| 3.1. Ispitanici..... | 25 |
| 3.2. Mjerni instrument..... | 29 |
| 3.3. Provedba istraživanja | 30 |
| 3.4. Analiza podataka | 30 |
| 4. REZULTATI..... | 31 |
| 4.1. Stavovi odgojitelja prema inkluziji | 31 |
| 4.2. Stavovi odgojitelja prema inkluziji s obzirom na razinu obrazovanja..... | 52 |
| 4.3. Stavovi odgojitelja prema inkluziji s obzirom na godine radnoga staža..... | 54 |
| 4.4. Stavovi odgojitelja prema inkluziji ovisno o iskustvu u radu s djecom s teškoćama u razvoju..... | 56 |
| 4.5. Usporedba stavova odgojitelja prema inkluziji s područja Solina i Splita..... | 58 |
| 4.6. Ograničenja istraživanja..... | 60 |

| | |
|--------------------------|----|
| 5. ZAKLJUČAK..... | 61 |
| 6. LITERATURA | 63 |
| 7. SAŽETAK..... | 68 |
| 8. SUMMARY..... | 69 |
| 9. ŽIVOTOPIS..... | 70 |
| 10. POPIS TABLICA..... | 71 |
| 11. POPIS GRAFIKONA..... | 72 |
| 12. PRILOG 1..... | 73 |

1. UVOD

Pojam inkluzije javlja se početkom 20. stoljeća i proces je koji neprestano traje. Inkluzija predstavlja povezivanje djece s teškoćama u razvoju s onom koja nemaju takve teškoće (Mikas, Roudi, 2012:209) te se odnosi na proces koji osigurava maksimalan razvoj individualnih sposobnosti djece (Zuckermann, 2016:16). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje osnova je inkluzivnog procesa koji predstavlja dio šireg pokreta za ljudska prava. Društvo se prema osobama s teškoćama u razvoju odnosilo diskriminirajuće (Mikas, Roudi, 2012:208), a danas se različitost smatra prirodnom i poželjnom (Zrilić, Brzoja, 2013:145) te se inkluzija smatra moralnom obvezom svakog pojedinca (Bricker, 1995:180).

Dječji je vrtić polazište inkluzije, a kvaliteta inkluzije ovisi o sudionicima inkluzivnog procesa pri čemu se naglasak stavlja na odgojitelje kao nosioce kvalitetnog inkluzivnog procesa. Uloga je odgojitelja u ostvarivanju inkluzije ključna, a ovisi o stručnoj osposobljenosti, znanjima, kompetencijama te ljudskim kvalitetama poput empatije, osjetljivosti za rad s djecom i ljubavi prema djeci. Odgojiteljski poziv ima mnogo sastavnica, a za kvalitetnu provedbu inkluzije iznimno je važan pozitivan stav prema inkluziji na čemu se temelji ovaj diplomski rad.

U prvome su dijelu rada definirani pojmovi integracija i inkluzija te je dan povijesni pregled inkluzivnog procesa. Navedeno je i terminološko određenje pojma djeca s posebnim potrebama i pojma djeca s teškoćama u razvoju. Osim toga, u ovome su dijelu rada opisani uvjeti i zakonski aspekti za ostvarivanje inkluzije. Nadalje, dan je pregled potrebne izobrazbe za rad s djecom s teškoćama u razvoju i opisan je pojam stava kao preduvjet ostvarivanja procesa inkluzije. Naveden je i pregled dosadašnjih istraživanja koja su razmatrala stavove odgojitelja o inkluziji u svijetu, kao i u Republici Hrvatskoj.

U drugome se dijelu rada navodi metodologija istraživanja provedenog u dječjim vrtićima na području Solina i Splita te se navode zaključna razmatranja.

1.1. Integracija i inkluzija

Pojam integracije i inkluzije javlja se početkom 20. stoljeća kada se na godišnjem zasjedanju Međunarodne organizacije rada u Philadelphiji zahtijeva pravo rada i socijalna inkluzija osoba s invaliditetom (Zuckermann 2016:15). Često se ova dva pojma promatraju i tumače kao istoznačni pojmovi, a to nipošto nisu. Potrebno je, dakle, zasebno definirati navedene pojmove u svrhu boljeg razumijevanja odgojno-obrazovnih procesa. Oba pojma imaju više tumačenja i definicija od strane različitih autora.

Pojam integracija dolazi od latinske riječi *integrer* (netaknut, sav, čitav), a ima više značenja, ovisno o kojem se području radi (Zuckerman, 2016:16). Značenje pojma integracija promatrat će se i tumačiti sa sociološkoga i pedagoškoga stajališta.

Integracija se odnosi na uključenost djece koja imaju manje teškoće u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav (Kobešćak, 2000:23). Zuckerman (2016:16) navodi da je integracija pojam koji se temelji na statičnosti, s obzirom na to da je označavao prihvaćanje tzv. hendikepiranih osoba, ali bez uvažavanja ostalih potencijala invalidne osobe. Mikas i Roudi (2012:209) postupak integracije vide kao boravak djeteta s teškoćama u razvoju u predškolskoj ustanovi s djecom koja nemaju poteškoća. Autori ističu da postupak integracije zahtijeva prilagođavanje djeteta s teškoćama u razvoju djetetu bez takvih teškoća te da kvaliteta integracije ovisi o djetetovoj sposobnosti sudjelovanja u društvenim procesima. Navedeno ističe i Sindik (2013:310) koji smatra da integracija podrazumijeva uključivanje djeteta s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav, ali ne i prilagođavanje okruženja djetetu.

Često se spominje definicija integracije Vladimira Stančića (1982:14-15 prema Bouillet, 2010:8) prema kojemu je integracija: „*kreiranje takvih uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će osigurati u svakom konkretnom slučaju najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj, ostvarujući tako niz alternativa na odgojno-obrazovnom kontinuumu uz osiguranje protočnosti sistema, pri čemu ima prednost, kad god je to moguće i opravdano, smještaj takve djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove uz istovremeno kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov prihvata, obrazovanje, (re)habilitaciju, i njihovo psihičko povezivanje sa socijalnom sredinom u koju su smještene, respektirajući pritom zahtjev da je odgojno-obrazovna integracija samo sredstvo šire socijalne integracije koja se ostvaruje u skladu s principom konvergencije i otklanjanja segregacijskih mehanizama koji još uvijek*

djeluju i mogu djelovati u široj socijalnoj sredini. Ovako shvaćena, integracija je cilj, proces, i organizacijski sistem koji se stupnjevito ostvaruje.“

Inkluzija pak potječe od latinske riječi *inclusio* što označuje uključivanje, podrazumijevanje, obuhvaćanje, sadržavanje te se odnosi na proces koji osigurava maksimalan razvoj individualnih sposobnosti djece (Zuckerman, 2016:16). Inkluzija se odnosi na kreiranje uvjeta za svu djecu koji osiguravaju prikladnu okolinu za njihov razvoj i ispunjavanje osnovnih potreba, ne ističući teškoće u razvoju, talente, socioekonomski status, podrijetlo itd. te povezuje djecu s teškoćama u razvoju i djecu bez njih (Mikas, Roudi, 2012:209). Kobeščak (2000:23) navodi da je inkluzija „*proces kojim se djeca s posebnim potrebama i djeca bez njih iste kronološke dobi stavljaju u istu sredinu (okruženje) radi zajedničke igre i druženja.*“ Međutim, inkluzija ipak ima mnogo šire značenje. Inkluzija se može promatrati kao dio šireg pokreta za ljudska prava koji se odnosi na potpuno uključivanje svih osoba s poteškoćama u sve sastavnice života (Florian, 2000. prema Cerić 2008:50). Zuckermann (2016:16) također navodi inkluziju kao pojam koji obuhvaća sve životne sastavnice. Inkluziju promatra kao nov odnos prema različitosti, isticanje novih ideja, mogućnosti i međusobnog podržavanja. Autorica ističe da inkluzija nije skup metoda, već produkt timskoga rada temeljenoga na rezultatima više znanstvenih disciplina koji poduzima sve potrebno za razvoj svih sposobnosti osobe. Prema Zrilić i Brzoja (2013:145) inkluzija se ne odnosi na jednakost svih sudionika inkluzivnog procesa, već omogućava bolji odnos prema različitosti, naglašavajući da je ona prirodna i poželjna.

Promatrajući inkluziju u širem smislu, ona nastoji umanjiti nejednakosti, uravnotežiti prava i obveze pojedinca, povećati socijalnu povezanost te osigurati svakomu mogućnost ostvarivanja svojih potencijala bez obzira na iskustva i životne okolnosti (Centre for Economical and Social Inclusion, 2002. prema Cerić 2008:49). Sindik (2013:309) inkluziju definira kao pokret protiv predrasuda koji teži razvoju pozitivnih stavova prema različitostima. Inkluzijom se teži razvoju osjećaja tolerancije društvene zajednice te se nastoji osigurati potpora osobama s teškoćama u razvoju kako bi mogle ravnopravno sudjelovati u životu zajednice. Bricker (1995:180) smatra inkluziju moralnom obvezom i njenu važnost vidi u složenoj konstrukciji čija se vrijednost promatra u njezinoj primjeni, a ne u samom zastupanju inkluzije kao ideje. Bezuk-Jakovina (2002) prema Sindik (2013:311) naglašava da je inkluzija izraz općesvjetskog značaja koji se „*može povezati s izjednačavanjem, nepristranim tretmanom, i pravima osobe da demokratski dijeli izvore u nekoj zemlji, i to: političke, obrazovne, ekonomske i socijalne.*“

1.2. Povijesni pregled i određenje pojmova djeca s teškoćama i djeca s posebnim potrebama

Za bolje razumijevanje procesa integracije i inkluzije kakav se danas poznaje, potrebno je poznavati povijesne činjenice koje su do njega dovele. Netolerantnost, neprihvatanje i diskriminacija bile su u prošlosti odlike stava prema djeci s teškoćama u razvoju (Mikas, Roudi, 2012:208).

U antičko doba vrijednost se čovjeka mjerila socijalnom uporabivošću. Djeca s teškoćama smatrana su beskorisnom jer nisu bila sposobna za rad ni za aktivnost u ekonomskom i političkom životu. Zakon je propisivao ravnopravnost svih ljudi, ali isključivao je djecu s teškoćama zbog spomenute beskorisnosti (Zrilić, Brzoja, 2013:142).

Važno je napomenuti da su u Iraku, Turskoj i Egiptu u 8. stoljeću te u Siriji u 13. stoljeću građene prve ustanove za osobe s intelektualnim teškoćama. Srećom, Arapi su vjerovali da su teškoće božanski utemeljene i to je imalo utjecaja na promjenu razmišljanja zapadne civilizacije, utemeljene na antičkoj tradiciji, tijekom arapskih osvajanja Francuske i Španjolske (Sunko, 2016:203).

Što se tiče srednjega vijeka, djecu s teškoćama povezivalo se s opsjednutošću zlim duhom. Netolerantan stav je polako prelazio u tolerantan tijekom 11. i 12. stoljeća zahvaljujući kršćanskoj ideologiji koja zagovara toleranciju u samilost prema slabima i nemoćnima (Zrilić, Brzoja, 2013:142).

Razdoblje humanizma i renesanse sve više stavlja naglasak na potrebe čovjeka pa se i društvo počinje zanimati za osobe s teškoćama (Sunko, 2016:604). Sve se više počinje pisati i raspravljati o osobama s teškoćama, siromašnima i potrebitima. Važno je spomenuti češkoga pedagoga Jana Amosa Komenskoga koji je smatrao potrebnim uključivanje sve djece u obrazovanje. Također, važnu ulogu u prihvaćanju osoba s teškoćama imala su djela Johna Lockea. John Locke daje prednost odgoju nad naslijeđem jer smatra da je duša po rođenju „tabula rasa“. Važno je što Locke ne vidi samo fizičke poteškoće kao uzrok teškoća u razvoju, već u vezu s tim dovodi i socijalne uvjete poput siromaštva i nepismenosti (Pedagogijski leksikon 1939, Buljevac, 2012 prema Sunko, 2016:604).

Podršku osobama s teškoćama daju i Rene Descartes te Jean Jacques Rousseau. U 17. i 18. stoljeću se u Parizu osniva škola za gluhe i škola za slijepe. Po uzoru na Francusku broj se takvih škola povećava i u preostalim europskim zemljama. U Hrvatskoj je škola za gluhe (Adalbert Lampe) otvorena 1885. u Zagrebu kao i škola za slijepe 1895. (Vinko Bek) (Zrilić, Brzoja, 2013:143).

Redoviti i specijalni obrazovni sustav razvijaju se kao odvojeni i samostalni sustavi od 50-ih godina 19.stoljeća do Drugog svjetskog rata. Takav oblik obrazovanja dovodi do segregacije i naglašavanja pojedinca i njegove teškoće (Zrilić, Brzoja, 2013:143).

Od druge polovice 20. stoljeća javljaju se novi principi prihvaćanja osoba s teškoćama (normalizacija, solidarnost, integracija i inkluzija) te se mijenja stav i pristup društva prema osobama koje imaju teškoće (Zrilić, Brzoja, 2013:144).

OECD prema Zrilić, Brzoja (2013:144) svodi odnos prema djeci, kao i odraslim osobama s teškoćama na tri temeljna modela: „*medicinski model, model deficita i socijalni model.*“

Medicinski je model dominirao 1970-ih godina. Taj model karakterizira tretiranje osobe s teškoćom kao problem. Teškoća ili „nedostatak“ osobe bio je u središtu pozornosti, a cilj je rehabilitacije bio promjena osobe kako bi se mogla uklopiti u društvo. Društvo osniva specijalne službe i poduzima određene postupke i aktivnosti kojima nastoji ublažiti teškoće. Osoba se iz obitelji i lokalne zajednice izdvaja u ustanove ako rehabilitacija nije moguća, a socijalni su kontakti ograničeni i usmjereni na ozdravljenje. Ostale su potrebe osobe zanemarene i ne priznaju se (Zrilić, Brzoja, 2013:144).

Model se deficita smatra prijelazom od medicinskoga prema socijalnom modelu. Proces se usmjerava na zadovoljavanje „posebnih potreba“ osoba s teškoćama, ali je i dalje usredotočen na slabe strane osobe. Kao i u medicinskom modelu, nastoji se smanjiti ili ukloniti nedostatke, no ako se to ne može, osoba se izdvaja iz društva. Model deficita karakterizira i pojava pokreta integracije, ali samo u smislu dijeljenja zajedničkog prostora i nekih aktivnosti djece s manjim teškoćama i djece bez teškoća u razvoju (Zrilić, Brzoja, 2013:144).

Socijalni je model suvremeni model koji se javlja 90-ih godina 20. stoljeća. Položaj osoba s teškoćama društveno je uvjetovan i to predstavlja polazište socijalnoga modela. Društvo koje karakteriziraju predrasude, strahovi i neznanja, isključuje osobe s teškoćama iz društva, a ne njihove teškoće. Teškoće koje postoje nije potrebno negirati, ali ne treba ih promatrati kao nešto što umanjuje vrijednost osobe. Socijalni model, dakle, prava pojedinca stavlja u središte pozornosti, a restrukturiranje sustava vidi kao rješenje za bolji odnos društva prema osobama s teškoćama (Zrilić, Brzoja 2013:144; Kobešćak 2000:24). U socijalnom se modelu javlja i filozofija inkluzije ističući da „*svatko pripada društvu i na svoj mu način pridonosi*“, a sposobnosti, prava, potrebe i interesi osoba s teškoćama su ono na što se stavlja naglasak (Mason, Reiser, 199.; 1994.; Whittaker, Kenworthy, 1995 prema Teodorović i Bratković 2001:282).

Novе psihologijske spoznaje i zamisli o demokratizaciji obrazovanja pridonijele su potrebi uključivanja djece s teškoćama u razvoju u poticajniju sredinu i istaknule prava na jednakost, osobito kad su u pitanju odgoj i obrazovanje (Clausse 1972, Flere 1973 prema Sekulić-Majurec 1997:539.) Zahtjevi za prava na jednaki odgoj i obrazovanje temeljeni su na Deklaraciji o pravima čovjeka iz 1948. te su temelj zakonskih odredaba kojima se obrazovanje potvrđuje zakonom kao zajedničko obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, kao i one bez takvih teškoća (Zrilić 2011:11). U Hrvatskoj se zakon takve prirode pojavio 1980., a dvadesetak se godina ranije prvo pojavio u Švedskoj, zatim i u drugim zemljama skandinavskoga područja.

Važno je napomenuti da su 1994. godine na UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji o posebnim potrebama u Salamanci prihvaćeni principi odgoja i obrazovanja za inkluziju (Sunko, 2016:616), koji zastupaju dječju jednakost i njihova prava (Karamatić Brčić, 2011:41). Spomenuto se odnosi na prava koja imaju sva djeca, a to su kvalitetan odgoj i obrazovanje, pravo na sudjelovanje u edukaciji koja će odgovarati potrebama svakog djeteta, pravo sve djece na školovanje u lokalnoj zajednici u inkluzivnim razredima. Također, vjeruje se da inkluzivno društvo počiva na temeljima inkluzivne edukacije koja je na koncu isplativa (Igrić i sur., 2015:23).

1.3. Djeca s posebnim potrebama i djeca s teškoćama u razvoju – terminološko određenje pojmova

Kao što je i sam odnos društva prema osobama s teškoćama prošao težak put od netolerancije preko segregacije do integracije i inkluzije, terminološko je određenje prošlo kroz slične promjene. Termine kao što su abnormalnost, defektnost, zaostalost, ometenost u razvoju, invalidnost i sl., zamijenili su termini „teškoće u razvoju“ i „posebne potrebe“. Važno je napomenuti da se pojam „teškoće u razvoju“ referira na djecu s poteškoćama u mentalnom, motoričkom, senzornom i socioemocionalnom razvoju. Sam pojam „posebne potrebe“ ima šire značenje te pored rečenoga uključuje djecu koja su talentirana i/ili darovita (Zrilić 2011:12).

U Državnome pedagoškom standardu predškolskoga odgoja i naobrazbe (2008) stoji da je dijete s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama: „*dijete s teškoćama (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) ili darovito dijete (dijete kojem je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja uključeno u jaslične i vrtične programe predškolskog odgoja i naobrazbe)“.

Nadalje, u smislu navedenoga standarda „*djeca 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 (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično)“.*

Navedene se teškoće u Državnom pedagoškom standardu (2008) dijele na lakše i teže. Lakše su teškoće:

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

U teže se teškoće ubrajaju (Državni pedagoški standard, 2008):

- *„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 lakom mentalnom retardacijom).*“

Osim navedenih podjela, valja napomenuti da pojam „posebne potrebe“ ne uključuje samo djecu s teškoćama u razvoju, već i djecu koja su darovita. Pojam „posebne potrebe“ obuhvaća sve osobe koje imaju teškoće uključivanja ili nisu uključene u društvenu sredinu (Kovačević, Stančić i Mejovšek, 1987 prema Bouillet 2010:19).

Valja naglasiti da nisu samo organske teškoće činitelj teškoća uključivanja u socijalnu sredinu, tu pripadaju i teškoće različitih uzroka poput ometajućih ili povučenih ponašanja, spoznajnih poremećaja i oštećenja, razvojnih poteškoća, društveno uvjetovanih teškoća (Cooper, 2006. prema Bouillet, 2010:19) te poremećaja uvjetovanih teškoćama iz obiteljskog života kao što su zlostavljanje, zapuštenost i zanemarenost (Zrilić, Brzoja, 2013:145).

U ovom će se radu koristiti terminom djeca s teškoćama u razvoju, uzimajući u obzir to da se inkluzija često podrazumijeva za tu skupinu djece.

1.4. Zakonski aspekti inkluzije u Republici Hrvatskoj

Govoreći o uvjetima za ostvarivanje inkluzije, važno je, prije svega, biti upoznat sa zakonskom regulativom o uključivanju djece s posebnim potrebama u redoviti odgojno-obrazovni sustav.

UN-ovom Konvencijom o pravima djeteta, određena su prava djeteta, čijim se prihvaćanjem 1991. godine Republika Hrvatska obvezala da svakom djetetu osigura prava koja ona sadržava (Središnji državni portal, 2019).

Što se tiče prava djece s teškoćama u razvoju, prema Članku 23., Konvencije o pravima djeteta „države stranke priznaju da dijete s teškoćama u duševnom ili tjelesnom razvoju treba uživati potpun i dostojan život u uvjetima koji potvrđuju njegovo dostojanstvo, promiču samopouzdanje i olakšavaju aktivno sudjelovanje u zajednici“ (Članak 23, Konvencija o pravima djeteta).

Nadalje, u istom članku Konvencije, djeci s teškoćama priznaje se pravo na posebnu skrb i osiguravanje posebne skrbi.

„Priznajući da dijete s teškoćama u razvoju ima posebne potrebe, pružanje pomoći prema stavku 2. ovoga članka bit će besplatno kad god je to moguće, uz uvažavanje materijalnih mogućnosti djetetovih roditelja ili drugih osoba koje o njemu skrbe, te će biti osmišljeno tako da djetetu s teškoćama u razvoju osigura djelotvoran pristup obrazovanju, strukovnoj izobrazbi, zdravstvenim i rehabilitacijskim uslugama, pripremi za zapošljavanje i mogućnostima razvođa, na način koji mu omogućuje puno uključivanje u zajednicu i osobni razvoj, uključujući njegov kulturni i duhovni napredak“ (Članak 23, Konvencija o pravima djeteta).

Sukladno Članku 6, Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/2013) *„predškolski se odgoj ostvaruje na temelju Državnoga pedagoškog standarda predškolskoga odgoja i obrazovanja kojim se utvrđuju: mjerila za broj djece u odgojnim skupinama, ustroj programa s obzirom na trajanje i namjenu, mjerila za broj odgojitelja, stručnih suradnika i ostalih zaposlenika u dječjem vrtiću, mjerila za financiranje programa dječjih vrtića, materijalni i financijski uvjeti rada. Standardom se utvrđuju i predškolski odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama (djece s teškoćama u razvoju i darovite djece), predškolski odgoj i obrazovanje djece hrvatskih građana u inozemstvu, predškolski odgoj i obrazovanje djece pripadnika etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina te ustroj predškole.“*

Prema Članku 20, istoga zakona, pri upisu u dječji vrtići djeca s teškoćama ostvaruju prednost. Načina ostvarivanja prednosti određuje osnivač koji je ujedno obvezan osigurati uvjete koji su odgovarajući za svako dijete.

U redovite odgojno-obrazovne skupine uključuju se, prema Članku 6. Državnoga pedagoškog standarda (2008), a na temelju mišljenja *„stručnog povjerenstva (osnovanog po propisima iz područja socijalne skrbi), mišljenja stručnih suradnika (pedagoga, psihologa, stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila), više medicinske sestre i ravnatelja dječjeg vrtića kao i odgovarajućih medicinskih i drugih nalaza, mišljenja i rješenja nadležnih tijela, ustanova i vještaka:*

- *djeca s lakšim teškoćama koja s obzirom na vrstu i stupanj teškoće, uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta mogu svladati osnove programa s ostalom djecom u skupini, a uz osnovnu teškoću nemaju dodatne teškoće, osim lakših poremećaja glasovno-govorne komunikacije;*

- *djeca s težim teškoćama uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta, ako je nedovoljan broj djece za ustroj odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom*“ (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008).

Sukladno članku 7, Državnoga pedagoškog standarda, „*u odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom u dječjem vrtiću, uključuju se djeca s teškoćama kojima se vrsta i stupanj teškoće utvrđuje prema propisima iz područja socijalne skrbi. Procjenu o uključivanju donosi tim stručnjaka (stručni suradnici, više medicinska sestra i ravnatelj) koji ujedno donose i program uključivanja za svako dijete prilagođen njegovim sposobnostima, potrebama i interesima*“ (Državni pedagoški standard, 2008).

Državnim se pedagoškim standardom utvrđuje mjerilo broja djece u skupini. Broj djece u skupini ovisi o starosti djeteta i broju djece s teškoćama u razvoju koja su uključena u skupinu. U odgojno-obrazovnoj skupini može boraviti samo jedno dijete koje ima lakše teškoće, no tada broj djece u skupini treba smanjiti za dvoje. Ako jedno dijete ima teže ili kombinirane teškoće, može se uključiti u odgojno-obrazovnu skupinu u slučaju da se zbog broja djece ne može ustrojiti odgojna skupina s posebnim programom. U takvom slučaju skupina ne može sadržavati puni broj djece, već se on mora umanjiti za četvero (Članak 22, Državni pedagoški standard, 2008).

Standard propisuje i mjerilo za broj odgojitelja i stručnih suradnika ovisno o ukupnom broju odgojno-obrazovnih skupina ili broju djece. Prema Članku 28, Državnoga pedagoškog standarda, ako je u odgojnoj skupini dijete koje ima teže teškoće, stručni tim može zatražiti uključivanje još jednoga odgojitelja u rad skupine ili odgovarajućeg stručnjaka iz područja edukacijske rehabilitacije.

Osim zakonskih aspekata inkluzije, neizostavno je spomenuti i one aspekte koji se tiču financijske podrške. Budući da sustav predškolskog odgoja i obrazovanja u većini slučajeva ovisi o financiranju lokalne zajednice, za kvalitetnu provedbu inkluzije, odgovornost dijele država i lokalna zajednica. Odgovornost se države očituje u osiguravanju nediskriminirajućeg zakonodavstva, materijalnih uvjeta, dostupnosti redovitog odgojno-obrazovnog sustava te sufinanciranju kvalitetnih programa usmjerenih na prevenciju i tretman teškoća. Nadalje, odgovornost lokalne zajednice počinje u osiguravanju preduvjeta za kvalitetno funkcioniranje javnih institucija koje uključuju dječje vrtiće i škole. Lokalna zajednica treba biti zaštitnički čimbenik u razvoju djece, a to se može postići otvaranjem radnih mjesta za one stručnjake koji mogu djeci i njihovim obiteljima osigurati odgovarajuću podršku (Bouillet, 2010:102-104).

1.5. Izobrazba odgojitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju

Počevši od 1979. pa sve do 2005. godine obrazovanje odgojitelja u Republici Hrvatskoj provodilo se na stručnom studiju koji je trajao dvije godine, a od 2005. godine na trogodišnjem stručnom studiju (Mamić, 2012 prema Lončarić 2016:16). Od 2009. godine, reformom studija predškolskoga odgoja, studij za odgojitelje izvodi se kao sveučilišni program što budućim odgojiteljima omogućava napredovanje, tj. ostavlja im mogućnost upisa diplomskoga studija Ranoga i predškolskoga odgoja.

Sveučilišta u Republici Hrvatskoj na kojima se izvodi osposobljavanje za zanimanje odgojitelja su:

- „Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet“
- „Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti“
- „Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet“
- „Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti“
- „Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja“
- „Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet“

Na svim je navedenim sveučilištima studijski program za izobrazbu odgojitelja sveučilišni, osim na studiju u Puli.

Sposobnosti za rad s djecom s posebnim potrebama odgojitelji stječu putem obveznih kolegija prikazanih u Tablici 1. Važno je napomenuti da kolegij čiji se sadržaj tiče rada s djecom s posebnim potrebama postoji već više od trideset godina, a odgojitelji su stjecali osnovna znanja i smjernice za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Skočić Mihić, 2011:49).

Tablica 1. Pregled kolegija vezanih za rad s djecom s posebnim potrebama

| NAZIV USTANOVE | NAZIV KOLEGIJA |
|---|---|
| „Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski Fakultet“ | „Inkluzivna pedagogija 1 i 2“ (preddiplomski studij) „Inkluzivni kurikulum“ (diplomski studij) |
| „Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti“ | „Pedagogija djece s posebnim potrebama“ (preddiplomski studij) „Programi za rad s djecom s posebnim potrebama“ (preddiplomski studij) „Psihologija odstupajućih doživljavanja i ponašanja u djetinjstvu i adolescenciji“ (diplomski studij) |
| „Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet“ | „Inkluzivni odgoj i obrazovanje“ (preddiplomski studij) |
| „Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti“ | „Pedagogija djece s poteškoćama u razvoju“ |
| „Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja“ | „Pedagogija djece s posebnim potrebama 1 i 2“ (preddiplomski studij) „Inkluzivni odgoj i obrazovanja“ (diplomski studij) |
| „Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet“ | „Pedagogija djece s posebnim potrebama i pravima“ (preddiplomski studij) „Strategije podrške djeci s posebnim potrebama“ (diplomski studij) |

U nastavnim planovima i programima studija Ranoga i predškolskoga odgoja te sadržajima kolegija koji se tiču rada s djecom s posebnim potrebama, uočljivo je da su ciljevi kolegija i kompetencije koje se stječu jako slični i usmjereni ka istim područjima. Navedeni ciljevi kolegija i ishodi učenja (kompetencije) dobiveni su sažimanjem svih nastavnih planova i programa sa 6 sveučilišta, vidljivih na mrežnim stranicama navedenih sveučilišta.

Glavni ciljevi navedenih kolegija jesu:

- pružanje osnovnih informacija o osobitostima razvoja i osposobljavanje za rani i predškolski odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama;
- osposobljavanje za promicanje inkluzijskih vrijednosti u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja;
- analiziranje problematike suvremenog predškolskog odgoja i izobrazba djece s posebnim potrebama te usvajanje suvremenih znanstvenih temelja odgoja djece s posebnim potrebama.

Očekivani se ishodi učenja mogu svesti na njih nekoliko:

- nabrojati i uočiti razlike među zakonskim odrednicama koje uređuju inkluzivni odgoj i obrazovanje;
- teorijski i znanstveno argumentirati načela inkluzivnog kurikula;
- obrazložiti paradigme unutar inkluzivnog kurikula ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja;
- opisati različitu terminologiju kojom se koristi u inkluzivnom procesu;
- prepoznati osobitosti djece s različitim razvojnim teškoćama;
- prepoznati osnovne poteškoće u pedagoškoj dijagnostici djece s posebnim potrebama;
- analizirati oblike rada s djecom s posebnim potrebama predškolske dobi
- objasniti i odrediti ulogu odgojitelja u stvaranju i unaprjeđenju inkluzivnih odgojno-obrazovnih okruženja vodeći se suvremenim teorijama učenja i razvoja;
- analizirati inkluzivne vrijednosti;
- primjereno surađivati sa svim sudionicima inkluzivnog procesa;
- poticati i osnaživati inkluzivnu klimu te partnerske odnose u dječjim vrtićima.

Osposobljenost za rad s djecom s teškoćama u razvoju osigurava se dodiplomskim i poslijediplomskim studijima i trajnim stručnim usavršavanjima odgojitelja koje uključuje prepoznavanje potreba i osobina djece s teškoćama u razvoju. Navedeno uključuje poznavanje i uporabu odgojno-obrazovnih metoda rada uz vođenje računa o sposobnostima, potrebama i jedinstvenosti svakog djeteta (Zrilić, 2011:17).

Formalno je obrazovanje samo početak profesionalnog identiteta odgojitelja. Kvaliteta profesionalnog djelovanja odgojitelja nije određena samo posjedovanjem stručnih znanja i kompetencija, već je uvelike određena profesionalnim uvjerenjima koja potiču ili sprječavaju daljnji razvoj kompetencija odgojitelja (Domović, 2011 prema Bouillet i sur., 2017:35).

1.6. Uvjeti za ostvarivanje inkluzije u dječjem vrtiću

Navedene definicije i objašnjenja inkluzije u prethodnom poglavlju upućuju na shvaćanje inkluzije kao procesa koji se odvija u svim životnim sastavnicama. Prvi susret s procesom i filozofijom inkluzije zbiva se prije svega u dječjem vrtiću. Prema Državnom pedagoškom standardu (2008), „*dječji je vrtić predškolska ustanova (s ili bez podružnica) u kojoj se provode organizirani oblici izvanobiteljskog odgojno-obrazovnog rada, njege i skrbi o djeci predškolske dobi*“. Važno je, dakle, dječji vrtić promatrati kao polazište inkluzije, procesa koji se odvija tijekom cijeloga života. Ostvarivanje je inkluzije moralna obveza svakog pojedinca koja iziskuje zadovoljavanje određenih uvjeta. Prije svega, važno je iznijeti objektivne pretpostavke za ostvarivanje inkluzije kako bi se istaknule one važnije, tj. subjektivne pretpostavke.

U literaturi se češće spominju objektivne pretpostavke za ostvarivanje inkluzije vezane za školu, međutim, isto vrijedi i kad je riječ o dječjem vrtiću. Otvoreni kurikulum, kao i obvezujući podzakonski i zakonski akti koji se odnose na osiguravanje primjerenih uvjeta, smatraju se pretpostavkama inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Također, tu se ubrajaju i modeli školovanja, individualizirani programi, kao i kompetencije sudionika inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Zrilić, 2018:166).

Demirović i sur. (2015:3) navode da se objektivne pretpostavke odnose na činitelje poput arhitektonske prilagođenosti prostora za kretanje osoba s tjelesnim invaliditetom, opremljenosti didaktičkim materijalima, sredstvima i pomagalicama, broja djece u skupini, financiranja vrtića. Zuckermann (2016:65) također spominje zahtjeve za ostvarivanje inkluzije poput prilagođenog prostora kreiranog od strane specijaliziranih arhitekata, obrazovanih za potrebe inkluzijskog odgoja i obrazovanja. Rudelić i sur. (2013:138) kao materijalne izvore potrebne odgojiteljima za provedbu inkluzije navode fizičku prilagodbu prostora, odgovarajuće didaktičke materijale i tehničku opremu za podršku edukacije za djecu s teškoćama. Mikas i Roudi (2012:212) također navode da je za ostvarivanje inkluzije potrebno zadovoljiti određene pretpostavke koje se odnose na materijalne uvjete, broj djece u skupini te na kvalitetno educirane odgojitelje koji imaju realna očekivanja.

Subjektivne se pretpostavke ponajviše odnose na subjekte uključene u proces odgoja i obrazovanja – djecu, roditelje, odgojitelje, stručne suradnike. Osim sudionika procesa inkluzije, u subjektivne se pretpostavke mogu ubrojiti i metodička, psihološka i edukacijsko-rehabilitacijska pitanja koja povezuju subjekte tog procesa (dijagnosticiranje, individualizacija, stvaranje pogodne psihološke klime). Stančić i sur. (2013:355) kao

subjektivne pretpostavke inkluzije smatraju one pretpostavke koje uključuju pripremljenost svih sudionika za ostvarivanje inkluzije te mišljenja i uvjerenja spomenutih sudionika o djeci s posebnim potrebama i inkluzivnom odgoju i obrazovanju.

O subjektivnim pretpostavkama za ostvarivanje inkluzije, posebno o odgojiteljima kao temeljima inkluzije u dječjem vrtiću, bit će više riječi u daljnjem tekstu.

1.7. Uloga odgojitelja u ostvarivanju inkluzije

Govoreći o subjektivnim pretpostavkama za ostvarivanje inkluzije naglasak se stavlja na odgojitelje predškolske djece. Odgojitelji su samo jedni od sudionika inkluzije, ali njihova uloga ima veliku važnost u ostvarivanju iste.

Odgojiteljsko je zanimanje zahtjevno, teško i stresno. Odgojno-obrazovna djelatnost ovisi o osposobljenim i motiviranim odgojiteljima koji su visoko senzibilizirani za rad s djecom i za odgojno-obrazovnu djelatnost općenito. Odgovornosti i važnost odgojiteljskog zanimanja potvrđuje odgojiteljevo sudjelovanje u formiranju i izgradnji čovjeka. Budući da se predškolski odgoj i obrazovanje može smatrati „korakom u život“, uloga je odgojitelja neupitna. Za odgojiteljsko zanimanje odgojitelj mora biti profesionalno osposobljen za različita područja. Spomenuta se područja odnose na pedagoška i psihološka znanja te na didaktičku i metodičku stručnu naobrazbu. Osim navedenoga, značajnim se navode ljudske kvalitete i sposobnosti poput kreativnosti, demokratičnosti, ljubavi prema djeci, empatije, poznavanja i poštovanja dječjih prava (Lučić, 2007:152-154).

Sukladno Članku 26. Državnoga pedagoškog standarda (2008) „*odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. On pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Suraduje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici. Odgovoran je za provedbu programa*

rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu“ (Državni pedagoški standard, 2008).

Prema Lučić (2007:160), karakteristike kao što su brižnost, usmjerenost na dijete, samokritičnost, poticanje želje za učenjem, empatija, uporaba pozitivnih riječi za poticaj, rasprava o rezultatima, odlike su demokratičnoga, tj.uspješnoga odgojitelja.

Sve navedene karakteristike kvalitetnih odgojitelja vrijede i za odgoj djece s teškoćama u razvoju, međutim, Bouillet (2010:269) ističe i posebne kompetencije potrebne za odgoj i izobrazbu djece s teškoćama u razvoju. Bouillet (2011:326) razlikuje pojmove *kompetencija* i *kompetentnost*. Kompetencija dakle označava sposobnost obavljanja nekoga rada, a pojam kompetentnost se odnosi na način obavljanja određenih poslova. Oba se pojma odnose na sposobnost primjene znanja i vještina koji se očituju u rezultatima praktičnoga rada.

Autorica, dakle, navodi sljedeće kompetencije potrebne za rad s djecom s teškoćama u razvoju, (Bouillet, 2010:269):

- shvaćanje socioemocionalnog razvoja djece te posebnosti svakog djeteta u postupku učenja,
- vladanje komunikacijskim vještinama u odnosu sa svim sudionicima inkluzivnog procesa,
- poznavanje savjetodavnih tehnika rada,
- poznavanje posebnosti teškoća u razvoju,
- vladanje didaktičko metodičkim načelima i vještine prilagodbe kurikula,
- poznavanje informatičke tehnologije i ostalih dostupnih metoda i pomagala,
- posjedovanje iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju,
- spremnost na suradnju i cjeloživotno obrazovanje (Bouillet, 2010:269).

Zadatci se odgojitelja temelje na uočavanju i prepoznavanju djetetove teškoće, iscrpnom proučavanju djetetove dokumentacije, suradnji s roditeljima i stručnjacima. Od navedenih zadataka, iznimno se važnim smatra pravilan pristup djetetu, kontinuirano obrazovanje putem proučavanja literature, pohađanja seminara, predavanja i radionica te priprema ostale djece u skupini za pomoć djetetu s teškoćama u razvoju (Zrilić, 2011:29).

Inkluzija ovisi o stručnoj osposobljenosti i o psihološko-pedagoškim kompetencijama odgojitelja te o osjetljivosti za razvojne potrebe djece s teškoćama u razvoju (Suzić,

2008:26). Kvaliteta inkluzivnog procesa u znatnoj mjeri ovisi o stavovima i kompetencijama odgojitelja (Bouillet i sur., 2017:33).

Za uspješno ostvarivanje inkluzije, kao što je već spomenuto, važnu ulogu ima prihvaćanje procesa inkluzije od strane odgojitelja koje vodi potpunom posvećivanju provedbi inkluzije (Norwich, 1994 prema Avramidis i Norwich, 2002:130). Kvalitetan je proces inkluzije pod utjecajem triju općih čimbenika: stavova, izvora podrške i kurikula (Bricker, 1995:187), ali više od svega, proces zahtijeva prihvaćajuće i tolerantne stavove (Frankel i sur., 2010:12). Preduvjet za provedbu procesa inkluzije su karakteristike kvalitetnih odgojitelja, međutim, od presudne je važnosti pozitivan stav prema inkluziji o čemu više riječi slijedi u daljnjem tekstu.

1.8. Stavovi odgojitelja prema inkluziji

Stavovi predstavljaju stečene, relativno trajne i stabilne strukture emocija, vrednovanja i ponašanja koji mogu biti usmjereni prema predmetu, ideji ili osobi (Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, 2020).

„Stav je trajni sistem pozitivnog ili negativnog ocjenjivanja osjećaja i tendencije preuzimanja akcija za ili protiv u odnosu na različite objekte“ (Krech, Crutchfield i Ballachey, 1972 prema Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić, 2001:219).

Stav se može definirati i kao složena psihološka struktura koja ima tri komponente: kognitivnu (ono što osoba misli), afektivnu (ono što osoba osjeća) i bihevioralnu (ono kako bi se osoba trebala ponašati) (Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, 2020).

Afektivna je komponenta najuže povezana s određivanjem vrijednosti objekta i predstavlja osnovu svakoga stava. Leonard i Crawford (1989) prema Fulgosi-Masnjak (1989) dijele stavove na osobne i socijalne. Osobni su stavovi svojstveni za određene pojedince i nemaju opću društvenu važnost. Socijalni su stavovi, pak, odraz mišljenja veće grupe ljudi i tiču se društveno značajnih pojmova (Fulgosi-Masnjak, Dalić-Pavelić, 2001:220).

Stavovi su naučeni, stječu se socijalnim učenjem te predstavljaju osnovnu misao i temelj razumijevanja ljudskog ponašanja (Sunko, 2008:384). Stavovi se razlikuju i s obzirom na logičku zasnovanost, u okviru kojih se ističu predrasude kao negativno obojeni stavovi. Predrasude nemaju logičku zasnovanost, no uvelike utječu na odnos prema osobama s teškoćama (Fulgosi-Masnjak, Dalić-Pavelić, 2001:220).

Odgojitelji imaju veliku odgovornost kada se govori o radu s djecom s teškoćama u razvoju, stoga je, za kvalitetu inkluzivnog procesa, od presudne važnosti njihov stav (Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014:18). Istraživanja su pokazala da na stavove odgojitelja prema inkluziji utječu brojni međusobno povezani činitelji (Avramidis, Norwich, 2002:134). Na stavove odgojitelja utječu, dakle, dob, razina znanja o inkluziji i o teškoći koju dijete ima, vrsta i težina djetetove teškoće, količina podrške od strane stručnih suradnika i lokalne zajednice te dodatna stručna usavršavanja koja tijekom rada odgojitelji mogu dobiti (Sari, 2007 prema Sari i sur., 2009:30). Avramidis i Norwich (2002:134-141) spominju slične činitelje koji utječu na stavove poput dobi, spola, radnoga iskustva, teškoća koje djeca imaju, okoline, financijske potpore i dostupnosti stručne pomoći.

Za poboljšavanje stavova prema inkluziji važno je osigurati odgovarajuće uvjete, nove programe i zadovoljavajuće osposobljavanje odgojno-obrazovnih radnika (Schwab i sur.,2015 prema Ćwirynkalo i sur., 2017:260). Kao što je već spomenuto, važan su preduvjet za uspješnu inkluziju pozitivni stavovi odgojitelja i ostalih sudionika inkluzivnog procesa. Budući da stavovi nisu urođeni, nego stečeni, važno je raditi na razvoju pozitivnih stavova utječući na već spomenute činitelje.

1.9. Pregled istraživanja stavova odgojitelja prema inkluziji

Većina je istraživanja o inkluziji usredotočena na stavove učitelja i na školski sustav. Istraživanjima o stavovima odgojitelja prema inkluziji, bavi se manji broj istraživača. Proces i rezultati nekih istraživanja o stavovima odgojitelja prema inkluziji prikazat će se dalje u radu.

Za razliku od prijašnjih, većinom negativnih stavova prema inkluziji, novija istraživanja pokazuju da su stavovi odgojitelja prema inkluziji uglavnom pozitivni. Nepovoljni i negativni stavovi odgojitelja odnose se i usmjereni su najviše prema uvjetima rada, nedostatku didaktičkih materijala te nedovoljnim i nepravovremenim stručnim usavršavanjima (Skočić-Mihić i sur., 2018:70).

Mitchell i Hedge (2007:363) u svom istraživanju navode da uvjerenja odgojitelja nisu povezana s edukacijom, iskustvom ni znanjima o inkluziji te navode da je teško otkriti ključni faktor koji utječe na stavove odgojitelja.

Rezultati istraživanja u Turskoj upućuju na to da odgojitelji prihvaćaju prednosti inkluzije, ali nisu sigurni jesu li sposobni implementirati znanja i iskustva koja posjeduju u inkluzivni proces zbog neadekvatne stručne podrške (Seçer, 2010:50).

U istraživanju koje je provedeno u Egiptu, ispitivala se povezanost između samoučinkovitosti i stavova prema inkluziji. Rezultati su pokazali da odgojitelji s više iskustva imaju pozitivnije stavove (Emam, Mohamed, 2011:983).

Istraživanje provedeno na uzorku od 135 odgojitelja iz Niša odnosi se na ispitivanje mišljenja odgojitelja o svrsi i načinu ostvarivanja inkluzije. Istraživanjem se utvrdilo da osobni odnos, tj. stav odgojitelja prema inkluziji može upotpuniti gledište odgojitelja o dobrobitima inkluzije. Istaknuta je potreba rada na razvijanju pozitivnih stavova odgojitelja prema inkluziji. Autori ističu da većina ispitanika navodi da za uspješnu inkluziju treba omogućiti organizacijske uvjete (povoljan broj djece u skupini) i poboljšati suradnju s roditeljima. Osim navedenoga, odgojitelji su spremni razvijati svoje kompetencije i raditi na ostvarivanju inkluzije, ali važnijim smatraju omogućavanje veće pomoći stručne službe te njihovu praktičnu i savjetodavnu pomoć pri radu s djecom s teškoćama u razvoju (Stančić, Stanisavljević Petrović, 2013:364).

U istraživanju o povezanosti znanja i stavova o inkluziji u Turskoj, sudjelovalo je 30 odgojitelja koji u skupini imaju djecu s teškoćama u razvoju. Istraživanje je pokazalo da odgojitelji nemaju ni negativne niti pozitivne stavove prema inkluziji i da nema značajne povezanosti razine znanja i stavova odgojitelja prema inkluziji (Sucuoğlu i sur., 2013:120).

Istraživanje provedeno u Kanadi pokazalo je da odgojitelji iskazuju pozitivne stavove prema inkluziji, ali rezultati također pokazuju da djeca s teškoćama i dalje doživljavaju prepreke kada je u pitanju sudjelovanje u programima namijenjenima skrbi za djecu (Wiar i sur., 2014:353-355).

U Victoriji u Australiji, provedeno je istraživanje na 465 ispitanika čiji su rezultati pokazali da pozitivnije stavove prema inkluziji imaju oni ispitanici koji su pohađali kolegije o inkluzivnom obrazovanju. Osim toga, ispitanici su istaknuli važnost pohađanja kolegija o inkluzivnom obrazovanju kao put prema razvoju pozitivnih stavova prema inkluzivnom procesu (Kraska, Boyle, 2014:242).

U dvjema predškolskim ustanovama u Makedoniji, 94 ispitanika sudjelovalo je u istraživanju o stavovima odgojitelja prema djeci s teškoćama u razvoju. Istraživanje je pokazalo da odgojitelji imaju negativne ili „neodlučne“ stavove prema inkluziji. Negativni su stavovi usmjereni prema sposobnostima odgojitelja da u svojoj skupini rade s djetetom s teškoćama u razvoju. Prema rezultatima istraživanja, stavovi manje iskusnih odgojitelja pozitivniji su od onih s više iskustva. Zaključeno je dakle, da dob, viša razina obrazovanja i radno iskustvo ne jamče da će stavovi prema inkluziji biti pozitivniji (Dimitrova i sur., 2016:195).

U Republici je Hrvatskoj također mali broj istraživanja koja su usredotočena na stavove odgojitelja prema inkluziji.

Bosnar i Bradarić-Jončić (2005) proveli su istraživanje koje je razmatralo mogućnosti uključivanja gluhe djece, znakovnoga jezika, kao i tumača za znakovni jezik u redovite odgojno-obrazovne ustanove. Istraživanjem su ispitani stavovi 449 odgojno-obrazovnih radnika s područja grada Zagreba. Rezultati istraživanja pokazuju povoljne stavove odgojno-obrazovnih radnika prema djeci oštećena sluha te prema znakovnomu jeziku. Rezultati istraživanja ujedno i pokazuju nedovoljnu informiranost i osposobljenost za rad s djecom oštećena sluha. Većina se ispitanika spremna dodatno usavršavati u području surdopedagogije (Bosnar, Bradarić-Jončić, 2008:26).

Stavovi odgojitelja o uključivanju djece s autizmom u redovite odgojno-obrazovne ustanove ispitani su u dječjim vrtićima u Splitu i Kaštelima. Rezultati istraživanja u kojem je sudjelovalo 80 odgojitelja pokazuju da odgojitelji imaju pozitivne stavove prema inkluziji, a iskazuju ih u tvrdnjama koje se odnose na njihova znanja o potrebama djeteta s autizmom te razvijenoj svijesti da se provedbom inkluzije stvara poticajna okolina za svu djecu. Negativni se stavovi prema inkluziji očituju u tvrdnjama u kojima se traži osobna inicijativa i kreativno djelovanje odgojitelja. Valja napomenuti da je ovo istraživanje uputilo na to da odgojitelji s više godina radnoga staža imaju izrazito nepovoljne stavove prema inkluziji, za razliku od odgojitelja s manje godina radnoga staža (Sunko, 2010:11).

U istraživanju o ispitivanju mišljenja o predškolskom uključivanju sudjelovalo je 476 odgojitelja iz Primorsko-goranske županije. Odgojitelji iskazuju neodlučne stavove kada je u pitanju spremnost za rad u skupini s djetetom s teškoćama u razvoju. Također je utvrđeno da pozitivnije stavove imaju odgojitelji mlađi od 40 godina, a koji su pohađali kolegije koji se bave tom tematikom (Skočić-Mihić, 2011:31).

Cilj je istraživanja, kojeg su proveli Loborec i Bouillet (2012:34), analizirati na koji se način u redovite predškolske ustanove uključuju djeca s ADHD-om. Rezultati su pokazali da 122 odgojitelja iz devet zagrebačkih dječjih vrtića nisko procjenjuje vlastitu kompetentnost za rad s takvom djecom.

Rudelić i sur. (2013:140) ispitali su mišljenje 65 odgojitelja s riječkog područja o stručnosti i materijalnoj podršci u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Istraživanje je pokazalo da odgojitelji s dodatnim stručnim usavršavanjem u području inkluzije smatraju materijalnu podršku i stručna znanja potrebnijima u provedbi inkluzivnog procesa.

Sindik i Vukosav (2013:32) proveli su istraživanje o dobnim razlikama u stavovima odgojitelja prema inkluziji, u kojem je sudjelovalo 159 odgojiteljica (75 iz Zagreba, 84 iz

Osijek) u dobi od 24 do 58 godina. Starije odgojiteljice više znaju o filozofiji inkluzije, no ujedno iskazuju predrasude prema inkluziji. Mlađe se odgojiteljice smatraju kompetentnijima za inkluzivni rad.

Cilj je istraživanja, kojeg su proveli Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014:26), utvrditi razlike u stavovima odgojitelja i učitelja u redovitim predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama. U istraživanju su sudjelovala 303 ispitanika (171 učitelj i 132 odgojitelja). Dobivenim je rezultatima utvrđena visoka motiviranost odgojitelja i osjetljivost za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Nadalje, odgojitelji pokazuju veći interes za stručnim usavršavanjem u području inkluzije. Za razliku od učitelja, odgojitelji iskazuju nezadovoljstvo u pogledu kvalitetne suradnje sa stručnim suradnicima. Navedeno je istraživanje također pokazalo da odgojitelji više od učitelja istražuju i raspravljaju o svom radu te naglašavaju potrebu dodatne suradnje.

Istraživanje s ciljem utvrđivanja mišljenja o inkluziji provedeno je u Velikoj Gorici na uzorku od 53 ispitanice koje su skupini imale dijete s teškoćama u razvoju. Većina odgojiteljica misli da svu djecu valja uključiti u redovite skupine, ali u praksi se primjećuje da se teškoćama prilazi s medicinskog stajališta koje je više usmjereno prema teškoćama nego prema jakim stranama djeteta. Odgojiteljice uspješnost inkluzije u svojoj skupini ocjenjuju vrlo uspješnom, a kao otežavajuće okolnosti u provedbi inkluzije navode nerealna očekivanja roditelja, teškoće u komunikaciji te vlastiti osjećaj nepripremljenosti za rad s takvom djecom. Nadalje, spominju se prevelik broj djece u skupini, neprimjeren prostor, teškoće u prehrani, strah zbog zdravstvenog stanja djeteta. U istraživanju se ističe važnost stručnog usavršavanja kao vid poboljšanja procesa inkluzije, pomoć dodatnog odgojitelja te bolja suradnja i ostalim sudionicima inkluzivnog procesa. Unatoč iskazivanju pozitivnih stavova prema inkluziji, pokazalo se da se odgojitelji ne osjećaju dostatno osposobljenima za rad s djecom s teškoćama u razvoju, zadovoljavanje njihovih potreba te sumnjaju u svoje kompetencije (Miloš, Vrbić, 2015:63).

Istraživanje o procjeni kvalitete inkluzije provedeno je u Osječko-baranjskoj županiji, u 30 predškolskih ustanova, sudjelovalo je 148 odgojitelja, starosti od 23 do 65 godina. Rezultati ukazuju na nezadovoljstvo odgojitelja kvalitetom osposobljavanja za inkluzivan rad, ali i na to da svoje kompetencije poboljšavaju kroz cjeloživotno učenje. Odgojitelji nepovoljno ocjenjuju kvalitetu podrške kada se govori o broju djece u odgojno-obrazovnoj skupini, ostvarivanju prava na osobnog pomagača te kada se radi o dostupnosti podrške od strane stručnih suradnika (Lončarić, 2016:74).

Matić (2016:30) provela je istraživanje o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s Downovim sindromom. 82 ispitanika iz 3 vrtića u Zagrebu sudjelovalo je u istraživanju čiji rezultati pokazuju visoke ocjene kada su u pitanju kompetencije za rad s djecom s Downovim sindromom. Također, odgojitelji smatraju inkluziju korisnom za svu djecu, a razinu svoga znanja i vještina ocjenjuju visokom ocjenom. Većina odgojitelja broj djece u odgojno-obrazovnim skupinama smatra nepovoljnim za rad s djecom s Downovim sindromom zbog nedostatka vremena za individualni pristup djetetu i prilagodbu prostora.

U istraživanju u kojem je sudjelovalo 150 odgojitelja iz Zagreba ispitali su se stavovi i spremnost odgojitelja prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine. Dobivenim se podacima utvrdila neodlučnost odgojitelja u procjeni svoje kompetentnosti, kao i neutralan do umjereno pozitivan stav po pitanju uključivanja u redovite skupine. Također je utvrđeno da mlađi odgojitelji i oni s dodatnim stručnim usavršavanjem smatraju da posjeduju više kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju, kao i pozitivnije stavove (Ćorluka, 2017:68).

Skočić-Mihić (2018:71) navodi novija istraživanja koja ispituju stavove odgojitelja i učitelja o uključivanju djece oštećenoga sluha u redovite odgojno-obrazovne ustanove. U istraživanjima su utvrđeni većinom pozitivni stavovi što se tiče socijalizacijskog aspekta uključivanja, a utvrđeni se negativni stavovi odnose na uvjete rada (prevelik broj djece u skupinama) te na neadekvatnu suradnju sa stručnjacima.

Skočić-Mihić i sur. (2018:77) ispitali su u Rijeci 203 ispitanika te utvrdili da učitelji i odgojitelji imaju srednje povoljne stavove prema uključivanju djece s oštećenjem sluha. Utvrđeno je također da odgojitelji imaju povoljnije stavove od učitelja, a posebno oni koji su na studiju imali kolegij o inkluzivnom obrazovanju.

U istraživanju koje je razmatralo uključivanje djece s teškoćama u predškolske ustanove sudjelovali su zaposlenici predškolskih ustanova iz Zagreba, Splita, Osijeka, Bjelovara, Strmca, Gline i Slatine. U istraživanju je sudjelovalo 350 ispitanika te je pokazano da postoje negativni stavovi prema inkluziji koji su posljedica kombinacije mnogih činitelja. Istraživanje je također pokazalo da odgojitelji s više godina radnoga staža nemaju pozitivnije stavove prema inkluziji. Zanimljivo je da su odgojitelji iz manjih mjesta imali pozitivnije stavove prema inkluziji, za razliku od istraživanja koja su utvrdila da se stavovi odgojitelja iz seoskih i gradskih sredina ne razlikuju. Kao razlog ovakvoga rezultata navodi se uključenost obitelji koja je veća u manjim sredinama (Tomić, 2018:40).

Pregledom istraživanja o navedenoj temi moguće je zaključiti da su u novije vrijeme stavovi odgojitelja o inkluziji relativno pozitivni. Također je vidljivo da odgojitelji nisu

zadovoljni razinom stručne osposobljenosti, no spremni su se stručno usavršavati i poboljšavati kompetencije potrebne za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Važan je podatak da stariji odgojitelji i oni s višegodišnjim radnim stažom imaju nepovoljnije stavove prema inkluziji, za razliku od mlađih odgojitelja. Što se tiče negativnih stavova, usmjereni su uglavnom nezadovoljstvu količinom podrške od strane stručnih suradnika, lokalne zajednice te nepovoljnim organizacijskim uvjetima, od kojih većinom navode veći broj djece u skupini i izostanak ostvarivanja prava na osobnog pomagača. Pregledom literature o istraživanjima odgojitelja prema inkluziji u Republici Hrvatskoj, koliko je autorici ovoga diplomskoga rada poznato, osim ispitivanja stavova odgojitelja prema uključivanju djece s autizmom u redovite odgojno-obrazovne ustanove kojega je provela Sunko (2010), istraživanja o stavovima odgojitelja prema inkluziji na području Splitsko-dalmatinske županije nema.

2. PREDMET, CILJ I HIPOTEZE

Predmet su ovoga istraživanja stavovi odgojitelja prema inkluziji. Budući da su odgojitelji temelj inkluzije u dječjem vrtiću, važno je proučiti njihove stavove koji su glavni preduvjet ostvarivanja inkluzije.

Ciljevi ovoga rada jesu utvrditi:

- stavove odgojitelja prema inkluziji,
- stavove odgojitelja prema razini obrazovanja i radnom iskustvu
- smatraju li se odgojitelji kompetentnima za rad s djecom s teškoćama u razvoju,
- razlike u stavovima između odgojitelja zaposlenih na području Splita i Solina

Sukladno ciljevima istraživanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

- Odgojitelji imaju pozitivne stavove prema inkluziji.
- Odgojitelji s višom razinom obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema inkluziji.
- Odgojitelji s manje godina radnoga staža imaju pozitivnije stavove prema inkluziji.
- Odgojitelji s prethodnim radnim iskustvom s djecom s teškoćama u razvoju više su spremni na odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama u razvoju.
- Ne postoje razlike u stavovima odgojitelja s područja Splita i Solina.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

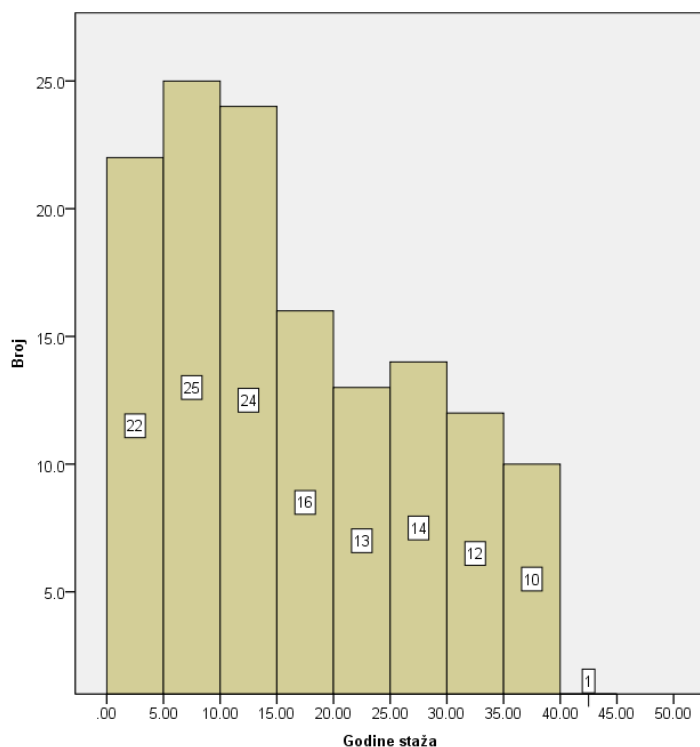
3.1. Ispitanici

Istraživanje je obuhvatilo 137 odgojitelja s područja Solina i Splita.

U dječjim vrtićima na području Solina zaposleno je 96 odgojitelja, a 41 na području Splita.

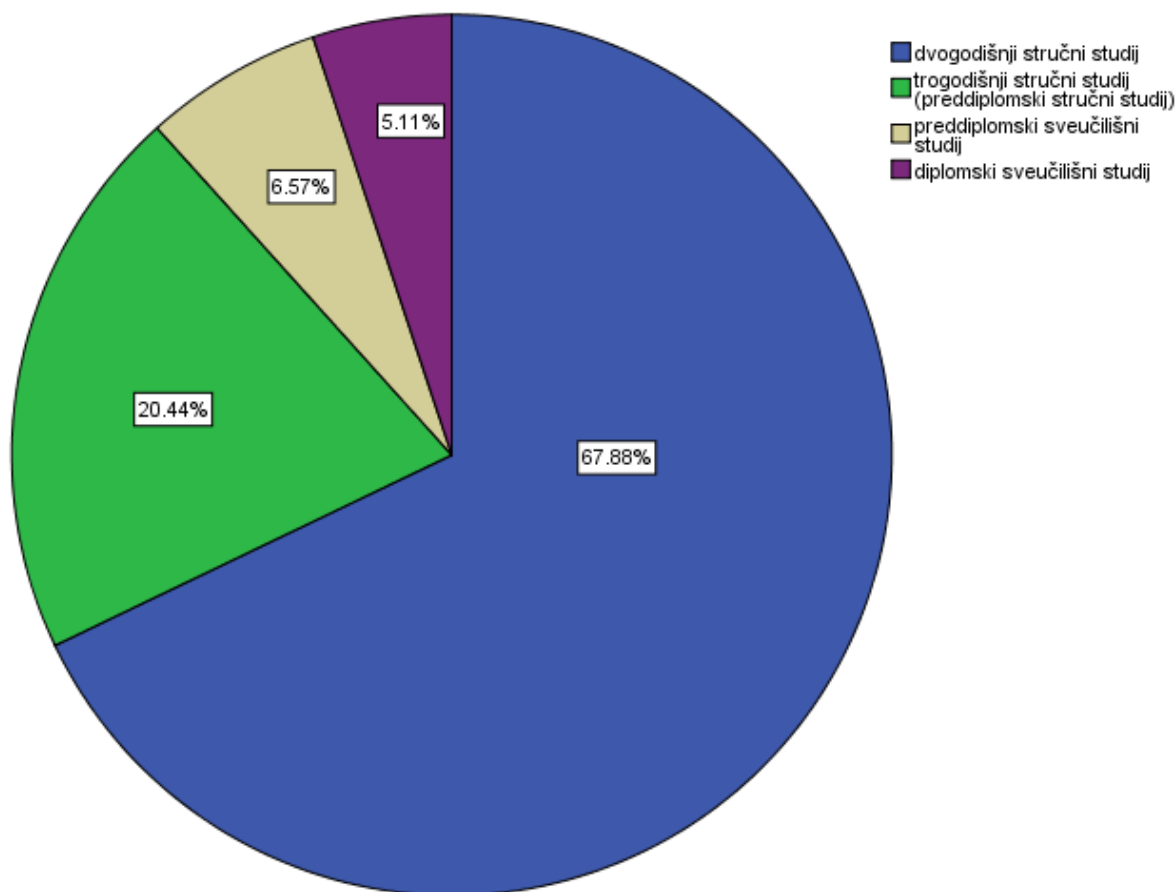
136 ispitanika (99.3 %) ženskoga je spola, a 1 je ispitanik (0.7 %) muškoga spola.

Raspon je dobi od 22 do 64 godine, dok je prosječna dob ispitanika 42.5 godina. Radni je staž u rasponu od 0 do 40 godina, a prosjek radnog iskustva iznosi 16 godina (Grafikon 1).



Grafikon 1. Razdioba odgojitelja s obzirom na godine radnoga staža

Razdioba odgojitelja prema razini obrazovanja vidljiva je u Grafikonu 2. Najviše je odgojitelja završilo dvogodišnji stručni studij ($n = 93$ ili 67.9 %). Trogodišnji (preddiplomski) stručni studij završilo je 28 odgojitelja (20.4 %). Preddiplomski sveučilišni studij završilo je 9 odgojitelja (6.6 %), a diplomski sveučilišni studij završilo je 7 odgojitelja (5.1 %).



Grafikon 2. Razdioba odgojitelja u odnosu na razinu obrazovanja

U Tablici 2. prikazan je udio odgojitelja koji su pohađali kolegije o radu s djecom s teškoćama u razvoju tijekom formalnog obrazovanja. Vidljivo je da je tijekom formalnog obrazovanja nešto manje od dvije trećine odgojitelja imalo kolegij o radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Tablica 2. Udio odgojitelja koji su pohađali kolegije o radu s djecom s teškoćama u razvoju

| POHAĐANJE KOLEGIJA | | |
|---------------------------------------|-----------------|----------|
| O RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU | BROJ ISPITANIKA | POSTOTAK |
| DA | 82 | 59.9 |
| NE | 55 | 40.1 |
| UKUPNO | 137 | 100 |

U nekima od programa stručnog usavršavanja o radu s djecom s teškoćama u razvoju sudjelovalo je 45 % ispitanika, dok se preostali ispitanici nisu uopće usavršavali u tom području (Tablica 3).

Tablica 3. Razdioba odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje o radu s djecom s teškoćama u razvoju

| SUDJELOVANJE U STRUČNOM USAVRŠAVANJU | BROJ ISPITANIKA | POSTOTAK |
|---|------------------------|-----------------|
| DA | 62 | 45.3 |
| NE | 75 | 54.7 |
| UKUPNO | 137 | 100 |

Što se tiče znanja o inkluziji, 63 odgojitelja (46 %) izjasnilo se da su ta znanja stekli tijekom formalnog znanja, 70 odgojitelja (51 %) je znanja o inkluziji steklo tijekom stručnih usavršavanja, a 64 odgojitelja (46.7 %) tijekom samoinicijativnog istraživanja. Odgojitelji su na ovo pitanje zaokruživali više odgovora (Tablica 4.).

Tablica 4. Razdioba odgojitelja s obzirom na stjecanje znanja o inkluziji

| ZNANJA O INKLUZIJU STEČENA TIJEKOM: | BROJ ISPITANIKA | POSTOTAK |
|--|------------------------|-----------------|
| formalnog obrazovanja | 63 | 46 |
| stručnih usavršavanja | 70 | 51 |
| samoinicijativnog istraživanja | 64 | 46.7 |
| UKUPNO | 137 | 100 |

Tablica 5. pokazuje da je većina odgojitelja smatra da poznaje pravne odredbe u svezi s predškolskim odgojem i obrazovanjem, dok svega 5 % odgojitelja smatra da nije upoznato s tim odredbama.

Tablica 5. Razdioba odgojitelja s obzirom na poznavanje pravnih odredaba

| POZNAVANJE PRAVNIH | | |
|---------------------------|------------------------|-----------------|
| ODREDABA | BROJ ISPITANIKA | POSTOTAK |
| DA | 36 | 26.3 |
| DJELOMIČNO | 94 | 68.6 |
| NE | 7 | 5.1 |
| UKUPNO | 137 | 100 |

Iz Tablice 6. može se iščitati da iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju ima 124 odgojitelja (90.5 %), a 13 je odgojitelja (9.5 %) navelo da nema iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Tablica 6. Razdioba odgojitelja s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju

| ISKUSTVO U RADU S DJECOM S | | |
|-----------------------------------|------------------------|-----------------|
| TEŠKOĆAMA U RAZVOJU | BROJ ISPITANIKA | POSTOTAK |
| DA | 124 | 90.5 |
| NE | 13 | 9.5 |
| UKUPNO | 137 | 100 |

Na pitanje s kojim su se vrstama teškoća odgojitelji u radu susreli i imaju iskustva, također je bilo više zaokruženih odgovora. Iskustva u radu s djecom koja imaju teškoće vida i sluha ima 37 odgojitelja (27 %), s djecom koja imaju poremećaj glasovno-jezične komunikacije 116 odgojitelja (84.7 %), s djecom koja imaju snižene intelektualne sposobnosti iskustva u radu ima 60 odgojitelja (43.8 %). S djecom koja imaju Down sindrom iskustva u radu ima 33 odgojitelja (24.1 %). Iskustva u radu s djecom koja imaju autizam ima 84 odgojitelja (61.3 %), s djecom koja imaju Aspergerov sindrom 10 odgojitelja (7.3 %), s djecom koja imaju motoričke poremećaje i kronične bolesti 44 odgojitelja (32.1 %). 97 (70.8 %) odgojitelja je navelo da ima iskustva u radu s djecom koja imaju poremećaje u ponašanju, a 34 (21.8 %) odgojitelja ima iskustva u radu s djecom koja imaju specifične teškoće učenja (disleksija, disgrafija, diskalkulija). Distribucija u odnosu na vrstu teškoća s kojima odgojitelji imaju radnoga iskustva, vidljiva je u Tablici 7.

Tablica 7. Razdioba odgojitelja s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju

| VRSTE TEŠKOĆA | BROJ ISPITANIKA | POSTOTAK |
|---|----------------------------|-----------------|
| teškoće vida i sluha | 37 | 27 |
| poremećaj glasovno-jezično-govorne komunikacije | 116 | 84.7 |
| snižene intelektualne sposobnosti | 60 | 43.8 |
| Down sindrom | 33 | 24.1 |
| autizam | 84 | 61.3 |
| Aspergerov sindrom | 10 | 7.3 |
| motoričke poremećaje i kronične bolesti | 44 | 32.1 |
| poremećaje u ponašanju | 97 | 70.8 |
| specifične teškoće učenja (disleksija, disgrafija, diskalkulija) | 34 | 24.8 |

3.2. Mjerni instrument

Za ovo je istraživanje izrađen upitnik o stavovima odgojitelja prema inkluziji (Prilog 1). Upitnik je anonimn te se sastoji od dvaju dijelova.

Prvi dio upitnika sadržava deset općih pitanja o ispitanicima, što uključuje spol, dob, godine radnoga staža, razinu obrazovanja, pohađanje kolegija o radu s djecom s teškoćama u razvoju, dodatno stručno usavršavanje, poznavanje pravnih odredaba te iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju.

Drugi se dio upitnika sastoji od 21 tvrdnje, u kojima se stupanj slaganja izražava s pomoću Likertove skale na razini od 1 do 5:

- 1 – NE SLAŽEM SE
- 2 – UGLAVNOM SE NE SLAŽEM
- 3 – NITI SE SLAŽEM NITI SE NE SLAŽEM
- 4 – UGLAVNOM SE SLAŽEM
- 5 – SLAŽEM SE

3.3. Provedba istraživanja

Ispitivanje je provedeno u lipnju 2019. godine u D.V. „Cvrčak“ Solin, D.V. „Grigor Vitez“ Split i D.V. „Marjan“ Split. Ravnateljice navedenih ustanova odobrile su provođenje istraživanja, a pedagoginje su podijelile i prikupile anketne upitnike. Podijeljeno je ukupno 180 anketnih upitnika, prikupljeno ih je 150, od čega ih je valjano popunjeno 137.

3.4. Analiza podataka

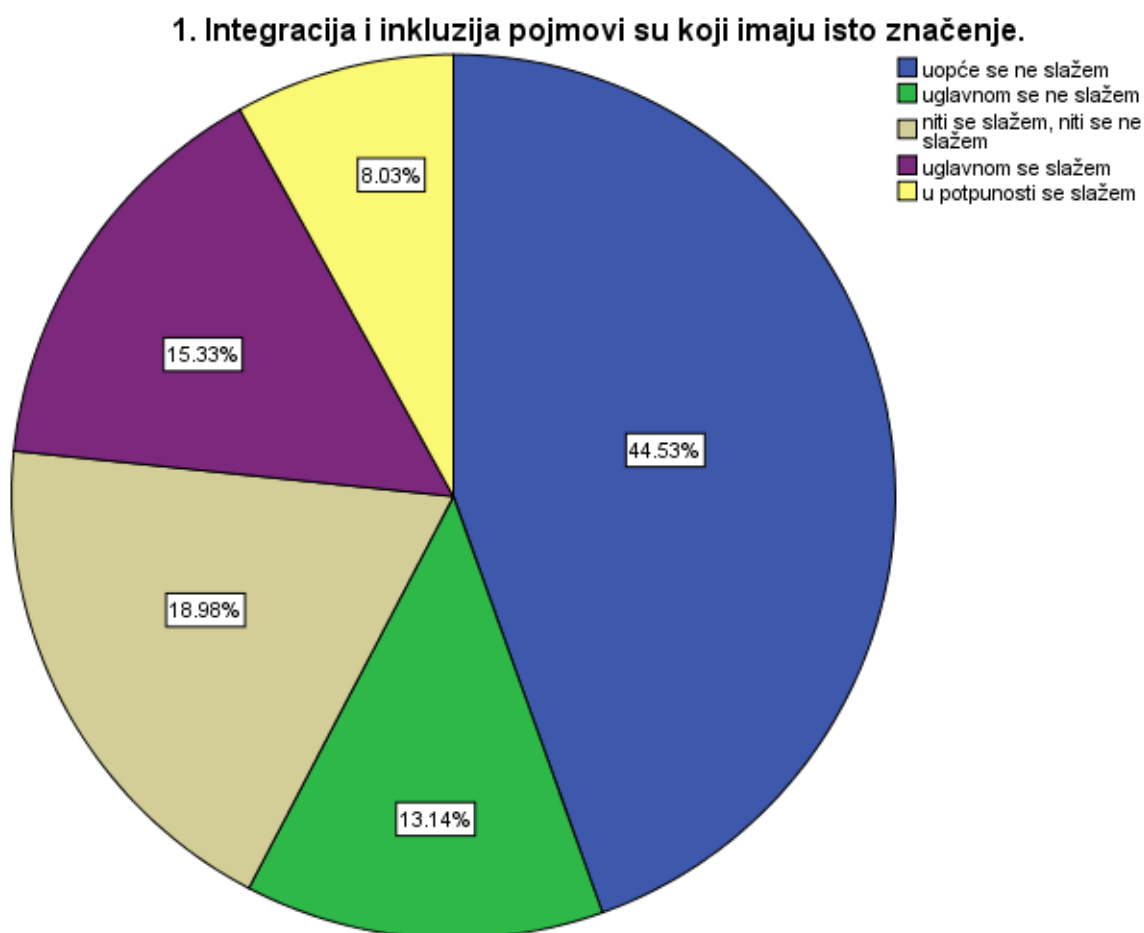
Za svako pitanje iz upitnika izračuna je aritmetička sredina (\bar{x}) i standardna devijacija (s) te je udio odgovora na svaku tvrdnju grafički prikazan. Prikupljeni podatci obrađeni su u računalnom programu SPSS.

4. REZULTATI

4.1. Stavovi odgojitelja prema inkluziji

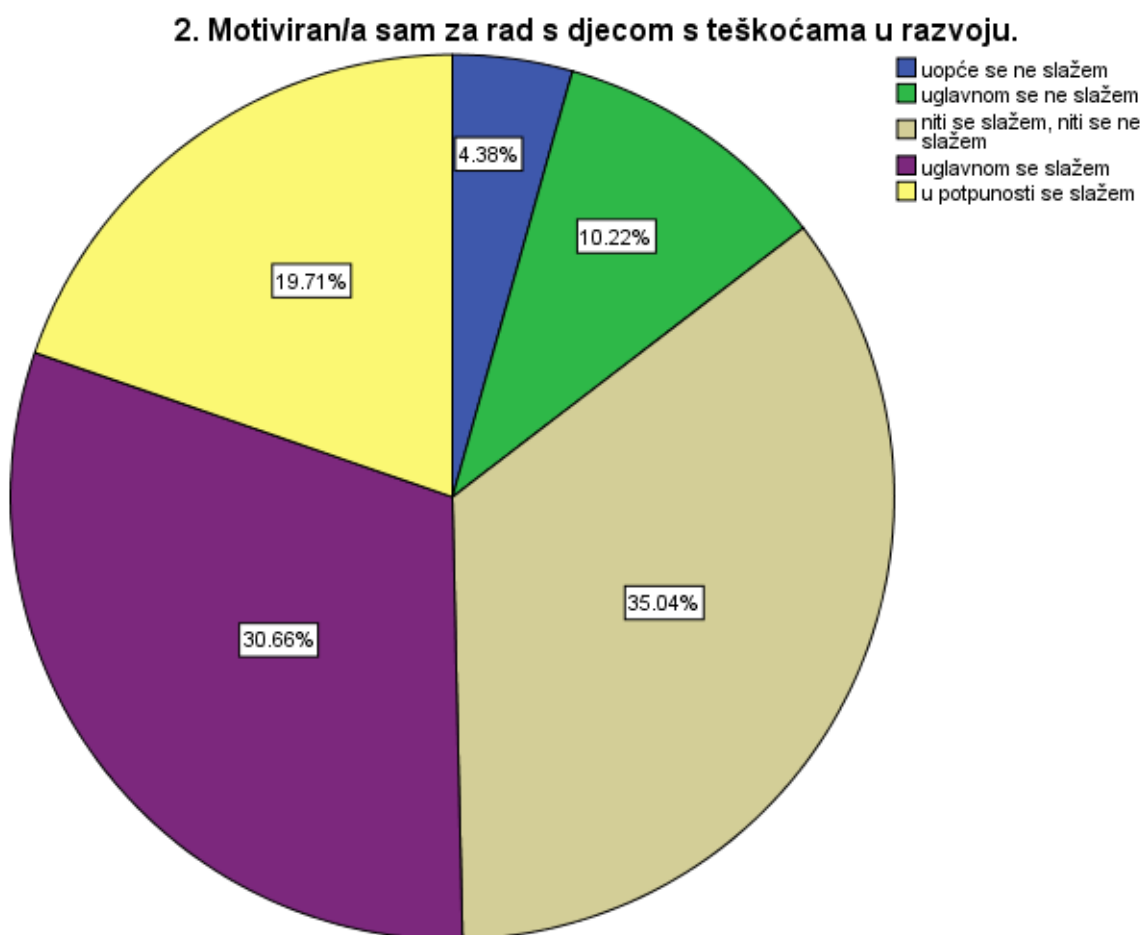
U ovome dijelu rada prikazani su rezultati svake tvrdnje iz drugoga dijela upitnika o stavovima odgojitelja prema inkluziji.

Prva se tvrdnja odnosi na poznavanje termina *integracija i inkluzija*. Aritmetička sredina (2.29) i standardna devijacija (1.37) pokazuju da se odgojitelji u prosjeku uglavnom ne slažu u tvrdnji da su integracija i inkluzija pojmovi istoga značenja. Većina odgojitelja (44 %) smatra da to nisu pojmovi koji imaju isto značenje, a 18.98 % se niti slaže niti ne slaže oko navedene tvrdnje (Grafikon 3.).



Grafikon 3. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 1

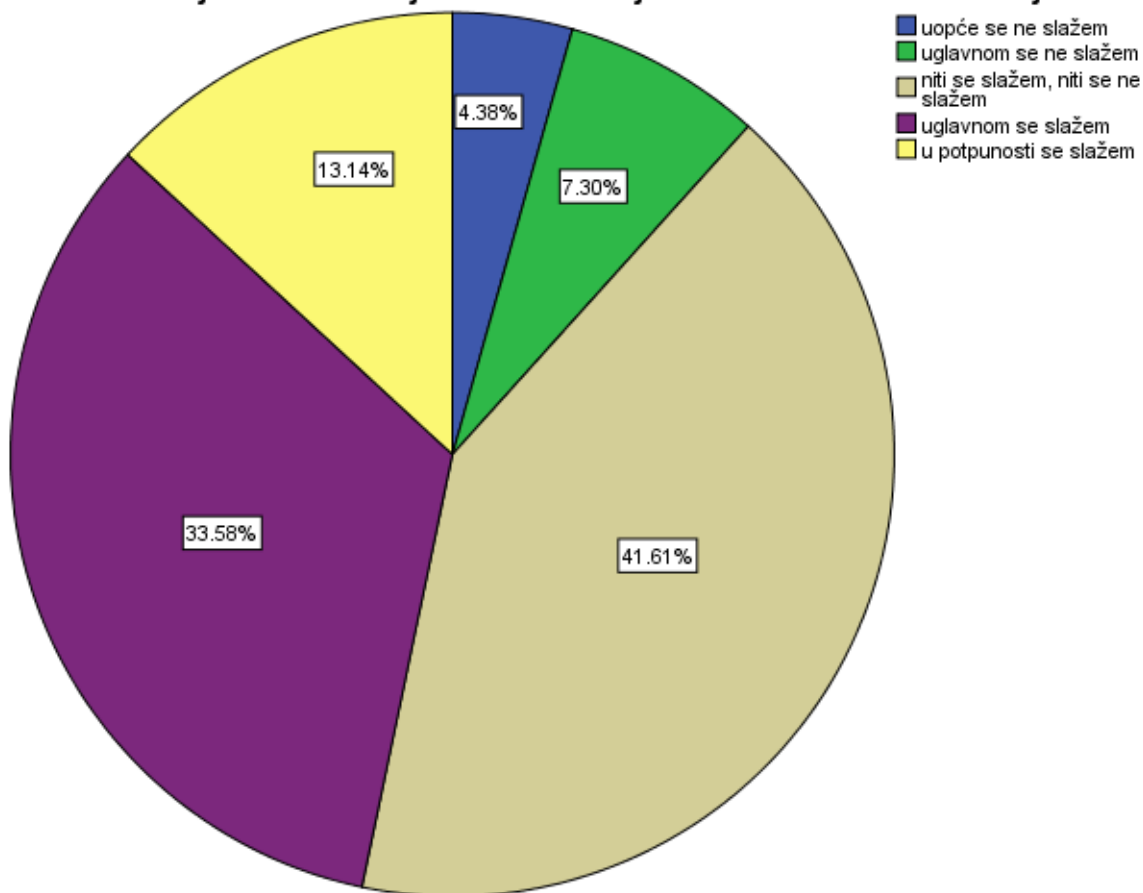
Aritmetička sredina (3.51) i standardna devijacija (1.05) pokazuju da se odgojitelji u prosjeku smatraju motiviranima za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Na tvrdnju „Motiviran/a sam za rad s djecom s teškoćama u razvoju“ najviše je odgojitelja neodlučno procijenilo svoj stupanj slaganja (35.04 %). Međutim, zbroj kategorija Uglavnom se slažem i Slažem se (50.37 %) daje podatak da je ipak većina odgojitelja motivirana za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Njih 14.6 % ne osjeća se motivirano za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Grafikon 4.).



Grafikon 4. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 2

Zbroje kategorija Uglavnom se slažem i Slažem se pokazuje da 46.72 % odgojitelja iskazuje zadovoljstvo u radu, što pokazuju aritmetička sredina (3.43) i standardna devijacija (0.96) Zadovoljstvom u radu neodlučno se izjasnilo 41.61 % odgojitelja, što je vidljivo u Grafikonu 5. Rezultati za tvrdnje koje se tiču motiviranosti i zadovoljstva u radu većinom su pozitivni, a udio pozitivnih odgovora gotovo je jednak, što može upućivati na to da su te dvije varijable povezane.

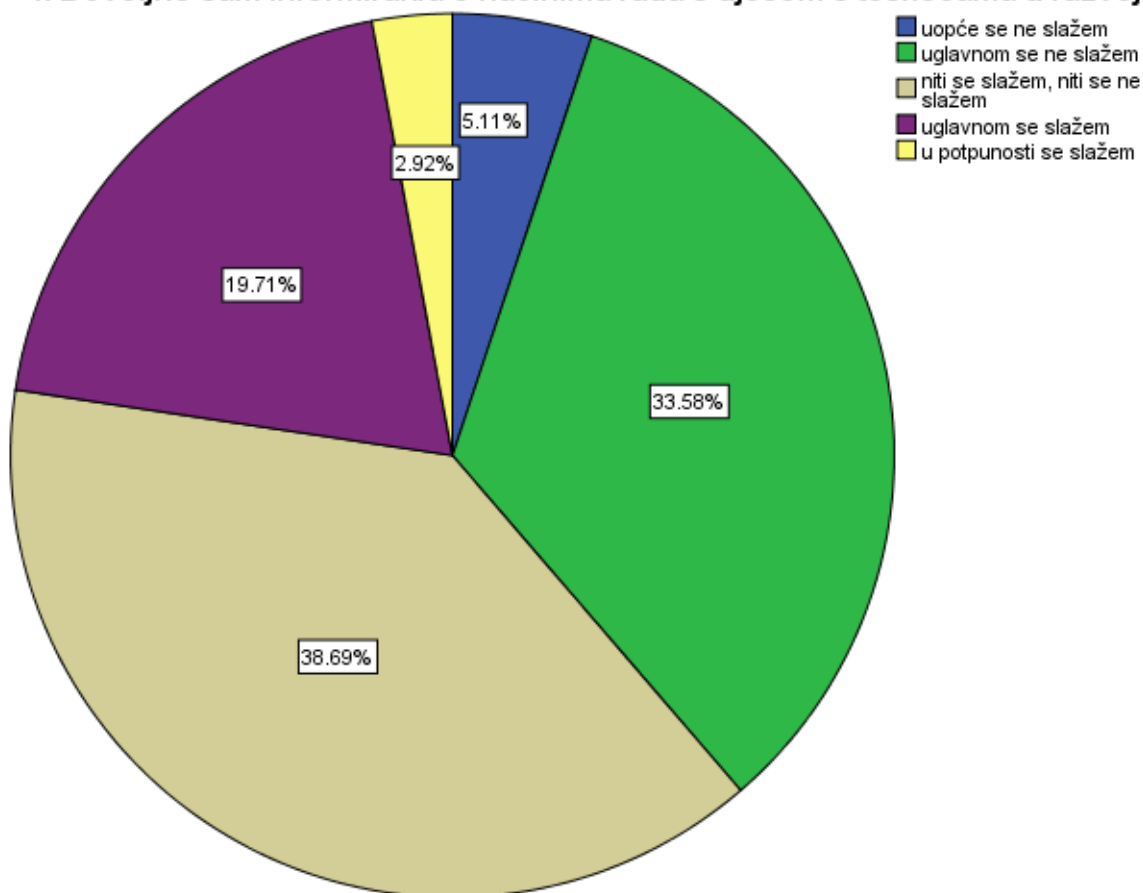
3. Osjećam zadovoljstvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju.



Grafikon 5. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 3

Iako su odgojitelji većinom pozitivno ocijenili tvrdnje koje se odnose na motiviranost i zadovoljstvo u radu, tvrdnju koja se odnosi na informiranost o načinima rada s djecom s teškoćama u razvoju odgojitelji su u jednakoj mjeri negativno i neodlučno ocijenili ($\bar{x} = 2.8$, $s = 0.9$). Ukupno 38.69 % odgojitelja se ne slaže s tvrdnjom, a isto toliko se odgojitelja niti slaže, niti ne slaže (Grafikon 6.). Moglo se pretpostaviti da će odgojitelji svoju informiranost o načinima rada s djecom s teškoćama u razvoju ovako ocijeniti jer je većina odgojitelja završila dvogodišnji stručni studij i samim time odgojiteljima nije pruženo dovoljno znanja o radu s djecom s teškoćama u razvoju, kao što je prethodno navedeno.

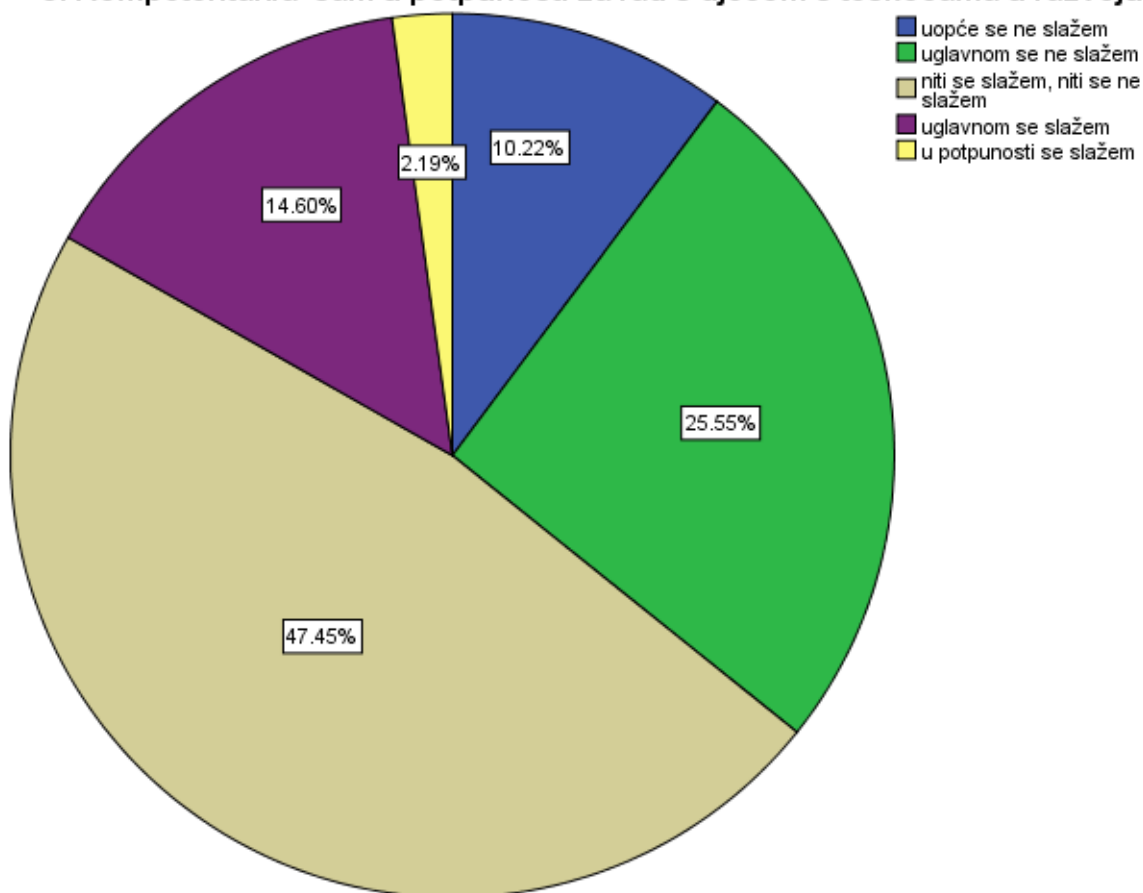
4. Dovoljno sam informiran/a o načinima rada s djecom s teškoćama u razvoju.



Grafikon 6. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 4

Većina je odgojitelja neodlučno po pitanju svojih kompetencija (47.45 %). Zbrojem kategorija Ne slažem se i Uglavnom se ne slažem (35.77 %), razvidno je da je više onih odgojitelja koji se ne osjećaju kompetentnima, što pokazuju aritmetička sredina (2.72) i standardna devijacija (0.91). Ovakve su se ocjene odgojitelja mogle pretpostaviti s obzirom na to da se odgojitelji ne smatraju dovoljno informiranima o načinima rada s djecom s teškoćama u razvoju pa samim time i nedovoljno kompetentnima.

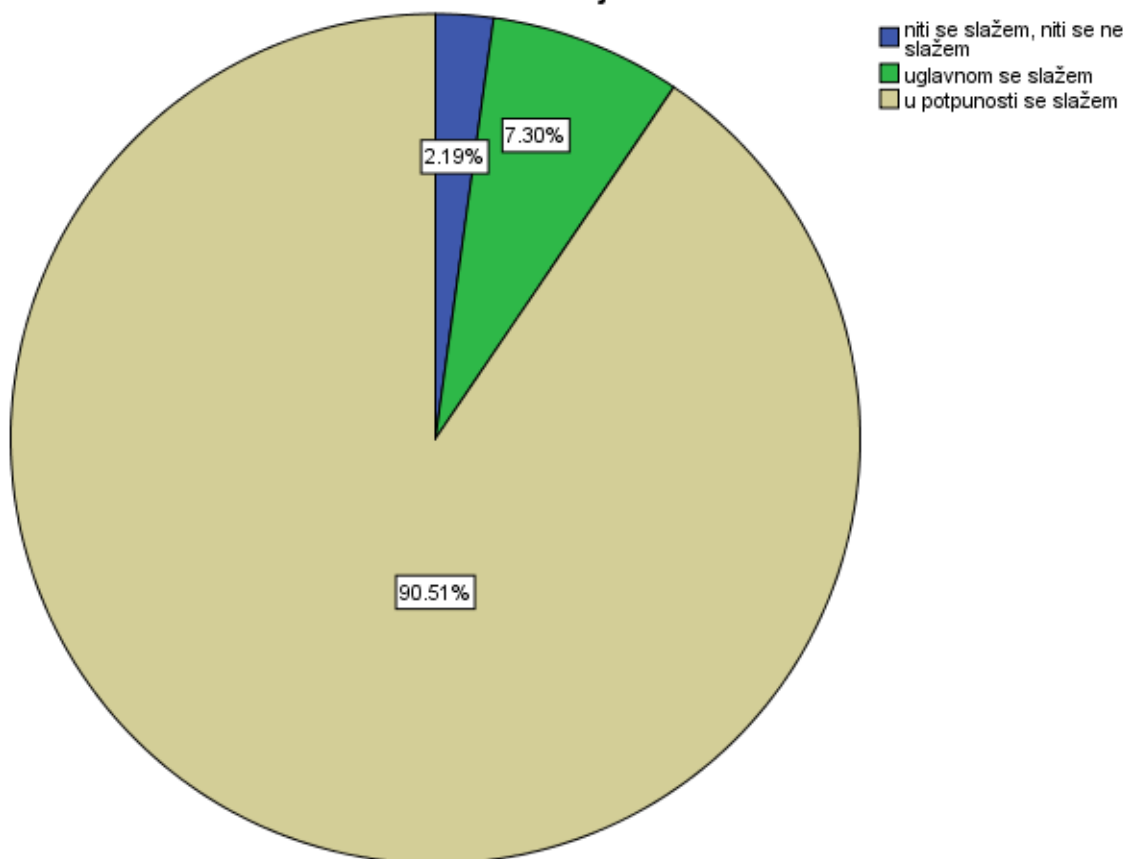
5. Kompetentan/a sam u potpunosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju.



Grafikon 7. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 5

S tvrdnjom koja se odnosi na potrebu stjecanja dodatnih znanja za kvalitetan rad s djecom s teškoćama u razvoju slaže se 90.51 % odgojitelja ($\bar{x} = 4.88$, $s = 0.38$). S navedenom se tvrdnjom uglavnom slaže 7.30 % odgojitelja. Neslaganje s navedenom tvrdnjom nitko od odgojitelja nije izrazio (Grafikon 8.). S obzirom na rezultate prethodnih tvrdnji, moglo se naslutiti da će rezultati pokazati visok stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom.

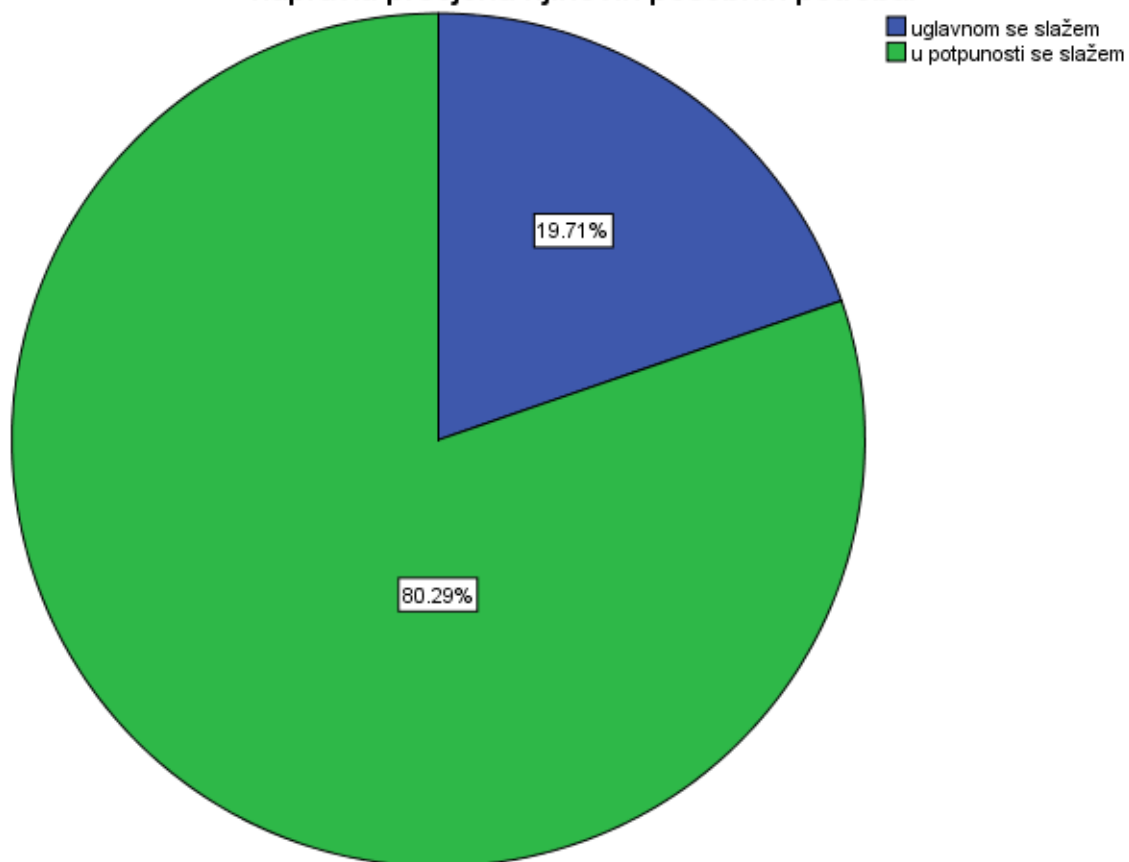
6. Za kvalitetan rad s djecom s teškoćama u razvoju potrebno je stjecati dodatna znanja.



Grafikon 8. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 6

Aritmetička sredina (4.80) i standardna devijacija (0.39) pokazuju da se većina odgojitelja slaže da pri uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine treba napraviti procjenu njihovih posebnih potreba (Grafikon 9.). Zbrojem kategorija Uglavnom se slažem i Slažem se dolazi se do rezultata da 100 % odgojitelja ocjenjuje pozitivno navedenu tvrdnju. Ovakvi rezultati možda mogu upućivati na to da bi se odgojitelji osjećali kompetentnijima u radu ako bi već bili upoznati s potrebama djeteta s teškoćama koje je uključeno u redovitu skupinu. Također, rezultati mogu upućivati na potrebu kvalitetnije suradnje odgojitelja i stručnih suradnika koji procjenjuju stupanj djetetovih teškoća i potreba.

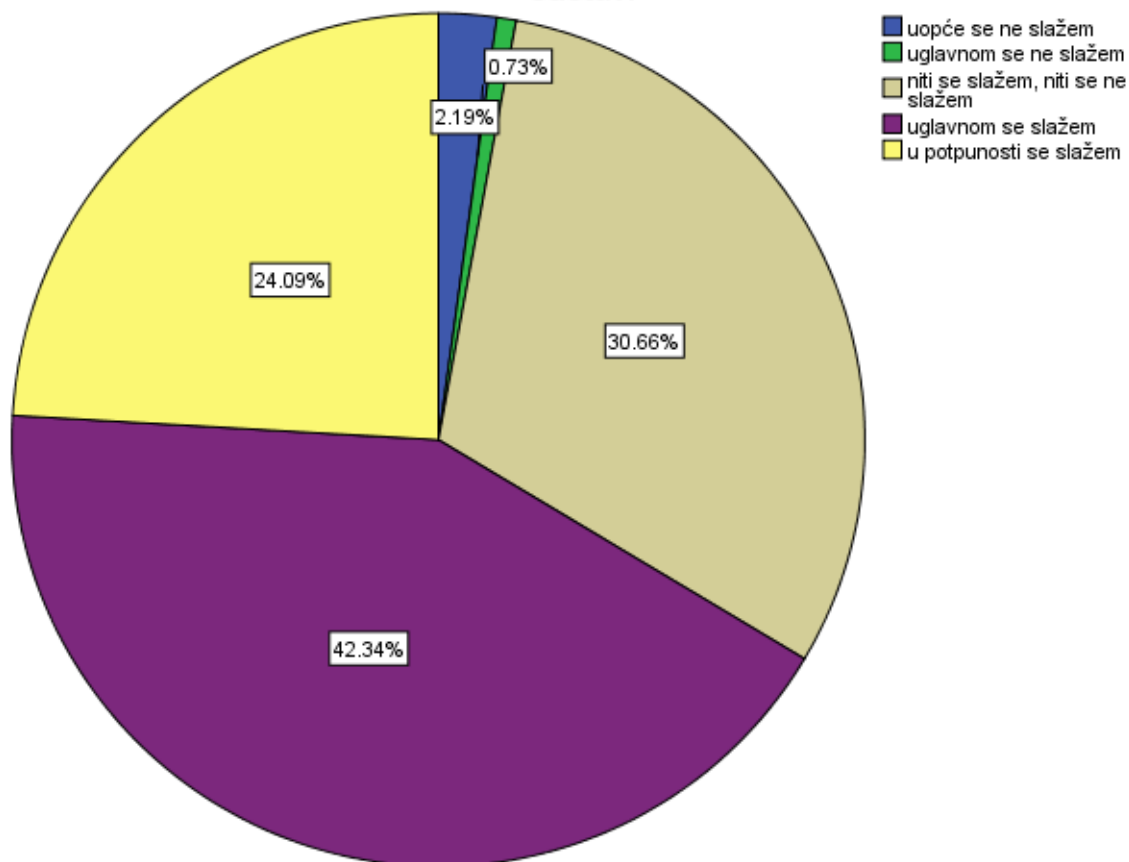
7. Pri uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine potrebno je napraviti procjenu njihovih posebnih potreba.



Grafikon 9. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 7

Aritmetička sredina (3.85) i standardna devijacija (0.87) pokazuju da je većina odgojitelja suglasna s tvrdnjom „Djecu s teškoćama u razvoju potrebno je uključiti u redoviti odgojno-obrazovni sustav“. Ukupno 42.34 % odgojitelja se uglavnom slaže s tvrdnjom, a 30.66 % je neodlučno po tom pitanju (Grafikon 10.).

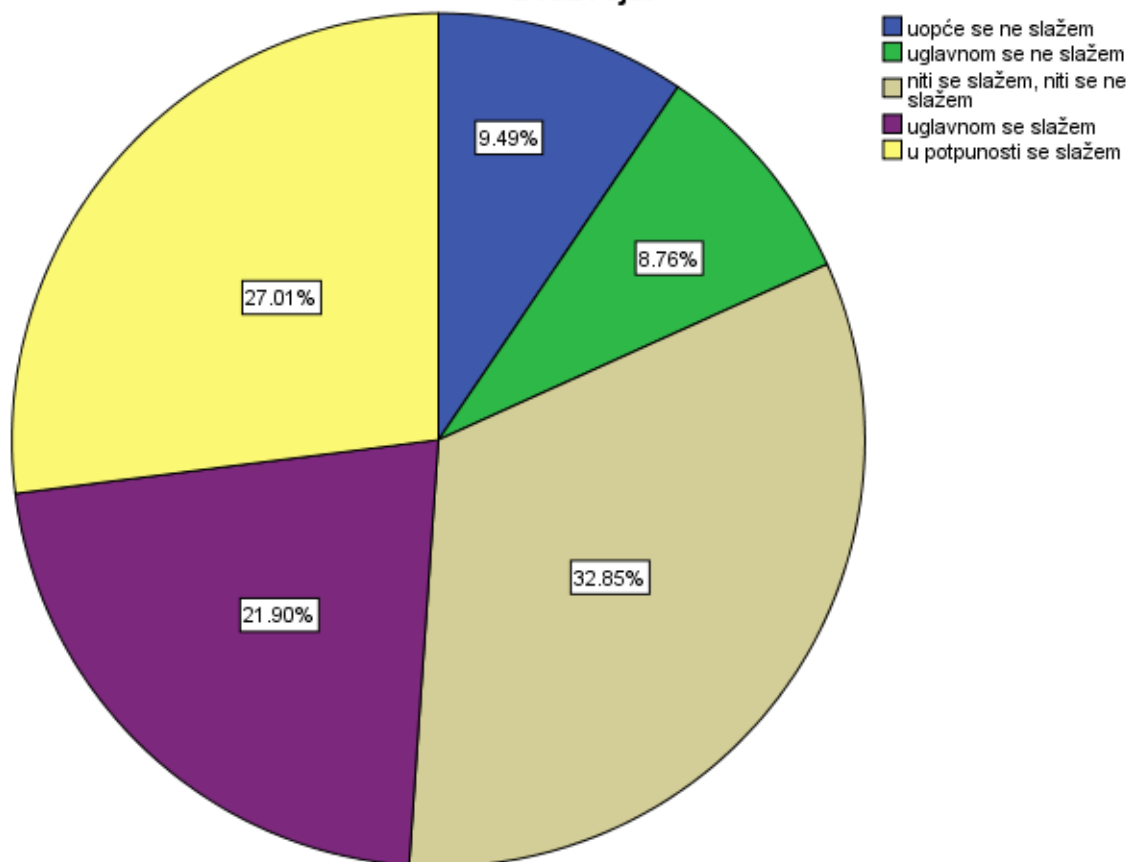
8. Djecu s teškoćama u razvoju potrebno je uključiti u redoviti odgojno-obrazovni sustav.



Grafikon 10. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 8

S tvrdnjom „U redoviti odgojno-obrazovni sustav ne treba uključiti svu djecu s teškoćama u razvoju“ ne slaže se ukupno 18.25 % odgojitelja (Grafikon 11.). Odgojitelji u prosjeku smatraju da ne treba svu djecu s teškoćama u razvoju uključiti u redoviti odgojno-obrazovni sustav ($\bar{x} = 3.48$, $s = 1.24$). Iz dobivenih se rezultata može pretpostaviti da odgojitelji možda smatraju da nisu dovoljno kompetentni za sve vrste teškoća u razvoju kod djece ili da redoviti odgojno-obrazovni sustav nije koristan i ne odgovara potrebama određene djece s teškoćama u razvoju.

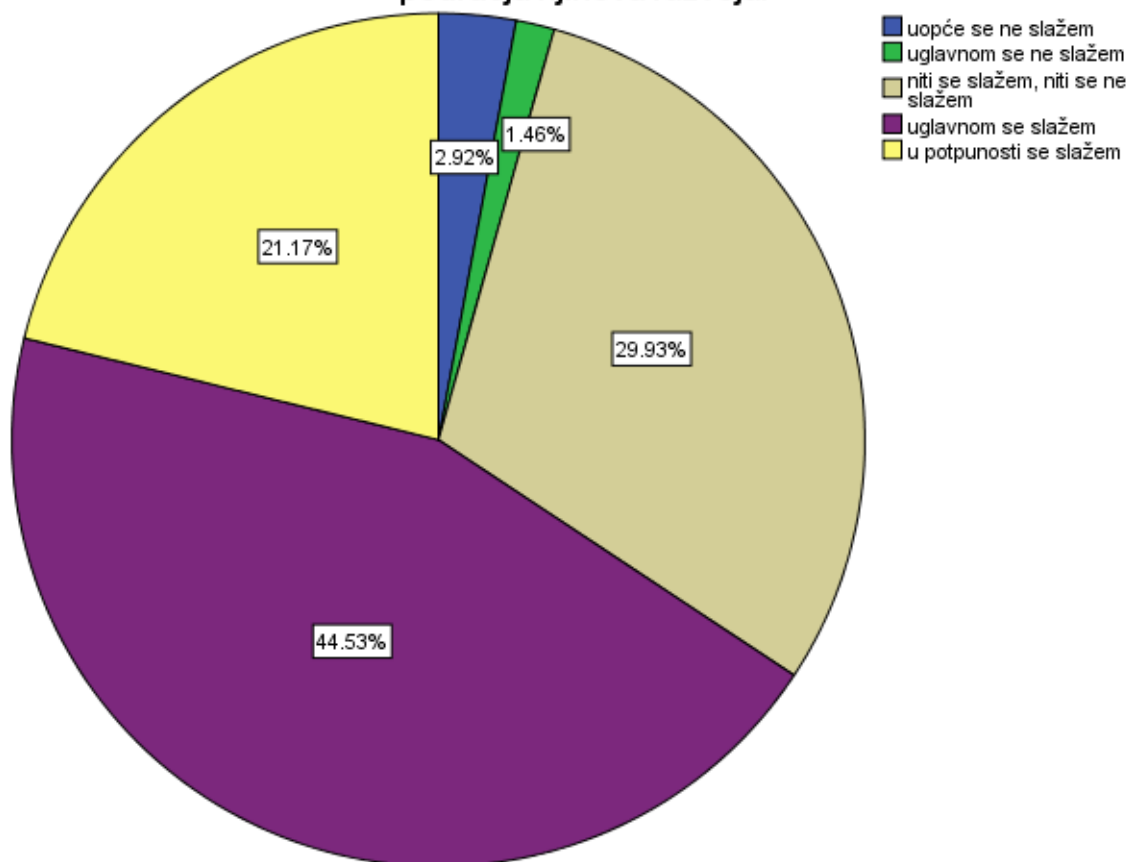
9. U redovan odgojno-obrazovni sustav ne treba uključiti svu djecu s teškoćama u razvoju.



Grafikon 11. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 9

Iz Grafikona 12. vidljivo je da odgojitelji u prosjeku smatraju da je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav korisno za sva područja njihova razvoja ($\bar{x} = 3.79$, $s = 0.89$). Dobivenim se rezultatima može pretpostaviti da odgojitelji razumiju koje su dobrobiti inkluzije i u skladu s tim ocjenjuju svoj stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom. Neodlučnim se izjasnilo 29.93 % odgojitelja.

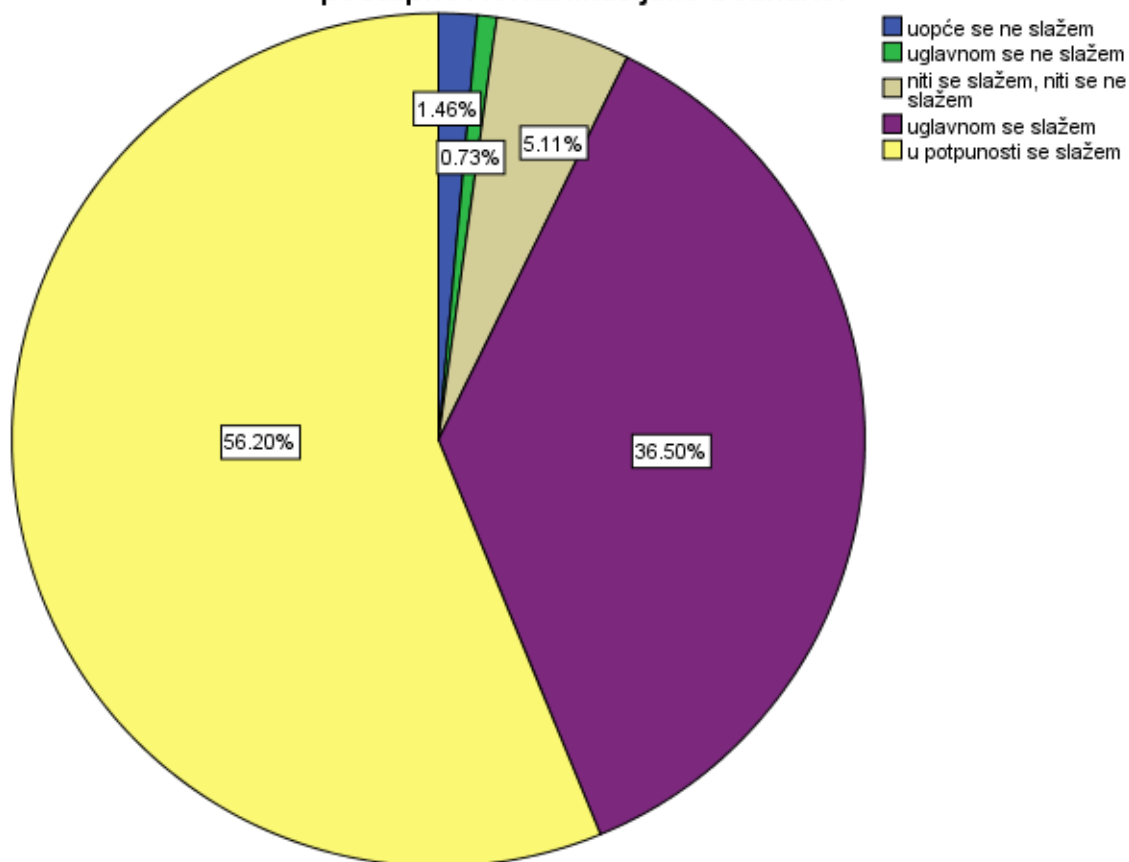
10. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine korisno je za sva područja njihova razvoja.



Grafikon 12. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 10

Veliki postotak odgojitelja smatra da djeca s teškoćama u razvoju zahtijevaju posebne odgojno-obrazovne postupke i rehabilitacijske tretmane (Grafikon 13.), što potvrđuju aritmetička sredina (4.45) i standardna devijacija (0.75). Može se pretpostaviti da odgojitelji smatraju uključenost stručnih suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila neophodnom u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. Budući da je zastupljenost stručnjaka tog profila u predškolskim ustanovama nedovoljna, odgojiteljima nedostaje kvalitetne suradnje pa pomoć u radu vide u uključenosti dodatnih tretmana (Lončarić, 2016:26).

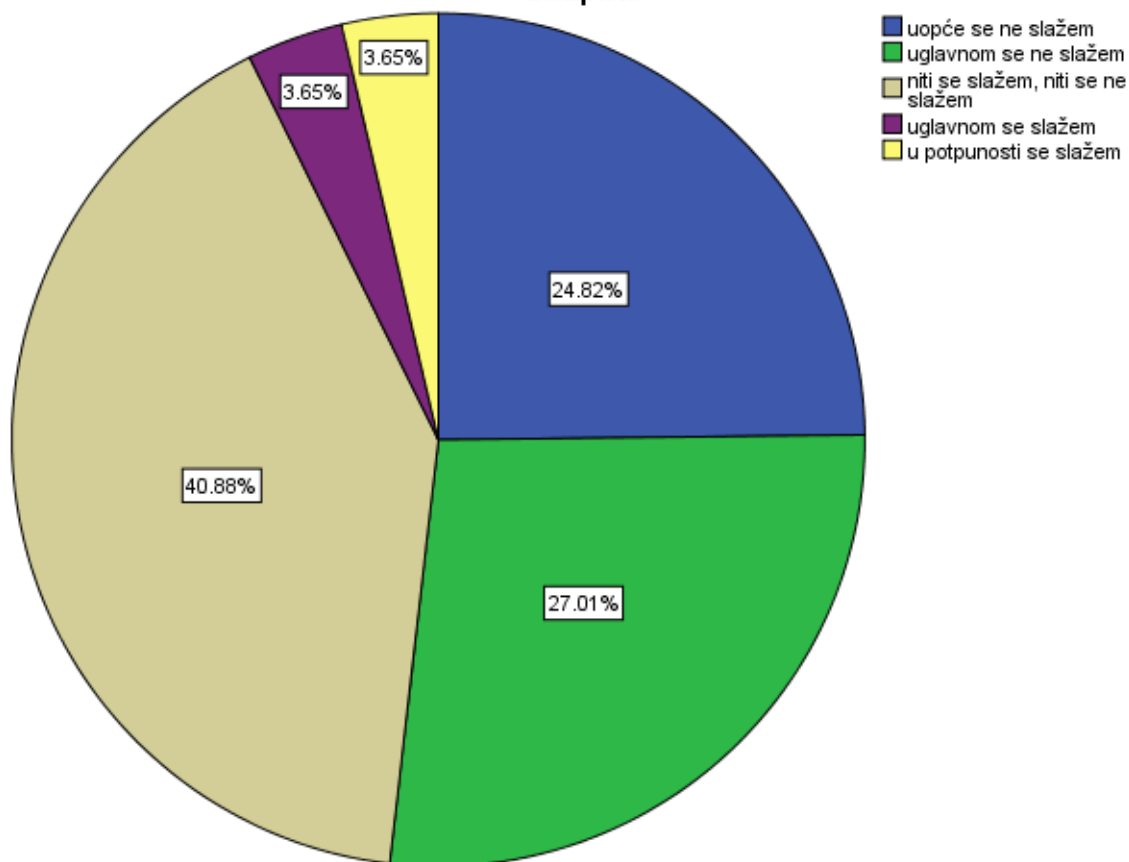
11. Djeca s teškoćama u razvoju zahtijevaju posebne odgojno-obrazovne postupke i rehabilitacijske tretmane.



Grafikon 13. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 11

Odgovitelji se u prosjeku ne slažu s tvrdnjom da djeci s teškoćama u razvoju štete metode rada koje se primjenjuju u redovitoj skupini ($\bar{x} = 2.34$, $s = 1.01$). Veliki postotak odgojitelja je također neodlučno u ocjeni slaganja s navedenom tvrdnjom (Grafikon 14.), što upućuje na pretpostavku da odgojitelji nisu sigurni koje metode rada djeci s teškoćama odgovaraju, a koje ne.

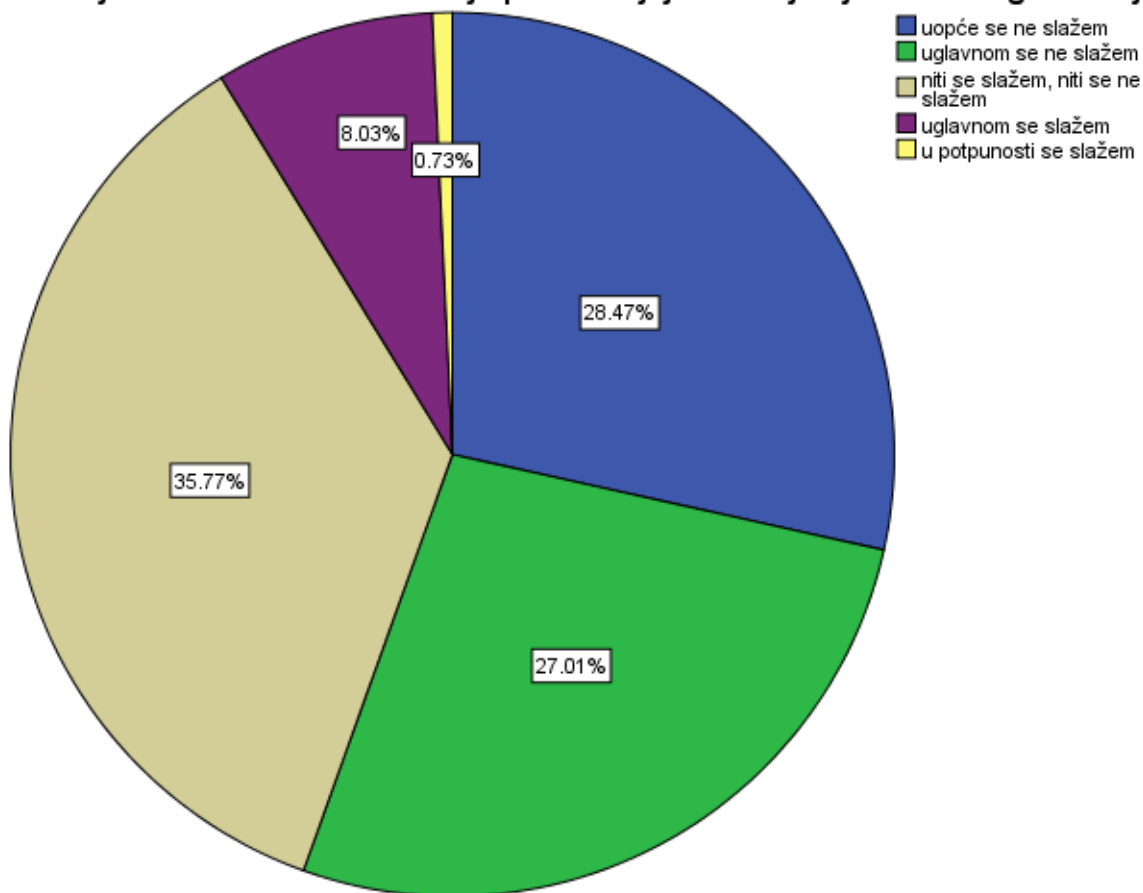
12. Djeci s teškoćama u razvoju štete metode rada koje se primjenjuju u redovitoj skupini.



Grafikon 14. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 12

Odgojitelji se u prosjeku ne slažu s tvrdnjom da djeca s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju djeci urednoga razvoja ($\bar{x} = 2.25$, $s = 0.98$). Ukupno 35.77 % odgojitelja neodlučnom ocjenom procjenjuju svoj stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom (Grafikon 15.). Takve se rezultate moglo očekivati, s obzirom na to se odgojitelji u prosjeku slažu s tim da djeca s teškoćama u razvoju trebaju biti dijelom redovitog odgojno-obrazovnog sustava pa sukladno tomu smatraju da ona nisu smetnja djeci urednoga razvoja. S obzirom na to da se 49 % odgojitelja također složilo s tvrdnjom da u odgojno-obrazovni sustav ne treba uključiti svu djecu s teškoćama u razvoju, važno je napomenuti da u ispitivanju stavova postoji mogućnost da ispitanici daju socijalno poželjne odgovore (Skočić Mihić, 2011:93).

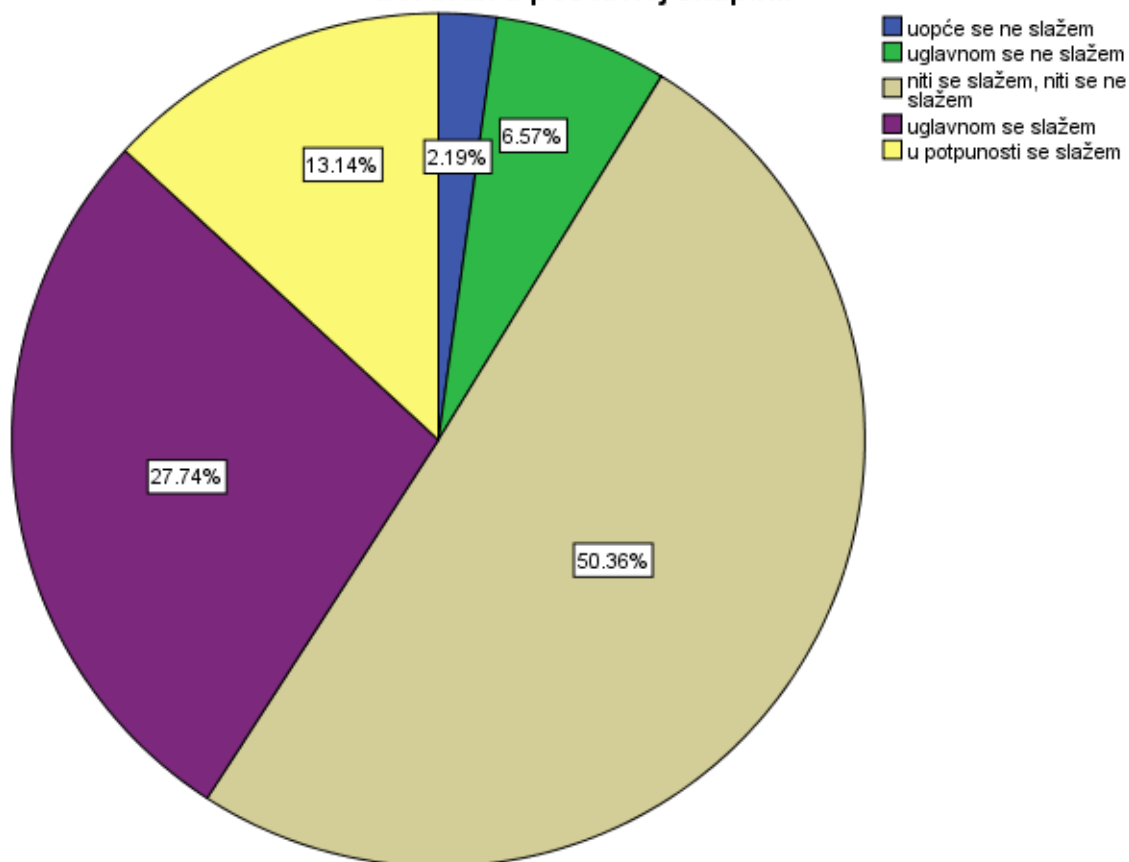
13. Djeca s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju djeci urednoga razvoja.



Grafikon 15. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 13

Grafikon 16. prikazuje da su odgojitelji u najvećem broju neodlučni po pitanju koristi boravka djeteta s teškoćama u razvoju u redovitoj skupini, što potvrđuju aritmetička sredina (3.43) i standardna devijacija (0.88). Zbrojem kategorija Uglavnom se slažem i Slažem se, vidljivo je da se 40.88 % odgojitelja slaže s navedenom tvrdnjom. Neodlučnost u svezi s ovom tvrdnjom može se povezati s rezultatima odgovora na tvrdnju „Djeca s teškoćama u razvoju zahtijevaju posebne odgojno-obrazovne postupke i rehabilitacijske tretmane“ u kojoj većina odgojitelja pozitivno ocjenjuje svoje slaganje. Može se pretpostaviti da odgojitelji smatraju da bi posebna odgojno-obrazovna skupina ipak mogla bolje udovoljiti potrebama te djece za edukacijsko-rehabilitacijskom podrškom.

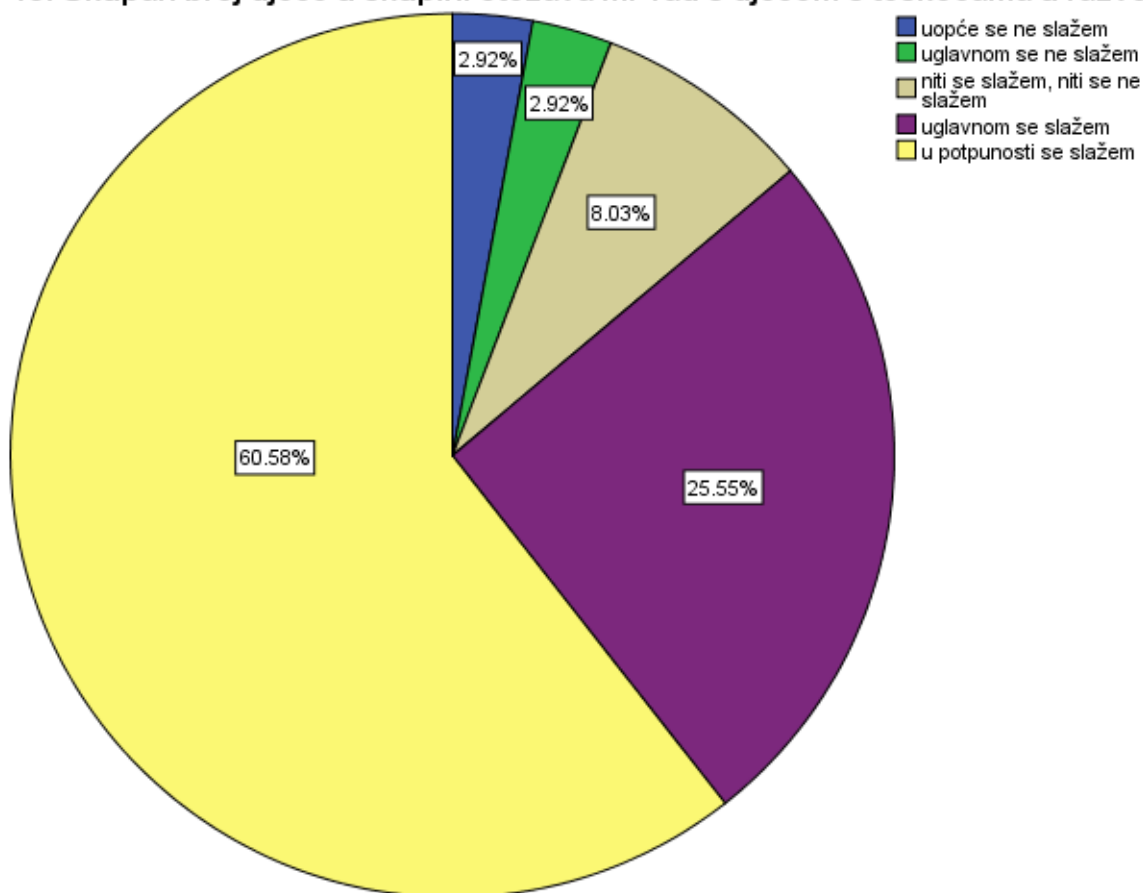
14. Djeci s teškoćama u razvoju više koristi boravak u redovitoj skupini nego boravak u posebnoj skupini.



Grafikon 16. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 14

Ukupno 86.13 % odgojitelja slaže se s tvrdnjom „Ukupan broj djece u skupini otežava mi rad s djecom s teškoćama u razvoju, što potvrđuju aritmetička sredina (4.37) i standardna devijacija (0.96). Ovakve se rezultate moglo očekivati jer se prevelik broj djece u skupini najčešće navodi kao prepreka ostvarivanju inkluzije (Lončarić, 2016:30; Miloš, Vrbić, 2015:60). Rezultati su prikazani u Grafikonu 17.

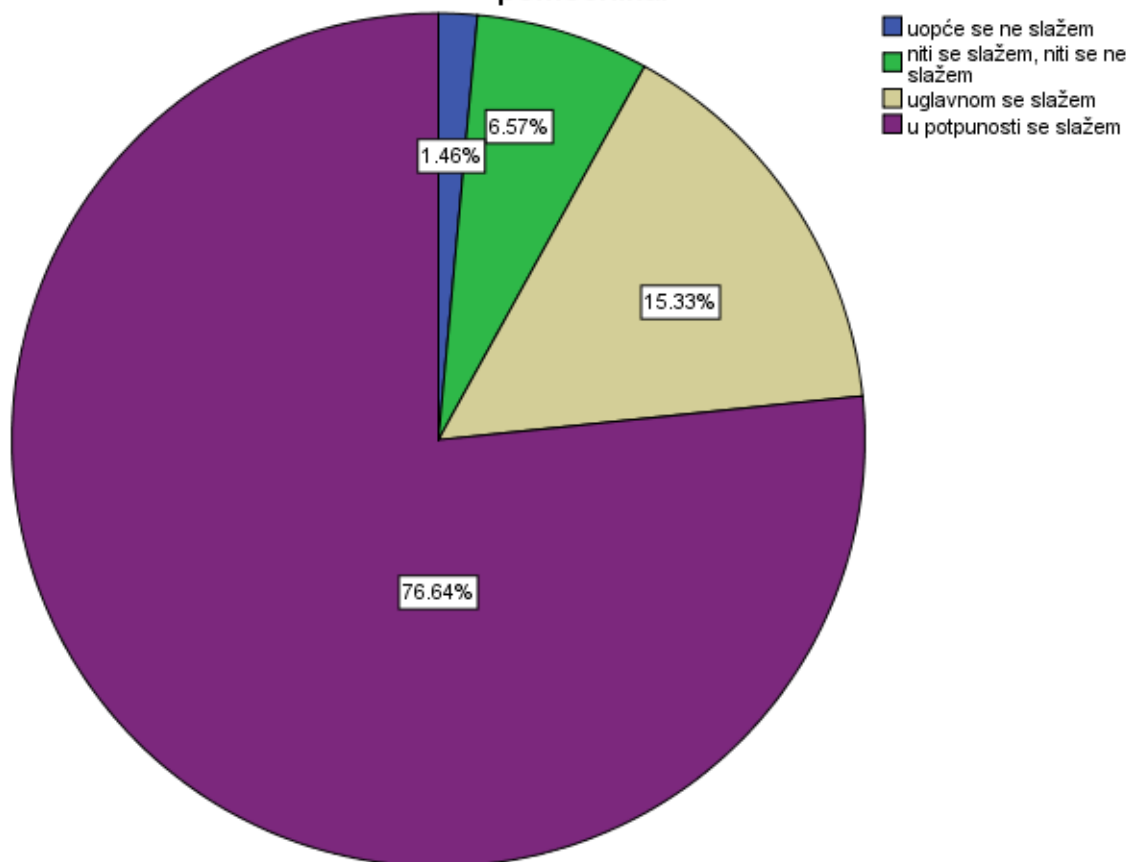
15. Ukupan broj djece u skupini otežava mi rad s djecom s teškoćama u razvoju.



Grafikon 17. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 15

Grafikon 18. prikazuje da je većina odgojitelja suglasna s tvrdnjom da djeca s teškoćama u razvoju koja su uključena u redovitu skupinu trebaju imati pomoćnika, što potvrđuju aritmetička sredina (4.65) i standardna devijacija (0.73). S obzirom na to da je dvoje odgojitelja označilo svoj stupanj slaganja s tvrdnjom brojkom 1 uz komentar „Ovisno o teškoći“ izgledno je da i odgojitelji koji su neodlučni u ocjeni razmišljaju na sličan način. U tom kontekstu, Lončarić (2016:69) ističe da se odgojiteljima rijetko dodjeljuju osobni pomagači, što bi se u budućnosti trebalo promijeniti.

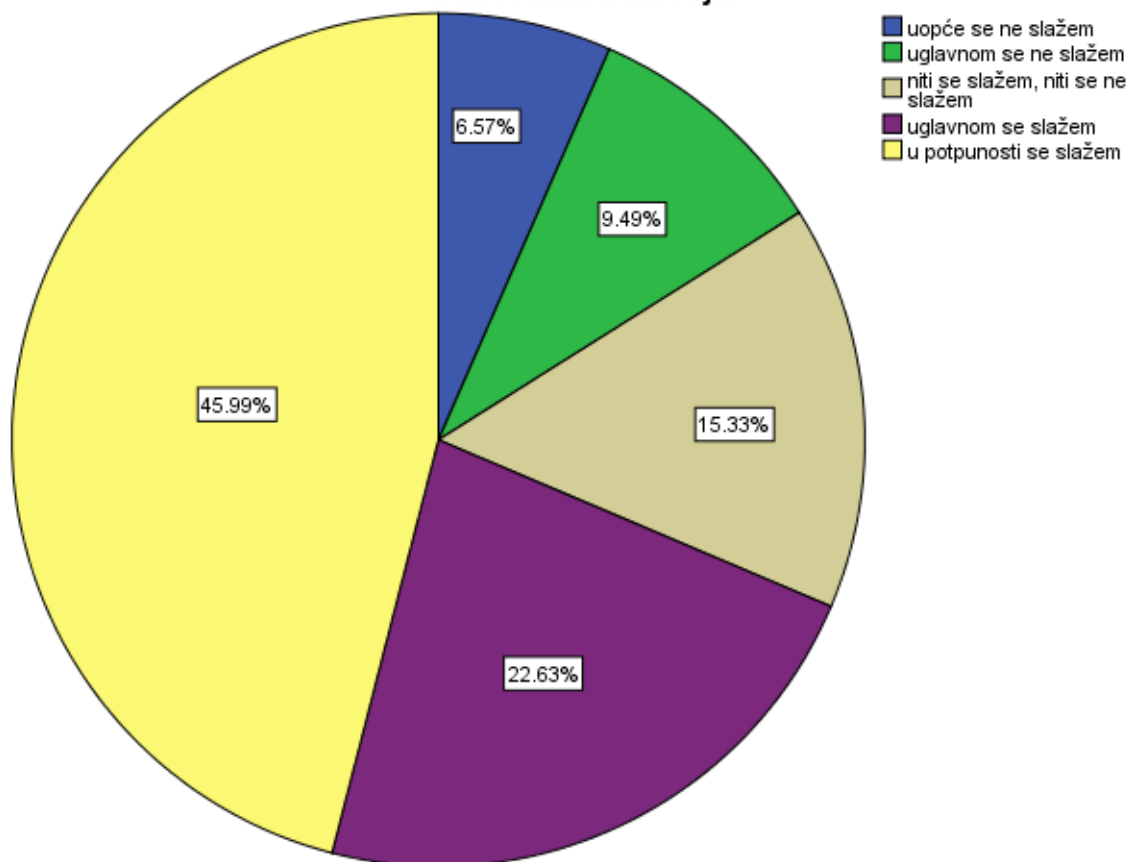
16. Djeca s teškoćama u razvoju uključena u redovitu skupinu trebaju imati pomoćnika.



Grafikon 18. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 16

Većina odgojitelja smatra da stručni suradnici u jednakoj mjeri kao i odgojitelji sudjeluju u radu s djecom s teškoćama u razvoju ($\bar{x} = 3.91$, $s = 1.26$). Po tom je pitanju neodlučno 15.33 % odgojitelja, a gotovo je jednak postotak odgojitelja koji se ne slažu sa spomenutom tvrdnjom (Grafikon 19.).

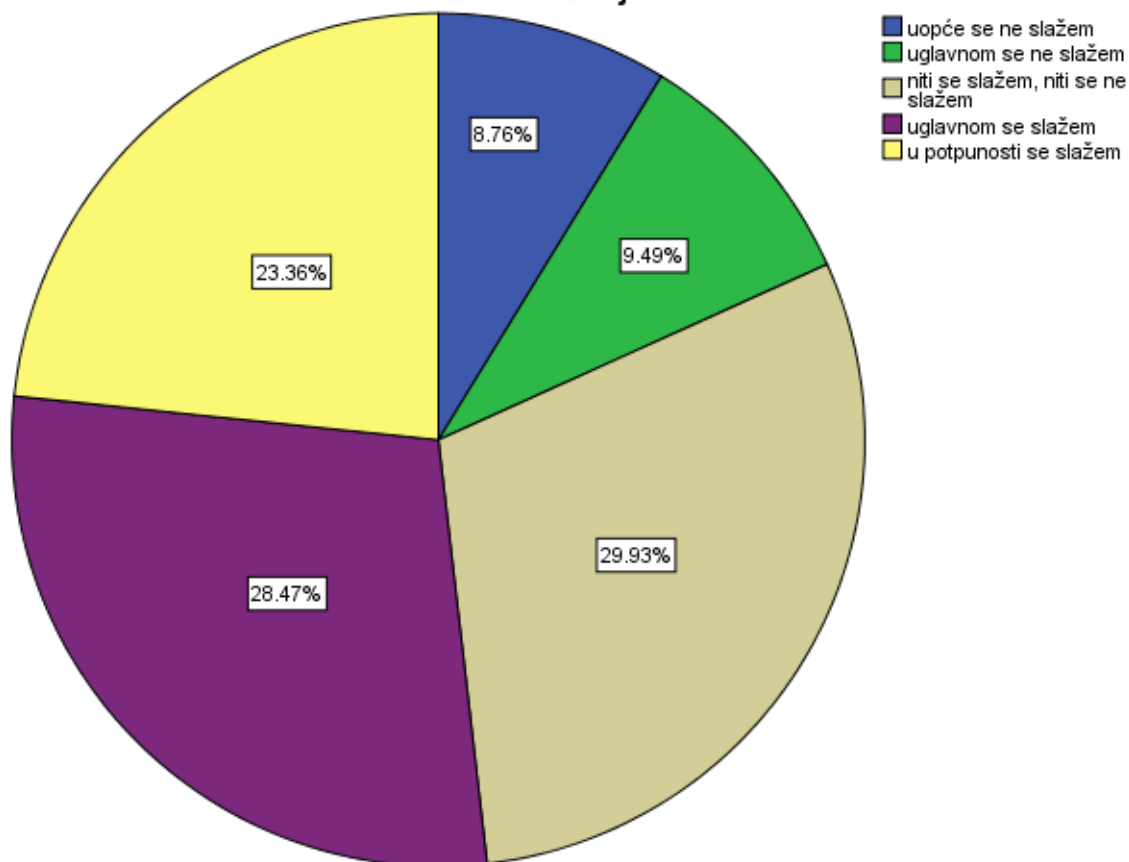
17. Stručni suradnici u jednakoj mjeri kao i odgojitelji sudjeluju u radu s djecom s teškoćama u razvoju.



Grafikon 19. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 17

Što se tiče zadovoljstva podrškom stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju, odgojitelji se u prosjeku slažu s navedenom tvrdnjom ($\bar{x} = 3.48$, $s = 1.2$). Ukupno je 29.93 % odgojitelja neodlučno ocijenilo svoj stupanj slaganja s tvrdnjom (Grafikon 20.).

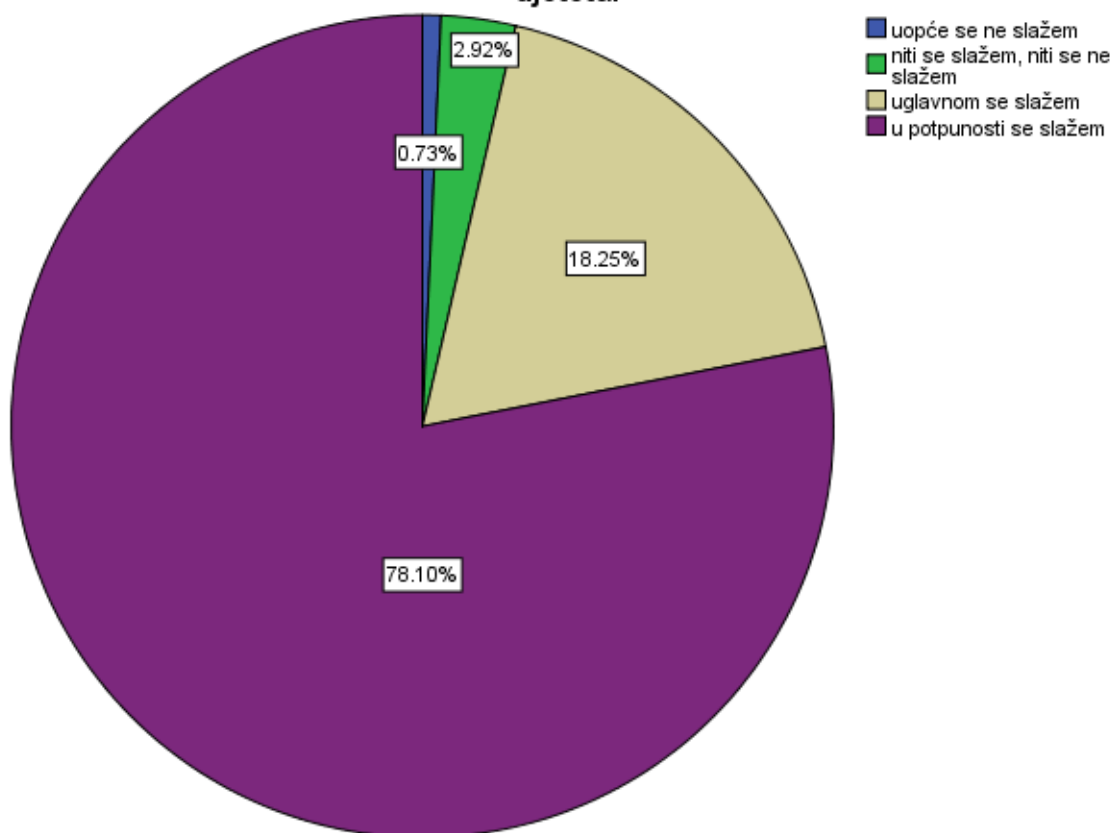
18. Zadovoljan/a sam podrškom stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju.



Grafikon 20. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 18

S tvrdnjom da sustav ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja treba voditi računa o svakoj različitosti i osigurati primjerene uvjete za cjelokupan razvoj svakoga djeteta, u prosjeku se slaže većina odgojitelja ($\bar{x} = 4.72$, $s = 0.58$). Samo se 3.65 % odgojitelja ne slaže s navedenom tvrdnjom (Grafikon 21.). Visoki se postotak pozitivnih ocjena ove tvrdnje mogao pretpostaviti, s obzirom na to da odgojitelji svojim odgovorima na prethodne tvrdnje pokazuju da prepoznaju dobrobiti inkluzije.

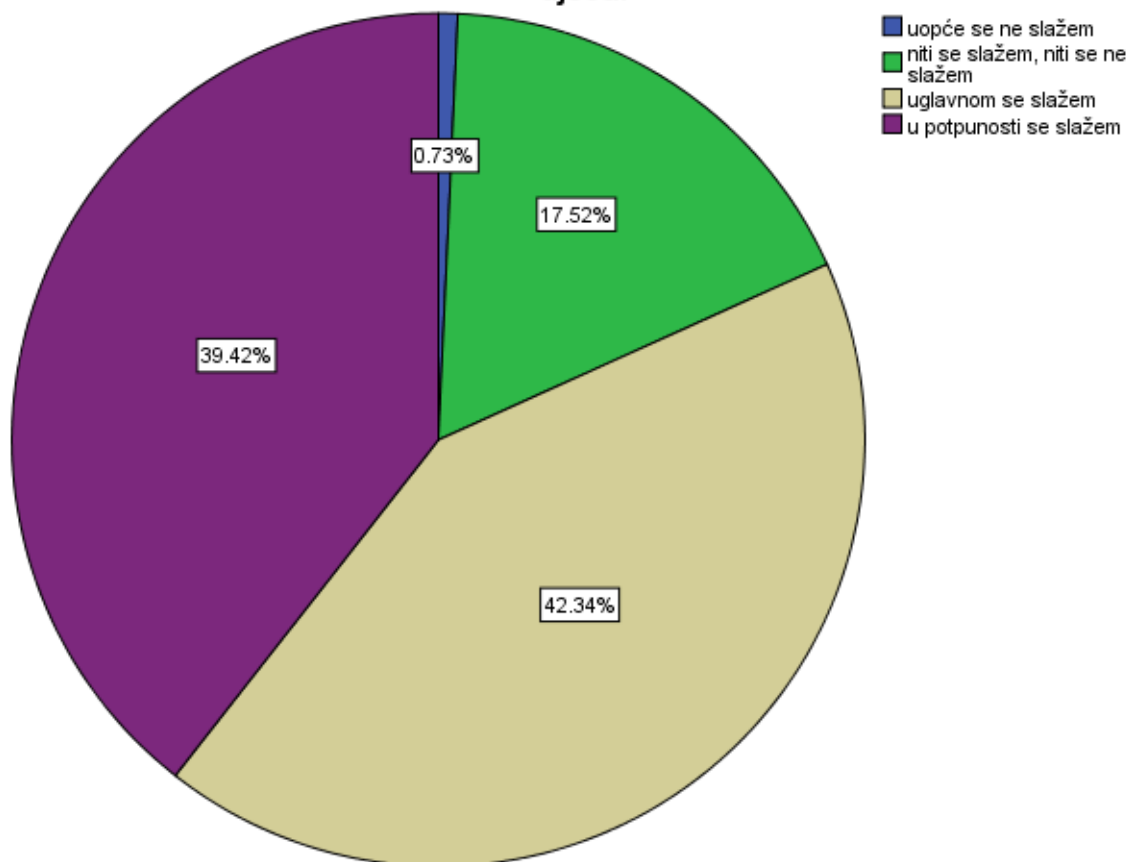
19. Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba voditi računa o svakoj različitosti i osigurati primjerene uvjete za cjelokupan razvoj svakog djeteta.



Grafikon 21. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 19

Zbroj kategorija Uglavnom se slažem i Slažem se, pokazuje da se 81.76 % odgojitelja slaže s tvrdnjom da uključivanje djece s teškoćama u razvoju obogaćuje svu djecu, što potvrđuju aritmetička sredina (4.19) i standardna devijacija (0.77). Neodlučnost u slaganju s navedenom tvrdnjom iskazuje 17.52 % odgojitelja (Grafikon 22.).

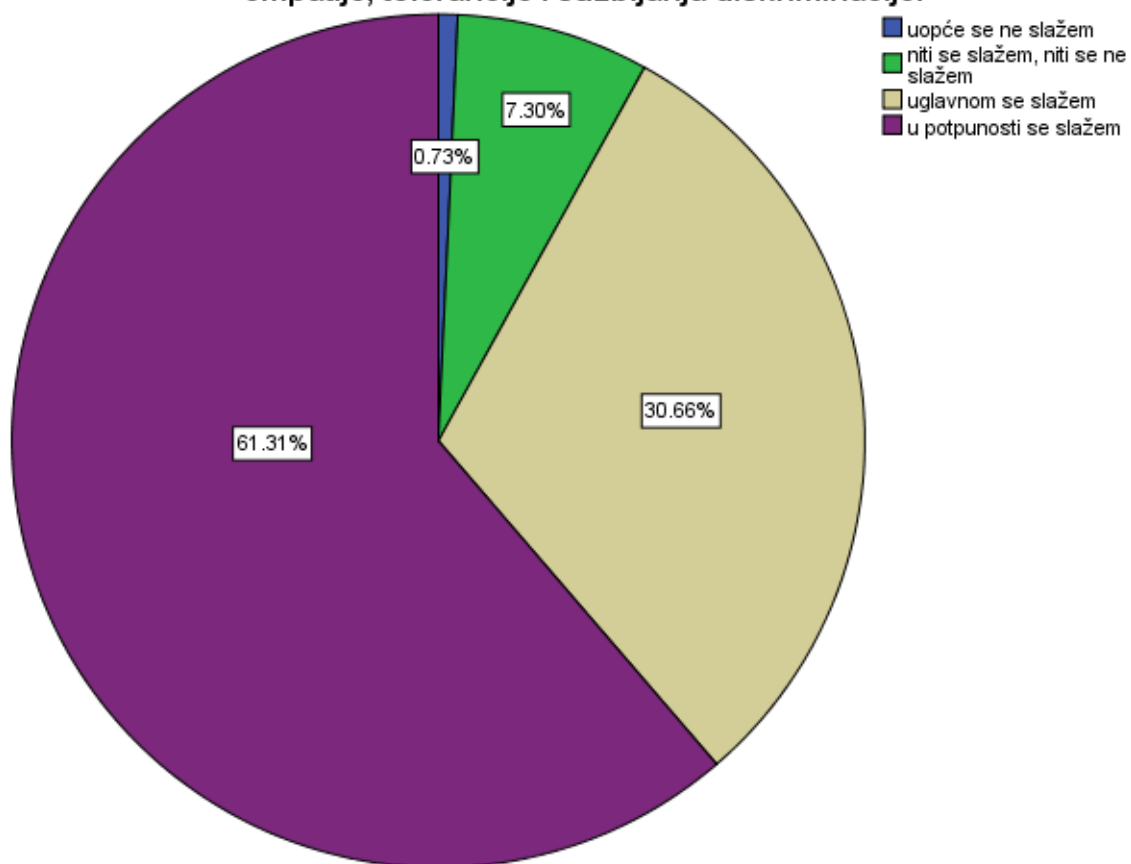
20. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine obogaćuje svu djecu.



Grafikon 22. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 20

Aritmetička sredina (4.51) i standardna devijacija (0.69) pokazuju da se odgojitelji većinom slažu s tvrdnjom da je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine temelj razvoja empatije, tolerancije i suzbijanja diskriminacije. Samo se 0.73 % odgojitelja ne slaže s navedenom tvrdnjom. Budući da je većina odgojitelja stupanj slaganja s prethodnom tvrdnjom pozitivno ocijenilo, dobiveni rezultati su i za ovu tvrdnju očekivani (Grafikon 23.).

21. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine temelj je razvoja empatije, tolerancije i suzbijanja diskriminacije.



Grafikon 23. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 21

4.2. Stavovi odgojitelja prema inkluziji s obzirom na razinu obrazovanja

Za utvrđivanje mogućih razlika u stavovima ispitanika prema inkluziji u odnosu na razinu obrazovanja, u Tablici 8. prikazane su aritmetička sredina i standardna devijacija za svaku tvrdnju i za svaki stupanj obrazovanja.

Tablica 8. Stavovi odgojitelja prema inkluziji s obzirom na razinu obrazovanja

| Tvrdnje | Dvogodišnji stručni studij (n = 93) | | Trogodišnji stručni studij (n = 28) | | Preddiplomski sveučilišni studij (n=9) | | Diplomski sveučilišni studij (n = 7) | |
|--|-------------------------------------|------|-------------------------------------|------|--|------|--------------------------------------|------|
| | \bar{x} | s | \bar{x} | s | \bar{x} | s | \bar{x} | s |
| 1. Integracija i inkluzija pojmovi su koji imaju isto značenje. | 2.44 | 1.38 | 2.11 | 1.37 | 2.00 | 1.58 | 1.43 | 0.79 |
| 2. Motiviran/a sam za rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.29 | 1.06 | 3.96 | 0.92 | 4.33 | 0.50 | 3.57 | 1.13 |
| 3. Osjećam zadovoljstvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.26 | 0.97 | 3.75 | 0.80 | 4.33 | 0.71 | 3.43 | 0.98 |
| 4. Dovoljno sam informiran/a o načinima rada s djecom s teškoćama u razvoju. | 2.80 | 0.93 | 2.86 | 0.80 | 3.00 | 1.00 | 2.71 | 1.11 |
| 5. Kompetentan/a sam u potpunosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 2.76 | 0.94 | 2.54 | 0.88 | 3.11 | 0.60 | 2.57 | 0.98 |
| 6. Za kvalitetan rad s djecom s teškoćama u razvoju potrebno je stjecati dodatna znanja | 4.85 | 0.44 | 4.93 | 0.26 | 5.00 | 0.00 | 5.00 | 0.00 |
| 7. Pri uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine potrebno je napraviti procjenu njihovih posebnih potreba. | 4.85 | 0.36 | 4.68 | 0.48 | 4.78 | 0.44 | 4.71 | 0.49 |
| 8. Djecu s teškoćama u razvoju potrebno je uključiti u redoviti odgojno-obrazovni sustav. | 3.74 | 0.87 | 3.93 | 0.90 | 4.44 | 0.53 | 4.29 | 0.76 |
| 9. U redovan odgojno-obrazovni sustav ne treba uključiti svu djecu s teškoćama u razvoju. | 3.57 | 1.27 | 3.46 | 1.14 | 3.11 | 1.36 | 2.86 | 1.07 |
| 10. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine korisno je za sva područja njihova razvoja. | 3.76 | 0.95 | 3.79 | 0.79 | 4.22 | 0.83 | 3.71 | 0.49 |

| | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 11. Djeca s teškoćama u razvoju zahtijevaju posebne odgojno-obrazovne postupke i rehabilitacijske tretmane. | 4.40 | 0.82 | 4.61 | 0.57 | 4.44 | 0.73 | 4.57 | 0.53 |
| 12. Djeci s teškoćama u razvoju štete metode rada koje se primjenjuju u redovitoj skupini. | 2.34 | 1.09 | 2.39 | 0.88 | 2.22 | 0.97 | 2.29 | 0.49 |
| 13. Djeca s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju djeci urednoga razvoja. | 2.37 | 1.04 | 2.18 | 0.72 | 1.78 | 0.97 | 1.71 | 0.95 |
| 14. Djeci s teškoćama u razvoju više koristi boravak u redovitoj skupini nego boravak u posebnoj skupini. | 3.38 | 0.92 | 3.36 | 0.78 | 4.22 | 0.67 | 3.43 | 0.53 |
| 15. Ukupan broj djece u skupini otežava mi rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 4.42 | 0.96 | 4.68 | 0.55 | 3.67 | 1.00 | 3.57 | 1.51 |
| 16. Djeca s teškoćama u razvoju uključena u redovitu skupinu trebaju imati pomoćnika. | 4.62 | 0.81 | 4.89 | 0.31 | 4.33 | 0.87 | 4.57 | 0.53 |
| 17. Stručni suradnici u jednakoj mjeri kao i odgojitelji sudjeluju u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.96 | 1.22 | 3.64 | 1.42 | 4.56 | 0.73 | 3.71 | 1.50 |
| 18. Zadovoljan/a sam podrškom stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.42 | 1.15 | 3.50 | 1.37 | 3.78 | 1.30 | 3.86 | 1.21 |
| 19. Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba voditi računa o svakoj različitosti i osigurati primjerene uvjete za cjelokupan razvoj svakog djeteta. | 4.68 | 0.65 | 4.89 | 0.42 | 4.89 | 0.33 | 4.57 | 0.53 |
| 20. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine obogaćuje svu djecu. | 4.13 | 0.80 | 4.32 | 0.72 | 4.44 | 0.73 | 4.29 | 0.76 |
| 21. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine temelj je razvoja empatije, tolerancije i suzbijanja diskriminacije. | 4.44 | 0.73 | 4.64 | 0.62 | 4.89 | 0.33 | 4.57 | 0.79 |

Uvidom u aritmetičke sredine i standardne devijacije prikazanih rezultata može se primijetiti da odgojitelji bez obzira na razinu obrazovanja imaju u prosjeku pozitivne stavove prema inkluziji. O mogućim je razlikama u stavovima odgojitelja prema inkluziji s obzirom na razinu obrazovanja teško govoriti. Naime, od 137 odgojitelja, 9 ih je završilo sveučilišni

preddiplomski studij, a 7 sveučilišni diplomski studij. Razlike se u odgovorima mogu primijetiti u tvrdnjama koje ispituju motiviranost i zadovoljstvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju (tvrdnje br. 2 i 3). Odgojitelji sa završenim sveučilišnim preddiplomskim i diplomskim studijem u prosjeku pozitivnije ocjenjuju svoju motiviranost i zadovoljstvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju, za razliku od onih odgojitelja koji su završili dvogodišnji stručni studij. S obzirom na završeni studij, može se pretpostaviti da se radi o mlađim odgojiteljima pa su takvi rezultati očekivani. Zbog manjeg broja odgojitelja sa završenim sveučilišnim preddiplomskim i diplomskim studijem, nije moguće generalizirati i govoriti o razlikama u stavovima odgojitelja prema inkluziji s obzirom na razinu obrazovanja. Stvarne će se razlike vjerojatno moći ispitati nakon nekoliko godina, s pretpostavkom da će broj zaposlenih odgojitelja sa završenim sveučilišnim preddiplomskim i diplomskim studijem rasti.

4.3. Stavovi odgojitelja prema inkluziji s obzirom na godine radnoga staža

Podatci prikazani u Tablici 9. prikazuju aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora odgojitelja s manje i više od 20 godina radnoga staža. Obje skupine odgojitelja u prosjeku imaju pozitivne stavove prema inkluziji. Iz prikazanih se podataka može vidjeti da oni s manje od 20 godina radnoga staža nešto pozitivnije ocjenjuju motiviranost i zadovoljstvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju (tvrdnje br. 2 i 3).

Tablica 9. Stavovi odgojitelja prema inkluziji s obzirom na godine radnoga staža

| Tvrdnje | Do 20 godina (n=87) | | Više od 20 godina (n=50) | |
|--|---------------------|------|--------------------------|------|
| | \bar{x} | s | \bar{x} | s |
| 1. Integracija i inkluzija pojmovi su koji imaju isto značenje. | 2.20 | 1.35 | 2.46 | 1.42 |
| 2. Motiviran/a sam za rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.74 | 0.96 | 3.12 | 1.12 |
| 3. Osjećam zadovoljstvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.64 | 0.88 | 3.08 | 1.01 |
| 4. Dovoljno sam informiran/a o načinima rada s djecom s teškoćama u razvoju. | 2.77 | 0.89 | 2.90 | 0.95 |
| 5. Kompetentan/a sam u potpunosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 2.68 | 0.83 | 2.82 | 1.04 |

| | | | | |
|---|------|------|------|------|
| 6. Za kvalitetan rad s djecom s teškoćama u razvoju potrebno je stjecati dodatna znanja | 4.93 | 0.30 | 4.80 | 0.49 |
| 7. Pri uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine potrebno je napraviti procjenu njihovih posebnih potreba. | 4.78 | 0.42 | 4.84 | 0.37 |
| 8. Djecu s teškoćama u razvoju potrebno je uključiti u redoviti odgojno-obrazovni sustav. | 3.85 | 0.96 | 3.86 | 0.70 |
| 9. U redovan odgojno-obrazovni sustav ne treba uključiti svu djecu s teškoćama u razvoju. | 3.31 | 1.21 | 3.78 | 1.25 |
| 10. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine korisno je za sva područja njihova razvoja. | 3.79 | 0.86 | 3.80 | 0.95 |
| 11. Djeca s teškoćama u razvoju zahtijevaju posebne odgojno-obrazovne postupke i rehabilitacijske tretmane. | 4.37 | 0.85 | 4.60 | 0.53 |
| 12. Djeci s teškoćama u razvoju štete metode rada koje se primjenjuju u redovitoj skupini. | 2.22 | 0.85 | 2.56 | 1.21 |
| 13. Djeca s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju djeci urednoga razvoja. | 2.14 | 0.94 | 2.46 | 1.03 |
| 14. Djeci s teškoćama u razvoju više koristi boravak u redovitoj skupini nego boravak u posebnoj skupini. | 3.38 | 0.88 | 3.52 | 0.89 |
| 15. Ukupan broj djece u skupini otežava mi rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 4.34 | 0.94 | 4.44 | 1.01 |
| 16. Djeca s teškoćama u razvoju uključena u redovitu skupinu trebaju imati pomoćnika. | 4.70 | 0.57 | 4.58 | 0.95 |
| 17. Stručni suradnici u jednakoj mjeri kao i odgojitelji sudjeluju u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.94 | 1.23 | 3.88 | 1.32 |
| 18. Zadovoljan/a sam podrškom stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.55 | 1.22 | 3.36 | 1.17 |
| 19. Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba voditi računa o svakoj različitosti i osigurati primjerene uvjete za cjelokupan razvoj svakog djeteta. | 4.77 | 0.50 | 4.66 | 0.72 |
| 20. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine obogaćuje svu djecu. | 4.24 | 0.71 | 4.12 | 0.87 |
| 21. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine temelj je razvoja empatije, tolerancije i suzbijanja diskriminacije. | 4.56 | 0.64 | 4.44 | 0.79 |

4.4. Stavovi odgojitelja prema inkluziji ovisno o iskustvu u radu s djecom s teškoćama u razvoju

Pregledom se podataka prikazanih u Tablici 10 može vidjeti da odgojitelji u prosjeku imaju pozitivne stavove prema inkluziji. Razlike se u odgovorima vide u tvrdnjama koje ispituju zadovoljstvo u radu i informiranost o načinima rada s djecom s teškoćama u razvoju (tvrdnje br. 3 i 4). Ispitanici s iskustvom u radu s djecom s teškoćama u razvoju u prosjeku iskazuju veće zadovoljstvo i smatraju se dovoljno informiranima o načinima rada s djecom s teškoćama u razvoju.

Tablica 10. Stavovi odgojitelja prema inkluziji s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju

| Tvrdnje | Da (n = 124) | | Ne (n=13) | |
|--|--------------|------|-----------|------|
| | \bar{x} | s | \bar{x} | s |
| 1. Integracija i inkluzija pojmovi su koji imaju isto značenje. | 2.30 | 1.40 | 2.23 | 1.24 |
| 2. Motiviran/a sam za rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.53 | 1.06 | 3.31 | 1.03 |
| 3. Osjećam zadovoljstvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.48 | 0.95 | 3.08 | 1.04 |
| 4. Dovoljno sam informiran/a o načinima rada s djecom s teškoćama u razvoju. | 2.87 | 0.88 | 2.31 | 1.03 |
| 5. Kompetentan/a sam u potpunosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 2.77 | 0.91 | 2.38 | 0.87 |
| 6. Za kvalitetan rad s djecom s teškoćama u razvoju potrebno je stjecati dodatna znanja | 4.87 | 0.40 | 5.00 | 0.00 |
| 7. Pri uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine potrebno je napraviti procjenu njihovih posebnih potreba. | 4.80 | 0.40 | 4.85 | 0.38 |
| 8. Djecu s teškoćama u razvoju potrebno je uključiti u redoviti odgojno-obrazovni sustav. | 3.87 | 0.87 | 3.69 | 0.85 |
| 9. U redovan odgojno-obrazovni sustav ne treba uključiti svu djecu s teškoćama u razvoju. | 3.49 | 1.25 | 3.38 | 1.26 |
| 10. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine korisno je za sva područja njihova razvoja. | 3.78 | 0.90 | 3.92 | 0.86 |

| | | | | |
|---|------|------|------|------|
| 11. Djeca s teškoćama u razvoju zahtijevaju posebne odgojno-obrazovne postupke i rehabilitacijske tretmane. | 4.44 | 0.76 | 4.54 | 0.78 |
| 12. Djeci s teškoćama u razvoju štete metode rada koje se primjenjuju u redovitoj skupini. | 2.32 | 1.00 | 2.54 | 1.13 |
| 13. Djeca s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju djeci urednoga razvoja. | 2.23 | 0.98 | 2.46 | 1.05 |
| 14. Djeci s teškoćama u razvoju više koristi boravak u redovitoj skupini nego boravak u posebnoj skupini. | 3.47 | 0.89 | 3.08 | 0.76 |
| 15. Ukupan broj djece u skupini otežava mi rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 4.33 | 0.99 | 4.85 | 0.38 |
| 16. Djeca s teškoćama u razvoju uključena u redovitu skupinu trebaju imati pomoćnika. | 4.65 | 0.75 | 4.77 | 0.60 |
| 17. Stručni suradnici u jednakoj mjeri kao i odgojitelji sudjeluju u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.90 | 1.28 | 4.08 | 1.04 |
| 18. Zadovoljan/a sam podrškom stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.48 | 1.21 | 3.46 | 1.13 |
| 19. Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba voditi računa o svakoj različitosti i osigurati primjerene uvjete za cjelokupan razvoj svakog djeteta. | 4.74 | 0.58 | 4.62 | 0.65 |
| 20. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine obogaćuje svu djecu. | 4.22 | 0.77 | 4.00 | 0.82 |
| 21. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine temelj je razvoja empatije, tolerancije i suzbijanja diskriminacije. | 4.50 | 0.70 | 4.69 | 0.63 |

4.5. Usporedba stavova odgojitelja prema inkluziji s područja Solina i Splita

Za utvrđivanje mogućih razlika u stavovima odgojitelja prema inkluziji s područja Solina i Splita, u Tablici 11. prikazane su aritmetička sredina i standardna devijacija za svaku tvrdnju i za svaki grad posebno.

Tablica 11. usporedba stavova odgojitelja prema inkluziji s područja Solina i Splita

| Tvrdnje | Solun (n = 96) | | Split (n = 41) | |
|--|----------------|------|----------------|------|
| | \bar{x} | s | \bar{x} | s |
| 1. Integracija i inkluzija pojmovi su koji imaju isto značenje. | 2.36 | 1.42 | 2.12 | 1.29 |
| 2. Motiviran/a sam za rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.53 | 1.00 | 3.46 | 1.19 |
| 3. Osjećam zadovoljstvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.47 | 0.95 | 3.37 | 0.99 |
| 4. Dovoljno sam informiran/a o načinima rada s djecom s teškoćama u razvoju. | 2.83 | 0.93 | 2.78 | 0.88 |
| 5. Kompetentan/a sam u potpunosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 2.73 | 0.96 | 2.73 | 0.81 |
| 6. Za kvalitetan rad s djecom s teškoćama u razvoju potrebno je stjecati dodatna znanja | 4.90 | 0.34 | 4.85 | 0.48 |
| 7. Pri uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine potrebno je napraviti procjenu njihovih posebnih potreba. | 4.79 | 0.41 | 4.83 | 0.38 |
| 8. Djecu s teškoćama u razvoju potrebno je uključiti u redoviti odgojno-obrazovni sustav. | 3.83 | 0.82 | 3.90 | 1.00 |
| 9. U redovan odgojno-obrazovni sustav ne treba uključiti svu djecu s teškoćama u razvoju. | 3.43 | 1.26 | 3.61 | 1.20 |
| 10. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine korisno je za sva područja njihova razvoja. | 3.78 | 0.91 | 3.83 | 0.86 |
| 11. Djeca s teškoćama u razvoju zahtijevaju posebne odgojno-obrazovne postupke i rehabilitacijske tretmane. | 4.42 | 0.80 | 4.54 | 0.64 |
| 12. Djeci s teškoćama u razvoju štete metode rada koje se primjenjuju u redovitoj skupini. | 2.41 | 0.99 | 2.20 | 1.05 |
| 13. Djeca s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju djeci urednoga razvoja. | 2.35 | 1.01 | 2.02 | 0.91 |
| 14. Djeci s teškoćama u razvoju više koristi boravak u redovitoj skupini nego boravak u posebnoj skupini. | 3.36 | 0.78 | 3.59 | 1.07 |

| | | | | |
|---|------|------|------|------|
| 15. Ukupan broj djece u skupini otežava mi rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 4.34 | 1.02 | 4.46 | 0.81 |
| 16. Djeca s teškoćama u razvoju uključena u redovitu skupinu trebaju imati pomoćnika. | 4.81 | 0.57 | 4.29 | 0.93 |
| 17. Stručni suradnici u jednakoj mjeri kao i odgojitelji sudjeluju u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.92 | 1.33 | 3.93 | 1.10 |
| 18. Zadovoljan/a sam podrškom stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | 3.44 | 1.24 | 3.59 | 1.12 |
| 19. Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba voditi računa o svakoj različitosti i osigurati primjerene uvjete za cjelokupan razvoj svakog djeteta. | 4.73 | 0.61 | 4.73 | 0.55 |
| 20. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine obogaćuje svu djecu. | 4.23 | 0.75 | 4.12 | 0.84 |
| 21. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine temelj je razvoja empatije, tolerancije i suzbijanja diskriminacije. | 4.48 | 0.73 | 4.61 | 0.63 |

Uvidom u rezultate prikazane u Tablici 11. može se vidjeti da nema vidnih razlika u stavovima prema inkluziji odgojitelja s područja Solina i Splita. Rezultati pokazuju da odgojitelji s oba područja u prosjeku iskazuju pozitivne stavove prema inkluziji. Možebitne se razlike, ali ne značajne, mogu primijetiti kada su u pitanju tvrdnje koje se tiču načina rada s djecom s teškoćama u razvoju koja borave u redovitoj odgojno-obrazovnoj skupini (tvrdnje br. 12 i 13), pri čemu su stavovi odgojitelja s područja Solina nešto negativniji. S obzirom na to da su preostali stavovi podjednako pozitivni, nije moguće jasno objasniti uzrok razlika u tim tvrdnjama.

4.6. Ograničenja istraživanja

Pregledom ispunjenih upitnika primijećena su određena ograničenja ovoga istraživanja. Kao i prethodnim istraživanjima (npr. Ćorluka, 2017:66), ni u predmetnom istraživanju nisu se mogle utvrditi razlike u stavovima ovisno o spolu odgojitelja zbog nedovoljnog broja muških ispitanika. Također, primijećene su određene nejasnoće i diskutabilni pojmovi u nekim postavljenim pitanjima i tvrdnjama. Nekoliko je ispitanika na pitanje „Imate li iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju?“ odgovorilo „Ne.“, a u sljedećem pitanju koje se odnosi na vrste teškoća s kojima su se odgojitelji u radu susretali, zaokruženo je više odgovora. Može se pretpostaviti da pod pojmom iskustvo, ispitanici smatraju visoku razinu kompetencije rada s djecom s teškoćama u razvoju, a ne općenito rad s djecom s teškoćama u razvoju. Nadalje, neke su se tvrdnje mogle sugestivno protumačiti što upućuje na mogućnost da socijalno poželjnog odgovaranja na pitanja, što je često neizbježno kod ovakve vrste istraživanja (Skočić Mihić, 2011:93). Što se tiče formalnog stjecanja znanja o inkluziji za vrijeme obrazovanja, neki su ispitanici odgovorili da su tijekom formalnog obrazovanja pohađali kolegije o radu s djecom s teškoćama u razvoju, a istovremeno nisu označili da su ta znanja stekli u okviru formalne izobrazbe. Može se pretpostaviti da pitanje nije bilo dovoljno jasno ili da ispitanici nisu bili zadovoljni kolegijima o radu s djecom s teškoćama u razvoju te zato smatraju da nisu stekli nikakva znanja tijekom formalnog obrazovanja. Također, korisno bi bilo da je u upitniku bilo pitanja otvorenoga tipa kako bi ispitanici jasnije mogli iznijeti svoj stav.

5. ZAKLJUČAK

Svako je dijete s teškoćama u razvoju neizbježno dio društva kojemu na svoj način pridonosi. Danas je odnos društva prema toj djeci daleko napredovao u odnosu na vrijeme kada se pojam inkluzije uopće počeo spominjati. Inkluzija se odnosi na stvaranje primjerene okoline koja pruža uvjete za cjelokupan razvoj djece s teškoćama u razvoju. No, inkluzija je proces mnogo širega značenja koji obuhvaća sva životna razdoblja i zahtijeva složene promjene. Dobrobiti su inkluzije brojne. Inkluzija obogaćuje cijelo društvo (svu djecu, obitelji, stručnjake, zajednicu) i temelji se na uvažavanju individualnih razlika i poštovanju prema svim članovima društva. Dječji je vrtić mjesto koje predstavlja polazište inkluzije, a odgojitelji su ključni činitelji u provedbi inkluzivnog procesa. Osim stručnih osposobljenosti, znanja, kompetencija i osjetljivosti za rad s djecom, za kvalitetnu provedbu inkluzivnog procesa ključan je stav prema inkluziji koji je i polazište ovoga rada. Istraživanja su o stavovima odgojitelja prema inkluziji u Republici Hrvatskoj malobrojna. Na području Splitsko-dalmatinske županije istraživanja se nisu bavila stavovima odgojitelja prema inkluziji u cjelini pa je predmetno istraživanje prvo takve vrste.

Analizom podataka dobivenih iz anketnog upitnika osmišljenog za potrebe ovoga rada, došlo do zaključka da odgojitelji u prosjeku imaju pozitivne stavove prema inkluziji, čime su potvrđena dosadašnja saznanja o stavovima odgojitelja prema inkluziji. Provedenim se istraživanjem, osim stavova odgojitelja prema inkluziji, pokušalo saznati razlikuju li se stavovi odgojitelja prema inkluziji s obzirom na razinu obrazovanja, radno iskustvo s djecom s teškoćama u razvoju, godine radnoga staža te mjesto rada (Solin, Split). Velike razlike u promatranim varijablama nisu vidljive, no ono što se može primijetiti odnosi se na tvrdnje u kojima odgojitelji procjenjuju svoju motiviranost i zadovoljstvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Naime, odgojitelji s višom razinom obrazovanja pozitivnije ocjenjuju svoju motiviranost i zadovoljstvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Veće zadovoljstvo i informiranost o načinima rada s djecom s teškoćama u razvoju iskazuju i oni odgojitelji koji imaju iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Također, odgojitelji koji imaju manje od 20 godina radnoga staža, motiviraniji su i osjećaju zadovoljstvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Zbog nedostatka motiviranosti i zadovoljstva u radu s djecom s teškoćama u razvoju kod odgojitelja s nižom razinom obrazovanja i višegodišnjim radnim iskustvom, potrebno je raditi na spomenutim činiteljima što bi uvelike utjecalo na kvalitetu cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa, a pogotovo na kvalitetu provedbe procesa

inkluzije. Rezultati su provedenoga istraživanja vrijedni za upotpunjavanje saznanja o stavovima odgojitelja prema inkluziji. Budući da je istraživanje obuhvatilo odgojitelje zaposlene na području Solina i Splita, nije moguće dobivene rezultate smatrati općenitima za sve odgojitelje. Rezultati su istraživanja važni za dječje vrtiće u kojima se istraživanje provodilo te bi mogli poslužiti kao uvid u postojeće stanje i kao okvir za poboljšanje cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa. Za kvalitetnu provedbu inkluzije, uputno je provoditi daljnja istraživanja koja obuhvaćaju sve sudionike inkluzivnog procesa. Također, osim praćenja učinka koji inkluzija ima na razvoj djeteta s teškoćama u razvoju unutar svakodnevnog rada, važno je pristupati procesu inkluzije i na znanstveno-istraživačkoj razini.

6. LITERATURA

1. Avramidis, E., Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
2. Bakkaloğlu, H. 2013. Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5, 107-128.
3. Bosnar, B., Bradarić-Jončić, S. 2008. Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 11-30.
4. Bouillet, D., 2010. *Izazovi integrativnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Bouillet, D., 2011. Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), str. 323-338.
6. Bouillet, D., Domović, V., Ivančević, S., 2017. Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), str. 32-46.
7. Bratković, D., Teodorović, B., 2001. Osobe s teškoćama u razvoju u sustavu socijalne skrbi. *Revija za socijalnu politiku*, 8(3), 279-290.
8. Bricker, D., 1995. The Challenge of Inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179-194.
9. Cerić, H., 2008. mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja, *Metodički obzori*, 3(2008)1(5), 49-62.
10. Crane Mitchell, L., Hegde, A., 2007. Beliefs and Practices of In-Service Preschool Teachers in Inclusive Settings: Implications for Personnel Preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28, 353-366.
11. Ćorluka, J., 2017. Stavovi odgojitelja predškolskih ustanova prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s posebnim potrebama. *Diplomski rad*, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci
12. Ćwirynkała, K. I sur., 2017. Attitudes of Croatian and Polish elementary school teachers towards inclusive education of children with disabilities, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(Supplement), 252-264.

13. Demirović, B. i sur. 2015. Inkluzija- izazovi i perspektive/ Inclusion- obstacles and facilitators *Unpublished*.
14. Dimitrova-Radojichikj, D., Chichevska-Jovanova, N., Rashikj Canevska, O., 2016. Attitudes of the Macedonian Preschool Teachers toward Students with Disabilities. *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 62.2.
15. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe., 2008. Narodne novine br: 63/08 i 90/2010
16. Emam, M., Mohamed, A., 2011. Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and selfefficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
17. Frankel, E. B., Gold, S., Ajodhia-Andrews, A., 2010. International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2- 16.
18. Fulgosi-Masnjak, R., Dalić-Pavelić, S., 2001. Neke metrijske karakteristike upitnika za mjerenje stavova učenika bez teškoća u razvoju prema učenicima s posebnim potrebama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37(2), 219-228.
19. Igrić, LJ. (2015.) *Osnove edukacijskog uključivanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
20. Karamatić Brčić, M., 2011. Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), str. 0-0.
21. Kobešćak, S., 2000. Što je inkluzija?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6(21), 23-25.
22. Konvencija o pravima djeteta. <http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi0/multi-org-inicijative/ujedinjeni-narodi/konvencija-o-pravima-djeteta> (24.6.2019.)
23. Kraska, J., Boyle, C., 2014. Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246.
24. Kudek Mirošević, J., i Jurčević Lozančić, A., 2014. Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17-29.
25. Loborec, M., Bouillet, D., 2012. Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153(1), 21-38.

26. Lončarić, M., 2016. Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko baranjske županije. Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
27. Lučić, K., 2007. Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9(1 (13)), 151-165.
28. Matic, P., 2016. Razvoj socijalnih vještina i navika djeteta s Down sindromom. Završni rad, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
29. Miloš, I., Vrbić, V., 2015. Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20(77/78), 60-63.
30. Pritchard-Wiart, L. I sur., 2014. Current state of inclusion of children with special needs in child care programmes in one Canadian province. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 10.
31. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., i Skočić Mihić, S., 2013. Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154.(1-2), str. 0-0.
32. Sari, H., Çeliköz, N., Seçer, Z., 2009. An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24, 29-44.
33. Seçer, Z., 2010. An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18, 43-53.
34. Sekulić-Majurec, A., 1997. Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, 6(4-5 (30-31)), 537-550.
35. Sindik, J., 2013. Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12, 309-334.
36. Sindik, J., Vukosav, J., 2012. Dobne razlike u stavovima odgojiteljica o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redoviti dječji vrtić. *Paediatrica Croatica*, 56, 29-34.
37. 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.
38. Skočić Mihić, S., Vlah, N., Šokić, M., 2018. Stavovi odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54(1), 69-82.

39. Središnji državni portal <https://gov.hr/moja-uprava/obitelj-i-zivot/roditeljstvo/prava-djeteta/531> (24.6.2019.)
40. Stančić, M., Stanisavljević-Petrović, Z., 2013. Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12 (3), 353-369
41. Stav. 2019. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=57912> (2.7.2019.)
42. Sucuoğlu, B.i sur., 2013. Inclusive Preschool Teachers: Their Attitudes and Knowledge about Inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
43. Sunko, E., 2008. Utjecaj provedbe programa za roditelje na njihove stavove o odgoju. *Odgodne znanosti*, 10(2 (16)), 383-401.
44. Sunko, E., 2016. Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65(4), 601-620.
45. Sunko, E., Stipović, A., 2010. Inkluzija djece s autizmom s gledišta odgojitelja. *Školski vjesnik:časopis za pedagoška i školska pitanja*, 59 (1), 113-126
46. Suzić, N., 2008. Uvod u inkluziju. Banja Luka: XBS.
47. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti <http://web.foozos.hr/index.php?lang=hr> (30.5.2019.)
48. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti <https://fooz.unipu.hr/fooz> (30.5.2019.)
49. Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet <https://www.ufri.uniri.hr/hr> (30.5.2019.)
50. Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet <https://www.ffst.unist.hr/studiji/rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje> (30.5.2019.)
51. Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja <http://www.unizd.hr/ucitelji-odgojitelji> (30.5.2019.)
52. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet <https://www.ufzg.unizg.hr> (30.5.2019.)
53. Tomić, A. (2018). *Stavovi o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
54. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*, Paris:UNESCO
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (30.5.2019.)
55. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. Narodne novine, br. 94/2013.

56. Zrilić, S., 2011. *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
57. Zrilić, S., 2018. Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije. *Magistra Iadertina*, 13(1), 161-180.
58. Zrilić, S., Brzoja, K., 2013. Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8.(1.), 141-153.
59. Zuckerman, Z. 2016. *Summa pedagogica: inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta

7. SAŽETAK

Inkluzija je proces koji obuhvaća sve životne sastavnice, a odnosi se na kreiranje uvjeta koji osiguravaju prikladnu okolinu za razvoj i zadovoljavanje temeljnih potreba sve djece. Kvalitetna provedba inkluzivnog procesa najviše ovisi o odgojiteljima, a posebno o njihovim stavovima prema inkluziji.

Cilj je ovoga rada ispitati stavove odgojitelja prema inkluziji. U istraživanju je sudjelovalo 137 odgojitelja s područja Solina i Splita. Dobiveni rezultati pokazuju da su stavovi odgojitelja prema inkluziji u prosjeku pozitivni. Istraživanjem nisu zapažene vidljive razlike u stavovima odgojitelja prema inkluziji s obzirom na dob, razinu obrazovanja, godine radnoga staža, iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju te mjesto rada (Solin ili Split). Razlike se mogu primijetiti u tvrdnjama koje se odnose na motiviranost i zadovoljstvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju pri čemu se odgojitelji s manje od 20 godina radnoga staža smatraju motiviranijima za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Također, odgojitelji s područja Solina pokazuju slične rezultate kao i odgojitelji s područja Splita.

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

8. SUMMARY

Preschool teachers' attitudes towards inclusion

Inclusion is a process that encompasses all life components and enables a suitable environment for development and meeting the basic needs of all children. The quality of the inclusion process depends on preschool teachers, and especially on their attitudes towards inclusion.

This paper aims to examine preschool teachers' attitudes toward inclusion. The study comprised 137 preschool teachers from Split and Solin. Preschool teachers in this study, on average, exhibited positive attitudes towards inclusion. Results of the study revealed no differences concerning age, level of education, years of service, experience in working with children with special needs, and place of work (Solín or Split). The only differences could be observed in the statements related to the motivation and pleasure in working with children with special needs, where the preschool teachers with less than 20 years of service were more motivated to work with them. Also, preschool teachers from Solin area showed similar results to those from Split.

Key-words: inclusion, children with special needs, preschool teachers' attitudes

9. ŽIVOTOPIS

OSOBNI PODATCI:

IME I PREZIME: Lidija Jerković

DATUM I MJESTO ROĐENJA: 17.12.1990., Split, Republika Hrvatska

e-mail: lidija.caktas@gmail.com

OBRAZOVANJE:

- 2016. – / : Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje
- 2009. – 2012. : Sveučilište u Splitu, Preddiplomski stručni studij Predškolski odgoj
- 2005. – 2009.: IV. Gimnazija Marko Marulić, Split

RADNO ISKUSTVO:

- 2017. - /: dječji vrtić Cvrčak, Solin (odgojiteljica predškolske djece)
- studeni 2014. – lipanj 2017.: dječji vrtić Cvrčak, Solin (pomoćnica djeci s teškoćama u razvoju)
- 2013. – 2014.: stručno osposobljavanje bez zasnivanja radnog odnosa, dječji vrtić Marjan, Split

OSOBNJE VJEŠTINE I KOMPETENCIJE:

- znanje engleskog jezika
- znanje talijanskog jezika (razina C2)
- pasivno služenje ruskim jezikom
- završen tečaj hrvatskoga znakovnog jezika
- završen tečaj fotografije

10. POPIS TABLICA

| | |
|--|----|
| Tablica 1. Pregled kolegija vezanih za rad s djecom s posebnim potrebama | 12 |
| Tablica 2. Udio odgojitelja koji su pohađali kolegije o radu s djecom s teškoćama u razvoju | 26 |
| Tablica 3. Razdioba odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje o radu s djecom s teškoćama u razvoju..... | 27 |
| Tablica 4. Razdioba odgojitelja s obzirom na stjecanje znanja o inkluziji | 27 |
| Tablica 5. Razdioba odgojitelja s obzirom na poznavanje pravnih odredaba..... | 28 |
| Tablica 6. Razdioba odgojitelja s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju | 28 |
| Tablica 7. Razdioba odgojitelja s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju | 29 |
| Tablica 8. Stavovi odgojitelja prema inkluziji s obzirom na razinu obrazovanja..... | 52 |
| Tablica 9. Stavovi odgojitelja prema inkluziji s obzirom na godine radnoga staža | 54 |
| Tablica 10. Stavovi odgojitelja prema inkluziji s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju..... | 56 |
| Tablica 11. usporedba stavova odgojitelja prema inkluziji s područja Solina i Splita | 58 |

11. POPIS GRAFIKONA

| | |
|--|----|
| Grafikon 1. Razdioba odgojitelja s obzirom na godine radnoga staža | 25 |
| Grafikon 2. Razdioba odgojitelja u odnosu na razinu obrazovanja | 26 |
| Grafikon 3. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 1 | 31 |
| Grafikon 4. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 2 | 32 |
| Grafikon 5. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 3 | 33 |
| Grafikon 6. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 4 | 34 |
| Grafikon 7. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 5 | 35 |
| Grafikon 8. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 6 | 36 |
| Grafikon 9. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 7 | 37 |
| Grafikon 10. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 8 | 38 |
| Grafikon 11. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 9 | 39 |
| Grafikon 12. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 10 | 40 |
| Grafikon 13. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 11 | 41 |
| Grafikon 14. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 12 | 42 |
| Grafikon 15. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 13 | 43 |
| Grafikon 16. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 14 | 44 |
| Grafikon 17. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 15 | 45 |
| Grafikon 18. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 16 | 46 |
| Grafikon 19. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 17 | 47 |
| Grafikon 20. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 18 | 48 |
| Grafikon 21. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 19 | 49 |
| Grafikon 22. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 20 | 50 |
| Grafikon 23. Stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjom br. 21 | 51 |

10. U radu s djecom s teškoćama u razvoju Vaša iskustva su se odnosila na rad s djecom koja imaju (možete zaokružiti više odgovora):

- a) teškoće vida i sluha
- b) poremećaj glasovno-jezično-govorne komunikacije
- c) snižene intelektualne sposobnosti
- d) Down sindrom
- e) autizam
- f) Aspergerov sindrom
- g) motoričke poremećaje i kronične bolesti
- h) poremećaje u ponašanju
- i) specifične teškoće učenja (disleksija, disgrafija, diskalkulija)

Vašu razinu slaganja s navedenim tvrdnjama izrazite zaokruživanjem jedne brojke.

Brojke imaju sljedeće značenje:

1 – NE SLAŽEM SE

2 – UGLAVNOM SE NE SLAŽEM

3 – NITI SE SLAŽEM NITI SE NE SLAŽEM

4 – UGLAVNOM SE SLAŽEM

5 – SLAŽEM SE

| TVRDNJE | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Integracija i inkluzija pojmovi su koji imaju isto značenje. | | | | | |
| 2. Motiviran/a sam za rad s djecom s teškoćama u razvoju. | | | | | |
| 3. Osjećam zadovoljstvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | | | | | |
| 4. Dovoljno sam informiran/a o načinima rada s djecom s teškoćama u razvoju. | | | | | |
| 5. Kompetentan/a sam u potpunosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju. | | | | | |

| | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 6. Za kvalitetan rad s djecom s teškoćama u razvoju potrebno je stjecati dodatna znanja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Pri uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine potrebno je napraviti procjenu njihovih posebnih potreba. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Djecu s teškoćama u razvoju potrebno je uključiti u redoviti odgojno-obrazovni sustav. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. U redovan odgojno-obrazovni sustav ne treba uključiti svu djecu s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine korisno je za sva područja njihova razvoja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Djeca s teškoćama u razvoju zahtijevaju posebne odgojno-obrazovne postupke i rehabilitacijske tretmane. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Djeci s teškoćama u razvoju štete metode rada koje se primjenjuju u redovitoj skupini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Djeca s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju djeci urednoga razvoja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Djeci s teškoćama u razvoju više koristi boravak u redovitoj skupini nego boravak u posebnoj skupini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Ukupan broj djece u skupini otežava mi rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Djeca s teškoćama u razvoju uključena u redovitu skupinu trebaju imati pomoćnika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Stručni suradnici u jednakoj mjeri kao i odgojitelji sudjeluju u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Zadovoljan/a sam podrškom stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 19. Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba voditi računa o svakoj različitosti i osigurati primjerene uvjete za cjelokupan razvoj svakog djeteta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine obogaćuje svu djecu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine temelj je razvoja empatije, tolerancije i suzbijanja diskriminacije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |