

Identifikacija ključnih pretpostavki za provedbu odgojno-obrazovne inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Brzić, Esma

Doctoral thesis / Doktorski rad

2024

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:162:022784>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-27**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)

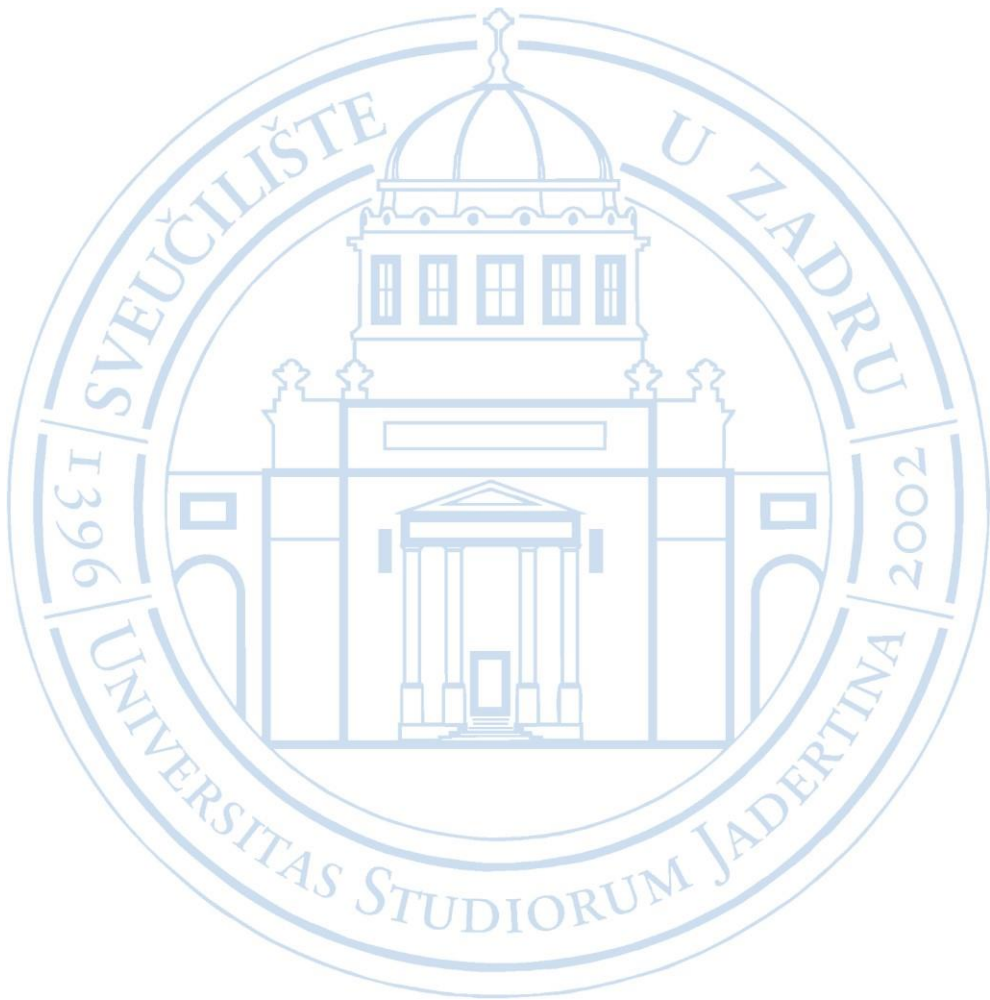
SVEUČILIŠTE U ZADRU
POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ
KVALITETA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Esma Brzić

**IDENTIFIKACIJA KLJUČNIH PRETPOSTAVKI
ZA PROVEDBU ODGOJNO-OBRAZOVNE
INKLUZIJE DJECE S TEŠKOĆAMA U
USTANOVAMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI
ODGOJ I OBRAZOVANJE**

Doktorski rad

Zadar, 2024.



SVEUČILIŠTE U ZADRU
POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ
KVALITETA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Esma Brzić

**IDENTIFIKACIJA KLJUČNIH PRETPOSTAVKI ZA
PROVEDBU ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE
DJECE S TEŠKOĆAMA U USTANOVAMA ZA RANI I
PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE**

Doktorski rad

Mentorica

Izv. prof .dr. sc. Matilda Karamatić Brčić

Zadar, 2024.

SVEUČILIŠTE U ZADRU

TEMELJNA DOKUMENTACIJSKA KARTICA

I. Autor i studij

Ime i prezime: Esmā Brzić

Naziv studijskog programa: Kvaliteta u odgoju i obrazovanju

Mentor/Mentorica: izv. prof. dr. sc. Matilda Karamatić Brčić

Datum obrane: 9. srpnja 2024.

Znanstveno područje i polje u kojem je postignut doktorat znanosti: Društvene znanosti / pedagogija

II. Doktorski rad

Naslov: Identifikacija ključnih pretpostavki za provedbu odgojno-obrazovne inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

UDK oznaka: 373.2:376 >(043.3)

Broj stranica: 305

Broj slika/grafičkih prikaza/tablica: 25/0/47

Broj bilježaka: 4

Broj korištenih bibliografskih jedinica i izvora: 239

Broj priloga: 5

Jezik rada: hrvatski

III. Stručna povjerenstva

Stručno povjerenstvo za ocjenu doktorskog rada:

1. prof. dr. sc. Rozana Petani, predsjednik/predsjednica
2. prof. dr. sc. Smiljana Zrilić, članica
3. izv. prof. dr. sc. Ines Blažević, članica

Stručno povjerenstvo za obranu doktorskog rada:

1. prof. dr. sc. Rozana Petani, predsjednica
2. prof. dr. sc. Smiljana Zrilić, članica
3. izv. prof. dr. sc. Ines Blažević, članica

UNIVERSITY OF ZADAR

BASIC DOCUMENTATION CARD

I. Author and Study

Name and surname: Esma Brzić

Name of the study programme: Postgraduate doctoral study Quality in Education

Mentor: izv. prof. dr. sc. Matilda Karamatić Brčić

Date of the defence: 9. July, 2024.

Scientific area and field in which the PhD is obtained: Social Sciences,
Pedagogy

II. Doctoral dissertation

Title: Identification of key assumptions for the implementation of educational inclusion of children with disabilities in institutions for early and preschool education.

UDC mark: 373.2:376 >(043.3)

Number of pages: 305

Number of pictures/graphical representations/tables: 25/0/47

Number of notes: 4

Number of used bibliographic units and sources: 239

Number of appendices: 5

Language of the doctoral dissertation: Croatian

III. Expert committees

Expert committee for the evaluation of the doctoral dissertation:

1. Professor Rozana Petani, PhD, chair
2. Professor Smiljana Zrilić, PhD, member
3. Associate Professor Ines Blažević, PhD, member

Expert committee for the defence of the doctoral dissertation:

1. Professor Rozana Petani, PhD, chair
2. Professor Smiljana Zrilić, PhD, member
3. Associate Professor Ines Blažević, PhD, member



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Esma Brzić**, ovime izjavljujem da je moj **doktorski** rad pod naslovom **Identifikacija ključnih pretpostavki za provedbu odgojno-obrazovne inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje** 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, 9. srpnja 2024.

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| SADRŽAJ..... | 1 |
| I. UVOD..... | 5 |
| II. TEORIJSKI DIO RADA | 11 |
| 1. Inkluzija - izazov suvremenog društva..... | 12 |
| 1.1. Inkluzija kao društvena odgovornost..... | 12 |
| 1.2. Put od obrazovne integracije do obrazovne inkluzije..... | 17 |
| 1.3. Obrazovna inkluzija u kontekstu dokumenata zakonske regulative na nacionalnoj i međunarodnoj razini..... | 22 |
| 1.4. Zakonski okvir provedbe inkluzije djece s teškoćama u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja | 27 |
| 2. Teorija održivog razvoja i teorija ekološkog sustava kao polazna paradigma u kontekstu obrazovne inkluzije | 34 |
| 2.1. Teorija održivog razvoja u kontekstu odgoja i obrazovanja djece ranog i predškolskog uzrasta..... | 34 |
| 2.2. Teorija ekoloških sustava u kontekstu odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi | 38 |
| 3. Inkluzija djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kurikulumskim smjernicama..... | 43 |
| 3.1. Različiti modeli provedbe odgojno-obrazovne inkluzije djece u kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja | 43 |
| 3.2. Vrijednosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao poticaj inkluziji djece s teškoćama..... | 48 |
| 3.3. Značaj odgojno-obrazovne inkluzije djece s posebnim potrebama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja | 53 |
| 3.4. Uključenost roditelja u odgojno-obrazovnu inkluziju djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja | 59 |
| 3.5. Uloga pedagoga u odgojno-obrazovnoj inkluziji djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja | 62 |
| 3.6. Suradnja ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i društvene zajednice | 65 |

| | |
|---|------------|
| 4. Uloga odgojitelja kao ključnog sudionika u kontekstu provedbe inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje | 71 |
| 4.1. Inkluzivna kultura i praksa u radu odgojitelja..... | 71 |
| 4.2. Kompetencije i profesionalni razvoj odgojitelja | 79 |
| 4.3. Stavovi odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama..... | 89 |
| III. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA..... | 97 |
| 1. Predmet istraživanja | 98 |
| 2. Problem istraživanja | 98 |
| 3. Cilj istraživanja | 100 |
| 4. Hipoteze istraživanja | 100 |
| 5. Zadaci istraživanja..... | 101 |
| 6. Postupak istraživanja | 102 |
| 6.1. Uzorak..... | 102 |
| 6.2. Instrument istraživanja | 104 |
| 6.3. Način provođenja istraživanja | 107 |
| 6.4. Metoda obrade podataka..... | 108 |
| IV. OBRADA PODATAKA I INTERPRETACIJA | 109 |
| 1. Faktorska analiza..... | 110 |
| 1.1. Uzorak ispitanika kroz deskriptivne pokazatelje..... | 112 |
| 1.1.1. Dob ispitanika | 112 |
| 1.1.2. Spol..... | 112 |
| 1.1.3. Razina obrazovanja | 113 |
| 1.1.4. Promovirano zvanje..... | 114 |
| 1.1.5. Zaposlenost po regijama | 115 |
| 1.1.6. Rad u inkluzivnoj skupini | 116 |
| 1.1.7. Godine rada u inkluzivnoj skupini | 116 |
| 1.1.8. Vrste teškoće djece | 117 |
| 1.1.9. Godine radnog iskustva | 117 |
| 1.1.10. Vrsta programa..... | 118 |
| 1.1.11. Broj djece u skupini..... | 119 |
| 1.1.12. Stručno usavršavanje iz područja rada s djecom s teškoćama | 120 |
| 1.1.13. Stručno usavršavanje iz područja ostalih profesionalnih kompetencija | 121 |

| | |
|--|-----|
| 1.1.14. Stručno usavršavanje i razvijanje različitih vještina iz područja osobnih kompetencija i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja | 122 |
| 1.1.15. Angažiranost u radu zajednice | 123 |
| 1.1.16. Pomoć stručnog tima | 124 |
| 1.1.17. Pomoć trećeg odgojitelja..... | 125 |
| 2. Rezultati faktorske analize..... | 127 |
| 2.1. Stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje | 127 |
| 2.2. Samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju | 137 |
| 2.3. Stavovi odgojitelja o osobnim i profesionalnim kompetencijama u radu s djecom s teškoćama | 144 |
| 3. Rezultati istraživanja i interpretacija..... | 149 |
| 3.1. Stavovi odgojitelja prema izlučenim faktorima | 151 |
| 3.2. Programske pretpostavke iz perspektive odgojitelja | 155 |
| 3.2.1. Programske pretpostavke s obzirom na godine radnog iskustva odgojitelja | 156 |
| 3.2.2. Programske pretpostavke s obzirom na stupanj stručne spreme odgojitelja..... | 159 |
| 3.2.3. Programske pretpostavke s obzirom na promoviranost odgojitelja..... | 163 |
| 3.2.4. Programske pretpostavke s obzirom na angažiranost odgojitelja u zajednici..... | 166 |
| 3.2.5. Programske pretpostavke s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama..... | 169 |
| 3.2.6. Programske pretpostavke s obzirom na stručno usavršavanje iz ostalih profesionalnih kompetencija..... | 172 |
| 3.2.7. Programske pretpostavke s obzirom na razvijanje kompetencija odgojitelja izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja..... | 174 |
| 3.3. Kompetencije odgojitelja u radu s djecom s teškoćama s obzirom na ispitane nezavisne varijable | 177 |
| 3.3.1. Kompetencije odgojitelja s obzirom na godine radnog iskustva..... | 178 |
| 3.3.2. Kompetencije odgojitelja s obzirom na stupanj stručne spreme | 181 |
| 3.3.3. Kompetencije odgojitelja s obzirom na promoviranost u zvanja | 182 |
| 3.3.4. Kompetencije odgojitelja s obzirom na rad u zajednici..... | 185 |
| 3.3.5. Kompetencije odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama | 187 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.6. Kompetencije odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje iz ostalih profesionalnih područja..... | 190 |
| 3.3.7. Kompetencije odgojitelja s obzirom na stjecanje znanja izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja..... | 192 |
| 3.4. Samoprocjena inkluzivnog rada odgojitelja s obzirom na ispitane nezavisne varijable | 195 |
| 3.4.1. Samoprocjena rada odgojitelja s obzirom na godine radnog iskustva..... | 196 |
| 3.4.2. Samoprocjena rada odgojitelja s obzirom na stupanj stručne spreme | 197 |
| 3.4.3. Samoprocjena rada odgojitelja s obzirom na promoviranost u zvanja | 199 |
| 3.4.4. Samoprocjena rada odgojitelja s obzirom na angažiranost u zajednici | 201 |
| 3.4.5. Samoprocjena odgojitelja s obzirom na usavršavanje za rad s djecom s teškoćama | 204 |
| 3.4.6. Samoprocjena rada odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje iz ostalih profesionalnih kompetencija..... | 206 |
| 3.4.7. Samoprocjena rada odgojitelja s obzirom na razvijanje kompetencija izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja..... | 208 |
| 3.5. Povezanosti stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu i kompetencija odgojitelja | 210 |
| V. ZAKLJUČAK | 212 |
| VI. POPIS KORIŠTENIH IZVORA I LITERATURA | 232 |
| VII. SAŽETAK..... | 257 |
| VIII. ABSTRACT..... | 259 |
| IX. PRILOZI..... | 261 |
| POPIS PRILOGA..... | 262 |
| PRILOG 1 - Prikaz koeficijenata Pearsonovih korelacija | 264 |
| PRILOG 2 - Post-hoc testovi | 274 |
| PRILOG 3 - Upitnik za istraživanje | 294 |
| PRILOG 4 - Popis tablica..... | 300 |
| PRILOG 5 - Popis slika | 303 |
| X. ŽIVOTOPIS..... | 305 |

I. UVOD

Koncept održivog razvoja svijeta i povezanost ekoloških sustava ukazuju na značaj socijalne inkluzije kroz interakciju čovjeka s okolinom. Svatko gradi svoj sustav u skladu s vrijednostima koje baštini kroz odgoj i obrazovanje. Zato je ono temeljna društvena odrednica Teorije održivog razvoja (1987) koja upućuje na potrebu sustavne brige za stvaranjem novog, pravednijeg svijeta kroz odgojno-obrazovne inkluzivne vrijednosti i socijalnu osjetljivost za najranjivije skupine djece s posebnim potrebama, a posebno djece s različitim vrstama teškoća koja trebaju kvalitetnu podršku.

Za inkluziju djece s teškoćama važno je razumijevanje promjenjivosti društvenog okruženja i stalnih utjecaja interakcije okoline na dijete, ali time i na odgojitelja, što je u skladu s Teorijom ekoloških sustava (1979). Utjecaji ekoloških ovojnica na uvjete rasta i razvoja djece vezani su i za društveno odgovorno ponašanje svih čimbenika sustava. Pozitivni utjecaji na dijete i njegovu okolinu mogući su kroz odgoj i obrazovanje na svim razinama počevši od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje je najosjetljivije i kojemu treba posvetiti najviše pažnje zbog razvojnih promjena djeteta. Ulaganje u inkluzivno obrazovanje pokazatelj je osviještenosti obrazovne politike društva štiteći prava svakog djeteta na obrazovanje. Zato je inkluzija djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja usmjerena i zakonskoj legislativi kroz međunarodne dokumente Ujedinjenih naroda (*engl. United Nations, skraćeno UN*), počevši od *Deklaracije o ljudskim pravima* iz 1948. godine koja je pokretač inkluzivne politike na globalnoj razini. Zaštita prava djece s teškoćama na odgoj i obrazovanje aktualiziralo se kroz donošenje obvezujućih dokumenta na globalnoj i nacionalnoj razini. Nakon *Izjave iz Salamace* (UN, 1994) i *Konvencije o pravima osoba s invaliditetom* (UN, 2006) koju je i ratificirala, Republika Hrvatska nastavila je aktivnu suradnju na međunarodnoj razini podržavajući inkluzivnu politiku podrške djeci s teškoćama. Time su postavljeni pravni uvjeti za realizaciju obrazovne inkluzije djece s teškoćama kroz njihovo uključivanje u sve razine odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske.

Nakon obvezujućih međunarodnih dokumenata i pravnih uvjeta, implementacija odgojno-obrazovne inkluzije od najranije dobi postaje značajno strukturalno i procesualno pitanje s mnoštvom nedoumica. Zato je međunarodna zajednica usmjerena praćenju inkluzivnih procesa počevši od prihvaćenosti inkluzije djece s teškoćama unutar svake države pa do identifikacije ključnih pretpostavki za njezinu kvalitetnu i sveobuhvatnu provedbu, što je još uvijek nezavršen proces. Slijedom toga, sva djeca u najranijoj dobi trebaju primjereno obuhvat unutar heterogenih skupina.

Kako bi se inkluzija realizirala, potrebna je značajna društvena angažiranost i snažna podrška odgojiteljima (Loborec, Bouillet, 2012) kroz uređenost odgojno-obrazovnog sustava za uvođenje pozitivnih promjena koje doprinose naznačenoj kulturi i praksi.

Inkluzija se ogleda u kulturi prihvaćanja svakog pojedinca, otvorenosti prema istraživanju prakse, ulaganju u nove vrijednosne standarde, humane odnose prema potrebitima. Iz toga proizlazi važnost senzibilizacije odgojitelja za odgojno-obrazovnu praksu u radu s djecom s teškoćama, poticanje ozračja ravnopravnosti, tolerancije i jednakih mogućnosti za sve (Martan, 2018, 279). Odgojitelji koji su usmjereni inkluzivnoj kulturi i praksi i u tom smjeru se osobno i profesionalno osposobljavaju postaju tako promotori pravednosti i uključenosti što je važan preduvjet za ostvarivanje ciljeva inkluzivnog odgoja i obrazovanja 21. stoljeća na globalnoj razini.

Ovaj se rad bavi identifikacijom ključnih parametara za inkluziju djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kontekstu inkluzivne kulture i prakse u Republici Hrvatskoj. On se nastavlja na ranija teorijska i empirijska istraživanja u nacionalnoj znanosti koji doprinose nastojanju razumijevanja važnosti odgojno-obrazovne inkluzije. Dosadašnjim istraživanjem stavova odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama nije obuhvaćen nacionalni uzorak pa je ovo istraživanje prvo u Republici Hrvatskoj s obzirom na obuhvat ispitanika kroz sve njezine regije (Sjeverna Hrvatska, Grad Zagreb, Slavonija i Baranja, Lika i Banovina, Istra i primorje i Dalmacija).

Interes za istraživanje ove teme proizlazi iz spoznaje da se broj djece s teškoćama svake godine u svijetu povećava, pa tako i u Republici Hrvatskoj. Između ostalih načina skrbi i pomoći djeci s teškoćama, najznačajniji je dostupnost odgojno-obrazovnom sustavu od najranijeg uzrasta. On ukazuje na razinu osviještenosti društva i njegovu senzibilizaciju za ostvarivanje prava djece kroz inkluziju. Razumijevajući značaj odgoja i obrazovanja, a time i vrijednosti ulaganja u svakog člana zajednice, Hrvatski Sabor donio je 2021. godine *Nacionalnu strategiju razvoja Hrvatske do 2030. godine* s vizijom da će Hrvatska do tada biti „konkurentna, inovativna i sigurna zemlja prepoznatljivog identiteta i kulture, zemlja očuvanih resursa, kvalitetnih životnih uvjeta i jednakih prilika za sve“ (Narodne novine 13/2021, 23). Ta je vizija usmjerena prvenstveno brizi za čovjeka kroz zajedničko djelovanje i pomoć svih sudionika i dionika kako bi se ciljevi strategije realizirali. Ona upućuje na potrebu stručnog i znanstvenog istraživanja prakse u interesu uvođenja promjena u sustav odgoja i obrazovanja s ciljem stvaranja jednakih prilika za svu djecu. Posebno zato što je kvaliteta odgoja i obrazovanja temeljni pokretač svih promjena koje imaju za cilj pravedno i napredno, održivo društvo na globalnoj razini. Kako bi se to ostvarilo, svako dijete treba biti u središtu pozornosti odgoja i obrazovanja. U Republici

Hrvatskoj još je uvijek otvoreno pitanje za stručnu i znanstvenu javnost kako na najbolji način omogućiti realizaciju inkluzije djece s teškoćama u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zbog nedovoljno jasnog i nedorečenog sustava, o djeci s teškoćama skrbi se na različite načine. Načini organizacije u skladu su s mogućnostima osnivača ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj čija je praksa neujednačena. Ovisi o ekonomskim, organizacijskim, kadrovskim, ali i drugim okolnostima u vođenju ustanova odgovornim za kulturu prihvaćanja inkluzije i uvažavanjem prava djece i njihovih roditelja.

Istraživanje inkluzivnih procesa u središte stavlja odgojitelje kao najznačajnije nositelje odgojno-obrazovne prakse. Stoga je važno istražiti mišljenje i stavove odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama u trenutačnim uvjetima rada u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj i prepoznati različite utjecaje na inkluzivnu praksu. Pitanje obrazovne inkluzije djece s teškoćama započinje u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i nastavlja se daljnjim školovanjem pa je iznimno značajno povezivanje svih sustava koji trebaju težiti stvaranju funkcionalnog života te djece. Zato su izazovi suvremenog društva vezani za poticanje vrijednosti kroz odgoj i obrazovanja sve djece, a posebno one s teškoćama jer (kako navodi teorija pragmatizma) smisao nije u „*znanju nego u činjenju*“ (Radeka, 2022, 35). Kako bi se to moglo ostvariti, potrebni su jasni stavovi odgojitelja usmjereni inkluzivnoj kulturi i praksi, otvoreni za različita znanja, razvoj vještina i sposobnosti, razvoj osobnih i profesionalnih kompetencija.

Dosadašnja istraživanja stavova odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama pokazala su neujednačene rezultate (što je opisano u teorijskom dijelu istraživanja stavova odgojitelja o inkluziji, 4.3). Mogući razlog tome je potreba da se objedine stručna i znanstvena istraživanja što je još uvijek nedostatak (König, 2020) pa su zaključci ranijih studija poziv na nastavak istraživanja. Oni mogu doprinijeti formiranju novih spoznaja o stavovima odgojitelja i mogućim utjecajima na njihove stavove s ciljem boljeg razumijevanja inkluzije. Ukupnost različitih rezultata istraživanja omogućava jasniji pogled na inkluzivne zapreke, a time i načine na koje se može osigurati njezina puna implementacija unutar ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U kontekstu inkluzivnih zahtjeva, ovo istraživanje usmjereno je sinergiji svih čimbenika uključenih u promjenu sustava za održivost u kojoj je najvažnija uloga odgojitelja i njihovi stavovi o inkluziji (Eiliks 2015, prema Raditya-Ležaić i suradnici, 2018).

Teorijski dio ovog rada ima za cilj prikazati važnost i značaj inkluzije kao suvremene paradigme usmjerene promjeni društva kroz odgoj i obrazovanje. Rad obuhvaća širi pogled na

inkluziju djece s teškoćama u kontekstu poznavanja evolucijskih procesa koji su joj prethodili i načina na koje je društvena zajednica spoznala i prihvatila inkluziju na globalnoj razini kroz obvezujuće međunarodne i nacionalne dokumente. To se odnosi i na zakonske pretpostavke kao i obvezujuće dokumente na organizacijskoj razini funkcioniranja ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanja. Kroz njih je opisan sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sa svim motrištima koji doprinose inkluzivnoj kulturi i praksi u kontekstu polaznih teorija. Također, opisana je povezanost svih segmenata pedagogije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kako bi se kvalitetno sagledala mogućnost inkluzivne prakse u radu s djecom s teškoćama. To je stoga što sva djeca, bez obzira na teškoću ili ne, imaju pravo na uključenost u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao što sva djeca imaju višestruku korist od inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

Poseban značaj u teorijskom dijelu odnosi se na ulogu odgojitelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Ona obuhvaća njihovu osobnu i profesionalnu usmjerenost inkluzivnim promjenama kroz razvoj kompetencija koje doprinose kvalitetnoj inkluzivnoj kulturi i praksi u radu s djecom s teškoćama. Teorijski dio prikazuje okolnosti u kojima rade odgojitelji, njihovu važnu društvenu ulogu i potrebu da se pristupi odgojiteljskom pozivu s većim uvažavanjem. Kroz prikaz različitih potrebnih znanja, vještina i sposobnosti u radu sa svom djecom, a posebno s djecom s teškoćama, pred odgojitelja se postavljaju visoka očekivanja. Stoga je ovo istraživanje i doprinos osviještenosti zajednice o značaju društveno odgovornog rada odgojitelja u kontekstu zaštite prava djece, ali i načinu pomoći odgojiteljima u inkluzivnoj praksi.

Empirijski dio ovog rada doprinosi spoznaji o pozicioniranju odgojitelja u kontekstu pretpostavki za kvalitetan rad s djecom s teškoćama, o njihovoj spremnosti da prihvate inkluziju i vrednuju je kao društveno odgovornu u njihovom odgojno-obrazovnom radu.

Postavljenom metodologijom ovaj rad ispituje stavove odgojitelja u Republici Hrvatskoj u radu s djecom s teškoćama o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama, zatim ispituje samoprocjenu vlastitog odgojno-obrazovnog rada, kao i osobne i profesionalne kompetencije odgojitelja u kreiranju inkluzivne kulture i prakse. U radu se koristi uglavnom terminologija: rani i predškolski odgoj i obrazovanje usklađena s međunarodnom praksom (engl. *early childhood education*) prema Petrović Sočo (2007). Pojam rani i predškolski odgoj i obrazovanje objedinjuje različite pojmove kao što su: predškolske ustanove, predškolski odgoj i obrazovanje, dječji vrtić, jaslice, predškolski period. On obuhvaća razinu odgoja i obrazovanja djece do polaska u osnovnu školu. Različita terminologija određena je u nekim dijelovima rada citiranim dokumentima.

Metodologija istraživanja uključuje ispitivanje stavova odgojitelja u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje na nacionalnom uzorku kroz šest regija u Republici Hrvatskoj. Zaključni dio rada identificira ključne pretpostavke koje uvjetuju kvalitetnu inkluziju djece s teškoćama u radu odgojitelja u kontekstu inkluzivne kulture i prakse. Prikazan je odgovor na postavljene zadaće iz čega proizlazi znanstveni doprinos ovog rada, a to je identifikacija ključnih parametara za implementaciju i provedbu inkluzije u kontekstu razumijevanja kvalitetnih organizacijskih i programskih pretpostavki rada odgojitelja.

Rezultati istraživanja doprinose pozicioniranju uloge odgojitelja u Republici Hrvatskoj čiji su stavovi ključna pretpostavka za realizaciju inkluzije na nov, suvremen i sveobuhvatan način. Pojasnit će se jesu li odgojitelji u Republici Hrvatskoj svojim stavovima usmjereni aktivnom sudjelovanju u inkluzivnim procesima i imaju li o tome pozitivne stavove u skladu s potrebama suvremenog globalnog obrazovanja 21. stoljeća usmjerenog održivom društvu.

Također, pojasnit će se jesu li stavovi o različitim kompetencijama odgojitelja i njihova samoprocjena u radu s djecom s teškoćama, uz sustavno rješenje, način za kvalitetnu inkluziju. Prikazat će se razlika u stavovima odgojitelja i različiti utjecaji koji su doveli do stvaranja istih. Zahtjevi inkluzije definirani su na globalnoj razini, ali je provedba inkluzije, zbog osjetljivosti rada s djecom rane i predškolske dobi iznimno kompleksna. Rad na kvaliteti uključivanja djece s teškoćama pretpostavlja rad na poticanju kulture prihvatanja drugih i drugačijih, unutarnju motivaciju odgojitelja da se suoči sa zahtjevnošću poslova, što potvrđuje ovo istraživanje. Zato briga za odgojitelje u odgojno-obrazovnom kao i opće društvenom sustavu iziskuje razumijevanje njihove pozicije. Ona je nezamjenjiva u poimanju i stvaranju inkluzivnog ozračja i kvalitetnoj praksi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali i izvan nje.

II. TEORIJSKI DIO RADA

1. Inkluzija - izazov suvremenog društva

Suvremeno društvo podložno je mnogim društvenim izazovima od kojih je inkluzija jedna od značajnih potreba društveno odgovornog djelovanja. Kako bi se inkluzija razumjela i prihvatila u tom kontekstu, važno je temeljno poznavati inkluzivne procese. U nastavku ovog rada analizirati će se put inkluzije u odgoju i obrazovanju od najranijeg uzrasta kroz promjene od obrazovne integracije do obrazovne inkluzije. Inkluzivna paradigma definirat će se i u kontekstu dokumenata zakonske regulative na nacionalnoj i međunarodnoj razini.

1.1. Inkluzija kao društvena odgovornost

Suvremeno pitanje značaja inkluzije sredinom 20. stoljeća rezultat je jačanja stručne i znanstvene spoznaje na globalnoj razini o važnosti sinergije čovjeka i okoline, kao i brige za svakog pojedinca u kontekstu okruženja u kojem živi.

U društvenom smislu to znači pravo na uključenost i slobodno sudjelovanje čovjeka u zajednici. Inkluzija time postaje put humanističkog, ali i pragmatičnog pogleda na stvaranje socijalnih uvjeta za društveno odgovorno ponašanje kroz poticanje vrijednosti i samoostvarenja čovjeka. Kako bismo shvatili odgovornost samog pojma inkluzije i njegovog šireg društvenog značaja važno je razumijevanje inkluzije.

Pojam inkluzija dolazi od latinske riječi *inclusion* što znači sadržan u nečemu, uključen (Anić i sur.,2002). Ona je ipak i aktivno sudjelovanje, a ne samo uključivanje (Odom i sur.,2002), što možemo promatrati kao „*zahtjev građanske demokracije s društvenim, obrazovnim i individualnim vrijednostima* (Cerić, 2008, 49). Inkluzija je međuovisna između prostorne, odnosno i funkcionalne dimenzije Donnelly i Coakley, 2002; Freiler, 2001., prema Sindik 2013). U procesualnom smislu, ona je interakcija između pojedinca i društva i obrnuto (Sindik 2013).

Inkluzija je pokret kojeg definira borba za tolerantan odnos prema društveno marginaliziranim i obespravljenim osobama. To implicira osmišljavanje različitih načina na koje društvo pomaže u smanjivanju razlika (Karamatić-Brčić, 2011), jer tolerancija doprinosi širenju spoznaja koje obogaćuju društvo i pružaju mu nove mogućnosti (Zrilić, Brzoja, 2013). Iz toga proizlazi da suvremeno društvo ima za cilj poticati značenje i važnost inkluzije na globalnoj razini što i čini donošenjem obvezujućih dokumenata i pravnih procedura te kroz uključenost organizacija civilnog društva, ali i interesom svakog pojedinca. Politička borba protiv diskriminacije pomaže kod inkluzije marginalnih skupina, jer je svijet u kojem živimo opterećen

nejednakošću, siromaštvom, ekološkim problemima. Za to je potrebna osviještenost čovjeka i pokretanja svih resursa za promjene. U svakom pojedincu leži potencijal koji treba respektirati i omogućiti mu uvijete za uključenost i sudjelovanje u zajednici. Čovjek ima potrebu od najranijeg uzrasta imati podršku okruženja u kojem živi. Zato se inkluzija smatra korisnom ne samo za pojedinca nego i za društvo u cjelini (Barton i Smith, 2015, Boot i Aiscow, 2002, Europska komisija, 2020).

Briga za inkluziju počinje globalnim političkim usmjerenjem i strategijom djelovanja na međunarodnoj razini. Ona označava pozitivne društvene promjene koje smanjuju nejednakosti u društvu (Cerić, 2008) uvažavajući prava ranjivih skupina, drugih i drukčijih te utječe na povećanje socijalne kohezije. Svi imaju pravo na uključenost u zajednicu bez obzira na razvojna ograničenja, socijalne mogućnosti, kulturne, rodne, spolne, društveno marginalne i bilo koje druge karakteristike. Inkluzivno pitanje obuhvaća brigu od najranijeg uzrasta pa do odrasle dobi, dok je za realizaciju inkluzije potrebna socijalna intersektorska suradnja na nivou svake zajednice i stalno ulaganje u inkluzivne procese.

Današnje društvo na prvo mjesto postavlja čovjeka jer od njega polaze sve promjene. Prihvatanje izazova 21. stoljeća ima za cilj usmjerenost mijenjanju svijeta na bolje. Burni tehnološki napredak i užurbanost života utječe na svakog čovjeka, što može dovesti i do otuđenja koje može rezultirati socijalnom izoliranošću. Različite životne okolnosti, nedostatak kvalitetnih interakcija unutar zajednice kao i nedostatak osobnog i profesionalnog razvoja mogu dovesti do predrasuda, diskriminacije i nedostatka humanog odnosa prema potrebitim grupacijama. Zato je nužno definirati jasan sustav vrijednosti kroz introspekciju svih članova zajednice s ciljem društveno odgovornog ponašanja. To znači da je svaki pojedinac bitna karika u mijenjanju svijeta na bolje. Inkluzija je prihvatanje, uvažavanje i sudjelovanje u promjenama. Ona nas određuje kao aktivne i odgovorne sudionike promjena. Svaki je pojedinac odgovoran za svoje djelovanje i aktivno sudjelovanje u zaštiti zanemarivanih i marginaliziranih osoba. Može se reći da je inkluzija i obogaćivanje osobne slike o sebi i svojoj vrijednosti.

Socijalna povezanost i briga za održivost sustava sve više se ističe kao imperativ opstanka svijeta (Delors, 1998). Kako bi se to ostvarilo, potrebno je smanjivanje napetosti među narodima, potaknuti ravnopravnost svih članova zajednice, a da pritom sačuva njihov kulturni i osobni identitet.

Znanstvena istraživanja naglašavaju značaj napretka društva kroz smanjivanje razlika u obrazovanju (Mittler, 2000; Ainscow, 2002 prema Karamatić-Brčić, 2011). Zato inkluzivna pitanja spadaju u suvremene izazove odgoja i obrazovanja na svjetskoj razini (Sharma, Forlin,

Loreman, 2008, 2012). Širi znanstveni pogled na inkluziju kroz etičko, filozofsko, pedagoško pitanje pozicionira ju kao društvenu odgovornost suvremenog svijeta. Etički pogled na inkluziju određuje svakog čovjeka prema usmjerenosti normama moralnog međusobnog ponašanja i prihvaćanja. Istraživanje inkluzije kao filozofskog pitanja procjenjuje razinu vjerovanja u inkluziju određenih grupacija unutar različitih obrazovnih sustava (Rindak, Jackson i Billingsley, 2000 prema Cerić, 2008). Ipak, pedagoško pitanje pokazuje kompleksnost provedbe odgojno-obrazovne inkluzije i traži uključenost svih obrazovnih politika za njezino ostvarenje. Obrazovna inkluzija definirana je kao „*pedagoško-humanistički reformski pokret koji teži ka postizanju pune ravnopravnosti svakog djeteta*“ (Pašalić-Kreso, 2003, 22). Ona je kao reforma još uvijek aktualna jer nije saživjela u svim sustavima pa se zbog svoje važnosti iznova propituje na stručnoj i znanstvenoj razini.

Izazovi društva odnose se u prvom redu na socijalnu uključenost različitih grupacija djece ranog i predškolskog uzrasta koja su diskriminirana odrastajući u nepovoljnim ekonomskim, socijalnim, kulturnim, zdravstvenim uvjetima. To su djeca „*u riziku*“ za zdravo odrastanje čiji razvoj ovisi o naporima zajednice da se odgovori na njihove razvojne potrebe i potrebe podrške obitelji (Bouillet i Domović, 2021, Domović, 2020). Pitanje prava djece na inkluziju je širi socijalni koncept koji traži angažiranost društvene zajednice, jer uključenost čovjeka u procese mijenjanja svijeta prema globalnoj etici započinje brigom prema djetetu, a time i podršci obitelji. Iz tog razloga načela inkluzije uključena su u odgojno-obrazovne ciljeve razvijenih zemalja (Karamatić Brčić, 2012).

Doprinos inkluzije održivom društvu pomaže u uspostavljanju socijalno osviještenog društva koje će, kroz obrazovnu inkluziju svih društveno osjetljivih grupacija djece, prevenirati u nezaposlenosti, a time i siromaštvu. Djeca u riziku nemaju mogućnost primjerenog obrazovanja, zdravstveno su ugrožena i socijalno neostvarena. Zato je inkluzija odgovornost suvremenog društva. Društvo ima moralnu, ekonomsku i kulturološku odgovornost da djeci s teškoćama omogući najveću razinu obrazovne podrške i ravnopravno aktivno sudjelovanje u društvu. Globalna zajednica treba socijalno realizirane članove u skladu sa svojim osobnim opredjeljenjem. Kako bi se to postiglo, nužno je da djeca s teškoćama budu prihvaćena, osnažena od društva, ekonomski i tehnološki podržana.

Uključenost djece u odgoj i obrazovanje definira se i prihvaća krajem 20. stoljeća u Salamanci. Odluka o prihvaćanju odgovornosti društva za organiziranje inkluzivnog obrazovanja donesena je na Svjetskoj konferenciji o posebnim potrebama (UNESCO, 1994). Ta je odluka ugrađena u različite dokumente obrazovne politike 21. stoljeća. Također, na konferenciji je definiran pojam „*posebne obrazovne potrebe*“ naglašavajući brigu za posebnosti svakog djeteta koja

ima pravo na obrazovanje, a uključuje „*djecu s teškoćom, darovitu djecu, djecu s ulica, djecu koja rade, djecu iz udaljenih krajeva i nomadskog porijekla, djecu iz jezičnih, etičkih ili vjerskih manjina i djecu iz drugih područja ili skupina koja su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirana*“ (Vican, Karamatić Brčić, 2013, 52.).

Obrazovna politika za globalno obrazovanje i dalje postavlja zahtjeve pred odgojno-obrazovni sustav kako bi svako dijete s teškoćom bilo uključeno u skladu sa svojim potrebama uz poštivanje njegova punog integriteta. Kroz Agendu 30, (UN, 2015) u cilju 4 ističe se potreba inkluzivnog i kvalitetnog obrazovanja za svu djecu od ranog i predškolskog uzrasta potičući njihove mogućnosti kao primarno određenje uključenosti. U skladu s tim, UNESCO i dalje teži ciljevima inkluzije kroz zadaće koje se odnose na podnošenje kontinuiranih izvješća zemalja članica UN-a o provedenim inkluzivnim aktivnostima. Ujedno provodi se savjetodavni rad kao dio globalne inkluzivne politike na međunarodnoj razini kako bi se na različite načine osuvremenila obrazovana inkluzija. Daljnji naponi usmjereni su prihvaćanju inkluzivnog obrazovanja na svim razinama kroz profesionalno usavršavanje odgojno-obrazovnih radnika za različite inkluzivne procese. Jedan od motrišta je i inkluzija djece s teškoćama, načini njezine prihvaćenosti i implementacije u sustav, osiguravanju jednakosti u obrazovanju, stvaranje inkluzivnog okruženja i kulture (Livazović; Alispahić i Terović, 2015).

U državama diljem Europe tvorci javnih politika naglašavaju potrebu poštovanja identiteta djece, njihove različitosti i uvažavanje obitelji (Bouillet i Miškeljin, 2017), što je ugrađeno u međunarodne dokumente o pravima djece i tvori osnovu za provedbu inkluzije u svim sustavima odgoja i obrazovanja. Tako društvena odgovornost za implementaciju inkluzije u odgoj i obrazovanje započinje pravom djece na mogućnost upisa u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Ovaj je period prvi susret obitelji sa sustavom koji treba prihvatiti dijete u najosjetljivijoj fazi razvoja uvažavajući njegovu osobitost. Iz tog je razloga to najosjetljiviji period odgoja i obrazovanja. Kako bi inkluzija djece s teškoćama bila društveno prihvaćena u periodu ranog razvoja potreban je pozitivan stav okoline na heterogenost zajednice, prihvaćanju njezinih različitih dimenzija koje se ne promatraju izdvojeno. Suvremeni pogledi na odgojno-obrazovnu inkluziju kao društvenu odgovornost stvaraju nove modele globalnog učitelja /odgojitelja za promjene. Njihova duhovna dimenzija treba imati središnju važnost u novom pedagoškom promišljanju, jer nove spoznaje o inkluziji upućuju da različitost nije nedostatak već obogaćivanje zajednice i čovjeka. (Zrilić, 2022). Zato je pristup inkluziji djece s teškoćama prilika za duhovni i profesionalni rast svakog odgojno-obrazovnog radnika.

UNESCO ističe da se za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće posebna pozornost usmjerava razvoju vrijednosti koje su „*ukorijenjene u lokalnim, nacionalnim i globalnim kulturama*“ (Delors,1996, 245-246). Stoga su pozitivne vrijednosti i inkluzivna kultura središnje pitanje u kontekstu ovog rada koji pokazuje motivaciju odgojitelja za unošenjem promjena u radu s djecom s teškoćama u redovnom programu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Time se doprinosi pravednijem i osjetljivijem društvu. Uključivanje djece u sustav odgoja i obrazovanja od najranije dobi i briga za njihov napredak, društveno je odgovorno ponašanje utemeljeno na pravnoj legislativi, pa je stavljanje djece u nepovoljan položaj i drukčije postupanje prema njima izravna diskriminacija. Za obrazovnu inkluziju djece s teškoćama kao i ostale djece u riziku bitno je osigurati kvalitetu na koju utječu „*vrijednosti, vjerovanja i interesi*“ svih odgojno-obrazovnih dionika (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017., prema Bouillet, 2018, 12). Zato promišljanje i istraživanje načina postizanja kvalitetne inkluzije doprinosi njezinom prihvaćanju i unaprjeđenju jer je za dugoročnu transformaciju inkluzivne politike i prakse potrebna kvalitetna kultura ustanove (Novačevska, i sur.2011).

Kao prvi prenositelji znanja i institucionalnog odgoja djece u najranijem periodu odgojitelji imaju značajnu poziciju u inkluzivnim procesima. Sustav prepoznaje odgojitelje kao društveno odgovorne osobe uključene u globalne promjene kroz doprinos inkluzivnim vrijednostima. To je značajno zbog podrške koju odgojitelji trebaju u provedbi inkluzije. Njihovo pozicioniranje u kontekstu inkluzivne kulture i prakse, doprinosi inkluziji i u širem društveno povezanom motrištu. Osviješteni i ohrabreni odgojitelji za inkluzivne procese izravno doprinose zajednici jer su prihvaćena djeca ujedno prihvaćene i ohrabrene obitelji. Put do prihvaćanja inkluzije djece s teškoćama je povijesno dug. Ovaj rad u nastavku analizira proces uočavanja značaja razlike između integracije i inkluzije i osviještenosti zajednice o pozicioniranju inkluzije u pedagoškoj kulturi i praksi u radu s djecom s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

1.2. Put od obrazovne integracije do obrazovne inkluzije

Značajni period društveno-pedagoškog sazrijevanja zajednice na svjetskoj razini vezan je za proces koje će dovesti sredinom 20. stoljeća do promjena u brizi prema djeci s teškoćama. Nakon Drugog svjetskog rata, koji je prouzročio velika materijalna i ljudska stradanja, međunarodna zajednica uviđa potrebu mijenjanja svijeta na bolje. To je vrijeme obilježeno jačanjem građanske države, a time i potrebom čovječanstva za socijalnom pravdom i društvenim prosperitetom što se očituje kroz ulaganje u promjenu odgoja i obrazovanja u skladu s novom vizijom svijeta. Time su se aktualizirala pitanja različitih prava djece, a posebno prava na odgoj i obrazovanje djece s teškoćama. Pokretač tih promjena u svijesti društva počiva na *Deklaraciji o ljudskim pravima* iz 1948. godine koja je skrenula pozornost na slobodu obrazovanja. Ono je do tada marginalizirano pitanje, a posebno za djecu s razvojnim teškoćama obuhvaćene modelom segregacije. Naime, segregacija je medicinski oblik skrbi djeci s teškoćama koji ih je stigmatizirao kao invalidne osobe. Ovisno o teškoći, djeca ostaju unutar obitelji ili su prepuštena skrbi zdravstvenih ustanova. Odvajanje djece od obitelji i zajednice u posebne (specijalne) ustanove smatralo se oblikom pomoći. Djeca s teškoćama nisu uključena u odgojno-obrazovne ustanove jer ih se percipira nespremnima za obrazovanje zajedno s djecom bez teškoća. Time su postali socijalno izolirani i društveni zanemareni. Segregacijski model skrbi djece s težim teškoćama uglavnom se odnosi na ispravljanje njihova medicinskog stanja, a teškoće su klasificirane prema stupnju inteligencije (Sunko, 2016). U takvim uvjetima djeca s teškoćama nemaju podršku društva i šansu za napredovanje. Ostaju stigmatizirana kao teret društvu, ali i vlastitim obiteljima koje nemaju primjerenu pomoć. U skladu s takvim uvjerenjem profilirala se i specijalna pedagogija kao grana navedenog područja koja se bavi specijalnim odgojem i obrazovanjem.

Usklađivanjem pravne legislative s *Deklaracijom o ljudskim pravima* i usmjeravanjem društva slobodi čovjeka, polovinom 20. stoljeća dolazi do zamjene segregacije modelom integracije koja je prvi iskorak u promjeni odgojno-obrazovne prakse. Time započinje novo doba integriranog pristupa obrazovanju uvođenjem „*modela potreba*“ (Thompson, 2016, 18) i uvažavanjem prava djece s teškoćama na obrazovanje.

Nakon modela segregacije, integracija donosi nove standarde koji za cilj imaju promjenu sustava kako bi djeca s teškoćama od najranije dobi bila uključena u odgojno-obrazovni rad (Visilie, 2003., prema Karamatić Brčić, 2011). Navodi se, osim prava na obrazovanje i potreba reorganizacije specijalnih škola za uključivanje djece u redovno školsko obrazovanje. Tome prethodi aktivistička borba za humanije društvo čime je potaknuto pitanje najboljeg interesa

djece s teškoćama. Svijet je trebao novi model koji bi nakon segregacije odgovorio na potrebe ranjivih skupina. Prema Aniću (2006) integracija znači spajanje dijelova u cjelinu, obnova cjeline. Pojam određuje proces koji se nadopunjuje i stvara neka cjelina. U kontekstu djece s teškoćama, integracija time spaja i povezuje djecu s teškoćama s ostalom djecom unutar obrazovnog sustava. Donošenjem međunarodnih dokumenata, društvo pomiče granice obrazovne politike prema integraciji, ali to je još uvijek djelomično uključivanja djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Zbog shvaćanja inkluzije, djecu s teškoćama u razvoju definiramo kao onu koja zbog oštećenja organa ili njihove funkcije imaju posebne potrebe. Te je potrebe moguće zadovoljiti posebnim metodama u posebnim uvjetima kako bi se određene teškoće ublažile ili uklonile (Vican, Karamatić Brčić, 2013). Da bi se djeca s teškoćama uključila u obrazovanje od najranije dobi, sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja stvarao je uvjete za njihovu integriranost prema stupnju oštećenja, uzimajući u obzir njihov hendikep, a ne stvarne potencijale koji se mogu ostvariti uz primjerenu prilagodbu okoline. Takva praksa bila je iskorak prema inkluziji, ali nedovoljan da odgovori na stvarne potrebe djece s teškoćama. Integracija nije proces uključivanja djece, već je čin koji sam za sebe završava kada se djeca s teškoćama smještaju u redovni sustav. Ona se odnosi na djelomično izdvajanje djece u posebne programe unutar odgojno-obrazovne ustanove ili znači samo fizičko uključenje uz ostalu djecu. Prihvatanje i uključivanje djece kroz posebne programe naglašava njihovu osobitost, a samim time i priznavanje ograničenja. Integracija djece u posebnim skupinama stavlja težište na rehabilitacijsku brigu za dijete svrstavajući ga prema kategorijama teškoće ili odstupanja. Integrirana djeca su prihvaćena, ali u obrazovnom smislu i izdvojena jer nemaju jednake obrazovne šanse. Izdvajanje u posebne programe za cilj ima reduciranje deficita i pokušaj smanjivanja njihovih teškoće. Integracija ne pridaje veliki značaj socijalnoj uključenosti djece u sklopu redovnog odgoja i obrazovanja. U obrazovnom smislu ona je prvi iskorak u ostvarivanju prava djece. Upravo takav put ukazuje na mnoge propuste. Naime, u integriranom odgoju i obrazovanju na djecu s teškoćama gleda se kao problem zbog njihovih posebnih potreba. Smatra ih se drugačijim od djece urednog razvoja uzimajući u obzir njihovu teškoću kao razlog za lošije ishode učenja.

Prijelazni period od integracije do inkluzije pokazuje nedovoljno sudjelovanje djece unutar obrazovnog sustava što dovodi do uvođenja promjena temeljenih na stručnim i znanstvenim istraživanjima.

Razvojem društva mijenjaju se i jačaju pokreti na međunarodnoj razini koji ujedinjuju svijet u potrebi pronalaženja novih odgojno-obrazovnih načina za uključivanje djece s teškoćama. Pojam socijalne inkluzije osuvremenjen je kroz različite obvezujuće dokumente međunarodne zajednice. Jedan od oblika socijalne inkluzije je inkluzivno obrazovanje. Ostvarivanja prava svakog djeteta u skladu s humanističkim i holističkim pristupom razumijevanja njihova razvoja dovodi suvremenu pedagogiju do modela inkluzije kao nove paradigme u odgoju i obrazovanju. Ona omogućava jednaka prava na obrazovanje sve djece po modelu jednakosti s pravom na uvažavanje različitosti. Te promjene traže provedbu zajednički postavljenih ciljeva obrazovne politike na globalnoj razini, ali i potrebu praćenja načina kako se ti procesi realiziraju u odgojno-obrazovnoj praksi (Kopić i Korajac, 2010), pronalaženjem i primjenom novih alata za kvalitetnu provedbu inkluzije djece s teškoćama. Inkluzivno obrazovanje je odgovor na potrebu društva da osigura ravnopravno obrazovanje za sve. Prema izvješću UNESCO-a (2008), obrazovanje djece treba započeti u najranijoj dobi čime bi se ostvarili postavljeni zahtjevi svjetske zajednice za život djece u duhu mira, solidarnosti, uvažavanja poštivanja njegove osobnosti, jednakosti s drugima, prava sudjelovanja i slobode. Inkluzivni odgoj i obrazovanje u svim sustavima bazira se na jednakim mogućnostima za svu djecu (Booth, Ainscow, 2002), ali ima i širu perspektivu. Uvjet za napredak društva je obrazovna inkluzija koja je *kritički projekt i politički imperativ odgojno-obrazovnih sustava*, (Slee, 2009 prema Vican, Karamatić Brčić, 2013,54). Inkluzivna politika društva u cjelini i njezini unutarnji sustavi, mijenjaju inkluzivne procese. Obrazovna je inkluzija ovisna o promjenama društvene percepcije. Ukupnost obrazovne inkluzije temeljena je na *bio-psiho-socijalno-ekonomskom sustavu, čiji je podsustav međuovisan* (Sameroff 2010, Bronfenbrenner, 1997., prema Pintarić-Mlinar, 2014, 10). Sve promjene koje se događaju u ekološkom sustavu svijeta utječu jedna na drugu. Proces promjene od integracije do inkluzije snažno utječe na odnos prema djeci i mijenja odgojno-obrazovni sustav. Inkluzija se može kvalificirati kao proces obrazovnog djelovanja koji još uvijek traje. On je dio razvojnog puta usmjerenog svakom djetetu sukladno njegovim potrebama koje su posebne onoliko koliko to zahtjeva promjenjivi razvojni status djece. Razvojni put djece s težim teškoćama je proces koji nema uvijek jasan i siguran ishod. On je produkt psihološke, medicinske i inkluzivne podrške.

Djeca sa svim vrstama teškoće ravnopravna su ostaloj djeci u pohađanju ranih i predškolskih odgojno-obrazovnih programa koristeći načine rada sukladno mogućnostima djece i njihovim jakim stranama. Time je inkluzija napredni oblik pedagoški usmjerene prakse i humani čin koji omogućava istu početnu poziciju za svih. Rad na inkluziji djece s teškoćama u programima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja započinje poticanjem inkluzivne kulture (Bouillet,

2011), zatim *kontinuiranim procesom uključivanja dionika odgoja i obrazovanja u inkluzivne procese* (Karamatić Brčić, 2011, 45) kao i novim *izazovom i interesom odgojitelja za inkluziju* (Zrilić, 2018,174) u skladu s ciljevima odgoja i obrazovanja za održivo društvo.

Integracijski model odgoja i obrazovanja djece s teškoćama nije odgovorio potrebama suvremene pedagogije, ali je doveo do novih spoznaja i potaknuo društvenu angažiranost vezanu za inkluzivna pitanja. Nasuprot ekskluzije koja je pojam za isključivost i integraciju koja ne označava prisutnost u nečemu, već samo daje mogućnost pridruživanja, inkluzija se realizira i ostvaruje sudjelovanjem u skladu sa svojim mogućnostima i potrebama. Za razliku od integracije, inkluzivno obrazovanje stvara okruženje prilagođeno individualnim potrebama svakog djeteta koje napreduje dinamikom svog razvojnog statusa. Cjeloviti razvoj svakog djeteta u skladu s njihovim interesima i mogućnostima, a ne ograničenjima, postaje zahtjev novog doba i izazov u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama. Uključivanje djece s teškoćama u odgojno-obrazovni rad u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje zahtjeva inkluzivnu osviještenost svih dionika i praksu temeljenu na vrijednostima kurikula usmjerenog na dijete. Inkluzija zahtjeva uz pozitivne stavove odgojitelja, podršku obrazovne politike, prilagođeni sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te neprestanu podršku inkluzivnoj kulturi i praksi. Značajnu ulogu ima kompetencija i profesionalni razvoj odgojitelja.

Kako bi se inkluzija mogla ostvariti, odgoj i obrazovanje djece s teškoćama traži ulaganje u kvalitetu ustanove kroz materijalnu, organizacijsku i kadrovsku pripremljenost. Iz toga proizlazi da je ona proces koji traži neprestanu angažiranost i podršku sustava čiji je prvi zadatak osigurati uvjete za uključenost svakog djeteta s teškoćom u rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Inkluzija je dobrobit za djecu u kontekstu njihova razvoja, a posebno u razvoju socijalnih kompetencija. O njoj se promišlja na različite načine. Jedan od njih je *obrnuta inkluzija* (engl.*reverse inclusion*) gdje se djeca bez teškoća u razvoju uključuju u poseban sustav odgoja i obrazovanja djece s teškoćama. Za to je potrebno osigurati primjereno osposobljene odgojno-obrazovne radnike i stručni tim, povoljniji omjer broja djece i osoblja, podržavajuće materijalno okruženje i podršku kroz individualizirane programe (Rafferty, Boettcher i Griffin,2001; Rafferty, i Griffin, 2005, Odom i Buysee, 2006, prema Romstein, Sekulić – Majurec, 2011).

Autori Barton i Smith (2015) navode različite načine podrške inkluziji. Prva je učenje prema modelu korištenju različitih materijala koji pomažu djeci bez teškoća kao i djeci s teškoćama. To je pristup učenju prema mogućnostima. Druga je aktivno učenje unutar kvalitetnog

programa uz pomoć odrasle osobe korištenjem individualnog načina učenja, dok je treća podrška usmjerena različitim izvorima pomoći roditeljima i odgojiteljima. Cilj inkluzije je da se svi osjećaju dobrodošlima, prihvaćenima i poštovanima kroz različite socijalne modele u interakciji s dionicima (Booth i Ainscow, 2002).

Istraživanje koje govori o aspektu kvalitete inkluzije (Hestenes, Cassidy, Shimm i Hedge, 2008) navodi potrebu ulaganja u prostor gdje borave djeca s teškoćama, jer ona traži prilagođenost, materijalnu opremljenost i dostupnost. To uključuje pripremljenost okruženja, ali i pripremljenost odgojitelja za inkluzivne načine rada s djecom. Različita istraživanja stavova odgojitelja o inkluziji treba uvažiti i povezati sa svim dosadašnjim spoznajama i s načinima ulaganja u promjene. Ona nije individualni čin već zajednički napor svih sudionika inkluzivnih procesa. To potvrđuje da je pokazatelj kvalitetne inkluzivne kulture i prakse povezanost svih resursa kroz jedinstveni cilj, jasno postavljene zadaće za njezino ostvarenje i procjenu postignuća.

U Republici Hrvatskoj ne postoji dokument obrazovne inkluzije koji upućuje na model i način jasno definirane inkluzivne prakse, premda su inkluzivna načela istaknuto u svim obrazovnim dokumentima (Karamatić Brčić, 2011). Na nedovoljno jasna i neriješena pitanja inkluzije moguće je odgovoriti jedino istraživanjem njezine prakse i usklađenošću odgojno-obrazovnog sustava kako bi djeca s teškoćama imala bolju početnu poziciju u skladu s potrebama suvremenog obrazovanja. Ona je ujedno društvena odgovornost te je za potrebe razvoja društva važno naglašavati inkluzivno obrazovanje koje treba nove i učinkovitije modele.

Kako bi se inkluzija djece s teškoćama razumjela i prihvatila od svih sudionika i dionika odgojno-obrazovnog procesa kao i šire zajednice bitno je istraživanje pravne osnove i neprestano propitivanje njezine provedbe kod djece s teškoćama od njihovog najranijeg uzrasta. Stoga se u nastavku rada analizira obrazovna inkluzija u kontekstu dokumenata zakonske regulative na nacionalnoj i svjetskoj razini. Republika Hrvatska od svog osnutka aktivno sudjeluje u procesima provedbe međunarodnih dokumenata na razini Ujedinjenih naroda te je članica Europske unije od 2013. godine, stoga sljedeće poglavlje potvrđuje kontinuitet donošenja zakonske regulative na nacionalnoj i međunarodnoj razini vezano za dokumente obrazovne inkluzije.

1.3. Obrazovna inkluzija u kontekstu dokumenata zakonske regulative na nacionalnoj i međunarodnoj razini

Obrazovna inkluzija počiva na dokumentima zakonske regulative na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Globalni pomak razumijevanja obrazovne inkluzije započinje najznačajnijim dokumentima Ujedinjenih naroda (UN) o ljudskim pravima, a time i jasnim definiranjem prava djece. Ujedinjeni narodi najjača su međunarodna organizacija za zaštitu ljudskih prava osnovana radi zaštite sigurnosti i mira među narodima svijeta. Organizacija je osnovana je 24. listopada 1945. godine u San Franciscu (SAD), a njezino sjedište je u New Yorku. U *Povelji Ujedinjenih naroda* postavljeni su zahtjevi svjetskoj zajednici za život u duhu mira, solidarnosti, poštivanjem prava sve djece, uvažavanje i prihvaćanja njihove osobitosti, jednakosti i slobode. U sklopu napora za promjenom društva i zaštitom obespravljenih članova, organizacija Ujedinjenih naroda zalaže se za prava djece i njihovu uključenost u društvo od svog osnutka do danas. Kroz različite obvezujuće dokumente Organizacija UN-a teži transformaciji cijele međunarodne zajednice sinergijom svih uključenih resursa koji doprinose promjeni uvjeta i kulture života na Zemlji. Jedna od tih promjena je inkluzija djece s teškoćama od najranijeg obrazovnog sustava brige i skrbi za djecu ranog i predškolskog uzrasta.

Provedba obrazovne inkluzije započinje na globalnoj razini donošenjem obvezujućih dokumenata, slijedom toga usklađivanjem pravne legislative na pojedinačnoj nacionalnoj razini svake zemlje. Globalna usmjerenost zaštiti djece s teškoćama kroz postavljene ciljeve usmjerena je i ravnopravnom sudjelovanju djece u društvu. Donošenje međunarodnih dokumenata o zaštiti prava djece prati ratifikacija tih dokumenata kako Republike Hrvatske tako i ostalih država potpisnica koje se time obvezuju na njihovu primjenu. 1948. godine Deklaracija UN-a o ljudskim pravima pokreće pitanje zaštite djece kroz pravo na besplatno obrazovanje, a 1969. godine donesena je Rezolucija o dostupnosti obrazovanja za sve. Rezolucija je put za nove promjene na globalnoj razini vezane za potrebu uvođenja uređenih sustava koji će doprinijeti razmatranju načina ostvarenja ostalih obrazovnih prava sve djece. Promjene u pogledu inkluzivnih prava djece započinju *Deklaracijom o pravima osoba s invaliditetom* (UN, 1975). Prema donesenoj *Deklaraciji*, osobe s invaliditetom imaju zagarantirana sva prava kroz model njihova uključivanja u zajednicu što obvezuje 81 državu potpisnicu *Deklaracije*. Ona navodi ograničenja za ostvarivanje tih prava koje ne leže samo u njihovu invaliditetu i u socijalnim, fizičkim, gospodarskim, kulturnim i osobnim preprekama koje je potrebno prevladati.

Zbog zaštite djece s invaliditetom, Opća skupština UN-a usvojila je 2006. godine *Konvenciju o pravima djece s invaliditetom*. Ona je stupila na snagu 3. svibnja 2008. godine, a ratificirale su ju, uz Republiku Hrvatsku, dvadeset država.

Dok je Deklaracija o pravima djeteta donesena 1959. godine imala samo moralnu, ali ne i obvezujuću težinu, *Konvencija o pravima djece* Generalne skupštine UN-a donesena 20. studenog 1989. godine ima snagu međunarodnog dokumenta kojeg moraju poštivati i provoditi države potpisnice. Tim pravnim aktom prvi se put pristupa pravima djece kao obvezujućim za sve države potpisnice. U provedbi konvencije uključena su ne samo tijela koja provode konvenciju već i nevladine udruge kako bi se zajednički brinulo o njezinim odredbama. Djeca time imaju osim zaštite i različita prava kao što su: pravo za preživljavanje, razvojna prava i prava na sudjelovanje. Ratifikacijom *Konvencije* 1991. godine, Hrvatska je prihvatila načela i obvezala se na usklađivanje njezinih zakonskih i podzakonskih propisa. Također, obvezala se na dostupnost prava za svu djecu kao i javnu prezentaciju tih prava, te na postupanje prema djeci u skladu s odredbama *Konvencije*. Time odgojno-obrazovni sustav postaje važna podrška svakom djetetu u skladu s njihovom osobnošću. Posebno se to odnosi na djecu s teškoćama koja imaju pravo na odgojno-obrazovnu inkluziju od najranije dobi, besplatno osnovno obrazovanje i pravo na stručnu i rehabilitacijsku pomoć. Pitanje inkluzije djece odnosi se i na uključivanje u zajednicu što kulturno doprinosi njihovom napretku (članak 23 i 29). Svaka zemlja potpisnica *Konvencije* podliježe podnošenju izvješća o provedbi prava djece. Republika Hrvatska podnijela je svoje prvo izvješće 1996. godine. Zadnje periodično izvješće podnosi 2020. godine za period od 2014. do 2018. godine.

U sklopu Ujedinjenih naroda u Londonu je 1945. godine osnovana posebna Organizacija za prosvjetu, znanost i kulturu *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (u daljnjem tekstu: UNESCO). Ona kontinuirano promovira značaj očuvanja mira i sigurnosti u svijetu suradnjom među narodima vezano za obrazovanje znanost i kulturu kroz poštivanje i provedbu međunarodnih dokumenata.

Inkluzija se suprotstavlja diskriminaciji najranjivijih skupina obespravljenih zbog socijalnog, kulturnog, nacionalnog, etničkog ili nekog drugog statusa, kroz obrazovanje koje mora imati inkluzivnu ulogu. Takav koncept potvrđen je 1990. godine u Jomtien (Tajland) na Svjetskoj konferenciji međunarodnog foruma koje ima naglasak „na obrazovanju za sve“ (*World Declaration on Education for All*). Na konferenciji je 155 zemalja podržalo pravo djece i odraslih na obrazovanje. Ciljevi postavljeni na konferenciji traže uključivanje zemalja sudionica u stvaranju kvalitetnih uvjeta na rast i razvoj djece najranije dobi, besplatno osnovnoškolsko obrazovanje za sve, stvaranje uvjeta za učenje djece i odraslih, uklanjanje

spolnih razlika među djecom i odraslima kroz jačanje obrazovne politike i odgojno-obrazovne prakse.

Jedan od najznačajnijih dokumenata na međunarodnoj razini kao podrška za inkluzivne promjene u obrazovanju je *Izjava iz Salamanke* 1994. godine. U sklopu *Okvira za Akciju* donesene su odluke kojima svako dijete bez obzira na svoje osobitosti u intelektualnom, fizičkom i socijalnom smislu, ima pravo na uključenost u obrazovni sustav. Tu se ističu prava djece s posebnim obrazovnim potrebama. Izjava navodi da u odgojno-obrazovne ustanove treba uključiti svu djecu bez obzira na različite socijalne, etničke, religijske i ostale osobitosti uključujući djecu s teškoćama kao i darovitu djecu.

Nakon 1995. godine Ujedinjeni narodi proglasili su desetljeće za odgoj i obrazovanje za ljudska prava. Kako bi se odluke provele u praksi, na Svjetskom Obrazovnom Forumu (Dakar, 2000), uspostavljen je model za djelovanje gdje je naglašeno pravo djece na obrazovanje kroz besplatnu uključenost u obrazovni sustav. Realizacija takvih ciljeva planirana je do 2015. godine.

Dakle, UN-ova rezolucija kroz dokument „Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj, 2005-2014“ ističe načela, ciljeve i vrijednosti postignute konsenzusom sudionika:

„međugeneracijska jednakost, spolna jednakost, društvena tolerancija, smanjenje siromaštva, zaštita i obnavljanje okoliša, održavanje prirodnih resursa te pravedna i miroljubiva društva“ (UN, 2005, 5).

Značajan strateški iskorak Europske gospodarske komisije UN-a (UN/ECE) i Odbora za politiku zaštite okoliša je *Strategija obrazovanja za održivi razvoj* donesena u Vilniusu (Litva, 2005), koja promiče važnost obrazovanja za održivi razvoj u državama članicama UN-a kroz nacionalne akcijske planove. Republika Hrvatska donijela je takav plan 2009. godine, a u travnju 2011. godine usvojila je *Aksijski plan provedbe strategije obrazovanje za održivi razvoj*.

Strateški ciljevi koje je donijelo Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske i Ministarstvo gospodarstva i održivog razvoja usmjereno je ciljevima obrazovanja: podrška obrazovanju za održivi razvoj kroz politički, regulatorni i operativni okvir, njegovo promicanje kroz sve oblike učenja i stručnu podršku odgojno-obrazovnim radnicima, dostupnost materijalima i primjernim alatima za obrazovanje za održivi razvoj kako bi se mogla provoditi istraživanja i poticati razvoj obrazovanja za održivi razvoj i jačati suradnja na svim razinama unutar UN/ECE regije.

Realizacija te vizije UN/ECE, naveden je u izvješću koje podnose sve zemlje potpisnice. Prvo izvješće o provedbi Strategije i načinu promicanja ciljeva kroz obrazovanje, bilo je 2010. godine te se nastavlja svake četiri godine.

U skladu potrebama održivosti društva, osnovana je 2006. godine Europska agencija za obrazovanje i kulturu (*European Education and Culture Executive Agency EACEA*), zatim međunarodni institut za dječja prava *International Institute for Child Rights and Development* (IICRD-ov) koji ima program izobrazbe stručnjaka za bavljenje pravima djece što ukazuje na neprestanu usmjerenost globalne obrazovne politike za ulaganje u znanja o dječjim pravima i osposobljavanja kadrova koji prate pravnu regulativu.

Najznačajniji dokument UN-a o pravima osoba s invaliditetom je *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* donesena 2006. godine. U članku 24. *Konvencija* navodi obvezu provođenja inkluzivnog obrazovanja. Ona označava prekretnicu u usmjeravanju brige za djecu s invaliditetom na globalnoj razini 21. stoljeća. Slijedom toga, 2006. godine *Vijeće Europe* donijelo je plan djelovanja zaštite prava osoba s invaliditetom i mogućnosti ravnopravnog sudjelovanja u aktivnostima društva. *Akcijski plan* odnosi se na period *od 2006-2015 godine*.

Odobranjem i prihvaćanjem *Konvencije o pravima osoba s invaliditetom* (UN, 2007) Republika se Hrvatska usmjerila modelu *razumne prilagodbe* kojom odgojno-obrazovni sustav na nacionalnoj razini treba odgovoriti na potrebe djece s teškoćama. Djeci je potrebno osigurati uvjete bez diskriminacije kao i potpunu obrazovnu inkluziju. To se odnosi na cijeli obrazovni sustav. Također se trajno provode izvješća o poštivanju donesenih deklaracija i pravnih odredbi. UNESCO je 2008. godine donio izvještaj o omogućavanju uključivanja djece u obrazovanje i doprinos svake države održivom društvu. Ono navodi potrebu osiguranja inkluzivno kvalitetnog obrazovanje na svim razinama sustava. Podršku inkluzivnoj politici ističe i Europska komisija kroz svoje izvještaje promičući vrijednosti demokratskog pluralističkog društava koje podupire i osigurava dostupnost ranog i predškolskog obrazovanja za svu djecu. Zadnje izvješće podneseno je 2022. godine (*Izvješće Europske komisije o ocjeni provedbe i postignuća Programa o pravima, jednakosti i građanstvu za razdoblje 2014.–2020.*)

Promjena smjernice dosadašnjeg obrazovanja prema obrazovanju za budućnost teži transformaciji cijelog sustava prema inkluzivnom obrazovanju na svim njezinim razinama. Generalna skupština UN-a donijela je 29. rujna 2015. godine na Konferenciji za održivi razvoj u New Yorku dokument nazvan „*Transformacija našeg svijeta Agenda 2030.*“ Ona sadržava 17 obvezujućih ciljeva na globalnoj razini i 169 pod ciljeva. *Agenda 30* u svom četvrtom cilju ističe pravo djece na dostupnost obrazovanja od najranije dobi. Jedino kroz obrazovanje, mogu

usvojiti znanja i vještine vezane za ciljeve održivog društva. Ističe, također, inkluzivno obrazovanje kao doprinos održivosti sustava koji omogućava čovjeku osjećaj potpune pripadnosti unutar međunarodne zajednice. Svaki član zajednice ima pravo na nastavak obrazovanja bilo gdje na svijetu što je doprinos suočavanju s obrazovnom diskriminacijom. Obrazovanje dostupno svima, usmjereno je pravednijem društvu. Obrazovna inkluzija time doprinosi operacionalizaciji socijalnih, ekoloških i ekonomskih ciljeva kroz aktivno uključivanje u zajednicu i društvo u cjelini. *Agenda 30* naglašava da obrazovanje treba biti dostupno svima kroz neprestani proces cjeloživotnog učenja.

Ciljevi i realizacija održivog društva do 2030. godine obvezujući su za sve države potpisnice *Agende 30*. Ona se oslanja na političku deklaraciju UN-a za 21. stoljeće: „*Milenijska deklaracija*“ koja je donesena je 2000. godine, a čijih je osam ciljeva održivog razvoja trebalo usvojiti do 2015. godine. *Agenda 30* ima uporište i u zaključcima konferencije Ujedinjenih naroda o održivom razvoju (Rio+20) održanoj u Rio de Janeiru u lipnju 2012. godine i Konferenciji o njezinom financiranju. Na toj konferenciji potvrđena je važnost utvrđivanja institucionalnog okvira za održivi razvoj koji je rezultirao usvajanjem dokumenta „*Budućnost kakvu želimo*“ (engl. *The future we want*).

Kontinuitet uvažavanja pitanja prava djece i inkluzije djece s teškoćama u skladu sa svim propisanim međunarodnim dokumentima Republika Hrvatska provodi od svog osnutka do danas kao članica Europske unije od 2013. godine. *Ustav Republike Hrvatske* jamči pravo svakom djetetu na obrazovanje, a slijedom toga, Republika Hrvatska aktivno podupire napore svjetske zajednice za poticanje obrazovne inkluzije. Ujedinjeni su narodi, svim državama članicama naložili suzbijanje diskriminacije i prilagodbu sustava odgoja i obrazovanja osobama s invaliditetom i teškoćama, pa je Republika Hrvatska donijela 2008. godine *Zakon o suzbijanju diskriminacije* (Narodne novine broj 85/2008). Zatim nakon donošenja *Okvira za provođenje Agende 30*, Republika Hrvatska donijela je programski dokument za razdoblje od 2017 -2021. godine. Njezina podrška inkluzivnom obrazovanju također je određena pravnom legislativom na nacionalnoj razini.

Kako bi se to pravo primijenilo, donesena je 2014. godine *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologija* čija je temeljna odrednica odgojno-obrazovna inkluzija. Daljnji napor u ostvarivanju prava djece s teškoćama rezultirali su donošenjem 2017. godine *Nacionalne strategije za izjednačavanje mogućnosti osoba s invaliditetom* (N.N.42/17). Strategija navodi zahtjev da ukupan sustav odgoja i obrazovanja „*odgovori na različite potrebe svojih polaznika u njima bliskoj sredini*“ (Vlada Republike Hrvatske, 2017, 18). Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prva je stepenica u ostvarivanju inkluzije djece s teškoćama. Dokumenti

obrazovne politike Republike Hrvatske usmjereni su pravima djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što je detaljnije opisano u nastavku rada. Donošenjem propisa i dokumenata odgovornih za održivo društvo, lokalna, nacionalna i globalna politika usmjerena je promicanju i operacionalizaciji implementacije prava djece s teškoćama u društvu. Operacionalizacija započinje zakonskim okvirom provedbe inkluzije djece s teškoćama u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

1.4. Zakonski okvir provedbe inkluzije djece s teškoćama u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Rana intervencija zahtjeva sustavnu zakonsku međusektorsku brigu za djecu koja pokazuju odstupanja u razvoju od najranije dobi. U kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, inkluzija djece s teškoćama i načini kvalitetne skrbi za tu djecu počivaju na jasnom definiranju tko su to djeca s teškoćama jer o stupnju teškoća djeteta ovisi njegovo uključivanje u programe. Prema Zakonu o socijalnoj skrbi *„dijete s teškoćama u razvoju je dijete koje zbog tjelesnih, senzoričkih, komunikacijskih, govorno-jezičnih ili intelektualnih teškoća treba dodatnu podršku za učenje i razvoj, kako bi ostvarilo najbolji mogući razvojni ishod i socijalnu uključenost”* (Zakon o socijalnoj skrbi, NN 157/2013., čl. 4, st. 10).

Način uključivanja djece s različitim teškoćama propisani su zakonskim regulativama.

Izješće Zavoda za javno zdravstvo za 2021. godinu navodi da u Republici Hrvatskoj živi oko 11 % djece s invaliditetom od rođenja do devetnaeste godine, od čega su najviše zastupljene višestruke teškoće. Republika Hrvatska potpisala je sve međunarodne dokumente koji ju obvezuju na uključivanje djece s teškoćama u cijeli odgojno-obrazovni sustav počevši od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te je odgovorna za donošenje propisa i odredbi u skladu s ratificiranim međunarodnim dokumentima. Sva djeca, osim prava, imaju i potrebu uključiti se u najraniji oblik odgoja i obrazovanja. Zakonski okvir provedbe inkluzije djece s teškoćama u predškolskim ustanovama usmjeren je načinu uključivanja sve djece u sustav predškolskog odgoja i obrazovanja te definira procese provedbe koji imaju nedostatke i nedorečenosti.

Temeljni zakonski propisi i odredbe vezane za sustav podrške inkluziji djece s teškoćama u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju su: Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (N.N.10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22), Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, DPS, (N.N.63/08, 90/10), Nacionalni kurikulum o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (N.N. 5/15), Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima za ostvarivanje programa

predškolskog odgoja (1997) i Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije u dječjim vrtićima (N.N. 83/2001).

Unatoč donesenim dokumentima, postoje manjkavosti u sustavu koji ne osigurava sve pretpostavke za istinsku inkluziju svakog djeteta počevši od neravnopravnog odnosa prema djeci s teškoćama. To se, prvenstveno, odnosi na nedostatak sustavne brige za smještaj svakog djeteta u predškolsku ustanovu. Nedovoljan obuhvat sve djece traži veća ulaganja obrazovne politike na nacionalnoj razini u rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kao i jasne smjernice načina provedbe cjelokupne inkluzije.

Uključivanje djece s teškoćama u hrvatski sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja karakteriziraju različite posebnosti u odnosu na njezine regije. Razlika se očituje u obuhvatu djece odgojno-obrazovnim predškolskim programima, broju odgojitelja, ekonomsko-materijalnim mogućnostima za obuhvat djece, poštivanju ostalih sastavnica Državnog pedagoškog standarda. Sustav nije usmjeren na jasno definiranje potreba djece s teškoćama i načina provedbe kvalitetnog programa koji bi mogao obuhvatiti svu djecu s teškoćama i odgovoriti na njihove potrebe. Republika Hrvatska spada u zemlje Europske unije s najvećom razinom nejednakosti uključene djece u predškolski odgoj i obrazovanje. Prema podacima Statističkog ureda Europske zajednice (Eurostata) iz 2019. godine, u Republici Hrvatskoj je uključeno u formalni predškolski sustav 56,9 % djece od tri godine do polaska u školu, a 60,8% djece mlađe od tri godine nije obuhvaćeno tim sustavom. *Nacionalnim planom razvoja sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske za razdoblje do 2027. godine* donesenim 2023.godine, Ministarstvo znanosti i obrazovanja donosi niz mjera kojima bi se ispravili nedostaci u dijelu osiguravanja infrastrukture i nedostatka kadrova odgojitelja kao i stručnih suradnika u svim dijelovima Republike Hrvatske. Nacionalni plan obuhvaća uključivanje sve djece u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja do 2027. godine, tako da se planirani obuhvat sa 78,8% u 2020. godini, poveća na 90% do 2027. godine.

Prema *Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju*, svako dijete ima pravo na predškolski odgoj i obrazovanje, što uključuje i djecu s teškoćama. *Zakon* navodi vrste programa koji se ostvaruju u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje osim redovnih programa, a to su programi za djecu s teškoćama i darovitu djecu (Članak 15). Za njihovu je realizaciju potrebno osigurati posebne uvjete rada uz suglasnost nadležnog ministarstva za obrazovanje. Prosudbu o potrebi njege, odgoja, obrazovanja i zaštite djece s teškoćama u razvoju donosi

stručno povjerenstvo ustrojeno prema zakonu iz područja socijalne skrbi, a na prijedlog liječnika primarne zdravstvene zaštite (Čl.17).

Kako bi se poboljšala kvaliteta odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama nakon donošenja *Državno pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe* (N.N. 63/08, 90/2010), uočava se namjera smanjivanja broja djece u skupinama, i povećanja broja uključene djece s teškoćama, što je još uvijek nedovoljno.

Novim izmjenama i dopunama *Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju* u svibnju 2022. godine (N.N. 57/22, članak 24a) omogućava se, prema procjeni stručnog povjerenstva, uključivanje trećeg odgojitelja u odgojno-obrazovnu skupinu u kojoj je upisano dijete s teškoćom. U nedostatku trećeg odgojitelja u skupini može se uključiti u rad jedan pomoćnik za djecu s teškoćom ili stručni komunikacijski posrednik, ali on ne može biti nositelj odgojno-obrazovnog procesa. Prema navedenom Zakonu, pomoćnik u radu s djecom s teškoćama mora imati najmanje srednjoškolsko obrazovanje kao i završeno *osposobljavanje i stečenu djelomičnu kvalifikaciju za rad s djecom s teškoćama*. Također, ne smije biti u srodnim odnosima s djetetom. Postupak za osposobljavanje pomoćnika za djecu s teškoćama u razvoju ili stručnog komunikacijskog posrednika i postupak ostvarivanja prava na pomoćnike ili komunikacijske posrednike određuje ministar nadležan za odgoj i obrazovanje. Sredstva za njihovo uključivanje, kao i za uključivanje u odgojno-obrazovni proces trećeg odgojitelja, osigurava osnivač ustanove.

Novim izmjenama navedenog Zakona koje je donijela Vlada Republike Hrvatske navodi se pravo svakog djeteta na upis u dječji vrtić ili školsku ustanovu koja provodi program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U Članku 20. daje se prednost upisa djece četverogodišnjaka što je u skladu sa zahtjevima Odbora za obrazovanje Europske unije. Odbor je 2001. godine odredio prioritet posebne skrbi za djecu ranog i predškolskog uzrasta na način da obuhvat djece od četvrte godine života do polaska u školu 2020. godine bude 95%, a do 2030 godine 97%. To povećava mogućnosti uključivanja i siromašnije djece čiji roditelji uglavnom ne ostvaruju dosadašnja prava prednosti pri upisu u predškolske ustanove zbog nezaposlenosti. Nakon upisa četverogodišnjaka, Zakon dopušta osnivaču da odredi prednost ostalih socijalnih kategorija. Među njima su i djeca s teškoćama u razvoju i kroničnim bolestima koja imaju nalaz i mišljenje nadležnog tijela iz sustava socijalne skrbi ili potvrdu izabranog pedijatra ili obiteljskog liječnika. U potvrdi treba biti navedeno da je razmjer teškoće u razvoju djeteta ili kronična bolest okvirno u skladu s listom oštećenja funkcionalnih sposobnosti sukladno propisima kojima se određuje metodologija vještačenja.

Unatoč mogućnosti davanja prednosti pri upisu djece s teškoćama u dječji vrtić, konačnu odluku o upisu u redovni ili posebni program za djecu s teškoćama u razvoju, djecu s zdravstvenim i neurološkim oštećenjima uz nalaz i preporuku stručnjaka donosi stručno povjerenstvo dječjeg vrtića u sastavu: stručni suradnici, zdravstveni voditelj i ravnatelj.

Za djecu s teškoćama u periodu prijelaza u osnovnu školu Ured državne uprave u županijama utvrđuje primjereni daljnji oblik odgoja i obrazovanja. Temeljem toga izdaje i rješenja o odgodi upisa djece u prvi razred osnovne škole.

Djeca s teškoćama u razvoju uključuju se u redoviti ili program javnih potreba ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uvažavajući zakonske odredbe i odredbe Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe. Programi rada za djecu s teškoćama provode se s djecom starosne dobi od šest mjeseci do polaska u školu, i to uključivanjem djece u odgojno-obrazovne skupine s redovitim programom, odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom te posebne ustanove.

Na temelju mišljenja stručnog povjerenstva (osnovanog po propisima iz područja socijalne skrbi), zatim mišljenja stručnih suradnika u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (pedagoga, psihologa, stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila), zdravstvenog voditelja i ravnatelja uz odgovarajuće medicinske i drugih nalaza, mišljenja i rješenja nadležnih tijela, ustanova i vještaka, u redovne programe uključuju se :

- djeca s lakšim teškoćama koja s obzirom na vrstu i stupanj teškoće, uz osiguranje potrebnih posebnih 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 posebnih uvjeta, ako je nedovoljan broj djece za ustroj odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom.

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe klasificira djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama: djeca s teškoćama s utvrđenim stupnjem i vrstom oštećenja i darovita djecu kojoj je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja (Čl.2 DPS).

Uz redovne programe koji skrbe o djeci u najduže 10 satnom programu, predškolske ustanove mogu provoditi i različite posebne programe s kraćim trajanjima ili integrirane programe. To se odnosi na programe za djecu s *posebnim zdravstvenim potrebama* od kojih su navedeni, osim akutnih i kroničnih bolesti, i različiti zdravstveni poremećaji kao što su poremećaj tjelesne težine, endokrinološki i drugi poremećaji. Prema Državnom pedagoškom standardu, djeca s

posebnim potrebama (djeca s teškoćama kao i darovita djeca) uključuju se u redovne programe ili programe javnih potreba predškolskog odgoja i obrazovanja prema vrsti teškoće.

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (Narodne Novine 63/2008, Članak 4) klasificira teškoće djece na način da se navode vrste teškoća, lake i teže teškoće.

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

Teškoće djece koje se navode kao teže su: „*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*“ (Narodne novine 63/2008).

Djeca s teškoćama mogu pohađati redovne i posebne odgojno-obrazovne programe uključujući i alternativne programe, uz prosudbu stručnog tima ustanove. Stručni tim osmišljava način uključivanja djece u skladu s njihovim razvojnim statusom sukladno Članku 7. Državnog pedagoškog standarda.

Standard propisuje mogućnost inkluzije djece s lakšim teškoćama. Ona je povezana s razinom teškoće i koja uz te nemaju drugih odstupanja osim govorno-komunikacijskih. Stručni tim procjenjuje mogu li djeca svladati odgojno-obrazovni program skupine. *Ako je u odgojno-obrazovnu skupinu uključeno jedno dijete s lakšom teškoćom potrebno je umanjiti broj ostale djece koja polaze taj program za dvoje. Ako je u skupini uključeno dijete s lakšom teškoćom broj ukupne djece umanjuje se za dvoje djece.*

Ako se u redovni program upisuje dijete s težom teškoćom jer nema dovoljnog broja djece za ustroj posebne skupine za djecu s određenom teškoćom, tada se osiguravaju posebni uvjeti ovisno o teškoći. U skupini smije biti upisano samo jedno dijete s težom teškoćom, ali se u tom slučaju ukupan broj djece treba umanjiti za četvero (Članak 22). Istraživanje u sklopu ovog

rada pokazuje da se u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj ne poštuje takva praksa propisana spomenutim propisima.

U posebnom programu za djecu s teškoćama prema članku 23. Državnog pedagoškog standarda navedeno je da se uključuje broj djece ovisno o vrsti težih teškoća i dobi djece. U posebnu skupinu gdje su djeca s istom težom teškoćom propisan je najveći dozvoljeni broj djece na način: u dobi od 1 do 2 godine smije biti uključeno najviše troje djece, u dobi od 2 do 4 godine petero djece, u dobi od 3 do 7 godina petero djece, a u dobi od 4 do 7 godina sedmero djece. U posebnoj skupini za djecu s autizmom smije biti uključeno najviše dvoje djece u dobi od 1 do 2 godine, troje djece u dobi od 2 do 5 godina, troje djece u dobi od 3 do 7 godina i četvero djece u dobi od 6 do 7 godina.

Odgojno-obrazovni rad u posebnim programima provode odgojitelj i edukacijski rehabilitator različitih profila u stalnoj suradnji sa stručnim timom. Zbog formiranja posebnog programa, ustanove mogu imati i veći broj stručnih suradnika (Državni pedagoški standard, Članak 31.). Programi posebnih skupina trebaju biti temeljeni na zahtjevima inkluzivnog obrazovanja pa je nužno da skupine budu djelomično integrirane u rad redovnih skupina uz vršnjačku podršku. Djeca u posebnim skupinama u stalnom su kontaktu s djecom redovnih skupina. Oni dijele zajedničke aktivnosti kao što su igre na otvorenom, šetnje, sudjelovanje i u ostalim aktivnostima prema mogućnostima i interesu djeteta. Djeca u posebnim skupinama imaju slobodu odlaska u skupine redovnog programa, a isto tako, njihove skupine posjećuju djeca iz redovnih programa.

Državni pedagoški standard propisuje osobitosti poslova stručnih suradnika: pedagoga, psihologa i edukacijskog rehabilitatora koji doprinose i pomažu inkluzivnoj praksi. Za podršku djeci s teškoćama bitan je multidisciplinarni tim stručnih suradnika, a kojeg nemaju mnoge ustanove. Najviše je uključen pedagog, a najmanje edukacijski rehabilitator. Logoped i edukacijski rehabilitator deficitarna su zanimanja u Republici Hrvatskoj. Njihovo zapošljavanje ovisi o mogućnostima financiranja osnivača ustanove, ali i dostupnosti tih stručnih profila radnika na svim područjima države.

To je značajan problem kojeg treba riješiti sustavna inkluzivna obrazovna politika. Prema ranije navedenoj zakonskoj regulativi, predškolske ustanove mogu imati i veći broj stručnih suradnika s obzirom na posebne potrebe djece.

Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje donose operativne planove *Godišnjim planom i program rada* koji upućuju na način provedbe različitih programa od kojih je i inkluzivni program za djecu s teškoćama. *Godišnji plan i program rada* upućuje na

usmjerenost ustanove inkluzivnoj pedagogiji i pripremljenost za njezinu provedbu kroz postavljene ciljeve i zadatke svih unutarnjih sudionika i kroz povezanost s vanjskim dionicima. *Godišnji plan i program rada ustanove* dostavlja se na početku pedagoške godine osnivačima ustanova, nadležnom tijelu županijske uprave i Agenciji za odgoj i obrazovanje te se javno objavljuju na mrežnoj stranici ustanove. Sastavni dio *Godišnjeg plana i programa* rada su i *Protokoli* i *Preventivni programi*. Oni pobliže određuju zaštitu djece, postupanje u različitim okolnostima tijekom rada s djecom.

Planiranje odgojni-obrazovnog rada i pratećih operativnih aktivnosti provodi se u odnosu na: dijete, odgojitelja, roditelja, ravnatelja i dionika izvan ustanove. Temeljem usvojenih planova, radi se i *Godišnje izvješće o radu ustanove za pedagošku godinu* kojim se vrednuju ostvareni godišnji rezultati. Oni se, također, dostavljaju osnivaču, nadležnom županijskom tijelu i Agenciji za odgoj i obrazovanje te se objavljuju na mrežnim stranicama ustanove. Način uključivanja djece u rad ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje određen je zakonskom regulativom vodeći se zakonskim i podzakonskim aktima. *Pravilnik o upisu djece u vrtić* i *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* usko određuju način provođenja upisa djece u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Upisi djece u dječje vrtiće u skladu su s odlukom o upisu djece i mjerilima upisa koje donosi osnivač ustanove. Obrazovna politika osnivača ustanova i vodstva ustanove dužna je skrbiti o djeci s posebnim potrebama na zakonom predviđen način. Za nepoštivanje zakonskih propisa odgovoran je ravnatelj ustanove sukladno *Zakonu o prosvjetnoj inspekciji* (N.N. 61/11,16/12,98/19,52/). U praktičnom smislu, odgovornost ravnatelja je provedba i organizacija zakonom predviđene skrbi o djeci u kontekstu broja smještajnih jedinica, odnosno broja skupina.

Iz svega navedenog vidi se da je pravna legislativa u Republici Hrvatskoj usmjerena zaštiti prava djece s posebnim potrebama, ali još uvijek nije dovoljno dorečena i jasno strukturirana kako bi se nedvojbeno utvrdio način ostvarivanja prava djece na kvalitetnu inkluzivnu praksu s obzirom na infrastrukturne, organizacijske i kadrovske mogućnosti osnivača ustanova. Stalno istraživanje te povezivanje teorije i prakse na znanstvenoj i stručnoj razini pokazuje put prema promjenama i uvođenju jasnije pravne osnove i zakonske odredbe za uključivanje sve djece. Planovi i protokoli za provedbu inkluzije na nacionalnoj razini mogu utvrditi i pratiti implementaciju kvalitetne inkluzije što do sada nije moguće zbog njihovog nedostatka.

Kako bi sagledali pitanje obrazovne inkluzije sa znanstvenog aspekta u nastavku rada istraženo je područje polaznih teorija u kontekstu identifikacije ključnih pretpostavki za njezinu provedbu.

2. Teorija održivog razvoja i teorija ekološkog sustava kao polazna paradigma u kontekstu obrazovne inkluzije

U nastavku rada analizirat će se dvije polazne paradigme u kontekstu procesa odgojno-obrazovne uključenosti djece s teškoćama. To su, prvenstveno, Teorija održivog razvoja i Teorija ekološkog sustava.

2.1. Teorija održivog razvoja u kontekstu odgoja i obrazovanja djece ranog i predškolskog uzrasta

Ovaj rad bazira se na konceptu Teorije održivog razvoja i Teorije ekološkog sustava. One su povezane pravima djece na inkluziju i utjecaju ekološkog sustava na djecu i odgojitelje.

Pojam održivog razvoja definira se kao integralni pojam različitih vrsta djelovanja čovjeka usmjerenog preuzimanju odgovornosti za globalni napredak. Osim ekološke i ekonomske dimenzije održivosti, društvena održivost za cilj ima i jednakost na globalnoj razini koja započinje poštivanjem temeljnih ljudskih prava.

S obzirom na to da *ne postoji teorija o pravima djece* (Ferguson, 2013, prema Polić, 2015,154), razumijevanje inkluzivnih procesa djece s teškoćama povezujemo sa socijalnom dimenzijom Teorije održivog razvoja (UN,1987) i Teorijom ekoloških sustava koju je utemeljio Urie Bronfenbrenner (1979). Prateći promjene na globalnoj razini uočava se da je vrijeme promjena u shvaćanju obrazovne inkluzije vezano za razvoj Teorije održivog razvoja, kao i Teorije ekološkog sustava koja je usmjerena interakcijama djeteta i različitim utjecajima okoline kojima je dijete izloženo od svog rođenja.

Pojam održivog razvoja pojavljuje se 70. godina dvadesetog stoljeća, a ušao je u stalnu terminologiju 90. godina nakon Brontlandova izvještaja o okolišu i razvoju „Naša zajednička budućnost“ (*Our Common future*, UN,1987). Pojam održivog razvoja usmjeren je djelovanju čovjeka na zemlji kroz ekologiju i društvenu zaštitu. To znači da sadašnje potrebe društva treba uskladiti s potrebama budućih generacija i realizirati ih na održiv način jer je koncept teorije održivog razvoja šansa za promjenom svijeta na bolje.

Kako bismo razumjeli inkluziju djece s teškoćama, potrebno je poznavati dječje potrebe, ali i načine kako na njih odgovoriti u kontekstu vremena u kojem živimo i društveno uvjetovanih odnosa. *Konvencija o pravima djeteta* (1989) ističe razvojna, zaštitna i participativna prava. Time djeca imaju pravo na obrazovanje od najranije dobi, ali i zaštitu s obzirom na njihovu

tjelesnu i psihološku nezrelost (Maleš, Milanović, Stričević, 2003). Brigom za djecu društvo doprinosi razumijevanju njihova razvojnog, socijalnog i kulturološkog statusa.

Djetetove potrebe u ranom razvoju dokazuju različite teorije. Neke od njih su: *Bowlbiyeva teorije privrženosti*, *Frojdova teorija razvoja*, *J. Piagetova teorija kognitivnog razvoja*, *Kolbergova teorija moralnog razvoja* (Stainton Rogers, 2009, prema Polić, 2015,151).

Dječje potrebe definira njihov razvojni status i ranjivost u najranijem periodu razvoja. S djetetovim potrebama povezuje se i pravo na zaštitu, ali i na uključenost. S aspekta održivosti promatramo i suvremenu paradigmu sociokonstruktivističkog načina gledanja na obrazovanje kao konstrukta učenja usmjerenog na dijete i socijalnu okolinu. Djeca tijekom svog razvoja ne usvajaju znanja pasivno, već izravnom angažiranošću s obitelji, odgojiteljem ili učiteljem, vršnjacima, ali i zajednicom. Zato su obrazovne institucije i obitelj bitna sastavnica društva kroz koje se uočava razina njegove funkcionalnosti.

Koncept Teorije održivog razvoja u socijalnom je smislu utemeljen na promjeni društva kroz odgoj i obrazovanje. Učenje utječe na sustav vrijednosti, dovodi do novih navika, a time i većih šansi za napredak i opstanak čovječanstva. Kako bi društvo opstalo, potrebno je uvažiti aspekte prilagođenosti, ostvarivanja ciljeva i njegove održivosti (Karamatić Brčić, 2013). Svijet na globalnoj razini uviđa da je potrebno prilagoditi sustave svim grupacijama kako bi se mogli pratiti ciljevi u ostvarivanju održivosti. Prilagođeni obrazovni sustavi omogućavaju veću uključenost socijalno obespravljenih i ugroženih grupacija, a time smanjivanje nezaposlenosti, poboljšanje zdravlja i kvalitetniji život. Svi sustavi podložni su vrednovanju u skladu s neostvarenim ciljevima. Zato odgoj i obrazovanje treba kritički promatrati i težiti njegovim promjenama. Na globalnoj razini ti se procesi neprestano provode.

U kontekstu održivosti društvenog napretka, odgoj i obrazovanje je temeljni nositelj promjena naglašen na mnogim konferencijama. Konferencija u Rio de Jenneru 1992. godine kroz Poglavlje 36 *Agende 21*, navodi slogan „*misli globalno, djeluj lokalno*“ čime se svakog pojedinca stavlja u središte odgovornosti za promjene na lokalnoj razini. Na konferenciji je istaknuta potreba formalnog i neformalnog učenja neophodna za promjene na Zemlji. Kako bi čovjek sudjelovao u mijenjanju svijeta, važni su načini stjecanja različitih spoznaja koji utječu na sustav vrijednosti za razvoj ekološke i društvene komponente održivosti. Zato su Ujedinjeni narodi proglasili period od 2005. do 2014. godine, obrazovanjem za održivi razvoj. Time se ukazuje na put promjena u društvu isključivo putem odgoja i obrazovanja. Svi daljnji obvezujući dokumenti intenzivno istražuju načine i metode pripremanja kvalitetnog obrazovanja koje može odgovoriti na postavljene ciljeve održivog razvoja.

Važan iskorak u pogledu konstruktivnog rješenja za održivost odgoja i obrazovanja na najnižoj obrazovnoj razini donosi Izvješće o značaju i doprinosu ranog i predškolskog odgoja održivom razvoju (UNESCO, 2008). U njemu se navodi plan hitnosti promjene sustava vrijednosti, stavova, ponašanja i vještina od najranije dobi djece. UNESCO navodi da je to moguće isključivo kroz odgoj i obrazovanje jer stečena znanja, vještine i stavovi mogu dugoročno utjecati na promjene za održivi razvoj. Izvješće ističe temelje odgoja i obrazovanja za održivo društvo koji trebaju polaziti od dječje individualnosti u skladu s poštivanjem prava svakog djeteta od najranijeg uzrasta. Zatim, ističe potrebu jačanja identiteta svakog djeteta u kontekstu okruženja u kojem živi i kulture odrastanja, poštivanja različitosti među ljudima. Ujedinjeni narodi i Izvješće navodi pojam društvene održivosti. On se odnosi na razvoj kulture kritičkog razmišljanja djeteta od najranije dobi, etičke svijesti o okruženju u kojem živi, uključivanja djece u planiranje i provedbu ciljeva za održivo društvo, povezivanje sa zajednicom. Time se daje značaj svakom djetetu u odgoju i obrazovanja od najranije dobi jer od djece polaze promjene kojima svijet teži. Djeca ranog i predškolskog uzrasta trebaju imati podršku roditelja, odgojitelja i okoline u svom učenju stvarajući kompetencije za promicanje održivog razvoja. Ciljevi obrazovanja za održivo društvo polaze od uspostavljanja zajedničkih pozitivnih stavova o ekološkoj, ali i društvenoj povezanosti svijeta kroz cjeloživotno učenje. UNESCO ističe „četiri stupa učenja“ : „*Učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno, učiti biti*“ (Delors, 1996, 96) koji pozicioniraju potrebne kompetencije i stavove za uvođenje promjena. Ovakom definirana podrška učenju polazi od preuzimanja odgovornosti za kvalitetan odgoj i obrazovanje djece najranijeg uzrasta. Svijet je usmjeren održivoj budućnosti na Zemlji i promjeni na bolje isključivo kroz obrazovanje. Delorsov izvještaj je prvi dokument koji to dokazuje povezujući Teoriju održivog razvoja s obrazovanjem. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj podupire cjeloživotno učenje, pa je Europska komisija 2018. godine, ažurirala publikaciju „Kompetencije za cjeloživotno učenje djece“ (engl. *Key Competences for Lifelong Learning*). Te su kompetencije unesene i u *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Narodne novine 05/2015). One su usmjerene vještinama i znanjima koja su potrebna djeci za sudjelovanjem u sve složenijem okruženju svijeta u kojem živimo. Od djece se očekuje razina jezične i digitalne pismenosti, medijskih i poduzetničkih vještina, prirodoslovno-matematičke znanosti kao i kritičkog mišljenja potrebnih za sve zahtjevnije tržište rada na svjetskoj razini uvjetovano razvojem novih tehnologija i konkurentnosti. Djeci se treba dati prilika za inovativne iskorake prateći njihove interese i sposobnosti.

Novi *Program održivog razvoja do 2030. godine* donijeli su Ujedinjeni Narodi na Sastanku na vrhu o održivom razvoju 2015. godine (UN,70/1). Završni dokument Rezolucije usvojen je pod nazivom „Promijenimo naš svijet Agenda 30 za održivi razvoj“. Nova *Agenda za održivi razvoj do 2030. godine* kroz 17 ciljeva ističe načela održivosti na svim razinama društva čija bi sinergija doprinijela da život na zemlji bude bolji za svih. Cilj 4 odnosi se na kvalitetno i uključivo obrazovanje te promoviranje mogućnosti cjeloživotnog učenja svih ljudi bez obzira na dob. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj (engl. *Education for Sustainable Development, EDS*) podrazumijeva usmjeravanje odgojno-obrazovnog djelovanja s ciljem smanjivanja siromaštva, ekonomske sigurnosti, poticanja ljudskih prava, zdravlja ljudi i brige za klimatske promjene. Kako bi se takvi ciljevi realizirali društvo treba osigurati za njih potrebne uvjete.

Republika Hrvatska, u usporedbi s ostalim članicama Europske Unije ima vrlo mali broj djece uključene u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prema studiji Ministarstva demografije, obitelji, mladih i socijalne politike vezane za analizu sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, obuhvat djece do 2016. godine bio je 59,2%. (Dobrotić, Matković i Menger, 2018). Stoga je prihvatila ciljeve Rezolucije Vijeća Europske unije kojim bi do 2030. godine obuhvat djece od treće godine do polaska u osnovnu školu trebao biti najmanje 96%. Prihvaćanje odgovornosti za sustavno ulaganje u rani i predškolski odgoj i obrazovanje zbog povećanja obuhvata djece iziskuje brigu za sve segmente rada na kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Stoga je Hrvatski sabor usvojio 2021. godine *Nacionalnu razvojnu strategiju* po kojoj se planira 97% obuhvata djece od četvrte godine života do polaska u školu predškolskim odgojem i obrazovanjem, što je uneseno u *Izmjene i dopune Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju* (N.N. 57/22). *Nacionalnim planom razvoja sustava obrazovanja do 2027. godine* (2023), Ministarstvo znanosti i obrazovanja planira ukupan obuhvat djece ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem 90% do 2027. godine. Tim planom predviđaju se mjere za ulaganje u infrastrukturu i osiguravanje kvalitetnih kadrova kao poticaj ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Uz pomoć Europske unije Republika Hrvatska pomaže jedinicama lokalne samouprave u širenju kapaciteta ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kako bi se smanjila nejednakost obuhvata djece i ostvarivanja njihovih prava s obzirom na mjesto prebivališta.

Odgojitelji i učitelji nositelji su odgojno-obrazovnog procesa te imaju značajnu ulogu u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Ključne pretpostavke su osobne i profesionalne kompetencije

utemeljene na kognitivnim vještinama, praktičnim sposobnostima, etičkim vrijednostima i stavovima. Zato je značajno utvrditi stavove odgojitelja kao smjernice za kvalitetu inkluzivnog obrazovanja. Teorija održivog razvoja u dijelu društvene brige za djecu ranog i predškolskog uzrasta iziskuje stručnost i cjeloživotno učenje svih dionika. Odgojitelji su ključni čimbenici kvalitetne provedbe pedagoške inkluzije u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U svom radu odgojitelji imaju izuzetan potencijal da prenose vrijednosti, stavove i kroz odgoj i obrazovanje za održivo društvo. Njima je povjeren odgoj i obrazovanje djece u ključnim i najosjetljivijim godinama razvoja. Time su odgojitelji bitni pokretači promjena u društvu. (Chawla,1998; Davis i Gibson, 2006; Heckman, 2006, Wells i Lekies, 2006, prema Salonen i Hakary, 2018, 82).

Suvremeno društvo ima tendenciju otuđenosti, stoga je cilj društvene održivosti mijenjanje stavova društvene zajednice na pozitivne vrijednosti obrazovne inkluzije.

Iz toga proizlazi da društvena zajednica treba odgojitelje i učitelje koji u radu s djecom s teškoćama doprinose njihovom napretku kroz stvaranje kvalitetnih odnosa kao najveće pedagoške vrijednosti. Njihova angažiranost unutar i izvan ustanova doprinosi promjenama i jača kulturu zajedništva jer je svaki pojedinac važan dio društvene zajednice. Time se stvaraju uvjeti za istinsku brigu o svakom čovjeku, a time i mogućnost očuvanja društvenih vrijednosti.

2.2. Teorija ekoloških sustava u kontekstu odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi

Uz Teoriju održivog razvoja koja postavlja temelje pravu djece na obrazovanje od najranijeg uzrasta i definiranjem potrebe globalnog svijeta za ciljevima održivosti socijalnog, ekonomskog i ekološkog sustava, značaj inkluzije djece s teškoćama možemo razumjeti i kroz teoriju ekološkog sustava. Povezanost uključivanja djece s teškoćama u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s različitim međuovisnim utjecajima koji doprinose razumijevanju inkluzije moguće je razmatrati u kontekstu Teorije ekoloških sustava koju je 1979. godine utemeljio američki psiholog Urie Bronfenbrenner (2017-2005).

Bronfenbrennerova teorija, za koju se koristi i naziv *Ekologija ljudskog razvoja*, dokazuje utjecaje i povezanost ekoloških sustava na dijete, a posljedično i na njegovo socijalno okruženje. Ekološki sustavi su: mikrosustav, mezosustav, egzosustav, makrosustav i kronosustav. Dijete je centar cijelog sustava. On je put i ishodište za dječje mogućnosti (Bronfenbrenner i Moris,1998). Svaki od sustava ima različitu ulogu koja je vezana za psihofizički razvoja djeteta i time ga oblikuje. Bronfenbrenner ne izdvaja dijete kao zasebni ili

izdvojeni entitet već svojom teorijom dokazuje da je dijete centar povezan s cijelim sustavom kroz neprestane interakcije. Kako bi bile djelotvorne, *interakcije se moraju pojavljivati redovito, tijekom dužeg vremenskog razdoblja* (Bronfenbrenner, 1994, 1643). Utjecaji na dijete događaju se u kontekstu promjenjivosti društvenih zbivanja koja se odvijaju kroz cijeli ekološki sustav.

Od djeteta i u odnosu na dijete započinje interakcija i moć dvosmjernih utjecaja unutar i izvan ekoloških sustava u skladu s normama i pravilima karakterističnim za svaki od njih. Prvi je mikrosustav. Odgovoran je za povezanost djeteta s članovima obitelji, drugom djecom, stilom roditeljskog odgoja, odnosa djeteta s bliskom osobom. Iz te povezanosti proizlazi privrženost i samopoštovanje djeteta. Mezosustav generiraju povezani čimbenici unutar mikrosustava, kao što su različite interakcije (npr. odgojitelja, trenera, ili nekih drugih edukatora s roditeljima). U kontekstu djece s teškoćama, povezanost odgojitelja i roditelja je posebno osjetljiva. Njihov odnos doprinosi razumijevanju djeteta i utječe ne samo na interakciju unutar ustanove, već se nastavlja te prenosi na članove obitelji. Time se mijenja i odnos okoline prema djetetu i odnos djeteta prema okolini. Mezosustav je odgovor na različitu disperziju socijalne uključenosti svih čimbenika mikrosustava. To je povezanost obitelji s različitim institucijama, povezanost obitelji unutar sebe, povezanost roditelja s radnom okolinom. Nadalje suradnja djece i roditelja, povezanost i odnosi sa suradnicima u različitim programima djece, odnosi između najbližih osoba unutar mjesta stanovanja. Dio mikrosustava su i utjecaji novih tehnologija. One doprinose poticanju različitih iskustava djece koje ih kognitivno osnažuju, ali mogu biti i opasnost za njihov socijalni razvoj. Loš utjecaj digitalnih tehnologija posebno se uviđa u današnje vrijeme kod porasta senzornih teškoća. Odnosi i interakcije iz mikrosustava utječu izravno na dijete, dok interakcije iz mezosustava utječu posredno.

Utjecaji mezosustava vezani su i za kulturološko određenje okoline u kojoj se događaju odnosi i interakcije. Ukoliko se to promatra u kontekstu pomoći djetetu s teškoćama, vidimo niz poveznica odgovornih za njihov razvoj. Odnosi koji se događaju unutar mezosustava utječu na emocionalno stanje uže i šire obitelji djeteta, a samim time i na dijete. Isto tako, kulturološko određena okolina u kojoj obitelj živi, njezina psihološka ili ekonomska stabilnost određuju mogućnosti ulaganja u odnose ili učinkovitost pomoći djetetu s teškoćama. Ako su obitelji disfunkcionalne ili ne postoji povezanost šire obitelji, roditelji djece s teškoćama imaju manju socijalnu podršku, a samim tim su i više izloženi negativnim utjecajima. Različita hipotetska promišljanja ne mogu nadići stvarne životne okolnosti koje određuju tijek interakcija, a time i mogućnosti međuovisnih utjecaja svih dijelova ekoloških ovojnica na razvoj djeteta.

Egzosustav obuhvaća socijalne institucije koje brinu o zdravlju i skrbi, zatim obrazovne i sve druge subjekte organizirane i integrirane u zajednicu. Povezanost mikrosustava i egzosustava doprinosi boljoj uključenosti djeteta u zajednicu kojoj ono i odgajatelj pripadaju (Vasta, Haith, Miller, 2005). Egzosustav nije direktno povezan s djetetom, ali u socijalnom smislu on je sustavna podrška funkcioniranju okruženja koje pomaže obitelji. Time dijete postaje dio zajednice u skladu s najvišim demokratskim vrijednostima gradeći svoj identitet u skladu s kulturnim određenjem zajednice. U kontekstu djece s teškoćama, egzosustav je značajan kao podrška u brizi za njihovo zdravlje kroz različite terapijske modele. Institucionalna dostupnost unutar egzosustava može odrediti tijek oporavka djeteta ili roditelja što je presudno za funkcioniranje obitelji. Makrosustav čini lokalna zajednica, tradicija, kulturno okruženje, medijska izloženost. Kultura zajednice utječe na vrijednosti društva i doprinosi pravednijoj podršci u okruženju u kojem dijete odrasta. Svijet mu time može pružiti uvjete inkluzivne dobrobiti. S druge strane kronosustav povezuje sve sustave u kontekstu društveno povijesnih ili socijalnih okolnosti. Na neke čovjek ne može utjecati kao što su elementarne nepogode, ali one snažno utječu na dijete i čovjeka, kao i ratovi koji su odgovornost i posljedica političkih odluka na višim razinama. Takve okolnosti dovode do velikih promjena koje oblikuju dijete, ali i odraslog čovjeka. Zato je sustav vrijednosti usmjeren miru i kulturi dijaloga jedini način pozitivnih utjecaja okoline koji nas vode održivom društvu. Iz toga proizlazi povezanost teorije ekološkog sustava i teorije održivog razvoja.

Cijeli ekološki sustav promatramo u kontekstu djeteta, ali i odgojitelja koji je također bio dijete sa svojim osobitostima razvoja unutar ekološkog sustava. Stoga stavovi odgojitelja mogu biti proizvod tih okolnosti, uvjeta i različitih interaktivnih odnosa unutar društvene zajednice.

Djeca se razlikuju po svojoj razvojnoj dobi pa je poticanje emocionalne, tjelesne, kognitivne i socijalne dobrobiti velika odgovornost odgojitelja, ali i društva koje mu može pomoći. Obitelji, odgojno-obrazovne i ine ustanove imaju ulogu odgoja, a time i utjecaja na djetetov razvoj jer odgoj i obrazovanje nije nužno vezano samo za institucije (Thomas, 2015).

Razvojnu posebnost djece treba uvažavati i u skladu s tim osigurati uvjete njihova odgojno-obrazovnog napredovanja. Na njihov razvoj u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja utječe ponašanje odgojitelja, ali i ostalih radnika. Interakcije su obostrane i međuovisne. Dobra interakcija proizlazi iz osobnog i profesionalnog stava odgojitelja prema djeci s teškoćama. Njihovi stavovi u odgojno-obrazovnom radu s djecom s teškoćama ili ostalim posebnim potrebama osnažuju i osmišljavaju inkluzivne procese jer smisljena interakcija djeteta i odgojitelja dovodi do kvalitativnog skoka u učenju djeteta (Remsperger, prema Borovac 2011).

Ponekad stavovi i odgojni zahtjevi unutar nekog podsustava utječu na dijete oblikujući ga bez obzira na njegovo temeljno određenje koje donosi iz obitelji (Eret, 2012). Time se društvo ne prilagođava djetetu nego mu nameće određene standarde. To potvrđuje potrebu razumijevanja utjecaja stavova na djecu, ali i značaj osviještenosti okoline o tim procesima. Bronfenbrenner vidi poveznicu između razvoja i ponašanja. Ističe utjecaj okoline na osobnost što bi značilo da tijekom razvoja na odgoj djeteta utječu stavovi okoline. Ono te stavove prenosi i formira kroz život. Iz toga proizlazi da čovjek stečeno znanje, iskustvo i vrijednosti prenosi novim generacijama kao član zajednice kroz roditeljstvo ili neke druge uloge i time preuzima odgovornost za daljnje socijalne interakcije.

Također, značajno je iskustvo koje djeca s teškoćama stječu u zajednici s ostalom djecom. Uz podržavajući odnos odgojitelja, ono se osnažuje za izazove interakcija s drugim ljudima izvan ustanove, s vršnjacima, obitelji. Ono uči kroz model ponašanja svih koji sudjeluju u njegovu odgoju i obrazovanju i prenose na okruženje izvan ustanove.

Kada je riječ o odgojiteljima, oni su aktivni sudionici zajednice usmjereni različitim aktivnostima unutar ekološkog sustava. Oni prenose stavove okoline na dijete, roditelje, ostale dionike i time utječu na kulturnu pozicioniranost ustanove u kojoj rade vezano za inkluziju djece s teškoćama, kao i na inkluzivnu praksu. Iz tog proizlazi značaj učenja, stjecanja različitih neformalnih znanja, vještina i kompetencija koje osnažuju svakog čovjeka i time doprinose pozitivnim stavovima. U tom smislu i kvaliteta ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje vezana je za odgojitelja i njegove interakcije unutar ekološkog sustava.

Teorija ekološkog sustava doprinosi razumijevanju povezanosti svih sudionika unutar i između različitih ekoloških slojeva. Transformacijski socijalni modeli koji prepoznaju i razumiju ekološke interakcije doprinose obrazovnoj inkluziji i mogu mijenjati društvo na bolje.

Djeca s teškoćom nisu izolirana i izdvojena. Ona su dio zajednice i doprinose izgradnji vrijednosti društva. Nažalost, nema svaka društvena zajednica usuglašen stav o prihvaćanju djece s teškoćama, što je vidljivo iz neuređenosti sustava koji ne brine o djeci s teškoćama na sveobuhvatan način. Time se opravdava stalna aktualizacija inkluzivnih zahtjeva kao šireg društvenog pitanja na svim razinama. Marginalizacija djece s teškoćama može dovesti do promjena u ekološkom sustavu. Proces tih promjena nije jasan i izvjestan, a njegovi su rezultati za sada nepoznati jer je sustav promjenjiv i ovisan. Na njih mogu utjecati i različiti tehnosustavi ili mediji koji su u Bronfenbrennerovu ekološkom sustavu definirani kao novo područje „aura“ (Eret, 2012, 157). Oni u današnjim uvjetima imaju snažno odgojno djelovanje. Tehnologije i mediji preuzimaju ulogu odgojitelja, utječu na socijalne vještine i stvaranje *stavova i vrijednosti*. Tako novo doba donosi mnoge promjene koje se mogu okarakterizirati i kao

„*rastući kaos u životu ne samo obitelji već i u svakodnevnim okruženjima*“ (Bronfenbrenner, Evans, 2000,193). Odrastanje djeteta u takvim uvjetima određuje ga i kao člana zajednice i kao budućeg prenositelja znanja, vještina i stavova. Tehnološke uvjetovanosti otvaraju mogućnosti socijalnih interakcija na virtualnoj razini. Njihov utjecaj na dječji razvoj posljedica je korištenja suvremenih medija čiji se trendovi neprestano mijenjaju i usavršavaju. Time se ne može trenutačno jasno sagledati proces promjena pojedinca unutar tehnološkog napretka novog doba. Dijete od najranije dobi postaje ovisno o ugodi koju proizvode novi mediji. Time su roditeljstvo i njegova odgojna komponenta pod posebnim izazovom. To upućuje na novo, tehnološki promjenjivo društveno okruženje odgovorno za pozicioniranje sustava, koji može nadzirati održivost vrijednosnih normi kroz svoje sastavnice. U to spadaju posebno odgojno-obrazovne ustanove i stavovi s kojima dijete kreće u život.

Povezujući teoriju održivog razvoja s Bronfenbrennerovom teorijom ekološkog sustava koja ističe različite utjecaje na razvoj djeteta i ponašanje odgojitelja, dolazimo do potvrde povezanosti istraživanja stavova odgojitelja u empirijskom dijelu ovog rada kako bi se identificirale ključne pretpostavke za inkluzivnu kulturu i praksu. Stavovi odgojitelja zrcale vrijeme u kojem živimo i različite dimenzije socijalne osjetljivosti koja se ogleda u motiviranosti za ulaganje u inkluziju. Teorija ekološkog sustava i teorija održivog razvoja platforma su za razumijevanje važnosti brige o djeci s teškoćama. Isto tako, značajne su za razumijevanje utjecaja svih segmenata društva na prihvaćanju promjena i pripremljenosti zajednice na globalnoj razini za promišljanje o refleksiji okruženja u kojem živimo s ciljem stvaranja novog pravednijeg društva.

U nastavku rada inkluziju djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja analizirat ćemo kroz kurikulumske smjernice koje prikazuju različite modele provedbe odgojno-obrazovne inkluzije djece u kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, vrijednosti i značaj inkluzivnog odgoja i obrazovanja, uključenosti roditelja u odgojno-obrazovnu inkluziju, ulogu pedagoga u odgojno-obrazovnoj inkluziji i suradnju ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te društvene zajednice.

3. Inkluzija djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kurikulumskim smjernicama

Prema kurikulumskim smjernicama, inkluzivno obrazovanje možemo promatrati s više razina. U nastavku rada analizirat će se različiti modeli provedbe odgojno-obrazovne inkluzije djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, vrijednosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja kao poticaj inkluziji djece s teškoćama i značaj inkluzije djece s posebnim potrebama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zatim, biti će analizirana uloga roditelja, pedagoga u odgojno-obrazovnoj inkluziji kao i suradnja ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te društvene zajednice.

3.1. Različiti modeli provedbe odgojno-obrazovne inkluzije djece u kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Inkluzija djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na nacionalnog razini podložna je stalnom propitivanju zbog sustavne nepripremljenosti za prihvatanje sve djece s teškoćama. To je posebno značajno jer uključivanje djece s teškoćama zahtjeva prilagođene odgojno-obrazovne skupine kao i posebne metode te načine inkluzije (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Još uvijek je otvoreno pitanje strukture takvih skupina jer nema jasnog pokazatelja kakve su to inkluzivne skupine Odom (2000). U današnjoj praksi vidimo da je broj djece u skupinama propisan Državnim pedagoškim standardom, ali nisu jasni modeli inkluzivnih skupina, osim navedenih mogućnosti organiziranja posebnih skupina. Inkluzivni programi trebaju biti konceptijski i programski usklađeni s razvojnim potrebama djeteta s teškoćama, ali i ostale djece (Hrnjica, 2001, prema Skočić Mihić, 2011). Pedagoški programi u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje formiraju se prema kriteriju stupnja funkcionalnih sposobnosti djece s teškoćom. Inkluzivni kurikulumi trebaju biti razvojni što znači da su otvoreni promjenama, nisu strogo određeni te su usklađeni s razumijevanjem dječje perspektive učenja. Inkluzivni kurikulum je proces koji nema definiran ishod jer se uvažava jedinstvenost i neponovljivost svakog djeteta. Odgojitelji su nositelji humanistički orijentiranog kurikuluma koji mijenja percepciju skupine i ustanove usmjerene pravima djece i zajedničkom životu djece i odraslih.

Dobra prilagodba djece s teškoćama unutar predškolskog programa te daljnji nastavak školovanja pomaže djeci u napredovanju i u ostalim aktivnostima izvan nastave, kao i u

povezanosti i socijalnoj interakciji s vršnjacima s kojima uče, što je potvrđeno istraživanjima o dobrobitima inkluzije. Jedna od dobrobiti je ta da djeca bez teškoća uz djecu s teškoćama uče o prihvaćanju različitosti i imaju pozitivniji stav prema djeci s teškoćama, što je odgojno obrazovna vrijednost (Diamond, 1993). Djeca bez teškoća koja nisu pohađala inkluzivne skupine i nisu imala iskustvo s djecom s teškoćama imaju manje pozitivan stav o djeci s teškoćama (Diamond i Huang, 2005 ; Yu, Ostrosky i Fowler, 2012). Djeca s teškoćama pokazuju napredovanje u učenju uz onu bez teškoća, prateći njihove socijalne interese i uključujući se u igru s njima (Favazza, Phillipson i Kumar, 2000). Djeca bez teškoća uključena u inkluzivne skupine pokazuju veću razinu razumijevanja emocija od one koja nisu imala socijalni kontakt s djecom s teškoćama. (Diamond, 2001). Socijalne interakcije djece s teškoćama s djecom bez teškoća smanjuju njihovu društvenu izoliranost i pružaju priliku za napredovanje u društvenim, jezičnim i akademskim vještinama. To je važno jer dosadašnja istraživanja govore da će se djeca s teškoćama prije uključiti u rad heterogene skupine od djece bez teškoća, što potvrđuje njihovu zainteresiranost za mješovite skupine, za razliku od njihova interesa u segregiranim okruženjima Odom i sur. (2004.), Know, Elicker i Kontos, (2011). Istraživanje ponašanja djece s teškoćama u visokokvalitetnim inkluzivnim programima govore da ona bolje napreduju uz djecu urednog razvoja na području rane pismenosti, ali ne i u matematici Phillips i Meloy (2012). Green i sur. (2014) pronašli su pozitivne učinke na govorno-jezični razvoj i ishode pismenosti u visoko kvalitetnim predškolskim inkluzivnim programima koji potiču razvoj govora, za razliku od programa koji nije usmjeren pojačanoj strategiji jezično-govornog razvoja. To potvrđuje važnost kvalitetnih programa i značaja inkluzivne pedagogije. Autori ujedno naglašavaju na potrebu eksplicitnih poduka djece s teškoćama unutar malih grupa u inkluzivnim skupinama s djecom urednog razvoja, čime bi se potaknulo njihovo napredovanje.

Istraživanje je pokazalo da je boravak djece s autizmom u inkluzivnim programima s djecom bez teškoća, u usporedbi s posebnim programom gdje su samo djeca s autizmom ili mješovitim teškoćama, povezan s boljim kognitivnim ishodima djece s teškoćama, što se uočilo nakon prelaska djece u osnovnu školu. To se posebno odnosi na djecu s nižim socio-emocionalnim vještinama ponašanja (Nahmias i sur., 2014). S obzirom na težinu teškoće, istraživanje Holohan i Constenbader, (2009) pokazalo je da djeca s lakšim socio-emocionalnim odstupanjima postižu veći napredak u društvenim vještinama u inkluzivnom kvalitetnom programu u odnosu na segregirane programe, dok djeca s većim socio-emocionalnim odstupanjima napreduju isto u inkluzivnim ili u posebnim skupinama. Istraživanje (Rafferty i sur., 2003) o napretku djece u jezičnim vještinama i socijalnoj kompetenciji, u usporedbi s

inkluzivnim i posebnim skupinama, pokazalo je da za djecu s blagim do umjerenim teškoćama nije bilo razlike u napredovanju u inkluzivnim, odnosno posebnim skupinama. Međutim, kada su u pitanju djeca s težim teškoćama, ona su bolje napredovala u inkluzivnim skupinama, iako je problematično ponašanje bilo manje u posebnim skupinama.

U Republici Hrvatskoj rani i predškolski odgoj i obrazovanje nije obavezno za djecu osim kratkog programa pripreme za školu. Djeca s teškoćom uključena su u program pripreme dvije godine prije polaska u školu, s mogućnošću odgode u skladu s njihovim posebnostima, Hrvatska spada u 14 zemalja Europske unije čiji sustavi vrednuju psihofizičko stanje djeteta prije odlaska u školu (Rauch, 2020,4). Djeci koja na testiranju ne pokažu traženu zrelost za prijelaz u osnovnu školu, odlazak se odgađa za godinu dana prema rješenju Županijskog ureda za odgoj i obrazovanje. Ta djeca nastavljaju predškolski odgojno-obrazovni program do polaska u školu. Inkluzija djece s posebnim potrebama zahtjeva kurikulum usmjeren pedagoško-psihološkoj prilagodbi aktivnosti, jer o njoj ovisi uključenost djece i angažiranost u odgojno-obrazovnom radu (Batarelo Kokić, Blažević, 2022). To se odnosi na sve razine obrazovanja. Zakonska regulativa ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje obuhvaća vrijeme ranog i predškolskog perioda s namjerom nastavka školovanja. Uključivanjem učitelja primarnog obrazovanja u mogućnost rada u predškolskim programima pripreme za školu upućuje da se uočava povezanosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s primarnim obrazovanjem. To je posebno značajno u prijelazu djece s posebnim potrebama u osnovnoškolski sustav nakon završenog predškolskog programa. Tranzicijski modeli prijelaza djece iz najniže odgojno-obrazovne razine do primarnog obrazovanja zahtijevaju suradnju odgojitelja i učitelja primarnog odgoja i obrazovanja. On se odnosi na pravovremeno praćenje i uključivanje u provedbu kurikuluma na obje razine odgoja i obrazovanja. Odgojitelj je prvi odgojno- obrazovni radnik koji u radu s djecom uočava razvojne potrebe i prati njegovo napredovanje. Prema kurikulumu, razvojne se posebnosti bilježe i promatraju kroz cijeli period. Prijelaz djece s razvojnim posebnostima u osnovnu školu kao i prijelaz sve ostale djece traži nastavak praćenja kroz koordinaciju i suradnju dviju odgojno-obrazovnih institucija. Planiranje kvalitetnog prihvata djece i uključivanje u programe ovise o pravovremenom timskom radu stručnih radnika ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te osnovne škole. Posebnosti rada s djecom u inkluzivnim programima zahtijevaju kompetencije i odgojitelja i učitelja. U praksi to nije jasno definirano i najčešće nedostaje stupanj kompetencija za rad s djecom s teškoćama.

Izbor odgojitelja za rad u inkluzivnim skupinama za djecu s teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom programu ne temelji se na njihovoj osposobljenosti i iskustvu. Svaki odgojitelj sa

završenim formalnim obrazovanjem smatra se kompetentnim za preuzimanje skupine u kojoj su djeca s različitim posebnim potrebama. Posebno je to pitanje aktualno u dijelovima Hrvatske gdje nedostaju odgojitelji pa ih zamjenjuju nestručni kadrovi. Planiranje inkluzivnog odgoja i obrazovanja djece s teškoćama uključuje ukupnost i angažiranost ostalih dionika. Roditelji su uključeni u rad takvih inkluzivnih skupina tako da su upoznati s planom i programom rada, praćenju napredovanja djeteta i povezanosti stručnog tima sa stručnjacima izvan ustanove. Stručni tim ne donosi odluke za planiranje promjena u inkluzivnom radu bez roditelja. Terminologija je usmjerena najboljem interesu djeteta bez stigmatiziranja. Naziv teškoće koristi se isključivo ako postoji medicinski nalaz koji traži terapiju vezanu za teškoću.

U zajedničkoj suradnji planira se poseban odgojno-obrazovni rad i stručni tim brine o potrebama edukacije odgojitelja.

Prema Državnom pedagoškom standardu (N.N.63/2008, Članak 5, 6 i 7), djeca s teškoćama uključena su u predškolske programe u ustanovama ranog i predškolskog odgoja, na način:

1. Skupine s redovnim odgojno-obrazovnim programom:

U njih su uključena djeca s lakšim teškoćama uz nalaz i mišljenje stručnog povjerenstva osnovanog prema zakonu o socijalnoj skrbi i mišljenju stručnih suradnika uz ravnatelja i višu medicinsku sestru. U redovne skupine uključuju se i djeca s težim teškoćama ako nema mogućnosti (dovoljan broj djece) za posebnu skupinu. Stručni tim procjenjuje je li za djecu s lakšim i težim teškoćama potrebno osiguravanje posebnih uvjeta podrške u odgojno-obrazovnom radu.

2. Skupine s posebnim programom:

Skupine s posebnim programom uključuju djecu prema vrsti teškoće, nalazu i mišljenju povjerenstva iz područja socijalne skrbi uz mišljenje stručnog tima vrtića kojeg sačinjavaju stručni suradnici, ravnatelj i viša medicinska sestra. Sva djeca imaju pravo pohađati redovne, posebne ili alternativne programe sukladno svojim interesima i mogućnostima. Tim stručnjaka donosi posebni program za svako dijete s teškoćom koje je uključeno u posebne skupine. U praksi su najčešći posebni programi za djecu s teškoćama iz spektra autizma. Program provode odgojitelj i edukacijski rehabilitator.

3. Posebne ustanove:

Posebne ustanove su dječji vrtići za djecu s teškoćama od šest mjeseci do polaska u školu koji trebaju imati sve uvjete za prihvatanje djece s različitim teškoćama, zatim posebne odgojno-obrazovne ustanove ustrojene prema zakonu o socijalnoj skrbi s namjenom uključivanja djece s teškoćama izdvojenih iz obitelji, a u kojima se provodi i predškolski program. Djeca s

teškoćama mogu biti uključena u predškolski program i unutar zdravstvene ustanove u kojoj su djeca smještena zbog liječenja ili oporavka. Takav program vode odgojitelji.

Djeca uključena u skupine s posebnim programom su djeca s težim teškoćama uz procjenu stručnog tima. Kroz program posebne skupine, osiguravaju se uvjeti za posebna učenja djeteta uz edukacijskog rehabilitatora i odgojitelja gdje se kontinuirano prati razvojni pomak s mogućnošću prijelaza djece u redovne odgojno-obrazovne skupine. Djeca u predškolskim ustanovama uključena u posebne programe za djecu s teškoćama trebaju suvremena pomagala koja mogu pratiti njihove razvojne potrebe. Ako stručni tim procjeni da djeca ne mogu prihvatiti dinamiku redovnih skupina zbog stupnja svoje teškoće, djeca ostaju do sedme godine u programu posebne skupine. Nakon toga, njihov prelazak u viši sustav odgoja i obrazovanja ovisi o daljnjim procjenama koje provode stručni timovi osnovne škole uz ostale stručnjake u suradnji sa Županijskim uredom za odgoj i obrazovanje. Praksa je pokazala potrebu sustavnog praćenje djetetovih potreba od predškolskog pa do školskog obrazovanja zbog pripremljenosti za viši sustav odgoja i obrazovanja.

Osim programa za djecu s teškoćama, Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe u članku 9 -12., propisuje mogućnost otvaranja posebnog programa za djecu kojima je utvrđena darovitost. Rano otkrivanje darovitosti provodi psiholog u suradnji s ostalim članovima stručne službe. Poseban program donosi psiholog surađujući sa stručnjacima iz područja humanističkih i prirodnih znanosti. Program za darovitu djecu provodi odgojitelj u suradnji sa stručnim suradnicima. Ovisno o vrsti darovitosti, voditelji programa mogu surađivati i s ostalim ustanovama iz područja posebnih znanosti. Posebni programi za darovitu djecu uključuju individualni rad s djecom prema iskazanim interesima i sposobnostima darovite djece, dodatnim programima u stalnoj suradnji s roditeljima. Razvoj i napredovanje djece neprestano prate stručni timovi.

Organizacija posebnih programa provodi se na više načina: kao prošireni program unutar redovnog gdje se planira poseban rad i uključuju sadržaji prema interesu darovitog djeteta, kao programi rada u manjim skupinama gdje se radi s darovitom djecom na posebnim didaktičko-logičkim projektima prema sklonostima i interesu djece. Posebni prilagođeni programi za darovitu djecu organiziraju se u sklopu igraonica usmjerenih posebnim područjima interesa darovite djece do 15 godina, i organizirane igraonice za djecu sličnih sposobnosti iz područja glazbene, likovne, jezične, sportske i kreativne darovitosti. Isto tako, za darovitu se djecu može organizirati i individualni rad s mentorom. Dozvolu za provođenje svih programa donosi nadležni ministar za obrazovanje sukladno Državnom pedagoškom standardu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Odgojno-obrazovno rad kroz različite programe za djecu s posebnim potrebama provode odgojitelji koji planiraju, realiziraju i vrednuju elemente programa i prate reakciju i napredovanje djece, jer je posao odgojitelja stalna refleksija svoj rada i propitivanje odgojno-obrazovne prakse (Karamatić Brčić, Iveljić i Radeka, 2022).

Provoditelji programa za djecu s posebnim potrebama stalno surađuju s ostalim stručnim suradnicima od kojih je istaknuta uloga pedagoga. On je u nas najzastupljeniji stručni suradnik u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te stalna pomoć odgojitelju u promišljanju odgojno-obrazovnog procesa.

Kako bi sustav bio prilagođen djeci s teškoćama, potrebni su jasni propisi o provedbi inkluzije u praksi. Provedba treba biti obvezna, kvalitetna, sustavno praćena i vrednovana. Ona iziskuje stalno propitivanje i usklađivanje s pozitivnom praksom u kojoj značajnu ulogu ima i pripremljenost roditelja kako bi bili aktivni sudionici inkluzije. Uključenost roditelja započinje edukacijom, ali i obvezama uključenosti u odgojno-obrazovnu praksu. Također, potrebna je stalna edukacija odgojitelja i povezanost sa stručnjacima različitih edukacijsko-rehabilitacijskih profila kao i stručnjacima unutar i izvan ustanove (Ninković Budimlija, Cepanec, Šimleša, 2020).

U kontekstu ovog rada povezuje se pozicioniranje uloge odgojitelja u radu s djecom s teškoćama i njihov utjecaj na kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu. Prva pretpostavka je sveobuhvatna pripremljenost odgojitelja za inkluziju i njihov pozitivan stav prema inkluziji djece s posebnim potrebama koji je pokretač takvih promjena. Nakon toga, potreban je jasan model za provedbu odgojno-obrazovne inkluzije koji uključuje sve sudionike i dionike unutar i izvan ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

3.2.Vrijednosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao poticaj inkluziji djece s teškoćama

Analiza kurikulumskih smjernica upućuje na potrebu poticanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja od najranijeg sustava odgoja i obrazovanja.

Nacionalni kurikulum temeljni je dokument koji definira vrijednosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja kao poticaj inkluziji djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nacionalni *Kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (N.N. 5/15) donosi ministar znanosti obrazovanja u skladu sa Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju. To je dokument u kojem je najbolje prikazan trenutni hrvatski sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pa ga zato promatramo u kontekstu socijalnog i kulturnog

određenja vremena u kojem je donesen. *Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (u daljnjem tekstu *Nacionalni kurikulum*) usmjeren je procesu podrške ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, a temelji se na dosadašnjim iskustvima kurikuluma predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj kao i na istraživanjima domaćih i međunarodnih znanstvenika i praktičara. Polazište za izradu *Nacionalnog kurikuluma* su značajni dokumenti na globalnoj i nacionalnoj razini: *Konvencija o pravima djeteta* (UN,1989.), *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi* (1991), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće i srednjoškolsko obrazovanje* (2011), *Smjernice za strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologija Republike Hrvatske* (2012), *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2012), *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014).

Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja međuovisan je dokument koji objedinjuje vrijednosti, znanja i razumijevanje odgojno-obrazovne prakse svih sudionika i djelatnika kako unutar ustanove tako i izvan nje. Oni promišljaju njegovu provedbu u cjelini i u skladu sa stalnim profesionalnim napredovanjem. Značaj kurikuluma je povezanost s dionicima unutar i izvan ustanove. Izvan ustanove je obitelj, druge ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, institucije koje sudjeluju i pomažu u ostvarivanju kurikuluma odgojno-obrazovne prakse, lokalna i šira zajednica. Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje imaju obvezu usklađenja svojih kurikuluma sa zahtjevima koje propisuje *Nacionalni kurikulum*.

Odgojno-obrazovna praksa usklađuje se prema kurikulumu, jer je on koncept podložan stalnom učenju i promišljanju kao i istraživanju percepcije svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski, 2016). Kurikulum prikazuje osobitosti i posebnu uređenost svake predškolske ustanove koji se neprestano mijenja i osmišljava u skladu s odgojno-obrazovnim zahtjevima i usklađuje s promjenama unutar organizacije. Kurikulum možemo promatrati s pozicije nacionalnih kurikuluma država koje ih donose, zatim određenih odgojno-obrazovnih ustanova i određenih programa. Zatim ih možemo promatrati s pozicije skupine, ali i kurikuluma pojedinog odgojitelja koji planira svoj rad. Time su kurikulumi širi pojam različitih mogućnost za učenje i istraživanje vlastite prakse, ali i učenje od kurikuluma drugih ustanova.

Kurikulum polazi od važnosti djetetova ranog razvoja. To je vrijeme sociokonstruktivizma u kojem djeca slobodno rastu i razvijaju se u skladu s vremenom, prostorom i kulturnim određenjem okoline. Ona napreduju dinamikom vlastitog razvoju uz suradnju, podršku i pomoć odraslih.

Kurikulum se temelji se na načelima prilagođenosti odgojno-obrazovnog rada, povezanosti s roditeljima gdje se teži partnerskom odnosu, zatim s širom zajednicom kroz različite oblike i mogućnosti otvorene suradnje i komunikacije kroz koje se uči i unaprijeđuje odgojno-obrazovna praksa. S motrišta inkluzije djece s teškoćama, načela Kurikuluma odnose se na stalnom usavršavanju odgojitelja za posebnosti rada s djecom s teškoćama. Zatim, kroz unaprjeđivanje prakse promišljanjem i refleksijom vlastitog rada, ali i povezanošću sa stručnjacima iz područja inkluzije. Za provedbu kurikuluma važan je kontinuitet. On omogućava napredovanje odgojno-obrazovnog rada djece za prijelaz u drugi sustav odgoja i obrazovanja. Prijelaz u novi sustav u praksi ukazuje na manjkavosti zbog nedovoljne povezanosti stručnih radnika u oba sustava i različitosti provedbe programa. Posebno je ta neusklađenost vezana za prijelaz djece s teškoćama.

Kurikulum daje posebni značaj suradnji ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje s roditeljima. Suradnja se temelji na prihvaćanju posebnosti i kulture svake ustanove i obitelji. U odnose trebaju ulagati svi dionici ustanove kako bi se kurikulum mogao nesmetano provoditi. Obveza je odgojitelja i ostalih radnika doprinositi partnerskom odnosu s roditeljima, učiti i planirati iz odgojno-obrazovne prakse i zajednički promišljati o promjenama. Posebno se to odnosi na rad s djecom s teškoćama uključenim u ustanovu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U partnerskom odnosu s roditeljima propituje se fleksibilnost odgojno-obrazovnog rada izražavanjem otvorenih prijedloga kako bi kurikulum bio *razvojno, humanistički i sukonstruktivistički* orijentiran.

Primjerena komunikacija ima za cilj što bolje razumijevanje djeteta s teškoćom i poticanje njegova razvoja. U partnerskom odnosu roditelji se osjećaju dobrodošli u vrtiću. Time je lakša provedba odabira programa za dijete s teškoćom, fleksibilan način dogovora oko prihvata djeteta i provedbe odgojno-obrazovne inkluzivne prakse. Roditelj, kao i cijela obitelj, izravna su veza sa zajednicom. U uvjetima kvalitetne suradnje djelotvornija je otvorenost zajednice za potrebe djeteta s teškoćom. Jednako je tako značajno i načelo fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću. Dijete je subjekt koji uči vlastitom dinamikom. Stjecanje znanja odvija se kroz poticaje unutar odgojno-obrazovnog rada, ali prema subjektivnim potrebama koje ima dijete s teškoćom. Kroz načelo fleksibilnosti uvažavaju se njegova prava i potrebe, a ishodi učenja nisu nametnuti. Oni su individualni i u skladu su s interesima djeteta, njegovim vlastitim mogućnostima. Djeca uče dinamikom koja je primjerena njihovim interesima i sama odlučuje o uloženom vremenu za ponuđene aktivnosti. Načelo fleksibilnosti odnosi se na strategiju učenja i odraslih i djece stalnom refleksijom i propitivanjem novih mogućnosti

napredovanja. Organizacija odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću također je fleksibilna i podložna promjenama. Znanje je vrijednost koja se gradi od najranijeg uzrasta. Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mjesto su gdje se znanje stječe sinergijom različitih poticaja, istraživačkim aktivnostima, uključujući materijalno i socijalno okruženje. Dijete s teškoćom ravnopravno je uključeno u odgojno-obrazovni rad gdje odabire svoj način učenja prema interesima koje u njemu pobuđuju ponuđeni materijali, ali i interakcija s drugom djecom uz potporu odgojitelja. Konstruiranje znanja od najranijeg uzrasta potiče njegove nove interese, razvija osobni identitet i kritičko mišljenje te ga usmjerava cjeloživotnom učenju.

Kroz vrijednosti, načela i ciljeve kurikuluma definira se model za inkluzivne procese. Navedene vrijednosti su: „*znanje, humanizam i tolerancija, identitet, odgovornost, autonomija i kreativnost*“. Nacionalni kurikulum time se pridružuje sustavu vrijednosti zapadnog svijeta koji temelji svoje obrazovne dokumente u skladu s interkulturalnim vrijednostima. Te su vrijednosti u duhu obrazovne politike hrvatskog društva, njegovog nacionalnog, duhovnog, materijalnog identiteta s ciljem da se odgojem i obrazovanjem uz poticanje cjelovitog razvoja djeteta, pozitivno utječe na njegov vrijednosni sustav.

Kako bi dijete shvatilo pojam humanizma i tolerancije, potrebno je imati pozitivna iskustva koja grade njegov vrijednosni sustav. Humanizam označava brigu za čovjeka, njegove potrebe. Odgojno-obrazovni rad usmjeren je poticanju suosjećanja djece, prihvaćanju različitosti, pružanja potpore potrebitima. Takav je pristup potpora inkluziji djece s teškoćama.

Posebno je to značajno u vrijeme globalizacije gdje se miješanjem kultura, jezika, svjetonazora formira „*građanin svijeta*“. Odgoj i obrazovanje potiče samopoštovanje i poštovanje svake osobe, pozitivnu sliku o sebi i drugima. Djeca uče o poštivanju različitosti, a isto tako uče sačuvati svoj nacionalni identitet, vrijednosti svoje baštine, jezika i kulture. U okruženju skupine u kojoj borave i uz pozitivno ozračje ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, djeca grade osjećaj odgovornost i brige za fizičko i materijalno okruženje. Uče o odgovornom ponašanju prema zajednici proaktivnim sudjelovanjem u različitim aktivnostima očuvanja prirode, pozitivnom odnosu prema društvenom dobru. Kroz samostalno mišljenje, dogovaranje, kritičko promišljanje, djeca uče donositi odluke, suočiti se s potrebom rješavanja problema i time jačaju svoju autonomnost i odgovornost prema sebi i drugima. U odgoju i obrazovanju od najranije dobi ističe se kreativna vrijednost koja je pokretač djetetovih inicijativa i pokazatelj njegova unutarnjeg svijeta. Dijete se izražava i stvara kroz različite odabire materijala i aktivnosti. Odgojno-obrazovni proces potiče značajno divergentno mišljenje te različite ekspresije koje zrcale djetetove potrebe i način razmišljanja. Sve ove

vrijednosti i načela koje ističe *Kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* utječu na pravilan stav prema djeci s teškoćama, a isto tako, osnažuju djecu s teškoćama kao i njihove obitelji.

Osim načela i vrijednosti. *Nacionalni kurikulum* usmjeren je poticanju znanja svakog djeteta kroz primjerena očekivanja odgojitelja koji razumije dijete i njegov razvoj. Prema Tatarović - Vorkapić (2019, 5), ostvarivanje socioemocionalne dobrobiti djece počiva na: *poznavanju razvojnih miljojaka, socioemocionalnog razvoja, poznavanje načela stimuliranja razvoja djece predškolske dobi, socio-emocionalno osnaživanje djece i raspolaganje vještinama i znanjem* iz područja metodike ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U takvim uvjetima planira se *cjelovit razvoj, odgoj, učenje te razvoj kompetencija* što je drugi cilj *Nacionalnog kurikuluma*. Taj cilj je hrvatska obrazovna politika preuzela iz dokumenta Europske unije (2006), gdje su navedene ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. To su *kompetencije na materinskom jeziku, kompetencija na stranom jeziku, matematike kompetencije i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalne kompetencije, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost*. Dijete uči o prirodnom i društvenom okruženju na integrirani holistički usmjeren način gdje se područja ne dijele na posebne metodike, već su dio ukupnih istraživačkih procesa kroz različite centre aktivnog razvoja koji potiču kompetencije i različita znanja na integrirani način.

Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja implementira ciljeve, načela i vrijednosti koje propisuje Nacionalni kurikulum. Takav kurikulum zrcali kulturu i kvalitetu ustanove koja ga provodi, njezine kontekstualne uvjete kroz brigu o kvalitetnom materijalno-prostornom uređenju, ali i socijalnim uvjetima odgoja i obrazovanja djeteta. U njemu je dijete aktivni sudionik koji promišlja, istražuje ne samo različite materijale, već socijalne odnose kroz koje se dokazuje kao cjelovito biće u skladu sa suvremenim pogledima na odgojno-obrazovni proces. U takvim se uvjetima djeca s teškoćama samoostvaruju u skladu sa svojim mogućnostima, ali i interesima. Pravilnim pristupom u radu s djecom s teškoćama, ona mogu ostvariti svoja prava, imaju veće šanse u razvoju socijalnih i komunikacijskih vještina i različitih kompetencija (Odom i Buysse, 2006). Kao aktivni članovi zajednice, djeca se odgajaju u duhu građanske demokracije, ohrabruju za kritičko mišljenje i upotpunjuju sliku budućeg globalnog svijeta kao ravnopravni članovi društva. Kako bi takvi zahtjevi bili ostvareni, bitni su humanistički orijentirani interpersonalni odnosi i jačanje demokratizacije ustrojstva odgojno-obrazovnih ustanova. Upravo propisan i obvezujući kurikulum ustanove određuje put za postizanje takvih ciljeva.

U kontekstu ovog rada uviđa se da kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja određuje važnost i značaj uključenosti djece s teškoćama u odgojno-obrazovni rad od najranijeg uzrasta. Zbog toga je neophodno omogućiti pravo svakom djetetu na odgoj i obrazovanje u skladu s načelima i vrijednostima kurikuluma usmjerenog poticanju njihova rasta i razvoja u skladu s potrebama odgoja i obrazovanja za održivo društvo.

Kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima za cilj osigurati dobrobit za svu djecu unutar sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Dobrobit je usmjerena vrijednostima koje doprinose obrazovanju djece, njihovom osobnom i društvenom integritetu, kao i njihovom emocionalnom i tjelesnom rastu i razvoju. Provedba odgojno-obrazovnog rada utemeljena je na pedagoškom, psihološkom i didaktičko-metodičkom načinu rada.

Iz svega navedenog vidljivo je da je *Kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* temeljna smjernica za identifikaciju ključnih pretpostavki za inkluziju djece s teškoćama. Stavovi odgojitelja u radu s djecom s teškoćama trebaju biti u skladu s načelima i vrijednostima kurikuluma.

3.3. Značaj odgojno-obrazovne inkluzije djece s posebnim potrebama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Odgojno-obrazovnu inkluziju u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja možemo promatrati s različitih motrišta. S aspekta odgoja i obrazovanja za održivo društvo usmjereno inkluzivnoj praksi obuhvaća: uvažavanje i značaj razvojnog statusa djece za odgojno-obrazovnu inkluziju, uključenost djece s posebnim obrazovnim potrebama kroz različite programe, ulogu roditelja u odgojno-obrazovnoj inkluziji, povezanost djece sa zajednicom kao i uključenost pedagoga i ostalih dionika u odgojno-obrazovnu inkluziju. Svi aspekti doprinose kvalitetnoj inkluzivnoj praksi i pomažu u preuzimanju odgovornosti za njenu provedbu.

Uloga odgoja i obrazovanja od najranije dobi polazi od prava djece na pedagošku inkluziju kroz prihvaćanje djetetovih posebnosti u razvojnom i socijalnom kontekstu koje određuju načine i dinamiku odgojno-obrazovnog rada. Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje usmjerene humanoj i inkluzivnoj praksi pripremaju svoje programe u skladu s razvojnim potrebama djece. Više ranijih istraživanja iz područja neuroznanosti potvrdila su da je prvi preduvjet za učinkovitu pomoć djeci u odrastanju poznavanje njihova ranog razvoja (Schiller, 2010, prema Pintarić Mlinar, 2014,16). Zato je značajan konstruktivan i sveobuhvatan pristup razumijevanja dobrobiti obrazovne inkluzije za svu djecu. Sve počinje

znanjem o dječjem razvoju, a nastavlja se vizijom ustanove, organizacijskim kreativnim i inovativnim modelima inkluzivne prakse koju provode motivirani odgojno-obrazovni radnici. Za implementaciju inkluzije u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potrebna je strategija razvoja ustanove usmjerena poticanju razvojnih interesa djece u skladu s obrazovnom politikom, a nastavlja se kulturom i praksom usmjerenom inkluziji. Kako bi se to realiziralo, potrebno je poznavanje dječjeg razvojnog statusa i razumijevanje značaja socijalne uključenosti djece za njihov razvoj. Period ranog razvoja obilježavaju velike promjene u razvojnim potencijalima svakog djeteta jer je to iznimno dinamičan proces od samog rođenja djeteta. Osim naslijeđa, mozak djeteta razvija se i njegovim iskustvom, jer dijete uči u interakciji s okolinom (Schiller, 2010, prema Pintarić Mlinar, 2014,16). Prva učenja djeteta odvijaju se u obiteljskom okruženju. To se odnosi na norme ponašanja upoznavanjem djeteta sa svijetom koji ga okružuje. Zatim dijete gradi svoj svijet kroz iskustvo koje stječe uz odgojitelje, učitelje, zajednicu. Taj socijalni konstruktivizam koji navode psiholozi i teoretičari razvoja djece Piaget, a kasnije i Vigotski i Bruner, obvezuje odgojitelje u odgojno-obrazovnoj praksi na poticanju povezanosti dječjeg mišljenja i govora. Istraživanja o modernom dobu u kojem dijete odrasta upućuju na „*konstruktivistički obrat*“ gdje se dijete u socijalnom okruženju odgojno obrazovne ustanove izgrađuje kroz osobna iskustva učenja i stvaranja (Shafer, 2005, prema Bašić, 2011,21). Iskustva koja dijete stječe unutar djetinjstva određuju njegove interese, mijenja spoznaje i utječe na stavove. Novija istraživanja bave se posebno proučavanjem djeteta u kontekstu ranog perioda života. Od početka 19. stoljeća djetinjstvo se vezuje za period razvoja djeteta u kojem ono odrasta uz organizirani institucionalni odgoj gdje ga kompetentni odgojitelji i učitelji upućuju na norme vremena i kulture u kojoj žive (Zinnecker, 1996. prema Bašić, 2011, 22). Sedamdesetih godina 20. stoljeća javlja se nova paradigma - dijete kao subjekt vlastita razvoja. Uočeno je da nema linearnog razvoja djeteta, već da je razvoj promjenjivog intenziteta jer dijete može ubrzano napredovati ili naglo stagnirati (Bašić, 2011, 26).

Učenje djeteta bazira se na holističkom i humanističkom pristupu koji doprinosi pozitivnim sastavnicama tjelesnog, intelektualnih, emocionalnog i socijalnog razvoja. Odgoj i obrazovanje odvija se u „*kulturi tolerancije, empatije i altruizma uz uvažavanje i zadovoljavanje potreba obitelji*“ (Mlinarević, 2004,112).

Dijete razvija svoje potencijale kroz osobno iskustvo (Miljević- Riđički, 2003) ovisno o svom razvojnom statusu uz podržavanu okolinu koja utječe na njegovu motiviranost i znatiželju. Programi ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje stoga imaju iznimni značaj u životu djeteta.

Uz osnovne fiziološke potrebe, svako dijete ima potrebu za sigurnošću, privrženošću, slobodom i neposrednom interakcijom s drugim osobama kroz razvojno primjerenu praksu. Istraživanja razvijenih zemalja potvrdila su pozitivne ishode povezane odgojno-obrazovne prakse djece s i bez teškoća u razvoju (Grisham-Brown, Hemmetter, Pretti-Frontczak, 2005, prema Pintarić Mlinar, 2014,16). Obrazovne potrebe su različite i ovise o njihovu razvojnom statusu. Kako bi se odgojno-obrazovni program provodio po načelima uključenosti različitih grupacija djece, potrebno je imati kurikulum usmjeren na dijete. On omogućava povezanost i izradu programa prema različitim područjima znanja. To su znanja iz prirodnih, društvenih, umjetničkih, kulturnih, tehnoloških i drugih sadržaja. Programi i kurikulum utemeljeni su na znanstvenim paradigmama koje usklađuju materijalno i kadrovsko okruženje za poticanje ukupnog razvoja djece uz podržavanu okolinu unutar i izvan ustanove. Participativni odnos odgojitelja i djeteta omogućava integrirani pristup učenju. Načini participacije su dinamični, kontinuirani, kontekstualni (Katić, 2020).

Uključivanje djece u različite odgojno-obrazovne programe odvija se uz suradnju s roditeljima s ciljem poticanja interesa djece i njihovih razvojnih mogućnosti. Za uključivanje djece u inkluzivne programe roditelji dobivaju potrebne informacije i mogućnosti da se upoznaju o programima jer je potreban zajednički pozitivan stav o utjecaju programa na dobrobiti razvoja djece. Autor Schiller (2010), prema Pintarić Mlinar, (2014, 17) definira područje najizrazitijeg napretka djece u ranom periodu života. Autor je kategorizirao razvojna područja i povezo ih s najizrazitijim periodom napretka. Tako navodi da socijalni razvoj, privrženost, neovisnost i suradnja najveći napredak imaju od četvrte godine do puberteta. Dalje, emocionalna inteligencija, povjerenje i kontrola impulsa pokazuje najizrazitiji napredak od četvrte godine do puberteta. Motorički razvoj i vid najizrazitiji napredak imaju od druge godine do puberteta. Razvojno područje sposobnosti mišljenja, uzročno posljedičnih povezanosti i rješavanja problema imaju najizrazitiji napredak od četvrte godine do puberteta, dok jezične vještine najviše napreduju od druge do sedme godine, a rječnik od druge do pete godine. Razvoj ranih zvukova najintenzivniji napredak ima već s osam mjeseci djeteta do puberteta. To je značajno za usklađivanje prakse odgojitelja koji prema tim saznanjima planiraju svoj odgojno-obrazovni rad i poticajno materijalno okruženje.

Svako učenje djeteta potiče razvoj mozga. Ono uči iz okoline kroz glazbu, jezik, dodir, pokret, različite tehnologije. Glazba i jezik su povezani i važni za neuro razvoj (Deutsch 2010., prema Pintarić Mlinar, 2014), a istraživanja su pokazala da tjelovježba potiče učenje i kognitivni razvoj (Praag i sur., 2009., prema Pintarić-Mlinar, 2014). Strategije i suvremeni načini učenja djece u ranoj dobi potpomognuti su s različitim tehnologijama. Oni doprinose razvoju novih

sinapsi, ali značajno utječu i na slabljenje ranije stečenih sinapsi (Small, Varga, 2009, prema Schiller, 2010), prema Pintarić-Mlinar (2014, 18). Autorica Pintarić-Mlinar također, navodi studiju iz Stanforda 2002, koja upućuje na to da dijete ne smije biti dugo izloženo ekranu i utjecaju novih tehnologija radi negativnog utjecaja na razvoj njegovih socijalnih vještina. Stoga su kvalitetni programi u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje najbolji model skrbi za djecu u ranom periodu njihova razvoja. Posebno se to odnosi na djecu s teškoćama ili nekim drugim odgojno-obrazovnim posebnostima. Odgojitelji u sklopu svojih radnih odgojno-obrazovnih obveza skrbe o zdravstvenom statusu djece prema propisanim protokolima ponašanja u zdravstveno rizičnim situacijama. Nepredvidivost dječjeg razvoja i zdravstvene okolnosti mogu ugroziti život djece. Nedovoljna kompetencija odgojitelja, koji je najizloženija osoba u radu s djecom i nedovoljna organiziranost skrbi na razini ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mogu imati negativan učinak na sigurnu skrb djece. Zato je odgojitelj izložen neprekidnom stresu u brizi za sigurnim okruženjem. To se povećava uključivanjem djece s težim ili posebnim teškoćama. Empirijski dio ovog rada ukazuje da odgojitelji smatraju rad s djecom s teškoćama zahtjevnim i nepredvidivim, što im povećava strah i nesigurnost. Ipak to ih ne sprječava da pozitivno vrednuju inkluziju kroz otvorenost za nova iskustva, nove interakcije što doprinosi razvoju kvalitete.

Zbog iznimnog značaja ranog razvoja u dječjoj dobi, ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje imaju obvezu rada na kvaliteti. Pitanje kvalitete predškolskih ustanova utemeljeno je *Bečkom deklaracijom* iz 1993. godine. Preporuka Europskog parlamenta i Vijeća Europe o suradnji na unaprjeđenju kvalitete obrazovanja u Europi 2001. godine potiče sustavnu brigu za uvođenje promjena u cijeli obrazovni sustav (Antulić Majcen, Pribela-Hodap, 2017). Kako bi se vrednovala kvaliteta rada ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, otvoren je 2010. godine Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja s ciljem samo vrednovanja ustanova. Istraživanja kvalitete temelje se na načinu gledanja djeteta na svijet koji ga okružuje, ali i načinu kako odrasli pristupaju djeci, odnosno koliko ih razumiju (Pavlović Breneselović, 2015).

Povezujući ciljeve i zadatke istraživanja ovog rada uočava se važnost shvaćanja koliko je rani razvoj važan za svu djecu, a posebno onu s teškoćama. Zato je uloga odgojitelja da uvažava potrebu i pravo na uključivanje sve djece ranog razvoja u odgojno-obrazovni rad te da na tim spoznajama gradi inkluzivnu kulturu i praksu. Isto tako, obveza je sustava da pomno planira načine inkluzivne prakse uvažavajući razvojni status djece i njihove posebne potrebe.

Posebne odgojno-obrazovne potrebe su širi pojam različitih stanja djece koja imaju teškoće u učenju u odnosu na većinu druge djece ili traže drukčije načine učenja zbog svojih urođenih ili

stečenih posebnosti. Posebne odgojno-obrazovne potrebe definirane su *Programskim usmjerenjem predškolskog odgoja o obrazovanju* (Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske, 7-8/91) koje navodi kategorije posebnih potreba djece: a) potencijalne posebne potrebe; b) prolazne posebne potrebe i c) trajne posebne potrebe.

Potencijalne posebne potrebe odnose se na djecu u riziku od posljedica pri rođenju, okolinskih uvjeta vezanih za obitelj ili razvojna odstupanja po kojima se razlikuju od ostale djece. Prolazne posebne potrebe uvjetuje razvojni raskorak djeteta koji se odražava na funkcioniranje u okruženju i traži posebnu angažiranost okoline, ali ima prolazni karakter. Tu spada i posljedica većih ili manjih traumatičnih iskustava djece. Trajne posebne potrebe odnose se na djecu rođenu s određenim odstupanjima, zanemarenu djecu koja su time trajno zdravstveno oštećena, djecu s teškoćama u razvoju ili darovitu djecu.

Djeca s teškoćama u razvoju su djeca koja imaju različite teškoće u intelektualnom, senzornom, motoričkom, emocionalnom i socijalnom razvoju pa zbog svojih razvojnih odstupanja trebaju dodatnu potporu okruženja u području zdravstvene njege, zaštite, rehabilitacije, odgoja i obrazovanja, socijalne zaštite i druge oblike skrbi (Bouillet, 2010 prema Škrobo, 2015). To su djeca koja imaju različite kategorije oštećenja kao što su: oštećenja vida, sluha, poremećaje govora, glasa i jezika, snižene intelektualne sposobnosti, djeca s autizmom, djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima, sa smetnjama u ponašanju, poremećajima pažnje i specifičnim teškoćama učenja (Zrilić, 2013). Djeca s teškoćama imaju pravo na svoju različitost, ali isto tako i jednake odgojno-obrazovne mogućnosti. Istraživanja Geen, Terry i Gallagher, (2014); Holahan i Constenbader, (2000), Nahmias, Kase i Mandall, (2014), Phillips i Meloy, (2012), Rafferty, Piscitelli i Boettcher,(2003) pokazuju da su najčešće vrste težih teškoća s kojima se susreću odgojitelji u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: poremećaj govora, jezika i sluha, kašnjenje u razvoju, kognitivna oštećenja, poremećaj autističnog spektra, Downov sindrom i druge zdravstvene smetnje, što potvrđuje i istraživanje ovog rada.

Nedostatak uključenosti sve djece u odgojno-obrazovne programe ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i njihova neravnopravnost najveća je u kategoriji djece s posebnim potrebama. Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nije osigurao ravnopravnu uključenost djece u ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Najmanje su uključena djeca s teškoćama, siromašna djeca i djeca ruralnih krajeva. Posebno se to odnosi na onu s teškoćama, koja nemaju podršku kroz odgojno-obrazovni program jer sustav nije osigurao jedinstveni model kvalitetnog obuhvata djece. Zbog nedostatka mjesta u ustanovama

za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, manju mogućnost upisa u ustanovu imaju djeca nezaposlenih roditelja koja su najčešće i siromašna i ona se smatraju djecom u riziku. Nedostatak mjesta u dječjem vrtiću mogući je izvor ranjivosti djeteta (Bouillet, 2014). Također, roditelji slabijeg imovinskog statusa nemaju mogućnost rane intervencije skrbi za djecu s teškoćama kao što to imaju zaposleni i ekonomski neovisni roditelji.

Unatoč nedovoljno organiziranom sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, uključujući i potrebe inkluzije djece s teškoćama, hrvatski sustav ima jasno propisan *Nacionalni kurikulum* na kojem se temelji odgojno-obrazovni rad od ranog do predškolskog uzrasta, i visoko obrazovane odgojiteljice, što nije praksa u svim europskim zemljama. Ipak, nedostatak je nejasno određen broj djece s kojima odgojitelji mogu kvalitetno obavljati odgojno-obrazovnu praksu. Odgojitelji rade u timu, ali u vrlo malom vremenskom intervalu. To je otežavajuća okolnost za kvalitetu rada. Isto tako, zbog nedostatka ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, broj djece s teškoćama uključenih u redovni program kao i broj djece u posebnim programima, nije u skladu s propisima Državnog pedagoškog standarda. Takvi problemi u praksi uočeni su i u zapadnim zemljama, gdje odgojitelji s velikim brojem djece teško mogu uskladiti ravnotežu između različitih potreba odgojno-obrazovnog rada (Einarsdottir, 2015, prema Rauch, 2020). Ta se praksa zadnjih godina u našoj zemlji postepeno mijenja i usklađuje s propisima Državnog pedagoškog standarda što potvrđuju i deskriptivni podaci iz istraživanja ovog rada, ali još uvijek nisu u potpunosti usklađeni. Također, može se postaviti pitanje o kvaliteti Državnog pedagoškog standarda i njegovom usklađivanju s potrebama suvremene inkluzije. Europska komisija istaknula je potrebu osiguravanja različitih inkluzivnih programa za svu djecu sa željenim obrazovnim ishodima usmjerenu socijalnoj interakciji djece, osoblja i roditelja (Europska komisija, 2014., prema Rauch, 2020).

Rana intervencija pomoći djeci s teškoćama temeljena je na pravovremenoj uključenosti svih čimbenika koji utječu na implementaciju inkluzije u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Stoga je značajno da inkluzija bude pravo svakog djeteta da pravovremeno dobije pomoć kroz kvalitetne programe unutar svakog sustava. S tim u vezi sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba spremnost za uključivanje svakog djeteta s posebnim potrebama u dinamičnom periodu njegova ranog razvoja.

3.4. Uključenost roditelja u odgojno-obrazovnu inkluziju djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Dionici i sudionici sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uključeni u inkluzivne procese su djeca, stručni radnici, roditelji, lokalna i šira zajednica. Svaki od njih sa svog motrišta odgovoran je za omogućavanje uspješnosti obrazovne inkluzije.

Pravilan rast i razvoj djeteta ovisi mnogim čimbenicima od kojih je značajna socijalno-emocionalna povezanost djeteta s obama roditelja. Od kvalitete njihovih odnosa ovisi i proces uključivanje djece u najraniji sustav odgoja i obrazovanja, jer bez obzira na različite uloge oca i majke, svaki od njih doprinosi pravilnom razvoju djeteta (Petani, 2011). To utječe i na odvajanje djeteta i njegovu prilagodbu novom okruženju unutar ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Povezanost odgojitelja i roditelja prate suvremena pedagoška načela temeljena na povjerenju. Njihova povezanost traži vrijeme i modele suradnje (Downer i Myers, 2010, prema Višnjić Jeftić, 2018). Motivacija, pozitivni odnosi, podrška, fleksibilnost, kritičko prijateljstvo, nadilazi odnos suradnje i stvara partnerski odnos. On se uspostavlja otvorenom i podržanom dvosmjernom komunikacijom (Milanović, 2014; Bleach, 2015, prema Višnjić Jeftić 2018). Njezina povezanost s podrškom i uključivanjem roditelja u pronalaženju novih rješenja pozitivno djeluje na poticanje njihova razvoja (Višnjić Jeftić, 2018,50). U fokusu odgojitelja i roditelja je dijete. Zato njihov odnos nije hijerarhijski, već je ravnopravan. Roditelji i odgojitelji povezani su sustavi s različitim ulogom. To je proces koji se gradi, osim povjerenjem, i stalnim stjecanjem pedagoških znanja. Partnerski odnosi traže unutarnju motiviranost koja rezultira obostranim interesom za pronalaženje načina i modela za stalno mijenjanje i poticanje odgojno-obrazovne prakse. Posebnu ulogu u tom procesu ima inkluzivan stav što znači da i odgojitelji i roditelji otvoreno komuniciraju, prihvaćaju različitosti i zajednički doprinose inkluzivnim promjenama. Roditelji aktivno sudjeluju i surađuju u odgojno-obrazovnom procesu, ali i različitim aspektima koji dovode do promjena kao što su: sudjelovanje u radu Upravnog vijeća ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, sudjelovanju u istraživačkim aktivnostima kao što su fokus grupe, akcijska istraživanja. Timski rad roditelja i odgojitelja potiče odgojno-obrazovnu kvalitetu na način da roditelji sudjeluju u zajednici učenja, radionicama za roditelje, u povezanosti s udrugama, u humanitarnim projektima i slično. Posebno je to značajno u inkluziji djece s teškoćama.

Organiziranje posebnih programa za djecu s teškoćama zahtjeva zajednički planirane aktivnosti roditelja i stručnog tima ustanove. Temeljni izazov takve suradnje je neprihvaćenost teškoće djeteta, mogućnost negiranja određenih razvojnih potreba i osobni otpor roditelja prema promjenama. Prevladavanje tog stadija zahtjeva stručnost u savjetodavnom radu i spremnost odgojitelja kao i stručnog tima kako bi roditelj stekao povjerenje u odgojno-obrazovni proces. Od profesionalnog stava odgojitelja ovisi njihov odnos jer su roditelji suočeni sa strahom i neizvjesnošću, ali i određenim stupnjem očekivanja. Oni trebaju poznavati organizacijsku i programsku strukturu potrebnu za prihvata djece s teškoćama i stvarne mogućnosti koje ustanova za rani i predškolski odgoj može pružiti. Pozitivne promjene događaju se u dinamičnoj suradnji gdje je roditelj uključen u inkluzivne procese, za razliku od stihije izazvane nedovoljno kvalitetnim odnosom odgojitelja i roditelja, ili nedovoljnom podrškom stručne službe. Takvi procesi traže ulaganje u odnose između:

- a) odgojitelja i roditelja,
- b) roditelja i stručnog tima,
- c) odgojitelja i stručnog tima u odnosu na inkluzivne procese,
- d) roditelja između sebe (oba roditelja),
- e) roditelja djece s teškoćama s ostalim roditeljima,
- f) roditelja djece s teškoćama i djece u skupini,
- g) roditelja i ostalih radnika,
- h) roditelja i okruženja (zajednice, osnivača, poslodavca),
- i) roditelja i budućeg nastavnika u osnovnoj školi,
- j) odgojitelja i učitelja u tranzicijskom procesu.

Kako bi stekao povjerenje roditelja, odgojitelj treba biti educiran te poznavati i razumjeti problematiku teškoće djeteta, ali i biti kompetentan za pravilnu komunikaciju o načinu inkluzivnih potreba djeteta i roditelja. Tome doprinose radionice za odgojitelje, ali i za roditelje.

Posebno je značajan introspektivni rad s roditeljima uz stručnu i psihološku podršku. To je moguće kroz edukacije koje se organiziraju unutar ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Primjer su UNICEF-ove radionice u Hrvatskoj s roditeljima najmlađe djece „Rastimo zajedno“ koje se provode od 2007. godine. Njih vode osposobljene i stručne osobe unutar ustanova. One su primjer jednog motrišta inkluzivne pedagogije koja doprinosi osnaživanju roditelja, stjecanju njihove sigurnosti u svoje roditeljske kompetencije,

uključenosti roditelja u promjene, poticanju pozitivnih stavova roditelja prema različitosti. Inkluzivna pedagogija doprinosi građenju povjerenja u sustav odgoja i obrazovanja.

Istraživanja pokazuju da se roditelji djece s teškoćama i ostale djece slažu da je inkluzija pozitivna praksa za svu djecu (Hilbert, 2014). Studija provedena na uzorku od 159 roditelja iz trima gradovima u Republici Hrvatskoj govori da roditelji djece urednog razvoja vide socijalizaciju kao pozitivni odgovor na inkluziju djece s teškoćama, ali imaju negativan stav o utjecaju inkluzije na obrazovanje djece. To je istraživanje pokazalo da roditelji djece bez teškoća, čija djeca pohađaju takve skupine, smatraju da djeca imaju veću šansu za obrazovanje od djeceu čijoj skupini su uključena djeca s teškoćama (Ninković Budimilja, Capanec, Šimleša, 2020).

Odnosi koji se temelje na povjerenju usmjereni su odgovornost i obvezi provedbe odgojno-obrazovnih ciljeva. Posebno je to važno u radu s djecom s teškoćama gdje je uključenost roditelja jedan od prvih zadataka u planiranju rada s djecom. Partnerski odnosi odgojitelja i roditelja znače odnos pun poštovanja i pozitivne vizije koja doprinosi mijenjanju i usavršavanju odgojno-obrazovne prakse (Maleš, 2015, Ljubetić, 2014, Ward, 2013). Uključenost roditelja u rad ustanove i partnerski odnos sa svim stručnim suradnicima, ali i ostalim zaposlenicima doprinosi pozitivnom ozračju svake odgojno-obrazovne ustanove, a time jačanju njezine kvalitete i kulture.

Odnosi između roditelja i stručnih radnika unutar ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje nisu utemelje hijerarhijskim odnosom što doprinosi pozitivno usmjerenoj inkluzivnoj praksi. Kolegijalnost i intrinzična motivacija unutar ustanove doprinosi konstruktivnoj, otvorenoj i aktivnoj suradnji. Pravovremeno dostavljanje medicinske i ostale dokumentacije nadležnih stručnjaka, praćenje i utvrđivanje promjena zdravstvenog stanja djece pomaže kod odabira programa usklađenog s njihovim potrebama. Teškoće u razvoju djece su promjenjive pa je važna stalna suradnja s roditeljima uz uključivanje i ostalih stručnjaka na transparentan i dogovoran način. Pravilnom komunikacijom i odgovornim ponašanjem roditelji daju svoj doprinos u primjerenoj skrbi za djecu s teškoćama u sklopu različitih odgojno-obrazovnih programa predškolskih ustanova.

Roditelji djeteta s težim teškoćama suočeni su sa strahom kako će dijete prihvatiti okolinu i kako će biti prihvaćeno od odgojitelja, djece i okruženja. Zato se roditelji uključuju u redovne sastanke na kojima im je omogućeno iznošenje mišljenja i stavova. Promjene se mogu ostvariti jedino uz zajedničku suradnju. Komunikacijski načini suradnje s roditeljima predmet su stalnog promišljanja. Roditelji djece s teškoćama uključuju se u odgojno-obrazovni rad i svakodnevno prate napredak djece uz obvezu zajedničkog pedagoškog djelovanja. To mogu biti prijenosne

bilježnice u kojima će se pratiti dinamika rada s djecom s teškoćama ili neki drugi dogovoreni načini. Suvremene digitalne tehnologije omogućavaju različite aplikacije putem kojih je roditelj povezan s odgojiteljem i može pratiti odgojno-obrazovni rad i planiranje. Roditelji koji su otvoreni za sve vidove suradnje kroz individualne sastanke ili putem suvremenih medija i novih tehnologija (ukoliko je potrebno) stječu povjerenje odgojitelja i stručnog tima što olakšava ukupan odgojno-obrazovni rad i izravno pomaže djetetu.

Pravo svakog djeteta je uključenost u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Nedostatak ustanova, a time i mogućnosti inkluzije sve djece obespravljuje mnoge grupacije, a posebno djecu s teškoćama. Ako dijete nije obuhvaćeno sustavom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ima manje šanse za ostvarivanje svojih potencijala. Iz toga proizlazi da obrazovna politika koja nije usmjerena inkluzivnim procesima krši temeljna prava djece i u nepovoljan položaj stavlja kako njih tako i njihove roditelje.

U kontekstu ovog rada potvrđuje se da je osobni i profesionalni razvoj usmjeren partnerskom odnosu odgojitelja i roditelja jedan od segmenata kvalitetne odgojno-obrazovne inkluzivne prakse temeljene na kulturi prihvaćanja ne samo djeteta, nego i roditelja.

3.5. Uloga pedagoga u odgojno-obrazovnoj inkluziji djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Stručni suradnici važan su segment inkluzivnih programa u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Posao stručnih suradnika opisan je *Kurikulumom i Državno pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe* kao i internim dokumentima svake ustanove. Pedagog je zadužen za praćenje ostvarivanja ciljeva u radu s djecom, načina realizacije programa. On sugerira nove modele rada važne za unaprjeđivanje cjelovitosti odgojno-obrazovnog procesa. Stručni suradnici u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje su: pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator. Ipak, pedagog je najzastupljeniji stručni suradnik u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Kroz integrirani način brige za odgojno-obrazovne procese pedagog doprinosi kvaliteti inkluzivne pedagogije kao i njezinoj provedbi. Pedagog usmjeren suvremenim stručnim i znanstvenim spoznajama izlazi iz okvira propisanih uredskih poslova koji su dio ustaljene rutine. Njegov radni prostor je cijela ustanova, ali i širi socijalni kontekst (Zrilić, 2012). Kako bi to mogao, pedagog prati suvremene načine metodološke koncepcije potrebne za unošenje inovacija s ciljem veće učinkovitost (Zrilić, 2011,93). U stalnoj je suradnji i pomoći odgojiteljima s kojima planira stalno stručno usavršavanje u skladu s refleksijom i praćenjem odgojno-

obrazovne prakse (Miljak, 2009). On je zadužen stvaranju jake zajednice učenja koja doprinosi razvoju kulture ustanove (Maglov, 2015). Istraživanje u sklopu ovog rada pokazalo je da stalnu pomoć stručnog tima ima 40.608 % odgojitelja u inkluzivnom procesu, dok povremenu pomoć ima 43,974 % odgojitelja. To može ukazivati na nedovoljan broj pedagoga kao i ostalih stručnih suradnika s obzirom na broj djece i veličinu ustanove, ali i nedovoljnu organiziranost u pomoći odgojiteljima u inkluzivnom programu. S obzirom da se broj pedagoga, kao i ostale stručne službe, stalno povećava, kao što se povećava broj djece s teškoćama, odgojitelji i stručna služba usmjereni su pronalaženju načina za kvalitetniju suradnju i stalnu povezanost u interesu kvalitetne inkluzivne kulture i prakse.

Pedagoška znanja usmjerena su prilagođavanju i mijenjanju odgojno-obrazovne prakse novim paradigmatama, pa su njegove kompetencije i cjeloživotno učenje alat za primjenu pedagoških novina u radu. Uz odgojitelja, pedagog surađuje s roditeljima i zajedničkom angažiranošću pridonosi rješavanju problema nastalih tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Posebno važno i osjetljivo pedagoško područje je rad s roditeljima djece s teškoćama. U timskom radu s edukacijskim rehabilitatorom, psihologom i odgojiteljem, pedagog osnažuje roditelje djece s teškoćama kroz radionice, sastanke i individualni rad. Prilikom pripreme djece s teškoćama u redovni ili posebni program, stručni tim provodi inicijalne razgovore s roditeljima. S ciljem partnerskog odnosa upoznaju se s djetetom i roditeljima, ali i cijelom obitelji iz čega stječu uvid u posebnosti dječje teškoće, ali i u karakteristike i osobitosti obitelji. U koordinaciji s odgojiteljima pedagogi prate promjene obiteljske dinamike važne za prilagodbu djeteta.

Za upis djece s teškoćom u programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kroz propisane procedure značajna je povezanost pedagoga s ostatkom stručnog tima. Potrebnu psihofizičku procjenu djeteta vrši psiholog. On prepoznaje djecu s posebnim potrebama, postavlja razvojne zadatke i prati njihovo napredovanje. U stalnom timskom radu, pedagog promišlja načine pomoći djeci i roditeljima kroz suradnju s ravnateljem, centrom za socijalnu skrb i ostalim stručnjacima i ustanovama ovisno o potrebama.

Stručni odgojno-obrazovni radnici ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje povezani su i javno djeluju izvan ustanove. Oni prezentiraju odgojno-obrazovnu praksu unutar i izvan ustanove, sudjeluju na konferencijama, stručnim sastancima i stalno se usavršavaju.

Iz područja skrbi za djecu, pedagog surađuje sa zdravstvenim voditeljem, a prema potrebi i s nadležnim pedijatrom djeteta s teškoćom. Kao dio stručnog tima, značajnu ulogu u organizacijskom, kadrovskom, materijalnom smislu stručni tim dobiva od ravnatelja ustanove. Provedba i kvaliteta odgojno-obrazovnog rada traži sinergiju svih čimbenika kroz osobni i profesionalni doprinos. Stoga je timski rad stručnih suradnika jedan od značajnih načina

stvaranja inkluzivne kulture i napredovanja inkluzivne prakse. Članovi tima formiraju se u odnosu na postavljene ciljeve. Kada je u pitanju rješavanje inkluzivnih zahtjeva djece s teškoćama, uz stručni tim uključeni su i roditelji. Dobrobit timskog rada je u tome što svaki član sa svoje perspektive, stručnosti ili roditeljskog motrišta sagledava postavljeni cilj i način kroz realizaciju postignuća. To traži snažnu timsku koordinaciju kroz jačanje kohezije grupnog rada (Sindik, 2012). Svojim opredjeljenjem za zaštitu prava djece, pedagog je sukreator inkluzivne obrazovne politike. Pedagog, kao temeljni stručnjak na nivou ustanove, planira i promišlja načine najboljeg obuhvata djece s teškoćama. On pomaže senzibilizaciji okruženja za provedbu inkluzije kroz rad s odgojiteljima, roditeljima, ali i ostalim dionicima. U skladu s tim, pedagog prati provedbi novih modela u radu s djecom s teškoćama, načine provedbe odgojno-obrazovne prakse i uočava potrebu za njezinom promjenom.

Uloga pedagoga odnosi se na prihvaćanje i sudjelovanje u ostvarenju održivih programa. Potičući odgoj i obrazovanje za održivo društvo, pedagozi sudjeluju stvaranju organizacijskih, materijalnih i kadrovskih uvjetima za inkluziju. To se odnosi na praćenje novih mogućnosti za poticanje kvalitete u radu inkluzivnih odgojno-obrazovnih programa kroz cjeloživotno učenje. Održivost inkluzivnih programa zahtjeva promicanje načela održivog društva bez diskriminacije, jačanje tolerancije, prihvaćanja i uvažavanja svih sudionika inkluzivnih procesa. Kroz kulturu uvažavanja, pedagog potiče osnaživanje, samoostvarenje i samopoštovanje odgojitelja. Time doprinosi sustavu vrijednosti koji je nužan za inkluzivnu kulturu ustanove. U suradnji s ostalim stručnim timom pedagog se povezuje i sa širom zajednicom. Cilj održivog inkluzivnog programa s motrišta rada pedagoga je ohrabrivanje i poštivanje svake obitelji, prihvaćanje njihove dinamike suradnje i stalna povezanost s ostalim unutarnjim sudionicima i vanjskim dionicima.

Stoga je suradnja odgojitelja sa stručnom službom način implementiranja inkluzivnih odgojno-obrazovnih programa za djecu s teškoćama. Kvalitetni programi pomoć su odgojitelju u provedbi inkluzivne prakse. Tome doprinosi partnerski odnos pedagoga i odgojitelja kao i povezanost s ostalim stručnim suradnicima. Empirijsko istraživanje ovog rada govori kako 40,608% odgojitelja potvrđuje pomoć stručnog tima, a nešto više od toga ima ponekad pomoć, a s obzirom na to da je pedagog najzastupljeniji stručni suradnik u stručnom timu, uočavaju se pozitivne promjene u organizaciji inkluzivne prakse pedagoga i vodstva ustanove u Republici Hrvatskoj. To potvrđuju i rezultati deskriptivne analize ovog rada u odnosu na veliki postotak uključenost trećeg odgojitelja u rad inkluzivne skupine kao rezultat konstruktivnog odnosa stručnog tima prema programskim pretpostavkama za pomoć odgojiteljima u radu s djecom s teškoćama. Ipak to nije završen proces i zastupljenost stručne službe i odgojitelj treba biti veća.

3.6. Suradnja ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i društvene zajednice

U odgojno-obrazovnoj praksi odgojitelj je u suradničkom odnosu sa sudionicima unutar ustanove kao što su ostali odgojitelji, roditelji, stručni suradnici i dionicima izvan nje. Suradnja s vanjskim dionicima uključuje lokalnu i širu zajednicu kojoj odgojitelj pripada kroz njezin kulturni, organizacijski i materijalni sustav. Pripadnost lokalnom okruženju u inkluzivnom kontekstu ima svoje posebnosti u odnosu na širi društveni i politički uređen sustav koji može poticati ili usporavati takve procese. S obzirom na to da se Republika Hrvatska strateški orijentirala poticanju svih oblika izbjegavanja diskriminacije u društvu, pitanje djece s teškoćama na nacionalnoj razini uređeno je pravnom legislativom, ali i poticanjem pozitivne prakse u lokalnoj zajednici.

Lokalna zajednica je najveći nositelj organiziranog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja bilo da se radi o ustanovama koje financira lokalna samouprava, vjerska organizacija ili privatne osobe. Shvaćanje lokalne zajednice kao dionika ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje doprinosi širokom spektru različitih mogućnosti za djelovanje i povezivanje. Odgojno-obrazovne ustanove i lokalna zajednica su međuovisne što znači da dionici lokalne zajednice također trebaju prepoznati značaj povezanosti odgoja i obrazovanja na svim razinama i s različitim subjektima unutar zajednice što proizlazi iz ciljeva održivog društva.

Povezanost ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje s društvenom zajednicom možemo promatrati s motrišta povezanost s dionicima lokalne zajednice i prekogranične suradnje, kao i njihove međusobne povezanosti koja doprinosi afirmiranim promjenama u interesu zajednice. Dionici su pedagoške i socijalne ustanove, organizacije, poduzeća, infrastrukturni subjekti, obitelj, vjerske i kulturne institucije, nevladine udruge, državne službe. Povezanost ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje na prekograničnoj suradnji odvija se putem institucija na lokalnoj razini ili kroz povezanost s projektima na nacionalnoj razini. Oni obuhvaćaju odgojitelje i djecu ili samo odgojitelje uključene u različite socijalne, ekološke i ekonomske projekte. Također, značajna je povezanost i partnerski odnos različitih ustanova korištenjem suvremenih medija. Angažiranost ustanova i zajednice u projektima lokalne i prekogranične suradnje putem novih tehnologija traži i nova znanja, vještine i sposobnosti svih suradnika na projektima.

Lokalna zajednica okruženje je koje zrcali kulturno određenje na koje utječu različiti čimbenici kao što su ekonomski razvoj, geografski položaj i mogućnosti djelovanja zainteresiranih pojedinaca kao pokretača promjene u zajednici. Hrvatski su građani društveno angažirani i otvoreni za rad u zajednici. Hrvatska prati svjetske trendove i ima velik obuhvat udruga

civilnog društva (Petani, Kristić, 2012, 126). Tako lokalna zajednica objedinjuje kulturne, sportske, vjerske, ekološke i ostale udruge, zatim različite ustanove kao što su knjižnica, škole, domovi za starije i mnoga udruženja koja posredno ili neposredno utječu na rad ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Različiti subjekti unutar lokalne zajednice doprinose stavovima odgojitelja o inkluziji, ali i obrnuto. Interakcijski odnosi između različitih ekoloških slojeva društva mijenjaju percepciju o inkluziji. U današnje digitalno doba suradnja izvan ustanove doseže do razmjera nacionalne i globalne dimenzije.

Interaktivni odnos odgojitelja i članova zajednice odvija se kroz planirani odgojno-obrazovni program koji povezuje djecu u zajedničkim aktivnostima izvan ustanove. Odgojitelji su kreatori, ali i sudionici u tom radu kroz aktivno sudjelovanje. Njihovi stavovi o suradnji projekcija su osobnog doživljaja zajednice koja ih okružuje, zadovoljstva u radu i prihvatanja dobrobiti suradnje.

Ustanove nisu izolirani subjekti usmjereni sami sebi već su otvoreni poligon za zajedničko promišljanje odgojno-obrazovne prakse povezujući dionike, jer inovativnost i poduzetnost odgojno-obrazovnih ustanova mijenja njezinu kulturu (Luketić, Vican, 2022). Kreativnost u osmišljavanu poduzetničkih i inovativnih projekata usmjerena je otvorenošću za suradnju kao dobrom primjeru ostalim subjektima unutar zajednice. Zajednička povezanost svih odgojno-obrazovnih ustanova pokretač je ideja i vizija o pedagoškoj inkluziji. Stoga je interes svih odgojno-obrazovnih radnika u zajednici doprinos promicanju vrijednosti inkluzije. Kroz takav širi socijalni kontekst povezanosti, zajednica se usmjerava pomoći u realizaciji otvorenih obrazovnih pitanja i doprinosi inkluzivnim procesima.

Organiziranje različitih aktivnosti ustanova za rani i predškolski odgoj u suradnji s lokalnom zajednicom može biti ekološkog, kulturnog, tehnološkog, humanitarnog karaktera. Povezanost ustanove za rani i predškolski odgoj i lokalne zajednice usmjerena je održivim projektima u društvu. Rad s djecom od najranijeg uzrasta, najznačajniji je način djelovanje i odgovornost odgojitelja kao i cijele ustanove kako bi se preveniralo u zaštiti čovjeka i prirode. Prevencija je iznimno značajna u novije doba zbog porasta različitih poremećaja i bolesti. Prvenstveno je značajna u zaštiti onečišćenja prirode i utjecaja na zdravlje djece. Također, suvremeno doba suočava se s problemom zloupotrebe medija i novih tehnologija koje utječu na cijelo društvo, a posebno utječe na odgoj djece. Čuvanje fizičkog i mentalnog zdravlja djece provodi se putem preventivnih programa koji su proizašle iz kurikuluma i usmjerene su povezivanju sa zajednicom. Preventivni programi nisu deklarativni već aktivni proces koji teži što većem obuhvatu različitih čimbenika u lokalnoj i široj zajednici. Pokreće ih zajednička osviještenost

o odgojno-obrazovnim prioritetima kojima je potrebno težiti u zaštiti djece, a time i očuvanju okruženja u kojem živimo.

Kurikulum ustanove potiče brigu o načinima stjecanja znanja, vještina i sposobnosti djece i odraslih da se, zajednički u suradnji s društvenom zajednicom, brine o zaštiti voda, zdravoj hrani, zaštiti ugroženih biljnih i životinjskih vrsta, ekološkom djelovanju na konkretan i djelotvoran način, kao i pravilnom odnosu prema čovjeku i društvu u cjelini. To ima širi društveni značaj u načinima osmišljavanja različitih programa prevencije u sklopu akcijskih planova koje provodi Republika Hrvatska, ali i ostale zemlje zapadnog svijeta. Primjer toga podatak je Zavoda za javno zdravstvo Republike Hrvatske (2023) koji upućuje na to da je godišnja stopa rasta pretilosti djece u najvećoj kategoriji do sada, što iziskuje poduzimanje hitnih mjera i uključivanje čitave zajednice.

Članove društvene zajednice povezuju aktivnosti s ustanovama u očuvanju kulturnog identiteta i tradicije koje utječu na društvenu promociju i etabliranost zajednice. U inkluzivnom smislu to doprinosi ciljevima odgojno-obrazovnog rada kroz povezivanje djece s teškoćama s institucijama za koje pokazuju interes. Svojom angažiranošću u zajednici odgojno-obrazovni i ostali radnici utječu na vrijednosti pripadanja zajednici. Takve vrijednosti pomažu u razumijevanju pravednih odnosa, odgovornog ponašanja, pozitivne komunikacije i dijaloga. Inkluzija djece s teškoćama u zajednicu kroz uključenost ustanove u zajedničkim projektima doprinosi prihvaćenosti takve djece. Na takav način društvo ruši predrasude prema djeci s teškoćama, a time i sprječava moguću diskriminaciju. Rad odgojitelja kroz uključenost u zajednicu postaje vidljiv i može zainteresirati javnost za otvorena pitanja inkluzije. Zajednički rad usmjeren je dobiti cijele zajednice u javnom djelovanju. Stavovi građana Republike Hrvatske u odnosu na djecu s teškoćama su izrazito pozitivni, što potvrđuje istraživanje na uzorku od 600 ispitanika provedeno 2020. godine. Ključna odrednica pozitivnih stavova su znanje o teškoćama, što potvrđuje važnost aktualizacije takve teme (Vidaković i sur. 2021, 207). Kako bi zajednica imala osviještene građane po pitanju djece s teškoćama, potrebna je otvorenost i angažiranost cijele zajednice. Time bi inkluzija djece s teškoćama u odgojno-obrazovnu ustanovu od najranijeg uzrasta bio zadatak u kojem i lokalna zajednica može pomoći, jer je inkluzivno pitanje i šire društveno pitanje.

Podržane zajednice u kojima su osigurani uvjeti za odgojno-obrazovnu i svaku drugu inkluziju doprinose sigurnosti formiranja obitelji. One su potpora njihovoj socijalnoj integriranosti, ekonomskoj održivosti i kulturnoj prihvatljivosti. Obitelji trebaju biti podržane i prihvaćene bez obzira na svoje porijeklo, nacionalnu, etničku, kulturnu i bilo koju drugu pripadnost u sigurnom okruženju zajednice u kojoj žive. Suvremene obitelji sklone su čestim migracijama i

promjenama u dinamici odnosa svojih članova obitelji, kao i različitim potrebama. Od odgojitelja se očekuje šira društvena angažiranost u kontekstu stalne suradnje s obiteljima i zajednicom u interesu inkluzivnih procesa u radu s djecom s teškoćama. Pozitivan stav i funkcionalna znanja odgojitelja doprinose prihvaćanju različitih kultura obitelji (Visković, 2018). U povezanom sustavu zajedničke brige za održivo društvo, odgojitelj je jedan od autora inkluzivnih modela. Danas živimo u tehnološki naprednom svijetu, gdje je sve više aktualna povezanost svih struktura društva na globalnoj razini. Tako socijalna inkluzija u lokalnoj zajednici doprinosi međunarodnoj povezanosti njegujući interkulturalne vrijednosti.

Humani aspekt povezanosti s lokalnom i inom zajednicom otvara mogućnosti šire socijalne pomoći djeci s teškoćama i njihovim obiteljima kroz posredovanje ustanova, udruga, vjerskih zajednica i zainteresiranih pojedinaca. Time se potvrđuje zajednička briga i socijalna osjetljivost za svu djecu u riziku, kroz osobni doprinos stručnih radnika i cijele zajednice.

Otvorenost odgojno-obrazovnog rada s djecom s teškoćama i njihovo uključivanje u zajednicu, zadatak je odgoja i obrazovanja za održivi razvoj koji ima za cilj stvaranje novog društva orijentiranog pozitivnim društvenim vrijednostima kao doprinos sigurnijem životu u zajednici. Tolerancija i suživot svih grupacija ljudi i prihvaćanje njihovih posebnih potreba omogućava povezanost u djelovanju i unaprjeđenju života u lokalnoj zajednici, a time i inkluzivnijeg globalnog društva.

U kontekstu ovog rada uviđa se značaj i uloga povezanosti odgojitelja s lokalnom zajednicom u inkluziji djece s teškoćama čemu doprinose osobne i profesionalne kompetencije odgojitelja. Posebno stoga što je pretpostavka kvalitetne inkluzije pozitivan stav odgojitelja, što potvrđuje i ovo istraživanje. Suvremeni su odgojitelji temelj za daljnje inkluzivne procese. S obzirom na postavljenu teorijsku osnovu, održivi projekti iziskuju kadrovsku pripremljenost. Stoga je značajan podatak da odgojitelji u Republici Hrvatskoj imaju pozitivan stav prema inkluziji djece s teškoćama, što je rezultat empirijskog dijela istraživanja ovog rada.

Suvremeno društvo i tranzicijski procesi vidljivi unutar lokalne (i šire) zajednice iziskuju stalno učenje i razvijanje znanja i vještina odgojno-obrazovnih radnika, ali i ostalih sudionika tog odgojno-obrazovnog procesa. Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje imaju značajnu ulogu u životu djece čija je skrb uz odgojno-obrazovni rad usko povezana s preventivnim mjerama sprječavanja bolesti, poticanja psihičkog i fizičkog zdravlja. Ekološki dio brige za društvo u cjelini počiva na ulaganju u znanja svih djelatnika ustanove. Dio održivosti društva započinje u najranijim godinama pa je odgovornost za njihov napredak upravo u prvoj razini odgojno-obrazovnog sustava. Ciljevi održivog razvoja pokretač su promjena osviještenosti djece, roditelja i lokalne zajednice kako bi svaki čovjek imao

moćnost razvoja svojih kompetencija kao doprinos promjenama u društvenom i prirodnom okruženju. Skrb i briga za djecu s teškoćama usko je vezana za zajedničke pozitivne stavove o efikasnoj angažiranosti svakog dionika inkluzivnih procesa u zajednici. Znanje, vještine stručnih radnika i šire zajednice usmjerene su odgovornosti za smanjivanje otuđenosti, prevencije poremećaja, poticanje zdravih navika, pravovremeno djelovanje i promišljanje novih modela za implementaciju inkluzije u društvo. Na globalnoj razini briga za održivi razvoj traži aktivnu povezanost svih odgojno-obrazovnih, kulturnih, vjerskih, ekonomskih, zdravstvenih, sportskih i ostalih institucija, udruga uz institucije civilnog društva.

Poticanje aktivnosti stručnih radnika unutar, ali i izvan ustanove, jedna je od smjernica programa održivog razvoja koja poziva sve radnike unutar ustanova na povezanost sa zajednicom kroz projekte koji povezuju ekološke, ekonomske i društvene čimbenike omogućavajući i obiteljima djece s teškoćama ravnopravno sudjelovanje. U povezanom sustava brige za inkluziju djece s teškoćama različiti projekti doprinose sigurnosti okruženja u kojem djeca borave i prihvaćenosti njihovih obitelji kroz savjetodavnu, radnu ili humanitarnu ulogu. Poticajno okruženje obitelji unutar lokalne zajednice usmjerene ljudskim pravima uz povezanost s kvalitetnim odgojno-obrazovnim ustanovama pretpostavka su za izgradnje pravilnog odgojnog modela. Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje povezane su kroz program i kurikulum u jačanju kulturnog identiteta, njegujući posebnosti lokalne zajednice.

Iz svega rečenog proizlazi odgovornost sudionika odgojno-obrazovnog procesa od kojih su stavovi odgojitelja ključna pretpostavka inkluzivne kulture i prakse usmjerene svakom djetetu. Osobne i profesionalne kompetencije odgojitelja, stalno stručno usavršavanje, pozitivan i otvoren odnos prema lokalnoj zajednici, doprinosi društvenoj održivosti. Isto tako, odgojitelj je promotor interkulturalnih i tradicionalnih vrijednosti koje baštini zajednica u kojoj djeca žive.

Istraživanje stavova odgojitelja u sklopu ovog rada pokazuje da je 23,127% ispitanih odgojitelja u Republici Hrvatskoj uključeno u različite aktivnosti u zajednici kao što je rad u udrugama, volonterski i humanitarni rad. Ti odgojitelji više vrednuju inkluziju kao dobrobit, pokazuju veću intrinzičnu motivaciju za promišljanje odgojno-obrazovne prakse, otvoreniji su za nova iskustva i za interakciju s okolinom. To možemo povezati s različitim interesima odgojitelja za učenje i razvijanje različitih vještina i izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za koje im je potrebna suradnja sa zajednicom. Istraživanje ovog rada je pokazalo da je 44,517% ispitanih odgojitelja usmjereno različitim načinima učenja tijekom cijele godine, što govori o pozitivnoj tendenciji suvremenog obrazovanja za održivo društvo.

Znanja odgojitelja i rad na kompetencijama potiču pozitivne vrijednosti te su prvi preduvjet za kvalitetne projekte povezanosti ustanova s lokalnom zajednicom.

4. Uloga odgojitelja kao ključnog sudionika u kontekstu provedbe inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Odgojitelj je ključni sudionik u kontekstu provedbe inkluzije djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Teorijski dio ovog rad analizira inkluzivnu kulturu i praksu odgojitelja, kompetencije i profesionalni razvoj odgojitelja kao i stavove odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama kroz dosadašnja istraživanja.

4.1. Inkluzivna kultura i praksa u radu odgojitelja

Uloga odgojitelja kao nositelja odgojno-obrazovne prakse važna je pretpostavka za kvalitetne inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Pozicija odgojitelja unutar sustava kao i povezanost odgojitelja s lokalnom i širom zajednicom i njihov kompetencijski i profesionalni razvoj, utječu na stavove odgojitelja koji su ključni za različite dimenzije inkluzije u radu s djecom s teškoćama, njihovim roditeljima i stručnom službom. Uključenost djece s teškoćama u ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje promatramo kroz dimenzije inkluzivnog odgoja i obrazovanja, a to su: inkluzivna politika, kultura i praksa (Booth i Ainscow, 2002). Obrazovna kultura i praksa u najranijoj dobi traži strukturirani pristup koji će obuhvatiti pripremu svih čimbenika zaduženih za proces provedbe inkluzije. Prema studiji iz 2016. godine (Warren, Martinez i Sortino), uspješnost bilo kojih odgojno-obrazovnih predškolskih programa definira kvaliteta koja postavlja visoka očekivanja od djece, učenje kroz igru i kvalificirani kadrovi koji međusobno surađuju. Osiguravanje dimenzije procesnih i strukturalnih uvjeta za inkluziju i poštivanje različitosti doprinosi kvalitetnoj inkluzivnoj kulturi i praksi (Buysse, Wesley, Keyes, 1998, prema Romstein 2015). Autorica Romstein (2015) navodi da je za to potrebna materijalna opremljenost, kvalitetna interakciju između djeteta i odgojitelja kao i vršnjačka podrška.

Autori Booth i Ainscow (2002), prema Karamatić Brčić, (2013) definirali su što obuhvaća inkluzija u obrazovanju. Ako zamijenimo pojam učitelj s odgojiteljem i pojam škole s ustanovom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te prihvatimo definiciju učenja kao jedinstvenog zadatka odgoja i obrazovanja, možemo navedeno primijeniti na najraniji sustav i definirati obrazovnu inkluziju da je ona:

- sudjelovanje sve djece u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kroz aspekt inkluzivne kulture i odgojno-obrazovne prakse,

- promijenjena kultura i praksa kojom se odgovara na izazove koji proizlaze iz različitosti u zajednici,
- smanjivanje prepreka zajedničkog učenja sve djece ne izdvajajući djecu s teškoćama,
- rad na kvaliteti učenja pri čemu se nadilaze prepreke za učenje sve djece,
- pogled na različitost djece kao resurs za potporu u učenju, a ne prepreku,
- prava djece na obrazovanje na razini lokalne zajednice,
- isticanje uloge ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u lokalnim zajednicama i razvijanju vrijednosti, kao i u povećanje postignuća u svim oblicima rada i života u zajednici,
- njegovanje uzajamne potpore između ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i svih društvenih subjekata,
- prihvaćanje da je inkluzija u obrazovanju jedan vid inkluzije u društvu.

Iz navedenog proizlazi da je kultura način kako implementirati inkluzivne vrijednosti u rani i predškolski odgoj i obrazovanje kroz sve dionike unutar i izvan ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. To je stalni proces koji ovisi o poticanju svijesti o značaju inkluzije. Svijest o inkluziji kao vrijednosti započinje između zaposlenika, djece, roditelja, ali i šire zajednice. Inkluzivna kultura započinje poznavanjem i prihvaćanjem inkluzije s motrišta heterogenosti neke zajednice kroz organizacijsku, materijalnu i kontekstualnu dimenziju.

Inkluzivna kultura povezana je s dimenzijom inkluzivne prakse jer uzročno-posljedično utječu jedna na drugu. Kvalitetna praksa podiže razinu kulture, a inkluzivna kultura ogleda se u inkluzivnoj praksi kroz načine organiziranja rada i uključivanje svih resursa u njezinoj provedbi s ciljem da se djeci s teškoćama omogući kvalitetno obrazovanje. Iz toga proizlazi da inkluzivni ciljevi ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje određuju kulturni milje svake ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i utječu na njezinu kvalitetu. Inkluzivna je kultura i praksa povezan sustav različitih segmenata njezine pripremljenosti i rada na inkluzivnim procesima uključenosti djece s teškoćama. Ona se ogleda u materijalnom, kadrovskom i humanistički usmjerenom djelovanju.

Zbog posebnosti potreba uključivanja djece s teškoćama u odgojno-obrazovni proces to je još uvijek pitanje koje nije sustavno jasno definirano. Jasno definiranje inkluzivne kulture kao značajnog segmenta pomaže u razumijevanju potrebe prihvaćanja inkluzije, stoga je potrebno analizirati pojam inkluzivne kulture u kontekstu njezinog značenja.

Pojam kulture dolazi od latinskog glagola *colere* što se u prijevodu može tumačiti i kao kultiviranje, oplemenjivanje, štovanje. U društvenom smislu to bi značilo da je kultura

usmjerena na disperziju pozitivnog socijalnog djelovanja i njen prosperitet. Odgovornost za kulturu leži u čovjeku s moralnim i etičkim vrijednostima jer je glavna odlika kulturnih vrijednosti u socijalnom radu, poštivanje druge osobe. Autor Schein (1998) prema Vujičić, Uzelac, (2008), navodi da kultura ima tri različita modela. Jedan model odnosi se na artefakte i on je najdostupniji, što znači da je i najvidljiviji. Drugi model su vrijednosti koje se prepoznaju kroz ponašanja zaposlenika, usmjerenost promjenama, doprinos stanju. Treći je onaj koji se najmanje vidi jer je duboko utkan u jasna i neosporna uvjerenja iz kojih proizlazi model vrijednosti kulture. Vrijednosti i pretpostavke, a slijedom toga i misli i osjećaji koji proizlaze iz tog modela, utječu na promjene unutar organizacije i njeno djelovanje.

Takva podjela može definirati sve ono što u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje utječe na inkluzivnu kulturu, a time i na praksu odgojitelja u radu s djecom s teškoćama. Na kulturu utječu rituali, načini komunikacije, vanjski pokazatelji dojma koje osobe nose iz ustanove kao što su prepričavanja događanja, ali i mitovi (Senge, 2003). Zato je važno razumjeti formiranje stavova odgojitelja o inkluziji, ali i njihov utjecaj na stavove okoline.

Inkluzija ima polazište u održivom sustavu kroz ciljeve *Agende 30* i doprinosi pravednijem socijalno orijentiranom društvu. Svijet na takav način postaje zajednica koja teži vrijednostima, miru, suživotu u afirmaciji opće kulture.

Kultura je ključni element održivog društva jer uključuje vrijednosti važne za napredak svake zajednice. Jedan od ciljeva odgoja i obrazovanja za održivi razvoj je cjeloživotno učenje koje mijenja kulturu odgojitelja kao autora novih suvremenih paradigmi. Takvo učenje usmjereno je kulturnoj osviještenosti o vrijednostima inkluzije na formalnoj, neformalnoj i informalnoj razini. Kroz širu društvenu angažiranost odgojitelji profesionalno napreduju. Postaju povezani s cijelom zajednicom živeći vrijednosti inkluzije i izvan profesionalne uloge. Usmjerenost inkluziji je profesionalno i osobno opredjeljenje važno za interakciju kroz cijeli ekološki sustav. To je način podrške i pomoć u njezinoj realizaciji. Kako bismo razumjeli značaj kulture u radu odgojitelja, naglašava se da je kultura promjenjivi sustav definiran odnosima među zaposlenicima, njihovim viđenjem okruženja i utjecaja na njihovo ponašanje. Kultura se ne može prisilno mijenjati niti donositi propisima koji bi ju mogli unaprijediti. Ona se prenosi međusobnom komunikacijom (Capra 2002,1991 prema Vujičić, Uzelac 2008) i utječe na stavove i na ponašanje odgojitelja.

Inkluzivno kulturno određenje stvara praksu usmjerenu potrebama djece. Istraživanja govore o važnosti emocionalne podrške koju dijete dobiva od odgojitelja (Howes i Hamilton,1993, prema Klarin, 2006). Mijenjanje inkluzivne kulture i prakse unutar odgojno-obrazovne ustanove je proces koji se promatra kroz integrirano djelovanje i strategiju pozitivnih odnosa

svih sudionika i dionika sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Stubbs 1998 prema Cerić 2007). Isto tako, značajno je uspostaviti kulturu prihvaćanja, uvažavanja i razumijevanja dječjeg razvoja. Ona se temelji na radu odgojitelja i traži njihove intervencije. Odgojitelji imaju kompetencije prepoznati nedostatke odgojno-obrazovne prakse mijenjajući ih kroz akcijska istraživanja (Slunjski, 2016). Oni usmjeravaju svoj rad razumijevanju i uvažavanju potreba djece od najranije dobi. Neke osobitosti razvoja djece u ranoj dobi ukazuju na osjetljivost područja dječjeg razvoja. J. Look je uočio da je svako dijete različito i da uči na svoj poseban način te mu se kao takvom treba pristupiti s uvažavanjem njegove dinamike. Njemu se pridružuje i Pestaloci, dodajući djetetovu potrebu za nježnošću. Važnost odgojne komponente navodi uz J. Looka i Froebel. Oni ističu značaj i uvažavanje dječje igre za rani razvoj. Poznavanje dječjeg ranog razvoja doprinosi kulturi prihvaćenosti i uvažavanja. Nastavljajući se na J. Locka, Pestalocija, Rousseaua, Frobela, Dewey je snažno okrenut usmjeravanju pažnje na pravilan odnos prema djetetu kako bi ono imalo osobni unutarnji poriv za svladavanje učenja. Odgovor na dječje potrebe nalazi se u primjerenom i podržanoj kulturi i praksi što doprinosi kvaliteti odgojno-obrazovnog rada.

Djeca se upisuju u ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje već od navršениh šest mjeseci. To je period izražene emocionalne privrženosti majci. Tako možemo razumjeti i shvatiti privrženost djeteta prema odgojitelju koju opisuje teorija J. Bowlbiya. Odsustvo majke u vrijeme kada djeca polaze program predškolskog odgoja i obrazovanja zamjenjuju odgojitelji s kojim dijete može i ne mora stvoriti privrženost tijekom boravka u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Ipak, odnos s odgojiteljem dijete može kompenzirati ukoliko mu nedostaje privrženost s majkom. Kultura odnosa uvjetovana je emocionalnom podrškom. Ona je vidljiva kroz socijalnu povezanost odgojitelja s djetetom, ali i s roditeljima. Ta je povezanost značajna jer je utvrđeno da socijalna interakcija odgojitelja pozitivno utječe na dječji razvoj i dovodi do poboljšanja kognitivnih procesa (Howes i Smith 1995).

Kultura ustanove je promjenjiva. Ona je odgovor na prirodne okolnosti koje na nju utječu kao što je i ekološki sustav promjenjiv i satkan od živih i neživih komponenti koje u različitom prostoru i vremenu različito djeluju jedna na drugu i međuovisne su (Bouillet, 2010). Inkluzivni procesi veliki su izazov za kulturu ustanove jer formiraju umne radnje koje doprinose izgradnji samokoncepcije kako bi dionici spoznali osobne sposobnosti za njezine promjene (Bruner, 2000 prema Madunić 2019,102). Iz toga proizlazi da svaki odgojitelj ima svoj kulturološki sustav u provođenju prakse koji se dijeli na duhovni, fizički i mentalni sustav. To se može povezati i s djecom i ostalim dionicima koji utječu na oblikovanje kulture svojom osobnošću. Pozitivne interakcije i komplementarni utjecaji između njih važan su dio ukupnog određenja

prema vrijednostima inkluzije. U jedinstvenom smislu kultura je način uspostavljanja veza između dionika gradeći identifikacijski model prepoznatljivošću jer je kultura ustanove aktivno bavljenje vrijednostima (Schein, 2004).

Kultura prihvaćenosti djece s teškoćama ogleda se u provedbi odgojno-obrazovne prakse i pratećim procesima inkluzije. Ona se temelji na suradničkom planiranju ponuđenih aktivnosti kroz tromjesečne, tjedne i dnevne planove koji obuhvaćaju aktivnosti iz svih razvojnih područja. To su spoznajni razvoj, razvoj govora, komunikacije, socioemocionalni, tjelesni i psihomotorni razvoj (Borovec, 2013,40). Obveza odgojitelja je vođenje općih i posebnih individualnih planova kao i svakodnevnih zabilješki o radu s roditeljima, povezanosti sa stručnjacima.

Uključivanje djece s teškoćama u redovne skupine zahtjeva inkluzivnu praksu prema socijalnom modelu koji ne gleda na osobe s teškoćama kroz njihova ograničenja, već kroz potrebe, sposobnosti i interese (Zrilić, 2013,145). Stoga angažiranost, priprema materijala i individualni pristup ovise o vrsti teškoće. Način kvalitete i pripremljenosti za inkluziju predmet je stalnih promišljanja praktičara. (Odom, 2000, prema Borovec, 2013, 39), smatra da je za provedbu inkluzije u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potrebna organizacija gdje je uključeno 5-6% djece s teškoćama od ukupnog broja djece u instituciji ili 1/3 djece unutar inkluzivnog programa, dok Dec Nayec, (2009), prema Borovec, (2013), smatra da je za razumijevanje inkluzije važno utvrditi kvalitetu inkluzivnih program. Ona se reflektira kroz dostupnost različitih aktivnosti djeci, sudjelovanje sve djece s teškoćama u tim aktivnostima i pomoći koju trebaju imati odgojitelji od okruženja unutar ustanove pa do pomoći vanjskih stručnjaka. Intervencije koje zahtjeva inkluzivna praksa u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje temelje se na učenju kroz svakodnevne rutine i aktivnosti. Zatim, učenje se odvija kroz razvoj vještina djece s teškoćama, iniciranje aktivnosti i pomoć odraslih u tim aktivnostima (Snydery, Rakap i sur.,2015).

Za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu *Državno pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* propisuje potrebnu arhitektonsku pripremljenost objekta ustanove, ali i njezinu materijalnu opremljenost za obuhvat djece s teškoćama, dok se odgojno-obrazovni rad temelji na kvalitetnom i pripremljenom kurikulumu. Iz svega navedenog uviđa se potreba novih spoznaja o načinima pripremljenosti ustanove za inkluzivnu kulturu i praksu. Ipak je nezamjenjiva profesionalna uloga odgojitelja koja povezuje strukturalnu, normativnu i procesnu razinu skrbi za dijete u skupini (Howes i Hamilton,1993, prema Klarin 2006). Strukturalna i normativna razina obuhvaća uvjete rada u odgojno-obrazovnoj skupini definirane brojem djece i odgojitelja, materijalnim pomagalima kao i razinom obrazovanja

odgojitelja. Procesna razina obuhvaća odgojiteljev senzibilitet za uključenost u potrebe sve djece i njihovo razumijevanje. Razina skrbi o djeci uvjetovana je socijalnom, ekonomskom ili nekom drugom društveno uvjetovanom okolnošću kao što je promjena dinamike obitelji, migracije, posljedica gubitka roditelja ili siromaštvo, sukobi na različitim razinama, traume. To iziskuje od odgojitelja pedagoška i posebna psiho-socijalna znanja. Iz toga se zaključuje da je uloga odgojitelja u uspostavljanju kvalitetne prakse i odnosa prema djeci proizvod njihove intrinzične motiviranosti i angažiranosti (Kontos i sur., 2002, prema Klarin 2006). Kvalitetna praksa započinje odnosom prema djetetu primjenjujući kulturu slušanja. Dijete ima pravo na sudjelovanje u praktičnom rješavanju problema. Time dijete postaje sukreator kulture, a slušanje djece model koji je indikator kvalitetnih promjena u pedagoškoj praksi. Kroz njegovanje suradnje odgojitelja i djeteta, odgojitelj pokazuje svoje kompetencije koje ga određuju kulturom okruženja iz kojeg dolazi.

U nedovoljno pripremljenom sustavu inkluzija je profesionalni izazov za odgojitelja. Istraživanje u sklopu ovog rada pokazalo je da 50,169% ispitanih odgojitelja u Republici Hrvatskoj nema pomoć trećeg odgojitelja u radu s djecom s teškoćama što potvrđuje zahtjevnost odgojno-obrazovne inkluzivne prakse. Ipak, uočava se tendencija uvođenja trećeg odgojitelja posebno zbog velikog broja djece u skupinama što utječe na odgojno-obrazovnu praksu, ali se ne može jasno utvrditi koliki je to doprinos kvaliteti rada pa bi to bilo značajno istražiti. Povećanje broja stručnih radnika u skupini traži i veće ulaganje u kvalitetno ozračje u skupini za što su odgovorni svi odgojitelji. Za odgojno-obrazovnu praksu u radu s djecom u ranom razvoju potrebne su profesionalne kompetencije, zdravstvena i tjelesna sposobnost kao i osobine ličnosti odgojitelja ili nastavnika (Wilson 1990, prema Niman, 200), a posebno u radu s djecom s teškoćama. Kako bi saznali što više o iskustvima koja bi mogla pomoći odgojiteljima da razviju pozitivne stavove prema inkluziji, Voss i Bufkin (2011) anketirali su 123 studenta i odgojitelja u SAD-u. Studenti uključeni u edukaciju o inkluziji putem praktične nastave u skupinama s djecom s teškoćama, pokazali su povećani interes za inkluziju. Time se pokazala puno veća sigurnost studenata i znanje o inkluziji nakon praktičnog učenja. Početnu nesigurnost studenata u realizaciji ciljeva inkluzije može se obrazložiti slabijom kompetencijom prije završetka edukacije kroz inkluzivnu praksu. Slično su otkrili i Rakap i sur., (2015). Njihovo istraživanje pokazalo je da je sudjelovanje odgojitelja na usavršavanju za rad s djecom s teškoćama, pozitivno utjecalo na njihove stavove prema inkluziji i njihovu spremnost da uključe djecu s teškoćama u svoje skupine. Najveći pozitivan učinak imao je tečaj usmjeren na posebne strategije poučavanja za rad s djecom s teškoćama u inkluzivnim

skupinama. Istraživanje time zaključuje značaj povezanosti teorije i prakse koja može ohrabriti i pomoći odgojiteljima u radu s djecom s teškoćama.

Provedene studije upućuju na razlikovanje predškolske prakse koja nije svugdje ista (Lundqvist, Allodi, Westlina i Siljehag 2016; Vlachou, A., & Fyssa, A., 2016., prema Sandall, i sur. 2019). Za uspješnost inkluzije u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje važan je kurikulum koji treba biti prilagođen djeci, neprestano praćenje napredovanja djece kao i suradnja stručnjaka te odgojitelja u provedbi inkluzije. Odgojitelji su nositelji neposredne odgojno-obrazovne prakse. Zato je za uključivanje djece s teškoćama u program redovne heterogene skupine važna osobna pripremljenost odgojitelja. Autori Odom i Buysse, 2006., prema Borovec (2013), procjenjuju kvalitetu inkluzivne prakse prema razini napredovanja svakog djeteta s teškoćom. To se povezuje s pruženom odgovarajućom podrškom pojedinom djetetu s teškoćom kroz socijalnu podršku, uključenost u različite aktivnosti, aktivnu participaciju djece u aktivnostima prema odabiru, evaluaciji aktivnosti, stalnoj podršci obitelji i djeci s teškoćama, pripremljenosti okoline za uključivanje u pomoć.

Istraživanje načina i mogućnosti kvalitetne prakse u radu s djecom s teškoćama provedeno je 2007. godine (Crozier i Tincani) korištenjem socijalne priče i verbalnim poticajima u radu s troje djece s autizmom. Rezultat je pokazao povećano prosocijalno ponašanje djece s teškoćama što potvrđuje potrebu korištenja sličnih modela. Istraživanje u kojem su u radu s djecom s teškoćama iz spektra autizma i s višestrukim teškoćama korištene nekarakteristične socijalne priče o općim društvenim vještinama kao što su pozivanje prijatelja na igru ili dijeljenje komplimenata, pokazalo je da nije došlo do porasta prosocijalnog ponašanja (More, Sileo, Higgins, Tandy, Tannock, 2013). Autori smatraju da se nakon čitanja priče vježbalo ciljano ponašanje cijele skupine, a ne samo djece s teškoćama što nije dalo dobre rezultate. Pokazatelji navedenog istraživanja govore da bi individualni rad bio bolji način rada.

Istraživanjem prakse u radu s djecom jezično-govornih teškoća, zaostajanja u razvoju i poremećaja ponašanja kroz zajedničko čitanje priča s dramskim sadržajima gdje je težište na interakciji u igrama (npr. liječnika, trgovine, gradnje) imalo je za cilj uključivanje djece u željeno ponašanje. Rezultati su pokazali dobit socijalnih povezanosti na djecu. Povećao se interes djece za interakciju što je rezultiralo većom vršnjačkom podrškom i nakon završetka aktivnosti i u drugim uvjetima i okruženjima (Stanton - Chapman i Snell, 2011). Navedena istraživanja upućuju na različite mogućnosti i izazove u stvaranju načina inkluzivne prakse u radu s djecom s teškoćama. Kvaliteta prakse je kompleksno pitanje, posebno u inkluzivnom smislu. Ona se može mjeriti cjelokupnim ozračjem koje vlada u ustanovi, strukturom skupina djece i kompetencijom odgojitelja, dinamikom stjecanja dječjih iskustava, organizacijskim

oblikom stalnosti odgojitelja u procesu odgoja i obrazovanja i aspektom povezanosti s obitelji (Petrović Sočo, 2007, prema Howes 198, Hoves i Olenick, 1986).

Autori vide visoku razinu kvalitete kao posljedicu omjera malog broja djece u odnosu na broj odgojitelja i kontinuitet odgojitelja u odgojno-obrazovnoj skupini više od dvije godine.

Povećanje broja djece s teškoćama u odgojno-obrazovnim ustanovama treba biti predmet stalnog propitivanja prakse. Istraživanje autora Lawrence, Bonerjee, (2016), sugerira da bi politika usmjerena većoj kvaliteti predškolskih programa trebala odražavati znanje o praksi utemeljeno na dokazima da takva praksa pozitivno utječe na kvalitetu.

Ovisno o teškoćama djece, odgojitelji trebaju pomoć trećeg odgojitelja u skupini. Ukoliko to nije stručna osoba, već pomagač koji ima zakonske preduvjete za rad u skupini, tada je njegova aktivnost usmjerena praćenju djeteta u kontekstu planiranih aktivnosti skupine. On je usmjeren na socijalnu interakciju s djetetom potičući uz to njegove „jake strane“, odnosno sposobnosti koje dijete ima u svladavanju aktivnosti, ali se ne bavi organizacijskim poslovima (Bužančić i Meštrović Dujčić, 2015), jer je zadatak inkluzivnog odgojno-obrazovnog rada svakodnevno uključivanje djece u planirane aktivnosti i vrednovanje provedenih aktivnosti s djecom (Borovac, 2013).

Kompetentan odgojitelj za inkluzivnu praksu omogućava poticanje funkcionalnih sposobnosti djece s teškoćom kroz igru, rutinske radnje i kontakt s vršnjacima, ali i partnerstvom odgojitelja s obitelji koje je neophodno za individualno planiranje razvoja djece (Bouillet, 2011, 325). Načini provedbe inkluzivne prakse više su orijentirani istraživanju modela za djecu s teškoćama unutar školskog sustava pa je pozicija uključenosti mlađe djece u najraniji sustav i dalje predmet promišljanja stručnjaka različitih profila.

Progresivni način gledanja na odgojno-obrazovnu praksu vidi se u talijanskoj pokrajini Reggio Emilija, gdje se predškolski i školski program odgoja i obrazovanja ujedinio kroz zajednički rad djece, odgojitelja, učitelja, roditelja i cijele zajednice. Takav koncept povezuje teoriju i praksu propitujući odgojno-obrazovne dobrobiti. Ako se analizira samo mali segment prakse prema pedagogiji Marije Montessori (1870-1952), koja spada u alternativne programe gdje su uključena u program sva djeca, uviđa se važnost odnosa odgojitelja i djeteta kroz *individualne lekcije*. Marija Montessori težište stavlja na *pripremljenog i odgovornog odgojitelja* koji usklađuje materijale prema sposobnosti djeteta, prezentira i promatra tijekom aktivnosti, jer je individualna lekcija „*alat*“ razvoja djeteta u periodu *upijajućeg uma*. Pravilan izbor materijala i vježbe dovodi do toga da se djetetova slika sebe i slika koju daje odgojitelj međusobno usklađuju. Za Mariju Montessori značajno je promatranje djeteta u tijeku rada s materijalima kako bi se uočila i bilježila polarizacija njegove pažnje zatim destruktivno ili disharmonično

ponašanje. Značajno je uočiti koje aktivnosti dovode dijete do veselja, ozbiljnosti, iskazivanja emocija i potrebe za uključivanja u rad druge djece (Montessori, 1972,123, prema Krolo, 2011, 93-94). Montessori program upućuje na važnost intersubjektivnih prijenosa kulture i njezinih vrijednosti uz pomoć aktivnosti u radu s odabranim materijalima. Autorica Krolo (2011) dalje navodi da „*kultura odražava odnos pojedinca i društva*“ što se događa kod individualnih lekcija gdje dijete jača pojedinačne osobine po kojim se razlikuje od drugih, kao i istovjetne osobine po kojima je sličan s drugima, što je u konačnici kriterij stjecanja pojma o sebi i svijetu koji ga okružuje. Pedagogija Marije Montessori kroz individualni rad s djecom pokazuje model koji može odgovoriti na inkluzivne zahtjeve u radu s djecom s teškoćama. Vrijednost Montessori programa ogleda se u kulturi prihvaćanja svakog djeteta kroz praćenje dinamike njegova razvoja. Također, značajan je i individualni rad s odgojiteljem što potvrđuje da je Montessori pedagogija inkluzivna od samih njezinih početaka jer je Marija Montessori uočila da djeca s teškoćama bolje napreduju uz djecu bez teškoća. Takav način rada pokazuje potrebu potpore odgojiteljima u individualnom radu s djecom s teškoćama kroz uključivanje trećeg odgojitelja što je u pedagogiji Marije Montessori uvriježena praksa i obvezan standard organizacije rada. Iz navedenog se zaključuje da inkluzivna kultura i praksa doprinosi osnaživanju odnosa između dionika potičući inkluzivne vrijednosti kako bi se stvorile ključne pretpostavke za provedbu inkluzije. Za to je potrebna kultura dijaloga, uvažavanje mišljenja i stavova odgojitelja o potrebnim preduvjetima za sustavne promjene čemu je usmjerena inkluzivna pedagogija i didaktika. Inkluzivna kultura i praksa doprinosi mijenjanju paradigmi u korist kvalitetne odgojno-obrazovne inkluzivne podrške.

4.2. Kompetencije i profesionalni razvoj odgojitelja

Odgojitelj kao ključni sudionik u provedbi uključivanja djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje treba imati razvijene kompetencije za rad te se neprestano profesionalno usavršavati. Kompetencija znači sposobnost, vještinu i znanje što je s aspekta poslova odgojitelja djece ranog i predškolskog uzrasta uvjet za kvalitetnu provedbu odgojno-obrazovne prakse. Kroz profesionalni razvoj od odgojitelja se očekuje usavršavanje kompetencija, ali korištenje svih resursa za stjecanje novih znanja. Stoga se vidi da su kompetencije odgojitelja i profesionalni razvoj povezani. Profesionalni razvoj odgojitelja bazira se na stalnoj refleksiji svog rada i shodno tome profesionalnom učenju. Profesionalna kompetencija odgojitelja traži određena znanja i vještine u sklopu svojih raznih zadaća

(Mijatović, 2000), dok pojam „kompetencija“ označavanje ponašanja i načine na koji se određeni poslovi obavljaju (Rowe, 1995., prema Bouillet 2011, 326).

U suvremenom dinamičnom svijetu razvoja znanja, kompetencije za odgojno-obrazovni rad stečene formalnim obrazovanjem nisu završen proces. One podrazumijevaju potrebu cjeloživotnog učenja i trajnog profesionalnog razvoja, koji su uzročno-posljedično povezani. Na razvoj kompetencija utječu različita profesionalna znanja i vještine, a ona se kroz djelovanje u praksi propituju i usavršavaju, što dokazuje njihovu povezanost. To je posebnost dinamičkog neposrednog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja. Od njih se očekuje da svojim kompetencijama potiču kompetentno dijete, a jačanje kompetencija djeteta zahtjeva stalnu refleksiju profesionalnog ulaganje odgojitelja u svoja znanja, različite vještine i sposobnosti.

Prema autorima Rangelov Jusović, Vizak Vidović, (2013) znanje, vještine i vrijednosti promatramo u kontekstu odgojno-obrazovnih djelovanja potrebnih za prijenos znanja, kao što su: rad s djecom, kvalitetno okruženje za učenje, profesionalnost u poslu, rad s roditeljima rad u zajednici, vođenje i razvoj ustanove, unaprjeđenje sustava odgoja i obrazovanja.

Kompetencije odgojitelja odnose se na neposredni odgojno-obrazovni rad, ali i na skrb o djeci. Ostala znanja i vještine potrebne su odgojitelju za rad s roditeljima, stručnim i ostalim osobama unutar i izvan ustanove, edukatorima, različitim stručnjacima i znanstvenim suradnicima. Odgojitelji korespondiraju s različitim praktičarima i kroz medije, ali i s medijima, jer odgojitelji sve više postaju promotori svog javnog rada. Odgojitelji se također, koriste i s literaturom i publikacijama sudjelovanjem na konferencijama i stručnim skupovima promovirajući ishode odgojno-obrazovnog rada. To pokazuje potrebu različitih ulaganja u kompetencije. Odgojno-obrazovni radnik zato treba biti *svjestan vlastite prakse i njegovog utjecaja na dijete, ali i na ostale ljude* (Rogić, 2017, 22).

Kompetencije su usko povezane s *Kurikulumom* jer se suvremeni kurikulum odgoja i obrazovanja u zapadnom društvu, ali i u Republici Hrvatskoj temelji se na kompetencijama. Hrvatska obrazovna politika prihvatila je osam ključnih kompetencija iz dokumenta Europske unije (EU Commission, 2005) te ih uvrstila u *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). To su: *kompetencije na materinjskom i stranom jeziku, matematičke i prirodoslovne kompetencije, digitalna i socijalna kompetencija, poduzetnost i inicijativnost, učiti kako učiti i kulturna svijest i izražavanje*.

Suvremene promjene odgoja i obrazovanja odgojitelja započinju 70. godina prošlog stoljeća. Do tada je odgojiteljski poziv pripadao sustavu socijalne skrbi (Petrović Sočo, 2007). To je dovelo do prepoznavanja potrebe za kompetentnim odgojiteljima, što se postiže naporima

obrazovne politike koja je danas omogućila stjecanje kompetencija kroz studijski program formalnog obrazovanja na dodiplomskoj i diplomskoj razini.

Nekada se formalno obrazovanje smatralo dostatnim za ostvarenje svih kompetencijskih razina potrebnih za kvalitetan odgojno-obrazovni rad. Danas se praksa mijenja i usklađuje s ciljevima odgoja i obrazovanja za održivo društvo kroz cjeloživotno učenje što se navodi i u *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske* (2014). Stavak 4.4 navedene strategije ističe potrebe za sustavom koje može osigurati kvalitetu inicijalnog obrazovanja i održivi profesionalni razvoja odgojno-obrazovnih radnika. U skladu s tim odgojitelji imaju obvezu neprestanog usavršavanja iz praktičnih znanja, kognitivnih i socijalnih vještina. Odgojitelj stječe kompetencije i kroz individualno i skupno usavršavanje. Prema *Planu stručnog usavršavanja*, satnica odgojitelja dijeli se na neposredni rad s djecom i stručno usavršavanje u sklopu radnog vremena. Planiranje stručnog usavršavanja uključuje individualni oblik stjecanja kompetencija kroz proučavanje stručne i znanstvene literature i ostale individualne načine. Skupni oblik usavršavanja organizira se unutar ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ustanove, ali i izvan nje. Unutar ustanove skupno usavršavanje odvija se kroz rad odgojiteljskog vijeća, stručne aktive, pedagoške radionice ili tribine u kojima se promišlja o odgojno-obrazovnoj praksi, dijele se iskustva s ostalim stručnim radnicima. Skupno profesionalno usavršavanje izvan ustanove organiziraju stručne ustanove na lokalnoj, županijskoj ili nacionalnoj razini. To su stručno-znanstveni skupovi, seminari, tečajevi, studijska putovanja i slično. Teme za skupno profesionalno usavršavanje izvan ustanova određuje organizator u skladu s osobnom procjenom aktualnosti teme ili događanja koja su u interesu profesionalnog napredovanja odgojitelja. Planiranje stručnog usavršavanja obveza je svakog odgojitelja u sklopu godišnjeg plana rada ustanove. Na završnim godišnjim izvješćima o radu ustanove za proteklu pedagošku godinu potrebno je navesti realizaciju planiranih usavršavanja. Radno mjesto odgojitelja uključuje poslove koji ne ovise o razini formalnog obrazovanja i nose isti naziv radnog mjesta, kao i radna zaduženja. Obje su razine jednako pozicionirane u kontekstu zapošljavanja.

Zadace koje imaju odgojitelji u radu s djecom propisane su *Državno pedagoškim standardom* (DPS, N.N. 63/98, 90/10, članak 26). Potrebne kompetencije za njihovu realizaciju navedene su u kurikulumu u sklopu obveze trajnog profesionalnog usavršavanja. Prema DPS-u ministar nadležan za obrazovanje donosi plan trajnog stručnog usavršavanja za sve stručne radnike u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koji je obvezan za svih (Čl.25). S obzirom na to da kompetencije odgojitelja nisu jasno propisane, u vrednovanju i procjeni njihovih

kompetencija pomogao bi određeni kompetencijski okvir odgojitelja za rad u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Fatović, 2016, Župančić, Hasikić, 2022).

Zadaci odgojitelja u radu s djecom odnose se na pravovremeno *planiranje, programiranje i vrednovanje* odgojno-obrazovnog rada. Odgojitelji potiču razvojni status svakog djeteta, prate i bilježe njegovo napredovanje kroz pedagošku dokumentaciju. Način provedbe propisuje *Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću* (N.N.83/2001). Dnevnik rada sastoji se od orijentacijskog, tjednog i dnevnog planiranja. Ostvarivanje ciljeva postavljenih zadaća odgojitelj provodi kroz aktivnosti koje u skladu sa suvremenim spoznajama odgoja i obrazovanja. Odgojitelj planira, izrađuje i priprema radne materijale prema interesima djece, vodeći se posebnim potrebama svakog djeteta i njegovim stupnjem razvoja, ali i interesima koje dijete pokazuje za aktivnost. Zadaća odgojitelja u pripremi aktivnosti vezana je za cjeloviti razvoj djeteta kroz kognitivni, socio-emocionalni, govorno-jezični, likovno-kreativni i motorički aspekt. Uloga odgojitelja je da potiče i motivira djecu kroz reflektivno i integrirano učenje. Zato je znanje i pripremljenost odgojitelja podloga za razumijevanja razvoja djeteta, pripreme ponuđenih sadržaja, praćenja njihovih interesa. Djeca reflektiraju svoje potrebe u podržanoj okolini te uz pomoć odgojitelja usmjeravaju svoje interese, jačajući metakognitivne sposobnosti i razvijajući različite kompetencije. Zato učenje nikada nije završen proces i nije poznata njegova putanja. To je konstrukt usko povezan s razvojnom fazom djeteta i podrške koju dobiva iz okoline. Kompetencije odgojitelja usmjerene su operacionalizaciji ishoda tih procesa učenja. U radu s djecom naglasak je na onom što dijete može i na koji način njegovo učenje doprinosi kreiranju novih spoznaja. Time odgojitelji prenose vrijednosti i stavove o održivom društvu kroz odgoj i obrazovanje (Chawla, 1998; Davis, Gibson 2006; Heckman, 2006; Wells, Lekies, 2006, prema Salonen i Hakary, 2018).

Odgojno-obrazovni rad u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odgojitelji u Republici Hrvatskoj doživljavaju kao profesionalni poziv koji ima veliku društvenu vrijednost, a koji nije valjano vrednovan. Profesionalizam dovodi do društvenog statusa kojeg odgojitelji zagovaraju kao profesionalno poželjnog zbog odgovornosti u radu s najosjetljivijom skupinom društvene zajednice. Odgojiteljsku djelatnost možemo promatrati kao učiteljsku (engl. *teacher* ili *educator*), a takav se naziv koristi i u međunarodnim dokumentima. *Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* definira učenje kao stjecanje znanja i vještina što bi značilo da su provoditelji učenja djece (ili oni koji uče djecu) po definiciji učitelji. Do sada nisu rađene studije o odgojiteljskoj profesiji i njezinom značaju u društvu na način kako bi to željeli odgojitelji, što potvrđuje marginalizaciju odgojiteljske struke (Fatović, 2016, 625). Autorica navodi da bi odgojiteljski poziv postao profesija treba postojati jasna baza potrebnih znanja,

razvijena samoregulacija odgojitelja, licenciranje i obveza napredovanja odgojitelja u zvanja. Zatim treba postojati organizacija koja se bavi pitanjima odgojiteljske struke i jedinstveni etički kodeks za regulaciju odgojiteljske profesije. Usmjeravanje tim ciljevima vodi profesionalizmu zanimanja koji se definira kao težnja neke djelatnosti „*kako bi se razlikovali od drugih*“ (Domović, 2011, 13 prema Fatović, 2016, 625). To je značajno jer odgojitelji u Republici Hrvatskoj teže promjeni svog statusa posebno zato što ne postoje jedinstveni uvjeti potrebni za njihov rad. Oni se razlikuju vezano za potrebe osnivača ustanova od kojih su najveći osnivači jedinice lokalne samouprave, za razliku od ostalih sustava odgoja i obrazovanja.

Unatoč razlikama u statusu odgojitelja kojeg određuju osnivači ustanove, ovo istraživanje pokazuje da su odgojitelji u Republici Hrvatskoj usmjereni razvoju svojih kompetencija, ali isto tako da trebaju više kompetencija za inkluzivnu praksu, što znači da imaju različit kompetencijski profil. Promišljanje o kompetencijskom profilu odgojno-obrazovnih radnika javilo se drugom polovinom prošlog stoljeća u SAD-u. Rezultiralo je utvrđivanjem važnosti potrebnih vještina, sposobnosti i učinkovitosti nastavnika kroz formalno obrazovanje i koje im treba za izazove prijenosa znanja i ostalih kompetencija. Pedagogija 21. stoljeća traži kognitivnu, socijalnu, radno akcijsku i emocionalnu kompetenciju kroz moralnu i estetsku dimenziju (Suzić, 2005). U skladu sa suvremenim spoznajama Europske unije, Hrvatska je preuzela tri ključne kompetencije odgojno-obrazovnog radnika: *socijalna kompetencija, kompetencija za rad s informacijama, znanjem i tehnologijama, kompetencija u odnosu na zajednicu* (EU Commission, 2010). Njihova ukupnost doprinosi razvoju društva u cjelini. Posebno stoga što kompetencije nisu jednoznačne i ne odnose se samo na „*usvajanje znanja i vještina, nego i na sposobnost svjesnog, odgovarajućeg i odgovornog djelovanja i utjecanja na promjene u okolini i društvu, primjerenim i učinkovitim metodama koje se stječu i osiguravaju odgojem i obrazovanjem, odnosno cjeloživotnim učenjem*“ (Piršl, 2014, prema Hasikić Županičić, 2022,3). Cjeloživotno učenje odgojitelja doprinosi ulaganju u znanja i vještine koje rezultiraju sposobnošću korespondiranja sa zahtjevima obrazovanja na globalnoj razini. Suvremeno doba prati migracije ljudi, korištenje različitih tehnologija, a time i potrebu za jezičnim i digitalnim kompetencijama. Rad odgojitelja uključuje i organizacijske, inovativne i poduzetničke kompetencije. Različite istraživačke aktivnosti i odgojno-obrazovni posebni programi za darovitu djecu traže dodatne kompetencije iz područja matematičke i prirodoslovne pismenosti. Porast djece s teškoćama stalni je izazov za pedagošku praksu koja uključuje savjetodavni i psihološki pristup o načinu rada u kontekstu vremena u kojem živimo. Djeca su sve više orijentirana novim medijima u komunikaciji jer su suvremenici tog doba, dok

odgojitelji još uvijek pripadaju generacijama koje se tome prilagođavaju. Odgovornost odgojitelja je pratiti dobrobiti, ali i moguće opasnosti koje oni nose za dijete.

Suvremeno doba iziskuje nove odgojno-obrazovne potrebe djece koje se stalno povećavaju i traže nova znanja i vještine u radu odgojitelja pa razina većih kompetencija i učenja iziskuje trajni profesionalni razvoj. Zato je profesionalni razvoj jedini način za praćenje stručnih i znanstvenih spoznaja koje ga kompetencijski osnažuju. To je posebno važno za rad odgojitelja s djecom s teškoćama ili nekom drugim posebnim potrebama što traži nova znanja, vještine i strategije učenja koje nedostaju odgojiteljima (Artman- Meeker i Hemmeter, 2013), (Ottley i Hanline, 2014), (Brown, Gatmaitan i Harjusola-Webb, 2014), (Harjusola-Web i Robines, 2012).

Najvažnija pretpostavka za inkluziju djece s teškoćama je njihova kompetencija jer su odgojitelji najizloženiji u radu s djecom s teškoćama i najznačajniji u interakciji s njima (Višnjić Jevtić, 2015). Unatoč tome, sustav nije predvidio posebne kompetencije kao uvjet za inkluzivan rad s djecom s teškoćama. Kompetencijski profil odgojitelja danas se propituje s pozicije sposobnosti za inkluziju djece s težim teškoćama. Posebno je to aktualno razmatrajući razinu dostatnosti obrazovanja i vrednovanja kompetencija dodiplomskog, odnosno diplomskog studija. Postavlja se pitanje spremnosti odgojitelja za inkluzivni odgojno-obrazovni rad s djecom s teškoćama nakon završene dodiplomske, odnosno diplomske razine obrazovanja. *Europska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje* (2021), navodi da se kompetencije za inkluzivan rad s djecom trebaju stjecati kroz redovno visoko obrazovanje izbjegavajući organiziranje posebnih studija kako ne bi došlo do percepcije etiketiranja djece.

Kako su obje razine obrazovanja u praksi jednako vrednovane, svi odgojitelji imaju iste prilike za inkluzivnu praksu. Kvaliteta ovisi o kompetencijama odgojitelja pa je prepoznata potreba za stalnim profesionalnim usavršavanjem odgojitelja iz područja inkluzivne pedagogije.

U radu s djecom s teškoćama odgojiteljima su potrebna znanja za stvaranje primjerenog materijalnog okruženja u kojem djeca s teškoćama uče na prilagođen i primjeren način, dok mu vještine pomažu u pripremi tog okruženja za učenje i organizaciju rada. Kompetencije koje djeca stječu u najranijoj dobi su međuovisne. Na njih utječu iskustva iz kognitivnog, govornog, socijalnog i emocionalnog područja koje ih oblikuje i doprinosi njihovom daljem razvoju i usavršavanju. Kako bi inkluzija djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja bila vođena didaktičko-metodičkim načelima prilagodbe kurikuluma, potrebno je poznavati posebnosti njihovih teškoća, načine uspostavljanja komunikacije i mogućnosti individualnog rada. Za sve navedeno potrebno je iskustvo u radu s djecom s teškoćama,

cjeloživotno obrazovanje, ali i motivacija za prihvaćanje suradnje (Bouillet, 2010, 269). Rad s djecom s teškoćama iziskuje osobnu razinu vjerovanja odgojitelja u inkluziju, profesionalni odnos prema djeci i roditeljima i uvažavanje kulturnog okruženja. Znanja o inkluzivnoj pedagogiji daju osnove za rad odgojitelja u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Autorica Bouillet, (2011) navodi osam značajnih kompetencija iz inkluzivne pedagogije prema *Council for Exceptional Children (2000)*. To su: „*filozofski i povijesno pravni aspekt; karakteristike djece rane i predškolske dobi; procjena dijagnoza i evaluacija u ranoj i predškolskoj dobi ; institucijski kontekst i praksa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja; planiranje i vođenje djelotvornog okruženja za rano učenje; djelotvorno vođenje ponašanja djece predškolske dobi; komunikacija i suradnja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju; profesionalna i etička praksa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*“ (Bouillet, 2011, 326-327).

Navedeni elementi iz područja inkluzivne pedagogije upućuju na potrebu profesionalnog osnaživanja odgojitelja u sklopu stalnog profesionalnog učenja, jer uz stavove o uključivanju djece s teškoćama, inkluzija ovisi i o kompetencijama odgojitelja (Bouillete i sur., 2017, 33).

Odgojitelji se usavršavaju u skladu sa svojim interesima jer ne postoji propisani uvjet koji bi obvezao ustanovu ili onemogućio rad u inkluzivnim skupinama. Ipak, određene ustanove koje se ističu kvalitetnom inkluzivnom praksom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postaju stručno razvojni centri koji se bave sveukupnom problematikom inkluzije djece s teškoćama, kroz tematska poglavlja. Oni su na raspolaganju odgojiteljima za profesionalno usavršavanje sukladno planu i programu usavršavanja. Edukaciju provode stručnjaci koji imaju iskustva u organizaciji i provedbi inkluzivne prakse unutar ustanova u kojima rade s djecom s različitim teškoćama i primjer su dobre prakse. Stručno razvojni centri obuhvaćaju sve značajne aspekte za inkluziju djece s teškoćama. U praktičnom smislu profesionalno usavršavanje odgojitelja usmjereno je kritičkom promišljanju, timskoj suradnji i iskustvima iz prakse drugih odgojitelja u radu s djecom s teškoćama.

Nakon završene formalne razine obrazovanja, profesionalni razvoj odgojitelja promatramo kao stalno učenje i promišljanje prakse u širokom spektru suvremenih potreba za napredovanjem. To se ne odnosi samo na odgojno-obrazovni rad već i stjecanje ostalih sposobnosti i znanja koja doprinose integriranosti posebnih i osobno usmjerenih interesa. Sva neformalna kao i informalna znanja doprinose formiranju novih spoznaja, osobnih uvjerenja, motiviranosti i povezanosti s okolinom. Neformalna učenja traju cijelog života i doprinose održivosti društva. Koncept trajnog profesionalnog razvoja ima i širi društveni značaj jer njegovo prihvaćanje unaprjeđuje rad odgojitelja, a time i njegov status u društvu. On se aktualizirao u europskim zemljama 80. godina prošlog stoljeća promišljanjem o većoj kvaliteti postignutih znanja djece

u školama kao i smanjivanjem nasiljem među djecom. U to vrijeme smatra se da je stručno usavršavanje nadopuna određenih vještina odgojno-obrazovnog radnika, što se pokazalo netočnim (Domović, Godler, 2003). Početkom 21. stoljeća koncept trajnog profesionalnog razvoja obuhvaća različite dimenzije i potrebe obrazovanja kao što su: decentralizacija, vrednovanje odgojno-obrazovne ustanove, odgovorno ponašanje vodstva škole, digitalizacija i usmjeravanje novim tehnologijama, uključivanje znanosti kao doprinosa razvoja novih paradigmi. Trajni profesionalni razvoj je usmjeren obrazovanju koje će unaprijediti sve njegove odrednice. Takvo cjeloživotno učenje doprinosi prilagodbi nastavnika profesionalnim inovacijama i tehnološkim dostignućima (Domović, Godler, 2003), što potiče kroz svoje dokumente i programe i organizacija UNESCO i OECD. Trajni profesionalni razvoj mijenjao je svoje koncepte. Od pružanja usluga za obuku nastavnika (*engl. I Service Teacher Training, INSETT*) koji označava refleksiju na ranije nedostatke u usavršavanju ili ispravljanje onog što se nije pokazalo dobrim, do stručnog razvoja nastavnika (*engl. Teacher Professional Development, TPD*) što predstavlja aktivnosti usmjerene njegovim potrebama. TPD je koncept koji podrazumijeva kontinuitet u profesionalnom razvoju. On je utemeljen na razvoju kompetencija odgojno-obrazovnog radnika kao i na poticanju razvoja osobnosti. Koncept kontinuirani profesionalni razvoj (*eng. Continuing Professional Development, CPD*) promatra se s motrišta profesionalnog razvoja vezanog za potrebe djeteta i socio-ekonomskog napretka, zatim profesionalni razvoj usmjeren osobnom ispunjenju i profesionalni razvoj vezano za socijalnu inkluziju učenika (Domović, Godler (2003). Navedeno naznačuje razumijevanje važnosti kompetencija i profesionalnog razvoja suvremenog odgojitelja 21. stoljeća. Dakle, suvremeni odgojitelj neprestano uči i stječe različita znanja koja ga usmjeravaju k osobnom i profesionalnom razvoju na različite načine.

Za razliku od formalnog obrazovanja odgojitelja gdje su propisani sadržaji i programi potrebni za završetak te razine obrazovanja, neformalno obrazovanje ili neformalno učenje nije vezano za određenu instituciju, već se odvija prema programu stjecanja određenih znanja i kompetencija iz područja različitih programa s ciljem nove razine napredovanja. Neformalno obrazovanje je rezultat potrebe za cjeloživotnim učenjem odgojitelja u skladu sa stalnim promjenama na stručnoj i znanstvenoj razini, za što su potrebna nova znanja i vještine. Različiti tečajevi, edukacije i seminari organizirani su u matičnim ustanovama, ali i izvan njih, a provode ih osposobljeni stručnjaci čija se kvaliteta profilira i potvrđuje stalnim pozitivnim evaluacijama kroz osobni i profesionalni razvoj. Europska unija u svom memorandumu o cjeloživotnom učenju (2000) navodi i informalnu razinu obrazovanja koja je rezultat različitih metakognitivnih spoznaja proizišlih iz uključenosti osoba u projekte, rješavanje problemskih

zadaca i djelovanju na nesvjesnoj razini kroz iskustveno učenje. U suvremenom vremenu u kojem živimo odgojitelj ili učitelj nije jedina osoba koja sudjeluje u kreiranju ili prijenosu znanja. Djeca, ali i odrasli, uče i drugim načinima i modelima vezanima za suvremene tehnologije i medije. Može se zaključiti da su kompetencije produkt vremena ovisan o različitim utjecajima koji mogu biti vezani za osobni stav, materijalni i društveni utjecaj (Vrkić Dimić, 2013). Iz tog razloga je važno utvrditi ključne kompetencije za odgojno-obrazovni rad u suvremenom globalnom okruženju i način njihovog stjecanja.

Mogućnosti profesionalnog razvoja odgojitelja propisane su kurikulumom svake ustanove, a poticaji za modele trajnog profesionalnog razvoja odgojitelja temelje se na samorefleksiji rada odgojitelja i stalnom akcijskom istraživanju. To je proces koji nikada ne završava već se usklađuje s okolnostima u kojima funkcionira i ustanova, ali i društvo. Neformalno obrazovanje omogućava nove kompetencije i znanja koja u praksi dovode do profesionalnog rasta stručnog radnika primjenjujući ta znanja u različitim okolnostima i učeći iz njih. Trajni profesionalni razvoj odgojitelja podiže kvalitetu u radu koja treba premostiti probleme između teorije i prakse (Chang, Early i Winton, 2005), (Campbell i Milbourne, 2005), (Snyder, Hemmeter i Fox, 2015). Trajni profesionalni razvoj time povećava kompetencije odgojitelja što značajno mijenja mogućnost organiziranja kvalitetnih inkluzivnih programa koje ustanove mogu ponuditi djeci (Bouillet, 2011).

Neformalno učenje zauzima važno mjesto u razvoju kompetencija odgojitelja i učitelja, jer sedamdeset posto svih znanja postižu se nakon formalnog obrazovanja kroz različite oblike neformalnog učenja (Loewen, 2011, prema Fatović). Iz tih spoznaja proizišao je i „*Memorandum o cjeloživotnom učenju*“ (EU Commission, 2000) koji naglašava neformalni i informalni kontekst učenja. *Memorandum* ima za cilj pokretanje rasprave o potrebi dostupnosti cjeloživotnog učenja za svih. Preporuke *Memoranduma* za način postizanja tog globalnog strateškog cilja su:

- rad na vještinama potrebnim za trajno sudjelovanje u „*zajednici znanja*“;
- ulaganje u ljudske resurse koji su najveći potencijal;
- uvesti učinkovite metode za cjeloživotno učenje i obrazovanje;
- poboljšati status načinom i nagrađivanja u znanja, posebno neformalna i informalna;
- učiniti dostupnost učenja i informiranja o stjecanju znanja diljem Europe;
- približiti dostupnost cjeloživotnog učenja svima.

Provedba strategije *Memoranduma EU* za cjeloživotno učenje usmjerena je uključivanju svih organizacija unutar Europske unije s ciljem društvenog i gospodarskog napretka.

Posljednjih godina i kod nas se organiziraju, po uzoru na međunarodna iskustva odgojitelja i učitelja „Zajednice koje uče“ (engl. *Teacher Communities ili Professional learning Communities*, PLC). Organiziraju se kao inicijativa za podršku odgojno-obrazovnim radnicima (Brajković, 2013). Kod planiranja trajnog profesionalnog razvoja vodi se briga o razini stečenog iskustva odgojitelja kao i ostalih stručnih radnika. Razine se dijele od početnika, naprednog početnika, učinkovitog učitelja, vrlo učinkovitog učitelja, učitelja eksperta (Berliner, 1995 prema Brajković, 2013). Početnik je stručni radnik u prvoj godini rada koji se bavi pravilima i procedurama, dok je učitelj/ odgojitelj ekspert profesionalna i stručna osoba koja može lako i jednostavno primijeniti stečena znanja i vještine u cilju sposobnosti predviđanja i sprječavanja neželjenih situacija u praksi.

Za trajni profesionalni razvoj treba uzeti u obzir individualne potrebe odgojitelja, uvjete u okolini, kulturu cijele ustanove, usmjerenost učenju i profesionalnom usavršavanju svih dionika. Iz svega navedenog proizlazi jasna obveza vodstva ustanove da se bavi trajnim profesionalnim razvojem svojih zaposlenika jer je ulaganje u znanja jedini put napretka koji je vidljiv i izvan ustanove. Stoga se od ustanova očekuje da sustavno prati, usavršava svoju viziju napretka potičući cjeloživotno učenje svojih dionika u skladu s ciljevima održivog društva.

Prema UNESCO-u. svi ciljevi održivog društva počivaju i mogu se mijenjati na bolje kvalitetnim obrazovanjem. Iz tog razloga 2017. godine donesen je Vodič za stručnjake koji se bave obrazovanjem za održivo društvo. Prema navodima tog izvora kompetencije potrebne za održivi razvoj su: *kompetencija za sustavno razmišljanje, kompetencija za anticipativno razmišljanje, normativna kompetencija, strateška kompetencija, kompetencija za suradnju, kompetencija za strateško razmišljanje, kompetencija za samosvijest (u smislu promišljanja vlastite uloge u lokalnoj zajednici i društvu; kontinuiranog vrednovanja i motiviranja na djelovanje, uvažavajući emocije i želje) te kompetencije za integrirano rješavanje problema* (UNESCO, 2017, prema Raditya-Ležaić, Boromisa i Tišma 2018, 167),

Navedene kompetencije obvezuju odgojitelje na razumijevanje ciljeva odgoja i obrazovanja za održivo društvo. Angažiranost odgojitelja započinje usmjerenošću cjeloživotnom obrazovanju kako bi se jačala njegova osobna i profesionalna razina kompetencija (Saracho i Spodek, 2013). Posebno je to značajno u radu s djecom s teškoćama gdje odgojitelj svojom kompetentnošću preuzimaju odgovornost za promjene, što je jedna od odlika suvremenog odgojitelja.

Složenost inkluzivnog obrazovanja u najranijoj razini sustavu treba kompetentne odgojitelje koji kroz trajni profesionalni razvoj mijenjaju inkluzivnu kulturu i praksu. Ulaganje u djecu u nepovoljnom položaju doprinosi jačanju socijalne pravde i otpornosti društva. Razvoj

kompetencija za inkluzivnu praksu nastavlja se propitivati u mnogim zemljama. Rezultati tih istraživanja izazivaju i dalje veliku pozornost. (Bouillet, 2018, 38). Stručna i znanstvena istraživanja pokazuju razinu napretka inkluzije djece s teškoćama u kontekstu vremena i prostora svake zajednice kroz njezine posebnosti te ih je značajno i dalje vrjednovati.

4.3. Stavovi odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama

Odgojitelji iskazuju svoje stavove o radu s djecom s teškoćama koji su rezultat stečenih uvjerenja prenoseći ih na okolinu jer je stav proizvod emocionalnih (afektivnih), kognitivnih i ponašajnih procesa u percepciji i reakciji na neki određeni objekt (Ajzen, 2005, Rozenberg i Hovland, 1960, prema Seifried, 2015).

Za inkluziju djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, najodgovorniji su stavovi odgojitelja koji mogu biti razlog nekvalitetne inkluzije (Barton i Smith, 2015). Prema *Hrvatskoj enciklopediji* stavovi su „*relativno trajni iskaz pozitivnih ili negativnih emocija, vrednovanja ili ponašanja prema objektu*“ (*Hrvatska enciklopedija*, 2021). Pozitivan stav prema inkluziji dovodi do podrške, a negativni stav do izbjegavanja ili napadanja takve pojave. *Hrvatska enciklopedija* navodi da njegovo trajanje i otpornost na promjene ovise o funkcionalnoj osnovi i motivacijskoj snazi.

S obzirom na to da su stavovi promjenjivi i ovisni o mnogim faktorima kao što su okruženje rasta i razvoja, zatim iskustvo i znanje, značajno je istražiti kako se stavovi odgojitelja odražavaju na provedbu inkluzije djece s teškoćama u Republici Hrvatskoj.

Uloga održivog društva na globalnoj razini usmjerena je poticanju vrijednosti inkluzije djece s teškoćama. U praktičnom smislu razina ulaganja zajednice u ostvarivanje i afirmaciju inkluzivnih zahtjeva dovodi do mogućnosti promjena stavova odgojitelja, ali i ostalih dionika u pozitivnom ili negativnom smislu. Pozitivnim stavovima odgojitelja utječe se na stavove djece unutar odgojno-obrazovne ustanove, ostalih zaposlenika na nivou sustava odgoja i obrazovanja, ali i šire zajednice što je doprinos inkluzivnim procesima. Isto tako, negativno usmjereni stavovi odgojitelja sprječavaju i zaustavljaju odgojno-obrazovnu inkluzivnu praksu i utječu na odgojno-obrazovnu kulturu.

Istraživanje promišljanja odgojitelja o inkluziji doprinose jasnijem viđenju poticanja kvalitete inkluzije. Za odgovaranje potrebama djece i nastavnika u novom ekološkom sustavu održivog razvoja jednako je značajna za promjene, njihova kognitivna, socioemocionalna i bihevioralna kompetencija (Kubelka, Sindik, 2009). Autori ističu važnost učenja na osobnoj razini analizirajući proživljeno iskustvo i mijenjajući sustav vrijednosti i osobne stavove nastavnika

u visokom obrazovanju. To se može preslikat i na najnižu razinu sustava odgoja i obrazovanja postavljajući pitanje je li osobna dimenzija kompetencija odgojitelja relevantna za ciljeve inkluzivne prakse? Možemo zaključiti važnost i značaj modela održive transformacije odgojitelja i društva kroz različiti holistički procese učenja na kognitivnoj, socioemocionalnoj i bihevioralnoj razini.

Emocionalna (afektivna) komponenta stava izazvana je unutarnjim porivom osobe. Ona proizlazi iz probuđenih osjećaja i emocija koja osoba iskazuje.

Afektivne komponente su pokretači novih znanja odgojitelja ili pružanja otpora prema novim spoznajama (Rogers, 2003, Talk i Neidenreich, 2014., prema Seifield, 2015.) S toga je značajno poznavati stavove odgojitelja i povezati ih s njihovom inkluzivnom kulturom i praksom u radu s djecom s teškoćama. Kognitivna komponenta stava proizlazi iz osobnog znanja i vjerovanja u važnost inkluzivnog obrazovanja. Kognitivna komponenta ima uporište u onome što je odgojitelj naučio o inkluziji, o njezinome utjecaju u razvoju djece s posebnim potrebama, mogućnostima napretka djece. Kognitivna komponenta rezultat je razine educiranosti odgojitelja koja utječe na njegovu reakciju. Ponašajna ili konativna komponenta stava odgojitelja prema inkluzivnom obrazovanju je način na koji se u pozitivnom i negativnom smislu odgojitelj odnosi i prema inkluziji. U ovom slučaju stav o uključivanju djece s teškoćama može biti presudan za provedbu inkluzije pa je o promjenjivosti stavova važno promišljati i analizirati ih.

Stavovi se mogu mijenjati kroz reflektivno i konstruktivno usmjerenu praksu odgojitelja. Pozitivni stavovi potiču inkluzivnu kulturu i praksu i pomažu u njezinoj realizaciji. U protivnom, ukorijenjeni negativni stavovi dovode do diskriminacije koja opterećuje odgojitelja, ali i ostale dionike i dovodi u pitanje provedbu inkluzije. Istraživanja stavova o inkluziji provode se zadnjih 40 godina. Prvo istraživanje u Republici Hrvatskoj (Levandovski, 1985) na uzorku 100 zagrebačkih odgojitelja pokazuje relativno negativan stav prema uključivanju djece s teškoćama u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kasnija istraživanja rađena su nakon promjena na globalnoj razini vezanih za donošenje mnogih međunarodnih dokumenata koji govore o značaju inkluzije i potrebi njezine provedbe. Zato su novija istraživanja pokazatelj osviještenosti odgojitelja o problematici uključivanja djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Istraživanje stavova odgojitelja u kontekstu ovog rada ima svoje uporište u suvremenim trendovima pozitivnog pogleda na inkluziju djece s teškoćama i pokazatelj su njihovih utjecaja na inkluzivnu kulturu i praksu.

Dosadašnja veća istraživanja stavova odgojitelja u odnosu na uključivanje djece s teškoćama u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja provedena u Republici Hrvatskoj nisu obuhvaćala cijelo područje države već određene regije ili županije. Provedena istraživanja u odnosu na nezavisne varijable dala su naznake (manje ili više) pozitivnih ili negativnih stavova. Također, neka su istraživanja rađena na manjem uzorku povezala istraživanje stavova odgojitelja i učitelja što ne doprinosi jasnijem shvaćanju inkluzije s motrišta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. S obzirom na potrebu sve veće povezanosti odgojitelja i učitelja u inkluzivnim procesima kada dijete prelazi u višu razinu sustava odgoja i obrazovanja, značajna je usporedba tih istraživanja.

Analiza istraživanja iz 2018. godine pokazala je da na blago negativne stavove odgojitelja osim iskustva u radu, materijalnih uvjeta, strukture skupina utječe i omjer odraslih i djece, ali i nedostatak timskog rada (Tomić, Ivšac Pavliša, 2019, 42, 48). S obzirom na to da se stavovi mogu mijenjati i u najvećem djelu se stječu iskustvom i učenjem, odgojitelji imaju drukčije stavove nakon edukacije u skladu sa suvremenim spoznajama (Kubelka i Sindik, 2009), što potvrđuje potrebu novih istraživanja o podršci odgojitelja inkluziji djece s teškoćama.

Istraživanje autora Kudek Mirošević, Tot, Jurčević Lozančić, (2020) „*Osmišljavanje inkluzivnog odgojno-obrazovnog procesa -Samoprocjena odgojitelja i učitelja*“ provedeno je na uzorku od 502 odgojitelja i učitelja. Ono je dio šireg istraživanja provedenog 2019. godine pod nazivom *Istraživanje inkluzivne prakse i partnerstva s roditeljima iz perspektive odgojitelja i učitelja*. Ispitanici su odgojitelji predškolskih ustanova i učitelji primarnog obrazovanja iz ustanova u središnjoj Hrvatskoj. Kompetentniji za provedbu inkluzivnog obrazovanja pokazali su se odgojitelji i učitelji s više radnog iskustva.

Istraživanje Skočić Mihić, (2011) *o spremnosti odgojitelja i čimbenika podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u predškolske ustanove* provedeno je u sklopu doktorske disertacije autorice Skočić Mihić na uzorku od 476 odgojitelja u Primorsko-goranskoj županiji iz privatnih i državnih vrtića. Rezultati istraživanja pokazuju spremnost odgojitelja na inkluziju djece s teškoćama, dok je samoprocjena vrednovana s tendencijom nedovoljne kompetentnosti. Ispitanici smatraju da je kolegij na diplomskoj razini studija značajan doprinos spremnosti odgojitelja za inkluziju djece s teškoćama. Autori Bosnar, Bradarić-Jončić, (2007) proveli su istraživanje: *Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole* u sklopu Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Zagrebu. Ispitano je 449 prosvjetnih radnika na području Zagreba što uključuje odgojitelje u dječjim vrtićima, učitelje razredne nastave, nastavnike viših razreda osnovne škole i nastavnike srednjih škola. Rezultati su pokazali da prosvjetni radnici imaju povoljan stav prema inkluziji

gluhe djece, ali je zabrinjavajući rezultat istraživanja koji pokazuje da 65% ispitanika smatra da nisu educirani za rad s djecom oštećena sluha.

Istraživanje Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, (2014): *Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama* provedeno je na uzorku 303 ispitanika (odgojitelja i učitelja) vezano za razlike stavova odgojitelja i učitelja o uključivanju djece s teškoćama u odgojno-obrazovnu ustanovu. Istraživanje je obuhvatilo 132 odgojitelja iz tri predškolske ustanove na području Zagreba i jedne na području Sisačko-moslavačke županije te 171 učitelja. Rezultati istraživanja govore da odgojitelji drukčije percipiraju inkluziju djece s teškoćama od učitelja te se osjećaju dovoljno kompetentnima za prepoznavanje teškoća, ali im je potrebno cjeloživotno kontinuirano profesionalno usavršavanje. Provedena istraživanja stavova učitelja u osnovnoj školi vezano za uključivanje djece s teškoćama naznačuju da su ispitanici pokazali pozitivan stav prema poučavanju za integracijske procese (Kiš-Glavaš, 2000; Kiš Glavaš, Wagner, 2001).

Istraživanje autorice (Romstein, 2014) provedeno u 13 odgojnih skupina Dječjih vrtića na području Osječko-baranjske i Vukovarsko-srijemske županije imalo je za cilj ispitati strukturalne i procesualne posebnosti okruženja važnog za procjenjivanje kvalitete inkluzivnog okruženja. Istraživanje je pokazalo veću razinu kvalitete u procesualnoj dimenziji koja obuhvaća interakciju djeteta i odgojitelja, vršnjaka, roditelja u odnosu na kvalitetu strukturalnih dimenzija. U sklopu doktorske disertacije spomenute autorice „*Dimenzije inkluzivne prakse u institucijskom predškolskom odgoju*“ iz 2014. godine istražene su različite dimenzije inkluzivne prakse od kojih se jedna dimenzija odnosi na stavove odgojitelja prema inkluziji. Odgojitelji su iskazali izrazito negativan stav prema inkluziji djece s teškoćama i ne planiraju aktivnosti uključivanja takve djece u rad skupina, a okolinu smatraju nedovoljno uključenom u podršku. Nasuprot tomu istraživanje je pokazalo da djeca s teškoćama bez mnogo podrške mogu stupiti u kvalitetnu interakciju sa svojim vršnjacima. Istraživanje autorice Tomić (2018) „*Stavovi o uključivanju djece s teškoćama u razviju u predškolske ustanove*“ rađeno je na uzorku 333 odgojitelja u Primorsko-goranskoj županiji. Rezultati istraživanja pokazuju da postoji blago negativan stav odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama koji je vezan za dob odgojitelja, razinu obrazovanja, veličinu mjesta, ali ne i uz godine radnog staža te ranijeg iskustva u radu s djecom s teškoćama. Autorica smatra da postoji potreba dodatnog istraživanja utjecaja sustava podrške inkluziji u zajednici, gdje je znanje i stav odgojitelja iznimno značajna komponenta. Autorice Loborec M., Bouillet, (2012, 34) analizirale su provedeno istraživanje u sklopu diplomskog rada Loborec, M., o tome kako odgojitelji procjenjuju mogućnosti uključivanja djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. Ispitano je 122 odgojitelja iz Zagrebačkih

vrtića. Dobiveni rezultati pokazali su nesigurnost odgojitelja u inkluzivnom radu i zahtjevnost rada s djecom s ADHD-om na uzorku od 122 odgojitelja iz zagrebačkih vrtića. Dobiveni rezultati pokazali su da odgojitelji nisko procjenjuju svoje sposobnosti za rad s djecom s ADHD-om. Autorica navodi da se provedeno istraživanje nadovezuje na ranija srodna istraživanja koja ukazuju na slabosti odgojno-obrazovnog sustava, poglavito u pogledu nedostatne kompetentnosti odgojitelja za inkluzivnu praksu (Bouillet, 2011). Razlika u stavovima vezana je za radno iskustvo odgojitelja. Autorica navodi potrebu veće podrške i angažmana zajednice u stvaranje uvjeta za inkluziju kao i veće podrške odgojiteljima kroz sustavno stručno osposobljavanje. Istraživanje: „*Dobne razlike u stavovima odgojiteljica o inkluziji djece s teškoćama u razvijanju u redoviti dječji vrtić*“ (Sindik, Vukosav, 2012) rađeno je na uzorku od 159 zagrebačkih i osječkih odgojitelja. Rezultati istraživanja pokazuju da stariji odgojitelji imaju naglašenije predrasude i negativne stavove o inkluziji, dok mlađi sebe vrednuju kompetentnijim i stručnijim za inkluzivnu praksu. Zaključak istraživanja konstrukcije upitnika za ispitivanje stavova odgojitelja govori da je potrebno proširiti istraživanje kako bi se dobili relevantniji podaci. (Sindik, 2013,331). Istraživanje autora Kubelka, Sindik, (2009) o utjecaju edukacije odgojitelja o inkluziji na promjenu njihovih stavova provedena su u Osijeku. Cilj je bio ispitati različite stavove odgojitelja prije i poslije edukacije o inkluziji. Rezultati istraživanja pokazali su značajno ublažavanje negativnih stavova odgojitelja nakon edukacije, a vezani su za pet varijabli koje se odnose na razumijevanje osobnih i stručnih kompetencija odgojitelja i roditelja, razumijevanje timskog i odgojno-obrazovnog rada u uvjetima inkluzije.. U praktičnom smislu zaključuje se da se efekti inkluzije mogu procjenjivati prije edukacije odgojitelja i nakon. Poželjne promjene stavova mogu pomoći da se korigira i prilagodi edukacijski program. Istraživanje autorice Sunko (2010) o inkluziji djece s autizmom provedeno je na području Splita i Kaštela 2008. godine na uzorku od 80 odgojitelja. Zaključci istraživanja ukazuju na negativan stav odgojitelja prema inkluziji djece s autizmom s obzirom na prostor, sredstva za rad i mišljenje drugih roditelja. Izrazito negativan stav imaju odgojitelji s više radnog staža. Posebno se to odnosi na potrebu prihvaćanja djeteta s autizmom u redovnoj skupini. Pozitivniji stav imaju odgojitelji s manje radnog staža. Istraživanje ukazuje na potrebu promjene obrazovnog kurikulumu koji bi osnažio odgojitelje u inkluzivnoj praksi.

Znanstvena literatura o obrazovnoj inkluziji kod nas i u svijetu doprinosi različitim spoznajama teme ovog rada. Dosadašnja istraživanja stavova odgojitelja upućuju na potrebu daljnjih znanstvenih istraživanja i promišljanja kako bi se dobila šira slika o utjecaju stavova odgojitelja na obrazovnu inkluziju u radu s djecom s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Potreba istraživanja stavova o inkluziji utemeljena je polaznom teorijom održivog razvoja, teorijom ekoloških sustava kao i mnogim ranije spomenutim međunarodnim i nacionalnim dokumentima. Različita prava djece zahtjev su suvremenog društva koje ima zadatak promicati inkluzivnu kulturu (UNICEF, Bouillet, 2018). Obrazovna inkluzija označava reformu i uvođenje promjena cijelog sustava kao doprinos individualnim mogućnostima svakog djeteta unutar redovnog školovanja (Vican, Karamatić Brčić, 2013). Inkluzivni programi koje provode odgojitelji mogu osigurati primjereni napredak djece s teškoćama u predškolskim ustanovama (Bouillet, 2011), što potvrđuje važnost odgojitelja za inkluziju djece s teškoćama. Također, potvrđena je važnost poznavanja stavova kako odgojitelja tako i učitelja za mjere podrške inkluziji djece s teškoćama (Sindik, 2013, Seifried, 2015, Awramidis Norwich, 2002, Karamatić-Brčić, 2013). U zakonskoj regulativi učitelji primarnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj imaju mogućnost rada na poslovima odgojitelja, pa su njihovi stavovi također značajni i mogu biti predmet novih istraživanja. Također, važno je povezivanje odgojitelja i učitelja primarnog obrazovanja radi kvalitetne pripreme djece za školu i njihova prijelaza na višu razinu obrazovanja.

Aktivno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje važni su zbog poticanja razvojnog statusa djeteta. Istraživanja su pokazala značaj prilagođenosti socijalne okoline za razvoj učenja djeteta (Miljević-Ridički, Pavin, Ivonec, 2009) kao i važnosti empatije u neposrednom radu s djecom (Maleš, Milanović, Stričević (2003) što je izravni doprinos uključivanju djece s teškoćama u program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Za kvalitetnu provedbu inkluzije potrebno je mijenjati modele i načine obrazovanja stručnih radnika, prvenstveno odgojitelja (Bouillet, 2011). Negativne stavove o inkluziji s obzirom na određene teškoće pokazala su istraživanja: Stipković, Sunko (2010), Romstein (2014.), dok su pozitivne stavove pokazala istraživanja: Bosnar - Bradarić Jončić (2008) i Skočić Mihić (2011). Prema autorima Tomić i sur. (2019), istraživanja hrvatskih odgojitelja pokazuju da odgojitelji smatraju da djeca trebaju biti uključena u redovne programe, ali da još uvijek nisu za to zadovoljeni uvjeti kao što su: dovoljna razina stručnog usavršavanja odgojitelja za rad s teškoćama, prevelik broj djece u skupinama te da su stručne službe još uvijek nedovoljno dostupne odgojiteljima što ukupno utječe na inkluziju. Tako istraživanja o mogućnostima provedbe inkluzije ispitivanjem stavova hrvatskih odgojitelja (Skočić-Mihić 2011; Rudelić i sur. 2013; Laborec i Bouillet, 2011; Sunko, 2010) ističu nesigurnost odgojitelja vezano za rad s djecom različitih teškoća, potrebu edukacija koje doprinose njihovoj boljoj sigurnosti u radu. Utjecaj manjka znanja na stavove odgojitelja pokazuju istraživanje Ljubetić, Kostović -Vranješ (2008). Neka istraživanja pokazala su da mlađe osobe imaju pozitivnije stavove o inkluziji

djece s teškoćama u programima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Stipković Sunko, 2010, Skočić Mihić, 2011), dok istraživanje (Tomić, 2018), pokazuje da pozitivnije stavove prema inkluziji imaju stariji odgojitelji. S obzirom na razinu obrazovanja, odgojitelji sa srednjom stručnom spremom i dodiplomskim studijskim obrazovanjem pokazali su negativniji stav (Skočić Mihić 2011, prema Tomić, Ivšac Pavliša, 2019). Negativni stavovi proizašli su iz nedovoljne suradnje sa stručnom službom (Miloš Vrbić, 2015)

Istraživanja izvan Hrvatske također pokazuju da su negativni stavovi odgojitelja rezultat nedovoljnog znanja o načinu pomoći djeci s teškoćama uključenim u redovne ustanove, ali i da oni ovise o težini teškoće (Avramidis i Norwich, 2002). Istraživanja pokazuju da odgojitelji, koji su imali iskustva u radu s djecom s teškoćama, imaju pozitivnije inkluzivne stavove (Rakap i Kaczmarek, 2010). Istraživanja provedena na slovenskim odgojiteljima i učiteljima (Štemberger, Klwarday, 2016) s ciljem utvrđivanja kakav stav imaju prema inkluziji, dao je rezultate da oni imaju pozitivniji stav na kognitivnoj razini. Odnos stavova odgojitelja u predškolskim ustanovama i samoefikasnosti za inkluzivnu praksu ispitan je na uzorku od 163 odgojitelja, učitelja i nastavnika specijalnog obrazovanja u Turskoj, govori o pozitivnoj povezanosti između stavova odgojitelja i efikasnosti (Ozokcu, 2018). Slične stavove s europskim odgojiteljima imaju i odgojitelji iz Kine. Studija o ispitivanju stavova odgojitelja u Honk Kongu, na uzorku od 410 odgojitelja, pokazala je da su skloniji prihvaćanju inkluzije oni odgojitelji koji imaju dodatno obrazovanje za rad u inkluzivnim skupinama (Lai Mui Lee; Seeshing Yeung, Barker, Tracej, C.M. Fan, 2015).

Mnogi smatraju da profesionalni razvoj usmjeren inkluziji ima cilj poboljšanje pozitivnih stavova odgojitelja o inkluziji (Muccio i sur., 2014), (Bruns i Mogharreban, 2007); (Mitchell i Hegde, 2007), (Rheams i Bain, 2004).

Kako bi sustav bio usmjeren implementaciji inkluzije djece s teškoćama, potrebno je uključiti odgojitelje u promišljanje odgojno-obrazovne prakse. Za promjenu sustava podrške inkluziji, potrebna je senzibilizacija javnih politika, uključenost čitave zajednice. S toga je bitno imati jasno mišljenje i stavove odgojitelja o inkluziji jer oni najbolje mogu ukazati na njezine nedostatke (Ferrer i Pamies, 2009, Dapadudg, 201., prema Tomić, Pavliša, Šimleša, 2019). Pozitivne stavove predškolskih odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama potvrdila je publikacija o ključnim nalazima istraživanja predškolske inkluzije Nacionalnog centra Mailman School of Public Health, Sveučilišta Columbija, SAD, koja prati recentna istraživanja kvalitetne inkluzivnog obuhvata u najranijem sustavu odgoja i obrazovanja (Lawrwnce, Smith, 2016). Istraživanja autora: Bruns i Mogharreban, (2007), Mitchel i Hedge, (2007), Muccio i sur, (2014), Rheams i Bain, (2004), Racap, Cig i Parlak-Rakap, (2015) potvrđuju da odgojitelji

vjeruju u inkluziju djece s teškoćama te predlažu kako modele dobre prakse implementirati u inkluzivne skupine. Istraživanja potvrđuju da će odgojitelji, koji imaju pozitivne stavove, koristiti različite strategije za unaprijeđivanje inkluzivne prakse. Provedena studija u Izraelu (Gal, Engel-Yeger, 2010) o ispitivanju stavova odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama u odnosu na dječje, okolišne i kadrovske prepreke, potvrdila je da na stav odgojitelja utječu osobne karakteristike odgojitelja i povezanost odgojitelja s uvjetima prilagodbe okruženja za prijem djece s teškoćama koje odgojitelj smatra važnim.

Stavovi odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama, samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada i stavovi o osobnim te profesionalnim kompetencijama u radu s djecom s teškoćama mogu utvrditi spremnost odgojitelja za inkluziju takve djece. Na stavove odgojitelja o inkluziji može utjecati iskustvo stečeno u djetinjstvu kroz rad, porijeklo, način odgoja, kulturnog određenja, vjerska i politička uvjerenja ili lokalni aktivizam. Takav uzročno-posljedični način određuje njegove interese prema inkluziji. Inkluzivno osviješteni odgojitelji doprinose kvalitetnoj interakciji s djecom s teškoćama i konstruktivno prilaze inkluzivnoj problematici. U tome treba imati potporu i zajedničku viziju na institucionalnoj, ali i na široj društvenoj razini kroz inkluzivnu politiku usmjerenu kvalitetnoj inkluziji djece s teškoćama.

Istraživanje stavova odgojitelja u ovom radu potvrđuje da su njihovi stavovi o inkluziji ključna pretpostavka važna za inkluziju djece s teškoćama u kontekstu inkluzivne kulture i prakse s motrišta njihovog rada.

III. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

1. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja ovog rada usmjeren je analizi značaja inkluzije u radu odgojitelja s djecom s teškoćama u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te pretpostavkama za njezinu provedbu. Kroz teorijski dio istraženi su različiti čimbenici koji doprinose kvalitetnoj inkluziji od najranijeg uzrasta, dok je empirijski dio ovog rada usmjeren istraživanju stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama, samoprocjeni vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju i stavovima odgojitelja o osobnim te profesionalnim kompetencijama u radu s djecom s teškoćama. Predmet istraživanja nastavlja se na problem istraživanja koji definira potrebu za kvalitetom prihvaćanja djece s teškoćama od najranijeg uzrasta u kontekstu odgoja i obrazovanja za održivi razvoj i identifikacijom ključnih pretpostavki za provedbu inkluzije te djece u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

2. Problem istraživanja

Problem istraživanja promatramo kroz sveobuhvatnu brigu prihvaćanja i realizacije inkluzije u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja definirane na globalnoj razini. Agenda za održivi razvoj do 2030. godine (UN, 2015) navodi potrebu da ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje trebaju imati plemenitu zadaću jačanja inkluzije, pluralizma i povezanosti sa zajednicom. Takav odgoj započinje u najranijoj dobi jer vrijednosti, stavovi, ponašanja i vještine stečene u tom periodu određuju čovjeka u kasnijem životu (UNESCO, 2008). U kontekstu inkluzivnih zahtjeva to se odnosi na prihvaćanje različitosti, poticanje kulture tolerancije i prava djece na jednake mogućnosti. To znači da suvremeni svijet teži omogućavanju uvjeta da se svaki čovjek ostvariti u skladu sa svojim potrebama i mogućnostima, kako bi se osjećao kao vrijedan član zajednice.

Aktivnim uključivanjem djece s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav od najranije dobi obrazovna inkluzija postaje proces, a ne stanje (Vican, Karamatić Brčić, 2013, 58) i time visoko pozicionira odgojitelje kao kreatore promjena za jačanje inkluzije u skladu s jasnim inkluzivnim ciljevima i načelima proizišlim iz kurikuluma. Odgojitelji kroz inkluziju u prvom redu pomažu isticanju i naglašavanju djetetovih potencijala, a manje se govori o djetetovim nedostacima (Zrilić, 2018, 164), za što im je potreban pozitivan stav odgojitelja o inkluziji kao i osobna i profesionalna kompetencija.

Kompetencije i stavovi odgojitelja 21. stoljeća ključni su za kreiranje i inkluzivne kulture i prakse u radu s djecom s teškoćama. One su u skladu s ciljevima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj koji naglašavaju važnost razvijanja pozitivnih stavova i osobnih i profesionalnih kompetencija kroz različite oblike učenja. Stjecanje implicitnog znanja na svim razinama mijenja kulturu učenja (Rogić, 2017, 83) u skladu s vlastitom samoprocjenom potrebe za napredovanjem. Područje osobnih kompetencija obuhvaća osobitosti odgojitelja, ponašanje u skladu s vrijednostima, motivima i pozitivnim stavovima prema drugima i drugačijima. Profesionalne kompetencije suvremenog odgojitelja temelje se na znanju i vještinama o razvojnim potrebama djeteta koje, uz ostale vještine i osobne karakteristike, daju odgojitelju osjećaj moći nad zahtjevnom situacijom (Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić-Majurec 200, 29). Načini pripremljenosti odgojitelja za inkluziju su neujednačeni. Različitosti ovise o pripremljenosti sustava neke države ili programa predškolske ustanove (Sindik, 2013, 315), kako u svijetu tako i kod nas. U Republici Hrvatskoj još uvijek nisu jasno definirane pretpostavke za provedbu inkluzije djece s teškoćama uključene u program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, bez obzira na jasnu obrazovnu strategiju usmjerenu ciljevima inkluzije u skladu s međunarodnim dokumentima.

Uzimajući u obzir navedeno, postavlja se pitanje spremnosti odgojitelja za inkluziju djece s teškoćama koja traži cjeloživotno učenje, osobnu i profesionalnu angažiranost. Posebno stoga što su suvremena inkluzivna promišljanja usmjerena uključivanju većeg broja djece s teškoćama u skupinu (Rudelić, i sur., 2013, 45). To otvara daljnja pitanja o zajedničkom ulaganju cijelog sustava u inkluzivne procese. Polazište za istraživanje ovog rada su ciljevi globalnog obrazovanju u skladu s teorijom održivog razvoja i Bronfenbrennerovom teorijom ekološkog sustava koja doprinosi razumijevanju značaja interakcijskih učinaka na cjelokupan razvoj djeteta u svijetu koji ga okružuje (Bašić, 2009, 162). Na te interakcijske učinke utječu i stavovi odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama. Slijedom toga, iz istraživačkog problema proizlazi istraživačko pitanje koje se formira u teorijskom i provedbenom diskursu (Oraić Tolić, 2011, 176). U provedbenom diskursu empirijskog istraživanja u nastavku ovog rada postavlja se istraživačko pitanje: Što pokazuje identifikacija ključnih parametara za inkluziju djece s teškoćama u kontekstu kulture i prakse rada odgojitelja u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te kako identifikacija ključnih pretpostavki za inkluziju djece s teškoćama utječe na kulturu i praksu odgojitelja u Republici Hrvatskoj? Slijedom toga formiran je cilj istraživanja s postavljenim hipotezama i zadacima istraživanja.

3. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati stavove odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzivne kulture i prakse te identificirati njihovu spremnost na izazove i perspektive koje inkluzivni koncept postavlja pred njih. U kontekstu ovoga istraživanja riječ je o identifikaciji parametara kvalitete u radu odgojatelja pri inkluziji djece s teškoćama u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kvaliteta u radu odgojitelja odnosi se na shvaćanje osobnih i profesionalnih kompetencija, samoprocjenu svog rada i doprinos kroz prihvaćanje programskih pretpostavki za rad s djecom s teškoćama.

Rezultati ispitivanja stavova odgojitelja pojasnit će mogućnosti kvalitetne provedbe inkluzije u radu s djecom s teškoćama što će pomoći shvaćanju izazova s kojima se odgojitelj susreće u radu i potreba koje se pred njih postavljaju. Ovo će istraživanje u praktičnom i znanstvenom smislu doprinijeti shvaćanju pripremljenosti odgojitelja za inkluziju u kontekstu njezine održivosti.

4. Hipoteze istraživanja

U ovom radu polazi se od sljedećih hipoteza istraživanja:

Hg: Kvaliteta inkluzije djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja povezana je sa stavovima odgojitelja kao ključnoj pretpostavci za programsku provedbu inkluzije, samoprocjenu rada odgojitelja i potrebne osobne i profesionalne kompetencije odgojitelja za inkluzivnu kulturu i praksu.

H1 Odgojitelji u Republici Hrvatskoj imaju pozitivne stavove o potrebnim ključnim programskim pretpostavkama za inkluziju djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

H2 Odgojitelji u Republici Hrvatskoj pozitivno ocjenjuju svoj rad s djecom s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

H3 Postoje statistički značajne razlike između stavova odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na ispitane nezavisne varijable¹

H4 Postoje statistički značajne razlike između stavova odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o kompetencijama odgojitelja s obzirom na ispitane nezavisne varijable².

H5 Postoje statistički značajne razlike u samoprocjeni vlastitog rada odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s obzirom na ispitane nezavisne varijable³.

H6 Postoje statistički značajne povezanosti stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu i kompetencija odgojitelja.

5. Zadaci istraživanja

Sukladno postavljenom cilju i hipotezama definirani su slijedeći istraživački zadaci koji će operacionalizirati cilj istraživanja.

¹ U ovom istraživanju ispitane su nezavisne varijable: radni staž, stupanj stručne spreme, promoviranost u zvanja mentora/savjetnika, rad odgojitelja u zajednici, stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama, stručno usavršavanje iz područja ostalih pedagoških kompetencija, stručno usavršavanje ili razvijanje različitih vještina iz bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

² U ovom istraživanju ispitane su nezavisne varijable: radni staž, stupanj stručne spreme, promoviranost u zvanja mentora/savjetnika, rad odgojitelja u zajednici, stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama, stručno usavršavanje iz područja ostalih pedagoških kompetencija, stručno usavršavanje ili razvijanje različitih vještina iz bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

³ U ovom istraživanju ispitane su nezavisne varijable: radni staž, stupanj stručne spreme, promoviranost u zvanja mentora/savjetnika, rad odgojitelja u zajednici, stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama, stručno usavršavanje iz područja ostalih pedagoških kompetencija, stručno usavršavanje ili razvijanje različitih vještina iz bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

1. Ispitati stavove odgojitelja o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzivne kulture i prakse u radu s djecom s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
2. Ispitati samoprocjenu vlastitog rada odgojitelja s djecom s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.
3. Utvrditi postoji li statistički značajna razlika između stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na ispitane nezavisne varijable.
4. Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u kompetencijama odgojitelja s obzirom na ispitane nezavisne varijable.
5. Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u samoprocjeni vlastitog rada odgojitelja u ustanovama za rani i predškolskim odgoj i obrazovanje s obzirom na ispitane nezavisne varijable.
6. Utvrditi postoji li statistički značajna povezanost između stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu i kompetencija odgojitelja.

6. Postupak istraživanja

Postupak istraživanja opisuje detaljnije uzorak ispitanika, instrument istraživanja, način provođenja istraživanja i metodu obrade podataka.

6.1. Uzorak

Uzorak istraživanja su zaposleni odgojitelji u državnim i privatnim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj kroz šest regija. Broj ispitanika čini 921 odgojitelj.

Prema Zavodu za statistiku Republike Hrvatske (2021) u pedagoškoj godini 2020./ 21. godini zaposlena su 3999 odgojitelja. Postotak odgojitelja koji su sudjelovali u istraživanju iznosi 6, 58% od ukupnog broja zaposlenih odgojitelja u pedagoškoj godini 2020./ 21.

Ispitanici su rangirani prema broju odgojitelja unutar svake regije jer svaka ima različit obuhvat ispitanika. U istraživanju je obuhvaćen 921 odgojitelj iz 54 ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje iz manjih mjesta i gradova u Republici Hrvatskoj. Obuhvat odgojitelja kroz regije

je ovisan i o broju zaposlenika pa je broj ispitanika prilagođen postotku ukupnog broja zaposlenih u svakoj regiji.

Slijedi prikaz ispitanih odgojitelja kroz šest regija Republike Hrvatske: Sjeverna Hrvatska (166 ispitanika iz šest županija), Grad Zagreb (256 ispitanika), Slavonija i Baranja (72 ispitanika iz četiri županije), Lika i banovina 71 ispitanik iz tri županije), Istra i primorje (120 ispitanika iz dvije županije, Dalmacija (236 ispitanika iz četiri županije). Nazivi županija navedeni su u Tablici 1. kao i postotak ispitanika iz svake regije izračunat prema ukupnom broju ispitanih odgojitelja.

Tablica 1. Zastupljenost istraživanja kroz regija Republike Hrvatske

| RB | REGIJE U REPUBLICI HRVATSKOJ / Županije | Gradovi i mjesta obuhvaćeni sudjelovanjem odgojitelja u istraživanju | Postotak Ispitanih od broja ispitanih |
|----|---|---|---------------------------------------|
| | | | broj ispitanih |
| 1. | SJEVERNA HRVATSKA; Bjelovarsko-bilogorska, Virovitičko-podravska, Međimurska, Varaždinska, Koprivničko-križevačka, Zagrebačka županija. | Bjelovar, Prelog, Novi Marof, Jastrebarsko, Dugo Selo, Krapina, Sv. Ivan Žabno, Zabok, Čazma, Koprivnica | 18.024% |
| | | | 166 |
| 2. | GRAD ZAGREB | Zagreb | 27.796% |
| | | | 256 |
| 3. | SLAVONIJA I BARANJA; Požeško-slavonska, Osječko-Baranjska, Vukovarsko-srijemska, Brodsko-posavska županija | Belišće, Đakovo, Osijek, Našice, Vukovar | 7.818% |
| | | | 72 |
| 4. | LIKA I BANOVINI; | | 7.709% |

| | | | |
|----|---|---|------------------|
| | Ličko-senjska, Karlovačka, Sisačko- moslavačka županija. | Sisak, Novska, Novalja, Karlovac, Ogulin, Otočac, Kutina, Petrinja | 71 |
| 5. | DALMACIJA; Zadarska županija, Splitsko-dalmatinska, Šibensko kninska, Dubrovačko-neretvanska, županija | Zadar, Split, Sukošan, Zemunik, Sinj, Solin, Benkovac, Tribunj, Šibenik, Primošten, Sv. Filip i Jakov, Pakoštane, Jelsa, Hvar, Kaštela, Okrug Gornji, Pag, Gračac, Dugi Rat, Poličnik, Dubrovnik | 25.629% |
| | | | 236 |
| 6. | ISTRA I PRIMORJE; Istarska Primorko-goranska županija | Buzet, Pula, Žminj, Rijeka, Opatija, Fužine, Svetvičent, Poreč, Rab | 13.029% |
| | | | 120 |
| 7. | UKUPNO: 6 regija u Republici Hrvatskoj | Ukupno: 54 mjesta ili grada u Republici Hrvatskoj | Ukupno: 100% |
| | | | 921 ispitanik |

U Tablici 1. prikazan je broj ispitanih odgojitelja i mjesta u kojima su zaposleni na poslovima odgojitelja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

6.2. Instrument istraživanja

Upitnik za istraživanje korišten u ovom radu proizlazi iz upitnika za ispitivanje stavova nastavnika o inkluziji u školama u Njemačkoj (Seifried, 2015). Pisana privola za prilagodbu upitnika dobivena je elektronskom poštom 13. ožujka i 22. svibnja 2021. godine. Upitnici su prije korištenja prilagođeni i validirani za područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Namijenjeni su za istraživanje stavova odgojitelja u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske. Putem upitnika ispitani su stavovi odgojitelja djece rane i predškolske dobi kako bi se identificirale ključne pretpostavke za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na nacionalnoj razini u kontekstu kulture i prakse rada odgojitelja.

Struktura upitnika sadrži anketu o osobnim podacima ispitanika u uvodnom dijelu i tri upitnika. Uvodni dio upitnika odnosi se na osobne podatke i sadrži varijable u obliku pitanja kojima se utvrđuje: dob, spol, razinu obrazovanja, napredovanje u struci (promoviranost u zvanja), mjesto rada, rad u inkluzivnoj skupini, radno iskustvo, naziv skupine i broj djece, stručno usavršavanje iz područja rada s djecom s teškoćama, stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija odgojitelja, usavršavanje iz područja osobnih kompetencija i razvoja vještina izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, dobrovoljna angažiranost u zajednici, pomoć stručnog tima u skupini u radu s djecom s teškoćama i rad s trećim odgojiteljem. Ispitanici su odgovarali na tvrdnje odabirom jednog od ponuđenih odgovora. Na pitanje broj 7A traži se odgovor upisom broja godina koliko je odgojitelj radio s djecom s teškoćama. Na pitanje broj 8, odgojitelji opisno navode teškoće djece s kojima su radili. Na pitanje broj 10 odgojitelji trebaju upisati s kojim brojem djece trenutno rade u skupini i naziv programa (skupine) što se u statističkoj obradi dijeli na dva pitanja. Na pitanje broj 15. odgojitelji su odgovarali opisno navodeći svoje aktivnosti u zajednici. Pitanje broj 15 nije dio ovog istraživanja.

Upitnik broj I : *Stavovi odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.*

Upitnik se sastoji od 27 čestica u obliku tvrdnji na koje odgojitelji zaokružuju jedan od pet ponuđenih odgovora na skali Likertova tipa. Stupanj slaganja s ponuđenom tvrdnjom za koju se ispitanik odlučuje numeriran je na način: 1- ne slažem se; 2- uglavnom se ne slažem; 3- niti se slažem niti se ne slažem; 4- uglavnom se slažem; 5- potpuno se slažem. Upitnik na početku navodi da se od odgojitelja traži stav i procjena o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Upitnik broj II : *Samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada u inkluzivnom okruženju.*

Upitnik se sastoji od 26 čestica u obliku tvrdnji na koji odgojitelji zaokružuju jedan od pet ponuđenih odgovora na skali Likertova tipa. Stupanj slaganja s ponuđeno tvrdnjom za koju se ispitanik odlučuje numeriran je na način: 1- ne slažem se; 2- uglavnom se ne slažem; 3- niti se

slažem niti se ne slažem; 4- uglavnom se slažem; 5- potpuno se slažem. Upitnik ima ponuđene izjave koje odgojitelji koriste kako bi opisali svoje stanje u radu s djecom s teškoćama. Od odgojitelja se traži da odabere izjavu koja se odnosi na osobno funkcioniranje u inkluzivnom okruženju.

Upitnik broj III: *Stavovi o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama*

Upitnik ima 10 čestica u obliku tvrdnji na koji odgojitelji zaokružuju jedan od pet ponuđenih odgovora na skali Likertova tipa. Stupanj slaganja s ponuđenom tvrdnjom za koju se ispitanik odlučuje numeriran je na način: 1- ne slažem se; 2- uglavnom se ne slažem; 3- niti se slažem niti se ne slažem; 4- uglavnom se slažem; 5- potpuno se slažem.

Upitnik navodi ponuđene izjave koje mogu koristiti odgojitelji kako bi opisali svoje osobne i profesionalne kompetencije u radu s djecom s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U ispitivanju stavova odgojitelja korištene su nezavisne varijable:

- a) godine radnog iskustva (1-5), (5-10), (više od 10),
- b) stupanj stručne spreme (srednja škola, dodiplomski studij, diplomski studij, poslijediplomski studij),
- c) promoviranost u zvanje mentora / savjetnika,
- d) rad odgojitelja u zajednici (članstvo u udrugama, volonterizam i ostala angažiranost),
- e) stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama (najmanje jednom godišnje),
- f) stručno usavršavanje odgojitelja iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja (najmanje jednom godišnje),
- g) stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Nezavisne varijable formirane su zbog utvrđivanja mogućih razlika između odgojitelja u kompetencijama i odnosu prema cjeloživotnom učenju i uključenosti u zajednicu kao značajnim preduvjetima koji utječu na izgradnju stavova u skladu s polaznim teorijama. Nezavisne varijable profiliraju područje stručnog usavršavanja iz rada s djecom s teškoćama, zatim ostalih pedagoških usavršavanja neovisno o radu s djecom s teškoćama, što je značajno

zbog analize mogućih razlika u stavovima odgojitelja u skladu s različitim usavršavanjima. Nezavisna varijabla iz područje usavršavanja, učenja ili razvijanja različitih vještina bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i njihovih interesa izvan područja predškolske pedagogije postavlja se radi pozicioniranja suvremenih stavova odgojitelja u skladu s teorijom održivog razvoja. Uz pomoć navedenih nezavisnih varijabli moguće je istražiti jesu li odgojitelji u Republici Hrvatskoj spremni za izazove inkluzije djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u skladu sa zahtjevima na globalnoj razini.

6.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno vezano za teorijski i empirijski dio rada. Teorijski dio rada istražen je kroz proučavanje znanstvene i stručne literature domaćih i stranih autora iz područja pedagogije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kontekstu teorije održivog razvoja i teorije ekološkog sustava. Empirijsko istraživanje provedeno je tiskanim upitnicima dostavljenim u fizičkom obliku odgojiteljima u šest regija Republike Hrvatske. Ispitan je 921 odgojitelj neovisno je li zaposlen u privatnim ili državnim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Za provedbu istraživanja dobivena je suglasnost Etičkog povjerenstva Sveučilišta u Zadru, 23. prosinca 2022. godine (Suglasnost; Sveučilište u Zadru, KLASA: 114-06/22-01/42, URBROJ: 15-22-02).

Ministarstvu znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske dostavljeni su 13. siječnja 2023. godine traženi podaci o procesu istraživanju s ciljem sakupljanja podataka putem koordinacije s ravnateljima ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje na području Republike Hrvatske. Za provedbu istraživanja dobivena je pisana suglasnost 4. travnja 2023. godine (Suglasnost; Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, Zagreb, Klasa: 602-01/22-01/00553, URBROJ:533-05-23-0005).

Istraživanje je provedeno anketiranjem odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja od siječnja do travnja 2023. godine na području šest regija Republike Hrvatske (Sjeverna Hrvatska, Grad Zagreb, Slavonija i Baranja, Istra i Primorje, Lika i Banovina, Slavonija, Dalmacija).

Upitnici su sastavljeni od uvodnog dijela, ankete o osobnim podacima i triju upitnika. Anketa o osobnim podacima ispunjava se odabirom ponuđene tvrdnje, dok dva pitanja traže slobodan odgovor (vrsta teškoće djece i broj djece u skupini). Tri upitnika ispunjavaju se odabirom ponuđene tvrdnje.

U uvodnom dijelu opisana je tema istraživanja i uputa o načinu prikupljanja podataka za koji se jamči anonimnost ispitanika i njihova zaštita osobnih podataka. Navedena je i procedura dostave ispunjenih upitnika. Broj ispitanih odgojitelja po regijama određen je Državnim zavodom za statistiku u skladu s podatkom o broju zaposlenih odgojitelja. U pedagoškoj godini 2020./21. zaposleno je 13 999 odgojitelja. Ispitan je 921 odgojitelj što odgovara uzorku od 6, 58% od ukupnog broja zaposlenih odgojitelja djece rane i predškolske dobi u državnim i privatnim ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske.

6.4. Metoda obrade podataka

U radu se koristi kvantitativni istraživački pristup primjenom metode anketiranja. Upitnik se sastoji od prvog dijela anketnog upitnika o osobnim podacima ispitanika. Daljnja tri upitnika sastoje se od integriranih pitanja iskazanih u formi tvrdnje za koju su ispitanici iskazali stupanj slaganja na skali Likertova tipa. Za obradu i interpretaciju dobivenih podataka korišteni su postupci deskriptivne i inferencijalne statistike (Mužić, V., 2004).

Analitičkom strategijom dobiveni su rezultati faktorske analize te su određene i izlučene rekordirane čestice prema dobivenim vrijednostima. Provedenim statističkim postupkom multivarijantne analize varijance (MANOVA) provjerene su razlike u zavisnim varijablama, a nakon toga i jednostavna analiza varijance (ANOVA). U statističkoj obradi korišten je Tukeyev post-hoc kao i Pearsonov koeficijent korelacije. Cjelokupna analitička strategija detaljno je opisana u nastavku rada u uvodnom dijelu poglavlja: Obrada podataka i interpretacija (faktorska analiza), a također je opisana kroz rezultate istraživanja i interpretaciju.

IV. OBRADA PODATAKA I INTERPRETACIJA

1. Faktorska analiza

U nastavku je prikazana analitička strategija provođenja faktorske analize.

Za utvrđivanje strukture primijenjenih anketnih upitnika, provedena je eksploracijska faktorska analiza (EFA). EFA je statistički postupak koji istraživaču omogućuje identificiranje faktora koji leže u pozadini skupine čestica koje su primijenjene u anketnom upitniku. Ova tehnika temelji se na proučavanju korelacija među česticama te utvrđivanju obrazaca visokih povezanosti skupova čestica. Na taj način moguće je odrediti je li u pozadini nekog upitnika jedan ili više faktora. Ako su čestice iz anketnog upitnika sve međusobno visoko povezane, pokazat će se da su sve visoko zasićene samo jednim faktorom. No, ako postoje skupovi čestica koje su međusobno visoko povezane, dok su u isto vrijeme nisko povezane s drugim česticama, pokazat će se da u podlozi anketnih pitanja leži više faktora. Nakon provedene faktorske analize, rezultati će se koristiti za formiranje subskala, koje će biti izražene kao prosječna vrijednost čestica koje su bile visoko zasićene istim faktorom.

Prilikom provođenja faktorske analize korišteni su kriteriji opisani u Tabachnick i Fidell (2013). Prvo, pogodnost matrice korelacija za provođenje faktorske analize provjerena je pomoću Bartlettovog testa sfericiteta. Ovaj test statistički testira razlikuje li se matrica opaženih korelacija od matrice identiteta, odnosno matrice u kojoj se na dijagonali nalaze jedinice, a izvan dijagonale nule. Ako je rezultat ovog testa statistički značajan, to označava da se opažene korelacije među česticama iz anketnog upitnika značajno razlikuju od matrice koja odražava nepostojanje korelacija među varijablama, što daje osnovu za provođenje analize. Drugo, prilikom provođenja faktorske analize izlučuje se onoliki broj faktora koliko postoji čestica s kojima se ulazi u analizu te je potrebno odrediti koji će biti konačan broj faktora koji će biti interpretirani. Ovdje je korišten Kaiserov kriterij prema kojemu se zadržavaju samo oni faktori koji ima eigen vrijednost veću od 1. U terminima faktorske analize, varijanca jedne varijable odražava eigen vrijednost 1. Prema tome, faktori koji imaju eigen vrijednost veću od 1 objašnjavaju više nego jednu odmjerenu varijablu te se smatraju smislenima za interpretaciju. Treće, zadržani su oni faktori na kojima su visoka zasićenja imale najmanje tri varijable. Iako je matematički moguće da postoje faktori koji nisu visoko zasićeni ni s jednom varijablom, ili su pak visoko zasićeni s jednom ili dvije varijable, ovaj kriterij se preporučuje zbog toga kako bi se osigurala statistička stabilnost (faktori s manje od tri varijable su temeljeni na manjem broju indikatora), interpretabilnost (faktori s malim brojem čestica opisuju jako uzak aspekt konstrukta kojega mjere) i generalizabilnost (faktori s manje od tri čestice se rijetko mogu

generalizirati na druge uzorke ili populacije). Četvrto, smatra se da je čestica visoko zasićena faktorom, ako ima faktorsko zasićenje (λ) veće od 0.30 te su faktori interpretirani na temelju onih čestica koje imaju faktorsko zasićenje veće od 0.30. Peto, ako je u analizi zadržano više od jednog faktora, provedena je kosokutna oblimin rotacija kako bi se olakšala interpretacija faktorskog rješenja. Šesto, EFA je provedena prema načelu jednostavne strukture. Prema njemu svaka čestica treba imati visoko zasićenje ($\lambda > .30$) samo s jednim faktorom, dok s drugim faktorima, treba biti nisko zasićena. Na ovaj se način osigurava jasna interpretacija faktora, s obzirom da je jasno kakav je obrazac faktorskih zasićenja.

EFA je provedena u nekoliko iteracija kako bi se osiguralo da završno faktorsko rješenje ima zadovoljene gore navedene kriterije. U prvoj iteraciji EFA je provedena sa svim česticama anketnog upitnika. Ako bi postojale čestice koje nemaju visoka zasićenja ni s jednim faktorom, smatra se da se te čestice prema svome značenju bitno razlikuju od ostalih te su isključene iz analize. Nadalje, ukoliko bi samo jedna ili dvije čestice bile zasićene s jednim faktorom, one bi bile isključene iz analize kako bi se osiguralo da su zadržani faktori odmjereni s minimalno trima česticama. Za kraj, čestice bi bile isključene iz analize ukoliko su bile visoko zasićene s više od jednog faktora kako bi se osiguralo načelo jednostavne strukture. Nakon svakog isključivanja čestica, EFA je ponovljena u novoj iteraciji, i taj proces je ponavljan dok nisu osigurani svi gore opisni kriteriji.

Nakon zadnje iteracije faktorske strukture, izlučeni faktori su interpretirani s obzirom na sadržaj čestica koje su bile visoko zasićene tim faktorom. One su u daljnjim analizama korištene kao subskale. Za svaku je izračunata njezina prosječna vrijednost kako bi rezultati bili usporedivi, s obzirom na to da izlučeni faktori nisu uključivali jednak broj čestica. Nadalje, pouzdanost subskala je određena korištenjem Cronbach alfa koeficijenta internalne konzistentnosti.

U nastavku je analiziran uzorak ispitanika kroz deskriptivne pokazatelje. Nakon toga su putem tablica i slika prikazani rezultati faktorske analize koji se odnose na ispitane stavove odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju i rezultati faktorske analize nakon ispitanih stavova odgojitelja o osobnim i profesionalnim kompetencijama u radu s djecom s teškoćama.

1.1. Uzorak ispitanika kroz deskriptivne pokazatelje

U daljnjem tekstu navedeni su deskriptivni rezultati prvog dijela 17 anketnih pitanja kojima se opisuje uzorak ispitanika i prikazuju karakteristike odgojitelja koji su sudjelovali u istraživanju.

Za ispitanike se koristi izraz odgojitelj, a pritom se misli na osobe ženskog i muškog spola.

Unutar ove skupine pitanja postoje dvije vrste varijabli: kontinuirane (pitanja vezana uz dob, trajanje zaposlenja i broj djece u vrtićkim skupinama) i kategoričke (pitanja na kojima postoji nekoliko ponuđenih odgovora). Za kontinuirane varijable prikazani su osnovni deskriptivni podaci: aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD), te minimalne i maksimalne zabilježene vrijednosti. Za kategoričke varijable je prikazana frekvencija (čestina) pojedinog ponuđenog odgovora te postotak u kojem se pojavljuje.

1.1.1. Dob ispitanika

U Tablici 2. navedena je životna dob odgojitelja koji su sudjelovali u istraživanju.

Tablica 2. Dob ispitanika

| | Nedostaje | M | SD | Min | Maks |
|--------------------|------------------|----------|-----------|------------|-------------|
| Životna dob | 0 | 40.413 | 10.672 | 19.000 | 65.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Prva kontinuirana varijabla odnosi se na životnu dob. Prema prosjeku ispitanih odgojitelja, njihova životna dob nešto je veća od 40. godina (40.413). Taj podatak upućuje da su ispitanici odgojitelji sa iskustvom što može doprinijeti relevantnosti dobivenih rezultata istraživanja s obzirom da se može pretpostaviti da se radi o odgojiteljima s iskustvom.

1.1.2. Spol

U tablici 3. naveden je spol ispitanika.

Tablica 3. Spol ispitanika

| Spol | Frekvencija | % |
|-------------|--------------------|----------|
| M | 10 | 1.086 |
| Ž | 910 | 98.806 |

| | | |
|-----------|-----|---------|
| Nedostaje | 1 | 0.109 |
| Ukupno | 921 | 100.000 |

Druge ispitana kategorička varijabla odnosi se na spol ispitanika. U istraživanju je sudjelovalo 920 ispitanika, od čega 10 muškaraca (1.086%) i 910 (98.806%) žena što potvrđuje da su u većini zaposleni odgojitelji u Republici Hrvatskoj ženskog spola. S obzirom da odgojitelji muškog spola nemaju zapreke kod zapošljavanja prema postojećim zakonima i strateškim dokumentima Republike Hrvatske⁴, postavlja se pitanje što je razlog male zastupljenosti muškog spola na poslovima odgojitelja. To bi mogao biti predmet nekog novog istraživanja.

1.1.3. Razina obrazovanja

U tablici 4. navedena je razina obrazovanja odgojitelja te su, slijedom toga, analizirani dobiveni podaci.

Tablica 4. Razina obrazovanja

| Razina obrazovanja | Frekvencija | % |
|--------------------------|-------------|---------|
| srednja stručna sprema | 20 | 2.172 |
| dodiplomski studij (VŠS) | 640 | 69.490 |
| diplomski studij | 242 | 26.276 |
| poslijediplomski studij | 16 | 1.737 |
| Nedostaje | 3 | 0.326 |
| Ukupno | 921 | 100.000 |

Treće pitanje navedeno u upitniku odnosi se na kategoričku varijablu koja pokazuje razinu obrazovanja odgojitelja. Ispitani rezultati navedeni u tablici 4. pokazuju da je odgojitelja sa srednjom stručnom spremom 20 (2.172%), odgojitelja sa dodiplomskom razinom ili višom stručnom spremom formalnog obrazovanja 640 (69.490%). Odgojitelja sa završenim diplomskim studijem je 242 (26.276 %), dok 16 (1.737 %) odgojitelja ima poslijediplomsku razinu obrazovanja. Najveći je broj odgojitelja s dodiplomskom razinom formalnog obrazovanja. Najniži broj su odgojitelji sa srednjom stručnom spremom. Međutim, analiza ukazuje da su to odgojitelji s najviše radnog iskustva u sustavu ranog i predškolskog odgoja i

⁴ Zakonu o ravnopravnosti spolova, Vlada Republike Hrvatske (Narodne novine 82/08 i 69/17 i Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030. godine (Narodne novine 13/21)

obrazovanja. Istraživanje će pokazati da su njihovi pozitivni stavovi o inkluziji djece s teškoćama vezani više za radno iskustvo i stručno usavršavanje tijekom rada. Od njih se razlikuju odgojitelji s dodiplomskom i diplomskom razinom koji su kroz formalno obrazovanje imali više kolegija o inkluziji djece s teškoćama, što ih razlikuje u pripremljenosti za rad s djecom s teškoćama. To pokazuje neujednačen sustav uključivanja odgojitelja koji obavljaju istu praksu u radu s djecom s teškoćama. Svi odgojitelji u Republici Hrvatskoj uključeni su u rad s djecom s teškoćama neovisno o stupnju formalnog obrazovanja. Ipak, ovo je istraživanje pokazalo da su stavovi odgojitelja pozitivno usmjereni inkluziji djece s teškoćama, odnosno, da na stavove o inkluziji nije negativno utjecala manja razina formalnog obrazovanja odgojitelja. Razlika se pokazala samo u razini pozitivnih stavova u izdvojenim česticama iz faktorske analize.

1.1.4. Promovirano zvanje

U tablici 5. navedena je analiza promoviranosti odgojitelja u zvanja: odgojitelj mentor i odgojitelj savjetnik.

Tablica 5. Promovirano zvanje

| Promovirano zvanje | Frekvencija | % |
|----------------------|-------------|---------|
| Odgojitelj mentor | 36 | 3.909 |
| Odgojitelj savjetnik | 30 | 3.257 |
| Ništa od toga | 855 | 92.834 |
| Nedostaje | 0 | 0.000 |
| Ukupno | 921 | 100.000 |

Kategorička varijabla koja pokazuje promovirana znanja potvrđuje da je ispitano 36 odgojitelja mentora (3.909%), 30 odgojitelja savjetnika (3.257 %). To znači da je odgojitelja mentora više od odgojitelja savjetnika. Zaključuje se da je mali postotak ispitanih odgojitelja promovirano u zvanja mentora ili savjetnika. To možemo povezati s uvjetima koji se traže od odgojitelja za status promoviranog odgojitelja. Neko novo istraživanje moglo bi utvrditi zašto je zainteresiranost za promovirana zvanja mala i je li to vezano za nejednakost u ostvarivanju

dodatnih mogućnosti napredovanja odgojitelja u kontekstu kvalitete vodstva ustanove. Promoviranost u zvanja pokazatelj je napredovanja ustanove čije vođenje treba biti usmjereno poticanju kvalitete i motiviranosti odgojitelja za napredovanje.

1.1.5. Zaposlenost po regijama

U tablici 6. navedene su regije u Republici Hrvatskoj u kojima rade odgojitelji i postotak zaposlenih odgojitelja kroz šest regija.

Tablica 6. Zaposlenost po regijama

| Zaposlenost po regijama | Frekvencija | % |
|-------------------------|-------------|---------|
| Sjeverna Hrvatska | 166 | 18.024 |
| Grad Zagreb | 256 | 27.796 |
| Slavonija i Baranja | 72 | 7.818 |
| Istra i primorje | 120 | 13.029 |
| Lika i Banovina | 71 | 7.709 |
| Dalmacija | 236 | 25.624 |
| Nedostaje | 0 | 0.000 |
| Ukupno | 921 | 100.000 |

U Republici Hrvatskoj zaposleno je ukupno 13999 odgojitelja u pedagoškoj godini 2021./21. u šest regija Republike Hrvatske. Ukupno je ispitan 921 odgojitelj što je 6,58% od ukupnog broja odgojitelja u Republici Hrvatskoj. Obradom ispitanika kroz šest regija dobiveni su statistički podaci broja ispitanih odgojitelja na način: u Sjevernoj Hrvatskoj ispitano je 166 odgojitelja (18.024%), u Gradu Zagrebu 256 odgojitelja (27.796%), u Slavoniji i Baranji 72 odgojitelja (7.818%), u Istri i Primorju 120 odgojitelja (13.029 %), u Lici i Banovini 71 odgojitelj (7.709 %) odgojitelja, dok je u Dalmaciji ispitano 236 odgojitelja (25.624%). Prema statističkim pokazateljima najmanji broj odgojitelja zaposlen je u Lici i Banovini, dok je najveći broj odgojitelja zaposlen u Gradu Zagrebu.

1.1.6. Rad u inkluzivnoj skupini

U tablici 7. naveden je postotak odgojitelja koji su radili u inkluzivnoj skupini.

Tablica 7. Rad u inkluzivnoj skupini gdje je upisano dijete s teškoćom

| Rad u inkluzivnoj skupini gdje je bilo upisano dijete | s | teškoćom | Frekvencija | % |
|--|----------|-----------------|--------------------|----------|
| DA | | | 725 | 78.719 |
| NE | | | 195 | 21.173 |
| Nedostaje | | | 1 | 0.109 |
| Ukupno | | | 921 | 100.000 |

Prema dobivenim podacima u inkluzivnoj skupini radilo je 78.719 % odgojitelja dok 173% odgojitelja nisu radila u takvim skupinama. To potvrđuje da je veliki broj odgojitelja radio u skupinama s djecom s teškoćama. Iz toga proizlazi zaključak da su u većini odgojno-obrazovnih ustanova uključena djece s teškoćama. S obzirom na vrstu teškoća djece koju su odgojitelji naveli u daljnjem istraživanju, riječ je o težim teškoćama.

1.1.7. Godine rada u inkluzivnoj skupini

U tablici 8. navedene su godine rada odgojitelja u inkluzivnoj skupini u radu s djecom s težim teškoćama.

Tablica 8. Godine rada u inkluzivnoj skupini

| | Nedostaje | M | SD | Min | Maks |
|---|------------------|----------|-----------|------------|-------------|
| Brojčana vrijednost godina rada u inkluzivnoj skupini | 226 | 4.702 | 6.204 | 0.000 | 75.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min - minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Kategorička varijabla ispitana u Tablici 8 odnosi se na broj godina, odnosno koliko je dugo jedan odgojitelj radio u inkluzivnoj skupini. Rezultat deskriptivne analize pokazuje da je

prosjeck godina koje je odgojitelj proveo u radu u inkluzivnoj skupini nešto veći od 4 i pol godine (4.702). Taj podatak ukazuje na porast broja djece s teškoćama jer je svaki zaposleni odgojitelj do sada radio u inkluzivnom programu gotovo pet godina.

1.1.8. Vrste teškoće djece

U opisnom dijelu odgojitelji su naveli različite vrste težih teškoća s kojima su se susretali u radu. Najčešće teškoće koje su odgojitelji naveli su: autizam, teškoće iz spektra autizma, senzorne teškoće, višestruke teškoće, cerebralna paraliza, ostale teže zdravstvene teškoće, govorno-jezične teškoće, mentalna retardacija. One spadaju u teže teškoće prema zakonskoj klasifikaciji njihovih vrsta. Teškoća iz spektra autizma najzastupljenija je u ovom istraživanju. Ne možemo sa sigurnošću tvrditi da su naznačene teškoće terminološki točno navedene i da postoje za to postavljene sve dijagnoze. U ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeca se upisuju od navršenih 6 mjeseci, pa se odgojitelji među prvima susreću s različitim odstupanjem u razvoju. S obzirom na to da u ovom istraživanju odgojitelji nisu navodili lakše teškoće ukazuje da odgojitelji shvaćaju rad s djecom s teškoćama u kontekstu težih teškoća i zahtjevnosti rada u odnosu na njih. Daljnja analiza stavova odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama odnosi se isključivo na teže teškoće s kojima se susreću odgojitelji u odgojno-obrazovnom radu.

1.1.9. Godine radnog iskustva

U tablici 9. prikazano je koliko godina radnog iskustva imaju ispitani odgojitelji na nacionalnom uzorku.

Tablica 9. Radno iskustvo odgojitelja

| Radno iskustvo odgojitelja | Frekvencija | % |
|----------------------------|-------------|--------|
| do 1 godine | 50 | 5.429 |
| od 1 do 5 godina | 168 | 18.241 |
| od 5 do 10 godina | 191 | 20.738 |
| 10-20 godina | 266 | 28.882 |
| više od 20 godina | 246 | 26.710 |
| Nedostaje | 0 | 0.000 |

| | | | | | |
|--------|--|-----|--|---------|--|
| Ukupno | | 921 | | 100.000 | |
|--------|--|-----|--|---------|--|

Analiza istraživanja pokazuje da na poslovima odgojitelja radi 50 odgojitelja (5.429 5%) s radnim iskustvom do 1 godine, 168 odgojitelja (18.241%) od 1 do 5 godina, 191 odgojitelj (20.738 %) ima od 10 do 20 godina radnog iskustva, dok 246 odgojitelja (26.710%) ima više od 20 godina radnog iskustva. Najmanje ispitanih odgojitelja su početnici (do 5 godina radnog iskustva). Najveći broj ispitanika nisu početnici u radu već imaju iskustvo od 10 do više od 20 godina. Prema tom podatku može se zaključiti da su najviše ispitani odgojitelji oni koji imaju veće iskustvo u radu, a time i bolje poznavanje inkluzivne problematike unutar odgojno-obrazovnog rada.

1.1.10. Vrsta programa

U Tablici 10 navedeni su najzastupljeniji programi u kojima odgojitelji rade. To su program jaslica gdje su zastupljena djeca od 1 do 3 godine, program mješovitih skupina u kojima su djeca različite dobi od 3 do 7 godina. Ostali programi i skupine odnose se na kratki program pripreme za školu, skupine koje nisu mješovite i posebni programi.

Tablica 10. Vrsta programa

| Vrste programa i skupine u kojima rade odgojitelji | , Frekvencija | % |
|--|---------------|----------------|
| Program A (jaslice) | 279 | 30.293 |
| Program B (mješovite skupine) | 408 | 44.300 |
| Program C (ostale skupine) | 234 | 25.407 |
| Nedostaje | 0 | 0.000 |
| Ukupno | 921 | 100.000 |

Prema deskriptivnoj analizi, 279 odgojitelja (30.293%) radi u jaslicama, dok u mješovitim skupinama radi 408 (44.300%). U skupinama koje nisu heterogene radi 234 (25.407%) odgojitelja. One obuhvaćaju skupine djece iste dobi što uključuje i kratki program pripreme za školu.

To potvrđuje da su u Republici Hrvatskoj u većini formirane heterogene skupine koje se smatraju pedagoški najprimjerenijim za rad. Ipak, može se postaviti pitanje organizacije

skupina unutar jaslica, koje također mogu biti heterogene, ali i sastavljene prema određenoj dobi djece.

1.1.11. Broj djece u skupini

U Tablici 11 naveden je broj upisane djece u skupinama u kojima rade odgojitelji. On je povezan analizom vrste programa iz Tablice 11. koja se nastavlja analizom broja upisane djece u različite programe i skupine u kojima rade ispitani odgojitelji.

Tablica 11. Broj djece u skupini.

| Broj djece u skupini | Nedostaje | M | SD | Min | Maks |
|----------------------|-----------|--------|-------|--------|--------|
| jaslice | 0 | 15.151 | 3.067 | 9.000 | 24.000 |
| mješovite skupine | 0 | 21.380 | 3.655 | 12.000 | 45.000 |
| ostale skupine | 1 | 22.464 | 3.717 | 5.000 | 34.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Deskriptivna analiza broja djece u skupinama pokazuje da je u jaslicama prosječno uključeno 15 djece, dok je u mješovitim skupinama uključeno 21 dijete. To potvrđuje da broj djece u skupinama nije u skladu s Državnim pedagoškim standardom. Najveće odstupanje je u jaslicama gdje je propisano 12 djece u mješovitom programu od 1 do 3 godine. Iz analize se ne može utvrditi jesu li skupine jaslica heterogene ili su formirane prema dobi djece, što bi mogao biti pokazatelj znatnog odstupanja od propisanih uvjeta formiranja takvih skupina. Posebno se uočava problem uključenosti djece s teškoćama u jasličke skupine čija se teža teškoća u tom periodu još uvijek jasno ne prepoznaje pa je zahtjevnost rada odgojitelja znatno povećana. U mješovitim skupinama broj djece također ne odgovara Državnom pedagoškom standardu (s obzirom na uključenost djece s težim teškoćama u skupini). Iz ove analize uočava se problem nedostatka mjesta u programu jaslica što proizlazi iz prenapučenosti skupine pa jasličke skupine imaju najveće odstupanje od propisanog pedagoškog standarda. U programu ostalih skupina odgojitelji rade s 22 djece. Ne možemo sa sigurnošću utvrditi je li taj broj u skladu s

Državnom pedagoškim standardom jer je nepoznato u kojem se postotku „ostale skupine“ odnose na kratki program pripreme za školu ili neki drugi integrirani ili posebni program. S obzirom na zastupljenost različitih programa gdje je jedna od vodećih, kratki program pripreme za školu moglo bi se zaključiti da se kategorija „ostale skupine“ odnosi na program pripreme za školu koji ima kraće trajanje i ne mora obuhvaćati skrb djece tijekom cijele pedagoške godine. Sva djeca do plaska u školu trebaju biti obuhvaćena tim programom. Kratki program pripreme za školu propisuje do 25 djece u skupinu što bi značilo da je u tom programu broj djece u skladu s propisanim pedagoškim standardom. Međutim formirane skupine prema dobi djece trebaju imati manji upisni obuhvat s obzirom na uključenost djece s težim teškoćama.

1.1.12. Stručno usavršavanje iz područja rada s djecom s teškoćama

U Tablici 12. navedena je analiza stručnog usavršavanja odgojitelja iz područja rada s djecom s teškoćama koje je ispitano s obzirom na nedostatak usavršavanja, usavršavanje najmanje jednom na godinu i više od jednom na godinu.

Tablica 12. Stručno usavršavanje iz područja rada s djecom s teškoćama

| Stručno usavršavanje iz područja rada s djecom s teškoćama | | Frekvencija | % |
|--|--|-------------|---------|
| Najmanje jednom na godinu | | 478 | 51.900 |
| Više od jednom na godinu | | 249 | 27.036 |
| Niti jednom | | 194 | 21.064 |
| Nedostaje | | 0 | 0.000 |
| Ukupno | | 921 | 100.000 |

Iz navedene analize proizlazi da se 478 odgojitelja (51.900%) usavršava najmanje jednom na godinu, 249 (27.036%) usavršava se više od jednom na godinu, dok se 194 (21.064%) uopće ne usavršava iz područja rada s djecom s teškoćama. To potvrđuje da svi odgojitelji nisu obuhvaćeni stručnim usavršavanjem za rad s djecom s teškoćama na isti način. Moguće je pretpostaviti da odgojitelji koji se niti jednom nisu usavršavali iz područja rada s djecom s teškoćama pripadaju odgojiteljima koji imaju najmanje radnog iskustva ili su početnici. To bi moglo potvrditi da odgojitelji ulaze u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kojem rade s djecom s teškoćama neovisno o stručnom usavršavanju za rad s njima. Daljnja

istraživanja utvrdila su da odgojitelji na početku svog profesionalnog rada procjenjuju da imaju razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama, što se može povezati sa stupnjem obrazovanja. Iz toga proizlazi mogućnost zaključivanja da se odgojitelji početnici, bez obzira na nedovoljno stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama, smatraju osnaženi i pripremljeni za rad s djecom s teškoćama nakon završenog formalnog obrazovanja.

1.1.13. Stručno usavršavanje iz područja ostalih profesionalnih kompetencija

Za razliku od analize Tablice 12, koja definira stručno usavršavanje odgojitelja za rad s djecom s teškoćama, u Tablici 13 navedena je analiza stručnog usavršavanja odgojitelja iz područja ostalih profesionalnih kompetencija koje su dio kontinuiranog obveznog stručnog usavršavanja odgojitelja.

Tablica 13. Stručno usavršavanje iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja

| Stručno se usavršavam iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja | Frekvencija | % |
|--|--------------------|----------|
| Najmanje jednom na godinu | 303 | 32.899 |
| Više od jednom na godinu | 582 | 63.192 |
| Niti jednom | 36 | 3.909 |
| Nedostaje | 0 | 0.000 |
| Ukupno | 921 | 100.000 |

Analiza stručnog usavršavanja odgojitelja iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja odnosi se na usavršavanje najmanje jednom na godinu do više od jednom u godini ili se odgojitelj niti jednom nije usavršavao. Stručno se usavršavaju iz ostalih područja pedagogije (osim usavršavanja za rad s djecom s teškoćama) 303 ispitana odgojitelja (32.899%), dok se 582 odgojitelja (63.192%) usavršava više od jednom na godinu. Nadalje, 36 (3.909%) odgojitelja odgovorilo je da se uopće stručno ne usavršava. Ova analiza potvrđuje da je veći broj ispitanih odgojitelja koji se usavršavaju više od jednom na godinu, ali da još uvijek postoji manji broj odgojitelja koji se uopće ne usavršava iz područja ostalih profesionalnih kompetencija.

1.1.14. Stručno usavršavanje i razvijanje različitih vještina iz područja osobnih kompetencija i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

U skladu s odgojem i obrazovanjem za održivi razvoj, cjeloživotno učenje odgojitelja uključuje sve oblike razvijanja kompetencija. To je pokazatelj njihove osviještenosti o značaju ulaganja u različita znanja i vještine koje doprinose održivom sustavu i odgojno-obrazovnoj kvaliteti. S toga je nezavisna varijabla analizirana u Tablici 14. usmjerena dobivanju podataka o načinu usavršavanja odgojitelja i razvijanju različitih vještina iz područja osobnih kompetencija i interesa koji nisu vezani samo za područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Usavršavanje iz ostalih područja interesa, stručno napredovanje i stjecanje različitih znanja i vještina pokazuje stupanj spremnosti odgojitelja u Republici Hrvatskoj cjeloživotnom učenju, a time i mogućnosti kvalitetnijeg doprinosa u društvu. Taj pokazatelj potvrđuje i otvorenost odgojitelja prema različitim spoznajama što može doprinijeti i boljoj prihvaćenosti inkluzije djece s teškoćama i angažiranosti u suvremenom sustavu odgoja i obrazovanja.

Tablica 14. Stručno usavršavanje i razvijanje različitih vještina iz područja osobnih kompetencija i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

| Stručno usavršavanje i razvijanje različitih vještina iz područja osobnih kompetencija i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja | Frekvencija | % |
|---|--------------------|----------|
| Najmanje jednom na godinu | 402 | 43.648 |
| Više od jednom na godinu | 410 | 44.517 |
| Niti jednom | 108 | 11.726 |
| Nedostaje | 1 | 0.109 |
| Ukupno | 921 | 100.000 |

Analiza iz tablice 14. odnosi na stručno usavršavanje i razvijanje različitih vještina iz područja osobnih kompetencija i interesa odgojitelja izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ova nezavisna varijabla pokazuje da se 402 odgojitelja ispitanika (43.517 %) usavršavaju najmanje jednom na godinu, dok se 410 (44.517 %) ispitanih odgojitelja usavršava više od jedan put na godinu. Ne usavršava se 108 ispitanih odgojitelja (11.726 %).

To dokazuje da odgojitelji u velikom postotku imaju širih interesa usavršavanja i izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a time i veće različite kompetencije. To ukazuje da su odgojitelji u Republici Hrvatskoj usmjereni suvremenom shvaćanju važnosti socijalne dimenzije održivog razvoja u skladu s globalnim ciljevima. Osviještenost odgojitelja o cjeloživotnom učenju i razvijanju različitih interesa i vještina potiče kvalitetu u predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja koja je važna i za inkluzivnu praksu u radu s djecom s teškoćama. Ipak, postoji 11.726 % odgojitelja koji nisu usmjereni takvim interesima.

1.1.15. Angažiranost u radu zajednice

Sljedeći rezultati nezavisne varijable koja govori o angažiranosti odgojitelja u zajednici a dopunjuju profiliranje osobnog stava odgojitelja u Republici Hrvatskoj o važnosti sudjelovanja u društvu i njihova doprinosa odgoju i obrazovanju za održivi razvoj.

Tablica 15. Angažiranost u radu zajednice

| Angažiran/a sam dobrovoljno u radu zajednice | Frekvencija | % |
|--|-------------|---------|
| DA | 213 | 23.127 |
| NE | 698 | 75.787 |
| Nedostaje | 10 | 1.086 |
| Ukupno | 921 | 100.000 |

U Tablici 15. navedeni su rezultati istraživanja nezavisne varijable koja se odnosi na dobrovoljan rad odgojitelja u zajednici. Potvrдно je je odgovorilo 213 (23.127%) ispitanih odgojitelja, dok je 698 (75.787 %) ispitanika odgovorilo da nisu angažirani u radu zajednice. Ujedno 10 odgojitelja (1.086 %) nije odgovorilo na postavljeno pitanje. Dobiveni rezultati upućuju na to da je gotovo trećina ispitanih odgojitelja ipak uključena u rad zajednice. Ona se ogleda kroz dobrovoljan i volonterski rad u udrugama i sličnim društvenim organizacijama. Daljnja interpretacija dobivenih rezultata istraživanja ovog rada pokazat će izraženije pozitivne stavove o inkluziji djece s teškoćama kod odgojitelja koji su angažirani u zajednici. Time ekološki sustav poprima dimenziju umrežavanja i otvorenosti za interakciju odgojitelja s različitim dionika odgoja i obrazovanja koji zajednički doprinose povezanosti i održivosti. Prihvaćanje zajednice, angažiranost u njezinom radu kao i otvorenost za mijenjanje društva na

bolje, može utjecati na smanjivanje otuđenosti odgojitelja i poticanje pozitivnih stavova prema suvremenom pogledu na odgojno-obrazovnu, ali i na širu socijalnu inkluziju.

Ispitan je i definiran način uključenosti odgojitelja u rad zajednice kroz petnaesto anketno pitanje upitnika (koji se nalazi u prilogu ovog rada), ali nije dio ovog istraživanja.

1.1.16. Pomoć stručnog tima

Sljedeća analiza istraživanja opisana u Tablici 17 definira postotak uključenosti stručnog tima koji je pomoć odgojitelju u radu s djecom s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. On obuhvaća različite profile stručne službe, ravnatelja, ostale stručne radnike iz područja skrbi za zdravlje djece, a može imati i prošireni sastav vanjskih članova posebno ukoliko je potrebna suradnja zbog inkluzivne kvalitete programa. Svakodnevnu inkluzivnu podršku odgojiteljima mogu pružati stručni suradnici koji su članovi stručnog tima. Stoga je istraživačko pitanje usmjereno na sve stručne radnike unutar ustanove koji mogu biti pomoć odgojiteljima. Posebno zato što nemaju sve ustanove zaposlene različite stručne suradnike ili imaju samo pedagoga koji je najzastupljeniji stručni suradnik. U mnogim manjim ustanovama zaposlen je samo ravnatelj. U tom slučaju on je jedina osoba koja može biti pomoć odgojitelju. Stoga je postavljenim pitanjem obuhvaćena populacija odgojitelja koji rade u različitim ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i u različitim uvjetima.

Tablica 16. Pomoć stručnog tima

| Pomoć stručnog tima: | Frekvencija | % |
|----------------------|-------------|---------|
| Da | 374 | 40.608 |
| Ponekad | 405 | 43.974 |
| Nikad | 68 | 7.383 |
| Nedostaje | 74 | 8.035 |
| Ukupno | 921 | 100.000 |

Ispitivana nezavisna varijabla iz Tablice 17 odnosi na pomoć koju odgojitelji dobivaju od stručnog tima. Ovim pitanjem obuhvaćeni su samo odgojitelji koji su se izjasnili da su radili u skupinama s djecom teškoćama. S druge strane oni koji nisu radili s djecom s teškoćama nisu odgovarali na ovo pitanje. Istraživanje je pokazalo da 40.608 % odgojitelja u Republici Hrvatskoj ima pomoć stručnog tima, dok 43.974 % ima pomoć samo ponekad. Pomoć stručnog

tima u radu s djecom s teškoćama nema njih 7.383 % Iz ovog istraživanja ne može se sa sigurnošću zaključiti jesu li to ustanove bez zaposlenih stručnih suradnika ili stručni suradnici ne pružaju pomoć odgojiteljima. Važno je istaknuti da 8.035 % odgojitelja nije odgovorilo na ovo pitanje, što može ukazivati da nisu sigurni u definiranje načina pomoći, ali ujedno može ukazivati da u ustanovi nema zaposlene stručne službe ili ostalih osoba koje mogu biti pomoć. Novo istraživanje moglo bi jasno precizirati koji način pomoći odgojitelji smatraju najučinkovitijim.

Rezultati istraživanja pokazali su da je u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj stručni tim u velikom postotku stalno ili povremena pruža pomoć odgojiteljima u inkluzivnoj praksi.

1.1.17. Pomoć trećeg odgojitelja

Analiza ovog istraživanja usmjerena je na pomoć trećeg odgojitelja u skupinama gdje su upisana djeca s težim teškoćama. Prema Državno pedagoškom standardu u redovnom primarnom 10. satnom programu rade dva odgojitelja. Pomoć trećeg povećava kvalitetu odgojno-obrazovnog rada i skrbi za djecu s teškoćama. Dobiveni rezultati prikazani u Tablici 17 pokazuju statističke podatke o načinu pomoći odgojiteljima kroz uključenost trećeg odgojitelja ili bilo koje stručne osobe u odgojno-obrazovni rad s djecom s teškoćama.

Tablica 17. Pomoć trećeg odgojitelja

| Pomoć trećeg odgojitelja u skupini | Frekvencija | % |
|---|--------------------|----------|
| A / da | 372 | 40.391 |
| B / ne | 462 | 50.163 |
| Nedostaje | 87 | 9.446 |
| Ukupno | 921 | 100.000 |

Rezultati istraživanja prikazani u Tablici 17 čija se varijabla odnosi na pomoć odgojiteljima u radu s djecom s teškoćama na način da s njima radi treći odgojitelj u skupini (ili neke druge osobe u svrhu pomoćnika), vezani su samo za odgojitelje koji su radili s djecom s teškoćama. To su odgojitelji koji su na šesto pitanje upitnika odgovorili potvrdno. Analiza ukazuje da 372 (40.391 %) ispitanika imaju pomoć trećeg odgojitelja (ili neke druge osobe), dok 462 (50.163 %) ispitanika nemaju takvu pomoć. Nadalje, 87 (9.446%) ispitanika nije dalo odgovor na to

pitanje. Mogući razlozi za to su nepostojanje kontinuirane pomoći, odnosno povremena pomoć pa nisu sigurni u ispravnost odgovora. Isto tako važno je istaknuti da odgojitelji vremenski vrlo kratko rade s drugim odgojiteljem pa pojam „treći odgojitelj“ ne definira stvarnu kontinuiranu pomoć treće osobe u skupini. Rezultati istraživanja pokazuju da u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postoji praksa kojom se ukazuje na shvaćanje važnosti pomoći odgojiteljima u radu s djecom s teškoćama. Isto se tako može zaključiti da ne rade svi odgojitelji u istim uvjetima te da se ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj razlikuju po svojoj inkluzivnoj kulturi i praksi.

2. Rezultati faktorske analize

U nastavku se prikazuju rezultati faktorske analize sukladno provedenom istraživanju. Tako su redom prikazani rezultati koji se odnose na stavove odgojitelj o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, samoprocjeni vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju i stavovima o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama.

2.1. Stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

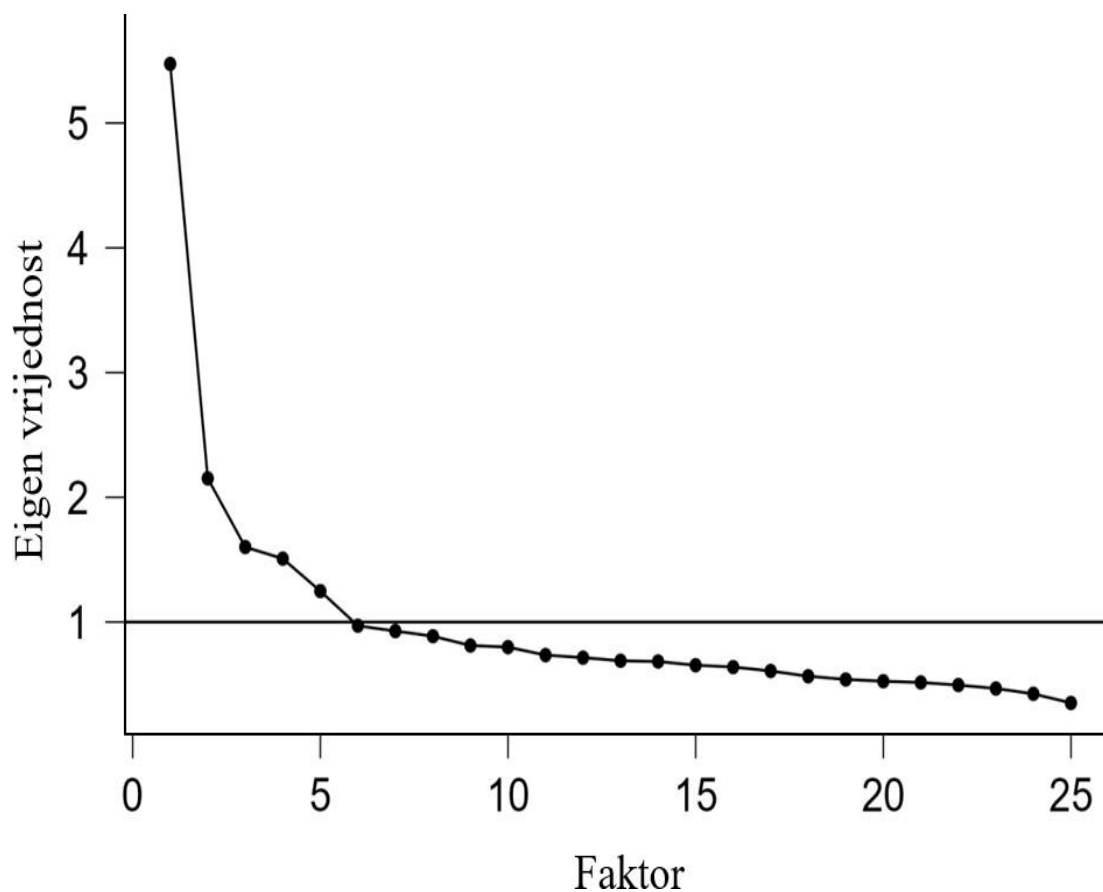
U nastavku se prikazuju rezultati faktorske analize koji se odnose na istraživanje stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koji su navedeni i opisani kroz Tablice: 18, 19 i 20, te kroz Sliku1.

Tablica 18. Stavovi odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

| RB | Nazivi čestica | Nedostaje | M | SD | Min | Maks |
|----|---|-----------|-------|-------|-------|-------|
| 1. | Djeca s teškoćama najbolje su podržana u redovnom sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. | 4 | 2.952 | 1.076 | 1.000 | 5.000 |
| 2. | Djeca urednog razvoja loše se ponašaju prema djeci s teškoćama uključenim u redovni vrtić. | 0 | 1.694 | 0.963 | 1.000 | 5.000 |
| 3. | Zahtjevi rada odgojitelja u inkluzivnim skupinama veći su nego u skupinama bez djece s teškoćama. | 0 | 4.567 | 0.776 | 1.000 | 5.000 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|-------|-------|-------|-------|
| 4. | Djeca s teškoćama ne bi prihvatila boravak u skupini urednog razvoja. | 7 | 1.892 | 0.999 | 1.000 | 5.000 |
| 5. | Rad u inkluzivnoj skupini za mene je novi izazov. | 3 | 3.950 | 1.067 | 1.000 | 5.000 |
| 6. | Djeca urednog razvoja imaju korist od uključenosti u skupinu s djecom s teškoćama. | 0 | 3.959 | 0.999 | 1.000 | 5.000 |
| 7. | U inkluzivnim skupinama djeca s teškoćama podržana su u skladu sa svojim mogućnostima | 1 | 3.557 | 1.023 | 1.000 | 5.000 |
| 8. | Mogu zamisliti rad s djecom s teškoćama u nadolazećoj pedagoškoj godini. | 2 | 3.633 | 1.078 | 1.000 | 5.000 |
| 9. | U inkluzivnoj skupini moguće je djeci s teškoćama prilagoditi odgojno-obrazovni rad i materijale. | 0 | 3.738 | 0.945 | 1.000 | 5.000 |
| 10. | Odgovitelji koji rade u inkluzivnim skupinama skloniji su stresu nego odgovitelji koji rade s djecom urednog razvoja. | 0 | 4.207 | 0.972 | 1.000 | 5.000 |
| 11. | Djeca s teškoćom ne dobivaju dovoljnu podršku u inkluzivnoj skupini. | 0 | 3.065 | 1.209 | 1.000 | 5.000 |
| 12. | Djeca s teškoćama u inkluzivnoj skupini mogu pronaći prijatelje. | 0 | 4.240 | 0.860 | 1.000 | 5.000 |
| 13. | Rad u inkluzivnom programu vrtića za mene je obogaćivanje mojih profesionalnih kompetencija. | 1 | 4.138 | 0.869 | 1.000 | 5.000 |
| 14. | Kvaliteta rada skupine poboljšava se kada su u skupini djeca s teškoćama. | 2 | 2.909 | 1.048 | 1.000 | 5.000 |
| 15. | Djeca s teškoćama jednako su podržana u inkluzivnoj skupini | 2 | 3.004 | 1.055 | 1.000 | 5.000 |

| | | | | | | | |
|-----|---|---|-------|-------|-------|--------|--|
| | kao i u posebnoj odgojno-obrazovnoj skupini. | | | | | | |
| 16. | Djeca s teškoćama mogu značajnije napredovati u inkluzivnoj skupini vrtića (više nego u posebnoj skupini). | 1 | 3.441 | 0.997 | 1.000 | 5.000 | |
| 17. | Dječji vrtić u kojem ja radim nema dovoljno sredstava (materijalnih) za provedbu obrazovne inkluzije djece s teškoćama. | 0 | 3.126 | 1.201 | 1.000 | 5.000 | |
| 18. | Djeca urednog razvoja dobro prihvaćaju djecu s teškoćama. | 2 | 4.115 | 0.789 | 1.000 | 5.000 | |
| 19. | Prema djeci s teškoćama ponašam se na način da se osjećaju prihvaćeni. | 0 | 4.801 | 0.516 | 1.000 | 5.000 | |
| 20. | Rad u inkluzivnoj skupini znači promjenu i prilagodbu mog odgojno-obrazovnog rada. | 0 | 4.389 | 0.726 | 1.000 | 5.000 | |
| 21. | Rad u inkluzivnoj skupini moj rad čini zanimljivijim i raznovrsnijim. | 0 | 3.790 | 0.920 | 1.000 | 5.000 | |
| 22. | Strah me raditi u inkluzivnoj skupini. | 2 | 2.534 | 1.743 | 1.000 | 41.000 | |
| 23. | Moje profesionalne kompetencije dostatne su za rad u inkluzivnim skupinama. | 0 | 3.017 | 0.987 | 1.000 | 5.000 | |
| 24. | Ne osjećam se kompetentnom za rad u inkluzivnoj skupini. | 0 | 2.523 | 1.072 | 1.000 | 5.000 | |
| 25. | Mogu zamisliti rad s djecom s teškoćama jedino uz trećeg odgojitelja | 2 | 3.581 | 1.248 | 1.000 | 5.000 | |
| 26. | Rad u inkluzivnoj skupini previše mi je stresan | 0 | 3.267 | 1.111 | 1.000 | 5.000 | |
| 27. | Posebni odgojno-obrazovni programi koje vrtić provodi pomaže mi u odgojno- | 2 | 3.036 | 1.059 | 1.000 | 5.000 | |



Slika 1 - Cattellov dijagram eigen vrijednosti faktora koji se nalaze u podlozi stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Tablica 20. Prikaz eigen vrijednosti i objašnjenje varijance faktora koji se nalaze u podlozi stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

| | Nerotirano faktorsko rješenje | | | Rotirano faktorsko rješenje | | |
|----------|-------------------------------|---------------------------------|---|-----------------------------|---------------------------------|---|
| | Eigen vrijednost | Proporcija objašnjene varijance | Kumulativna proporcija objašnjene varijance | Eigen vrijednost | Proporcija objašnjene varijance | Kumulativna proporcija objašnjene varijance |
| Faktor 1 | 4.880 | 0.195 | 0.195 | 2.486 | 0.099 | 0.099 |
| Faktor 2 | 1.485 | 0.059 | 0.255 | 2.031 | 0.081 | 0.181 |
| Faktor 3 | 0.921 | 0.037 | 0.291 | 1.677 | 0.067 | 0.248 |
| Faktor 4 | 0.876 | 0.035 | 0.326 | 1.349 | 0.054 | 0.302 |
| Faktor 5 | 0.588 | 0.024 | 0.350 | 1.207 | 0.048 | 0.350 |

U Tablici 21 prikazana su faktorska zasićenja čestica te je na temelju sadržaja čestica interpretirano značenje faktora. Prvi faktor uključivao je 7 čestica koje se odnose na pozitivne aspekte rada u inkluzivnim skupinama za odgojitelje (npr. „Rad u inkluzivnom programu vrtića za mene je obogaćivanje mojih profesionalnih kompetencija“) ili za djecu (npr. „Djeca s teškoćama u inkluzivnoj skupini mogu pronaći prijatelje“). S obzirom na navedeno, prvi je faktor nazvan **Dobrobit inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja**. Drugi faktor je uključivao 6 čestica, a oko njega su se grupirale čestice koje su sadržajem vezane uz podršku djeci u inkluzivnim skupinama (npr. „Djeca s teškoćama najbolje su podržana u redovnom sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja.“), prema tome ovaj faktor je nazvan **Inkluzivna podrška djeci s teškoćama**. Nadalje, oko trećeg koji je uključivao 5 čestica, grupirale su se čestice koje se odnose na izazove koje rad u inkluzivnim skupinama predstavlja odgojiteljima (npr. „Ne osjećam se kompetentnom za rad u inkluzivnoj skupini) te je ovaj faktor nazvan **Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama**. Četvrti faktor uključivao je tri čestice, koje opisuju odnos druge djece u vrtićkoj skupini prema djeci s poteškoćama (npr. „Djeca urednog razvoja loše se ponašaju prema djeci s teškoćama uključenim u redovni vrtić“). Prema tome ovaj je nazvan **Utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama**. Zadnji je faktor uključivao 4 čestice koje ispituju različite izazove s kojima se odgojitelji susreću

prilikom rada u inkluzivnim skupinama (npr. „Odgojitelji koji rade u inkluzivnim skupinama skloniji su stresu nego odgojitelji koji rade s djecom urednog razvoja.“) te je nazvan **Zahtjevnost rada s djecom s teškoćama.**

Brojevi čestica u Tablici 21. rangirani su prema brojevima navedenim u upitniku, prateći faktore zasićenja.

Tablica 21. Faktorska zasićenja čestica kojima se ispituju stavovi odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

| | Čestice | Faktor 1 λ | Faktor 2 λ | Faktor 3 λ | Faktor 4 λ | Faktor 5 λ |
|------------|--|------------------------------|---------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 13 | Rad u inkluzivnom programu vrtića za mene je obogaćivanje mojih profesionalnih kompetencija. | 0.630 | | | | |
| 21. | Rad u inkluzivnoj skupini moj rad čini zanimljivijim i raznovrsnijim. | 0.592 | | | | |
| 6. | Djeca urednog razvoja imaju korist od uključenosti u skupinu s djecom s teškoćama. | 0.587 | | | | |
| 14. | Kvaliteta rada skupine poboljšava se kada su u skupini djeca s teškoćama. | 0.552 | | | | |
| 5. | Rad u inkluzivnoj skupini za mene je novi izazov. | 0.390 | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|-------|--------|--|--|--|--|--|
| 16. | Djeca s teškoćama mogu značajnije napredovati u inkluzivnoj skupini vrtića (više nego u posebnoj skupini). | 0.372 | | | | | | |
| 12. | Djeca s teškoćama u inkluzivnoj skupini mogu pronaći prijatelje. | 0.348 | | | | | | |
| 1. | Djeca s teškoćama najbolje su podržana u redovnom sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. | | 0.626 | | | | | |
| 7. | U inkluzivnim skupinama djeca s teškoćama podržana su u skladu sa svojim mogućnostima | | 0.579 | | | | | |
| 15. | Djeca s teškoćama jednako su podržana u inkluzivnoj skupini kao i u posebnoj odgojno-obrazovnoj skupini. | | 0.562 | | | | | |
| 11. | Djeca s teškoćom ne dobivaju dovoljnu podršku u inkluzivnoj skupini. | | -0.543 | | | | | |
| 27. | Posebni odgojno-obrazovni programi koje vrtić provodi pomaže mi u odgojno-obrazovnom radu s djecom s teškoćama | | 0.469 | | | | | |
| 17. | Dječji vrtić u kojem ja radim nema dovoljno | | -0.454 | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|---|--|--|--------|--------|--|-------|--|
| | sredstava (materijalnih) za provedbu obrazovne inkluzije djece s teškoćama. | | | | | | | |
| 24. | Ne osjećam se kompetentnom za rad u inkluzivnoj skupini. | | | 0.628 | | | | |
| 26. | Rad u inkluzivnoj skupini previše mi je stresan | | | 0.583 | | | | |
| 25. | Mogu zamisliti rad s djecom s teškoćama jedino uz trećeg odgojitelja | | | 0.509 | | | | |
| 8. | Mogu zamisliti rad s djecom s teškoćama u nadolazećoj pedagoškoj godini. | | | -0.480 | | | | |
| 22. | Strah me raditi u inkluzivnoj skupini. | | | 0.458 | | | | |
| 2. | Djeca urednog razvoja loše se ponašaju prema djeci s teškoćama uključenim u redovni vrtić. | | | | 0.642 | | | |
| 18. | Djeca urednog razvoja dobro prihvaćaju djecu s teškoćama. | | | | -0.564 | | | |
| 4 | Djeca s teškoćama ne bi prihvatila boravak u skupini urednog razvoja. | | | | 0.476 | | | |
| 10 | Odgojitelji koji rade u inkluzivnim skupinama skloniji su stresu nego odgojitelji koji rade s | | | | | | 0.598 | |

| | | | | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|-------|
| | djecom urednog razvoja. | | | | | | | | |
| 3. | Zahtjevi rada odgojitelja u inkluzivnim skupinama veći su nego u skupinama bez djece s teškoćama. | | | | | | | | 0.569 |
| 20. | Rad u inkluzivnoj skupini znači promjenu i prilagodbu mog odgojno-obrazovnog rada. | | | | | | | | 0.433 |
| 19. | Prema djeci s teškoćama ponašam se na način da se osjećaju prihvaćeni. | | | | | | | | 0.344 |

λ - faktorsko zasićenje

U nastavku su navedeni ukupni nazivi izlučenih faktora u okviru rezultata istraživanja stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje:

Faktor 1: Dobrobit inkluzivne odgojno - obrazovne prakse

Faktor 2: Inkluzivna podrška djeci s teškoćama

Faktor 3: Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama

Faktor 4: Utjecaji vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama

Faktor 5: Zahtjevnost rada s djecom s teškoćama

Korelacije među faktorima koji su u podlozi stavova odgojitelja prema programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje prikazane su u Tablici 22. Sve korelacije su niske do umjereno visoke, a njihov smjer je smislen, s obzirom na to opisuju li faktori pozitivne ili negativne aspekte inkluzivnog rada s djecom s teškoćama.

Tablica 22. Korelacije među faktorima koji su u podlozi stavova odgojitelja prema programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

| RB | Naziv faktora | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|------------|------------|-------|------------|-------|
| 1. | Dobrobit inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja | 1.000 | | | | |
| 2. | Inkluzivna podrška djeci s teškoćama | 0.494 | 1.000 | | | |
| 3. | Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama | - 0.364 | - 0.487 | 1.000 | | |
| 4. | Utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama | - 0.361 | - 0.440 | 0.471 | 1.000 | |
| 5. | Zahtjevnost rada s djecom s teškoćama | 0.103 | - 0.146 | 0.253 | - 0.062 | 1.000 |

Za kraj, pouzdanost novih subskala je izračunata pomoću Cronbach alfa koeficijenta unutarnje konzistentnosti. Subskale Dobrobit inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja ($\alpha = .715$), Inkluzivna podrška djeci s teškoćama ($\alpha = .711$) i Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama ($\alpha = .649$) pokazale su se zadovoljavajuće pouzdane. S druge strane, subskale Utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama ($\alpha = .546$) i Zahtjevnost rada s djecom s teškoćama ($\alpha = .536$) pokazale su se kao nešto niže pouzdane, no razlog tomu može biti što ove dvije subskale uključuju i manji broj čestica u odnosu na ostale.

Nakon prikazane faktorske analize stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za inkluziju djece s teškoćama nastavlja se sljedeća kategorija: Samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju.

2.2. Samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju

U nastavku su kroz opisane Tablice 23, 24 i 25, 26, 27 i Sliku 2, prikazani rezultati faktorske analize sukladno provedenom istraživanju o samoprocjeni vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju koje se odnosi na rad s djecom s teškoćama.

U Tablici 23. prikazane su redom čestice navedene prema rednom broju iz uupitnika.

Tablica 23. Samoprocjena vlastitog odgojno - obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju

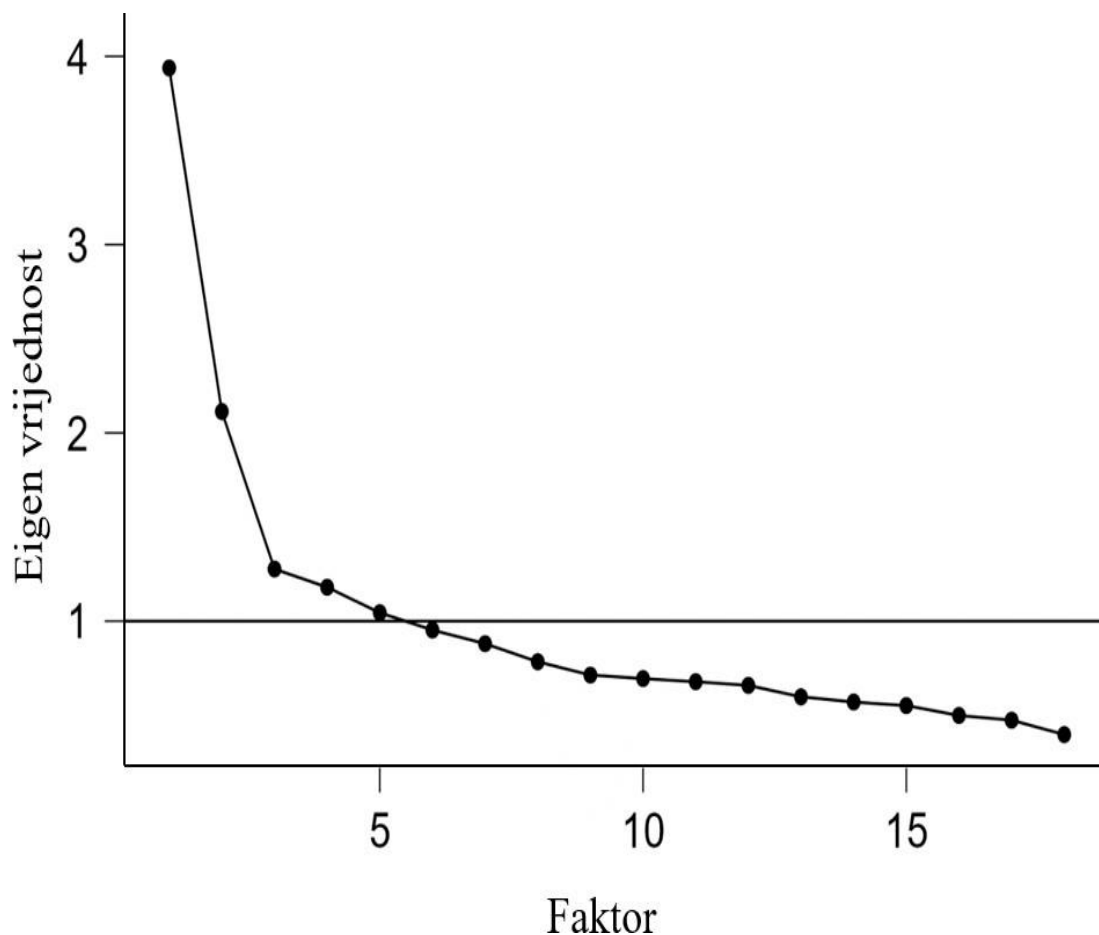
| RB | Nazivi čestica | Nedostaje | M | SD | Min | Maks |
|-----|---|-----------|-------|-------|-------|-------|
| 1. | Prilično sam rezerviran/a. | 1 | 1.863 | 0.978 | 1.000 | 5.000 |
| 2. | Sklon/a sam kritizirati druge. | 3 | 1.952 | 0.951 | 1.000 | 5.000 |
| 3. | Temeljito obavljam svoje poslove. | 1 | 4.243 | 0.793 | 1.000 | 5.000 |
| 4. | Lako me uhvati loše raspoloženje. | 1 | 2.072 | 1.074 | 1.000 | 5.000 |
| 5. | Zanimaju me mnoge stvari. | 0 | 4.401 | 0.711 | 1.000 | 5.000 |
| 6. | Oduševljen sam i lako mogu svoj entuzijazam prenijeti na druge. | 1 | 3.875 | 0.796 | 1.000 | 5.000 |
| 7. | Lako vjerujem ljudima, vidim dobro u njima. | 2 | 3.857 | 0.950 | 1.000 | 5.000 |
| 8. | Volim udobnost, sklon/a sam lijenosti. | 1 | 1.946 | 1.009 | 1.000 | 5.000 |
| 9. | Opušten/a sam, ne uznemirava me stres. | 1 | 2.861 | 1.017 | 1.000 | 5.000 |
| 10. | Volim razmišljati o stvarima, sklon/a sam dubokom razmišljanju. | 1 | 3.834 | 0.955 | 1.000 | 5.000 |
| 11. | Ja sam više „tihi tip osobe“, prešutni. | 1 | 2.754 | 1.289 | 1.000 | 5.000 |
| 12. | Mogu biti hladan/na i distanciran/a. | 1 | 2.415 | 1.131 | 1.000 | 5.000 |
| 13. | Učinkovit/a sam i žurno sve obavljam. | 3 | 3.853 | 0.859 | 1.000 | 5.000 |
| 14. | Jako sam zabrinut/a. | 2 | 2.538 | 1.113 | 1.000 | 5.000 |
| 15. | Jako sam maštovit/a. | 0 | 3.949 | 0.755 | 1.000 | 5.000 |
| 16. | Vrlo sam društven/a | 1 | 4.188 | 0.816 | 1.000 | 5.000 |
| 17. | Mogu biti grub/a i nepritupačan/na | 0 | 1.916 | 0.999 | 1.000 | 5.000 |
| 18. | Planirano mogu provesti u djelo. | 1 | 4.277 | 0.748 | 1.000 | 5.000 |
| 19. | Lako postajem nervozan/na i nesiguran/na. | 0 | 2.180 | 1.001 | 1.000 | 5.000 |
| 20. | Cijenim umjetničke i estetske vrijednosti. | 0 | 4.452 | 0.733 | 1.000 | 5.000 |

| | | | | | | | |
|-----|--|--|---|-------|-------|-------|-------|
| 21. | Imam umjetničkog interesa. | | 1 | 4.065 | 0.895 | 1.000 | 5.000 |
| 22. | Moji se prvi dojmovi o ljudima pokazuju točnima. | | 0 | 3.769 | 0.904 | 1.000 | 5.000 |
| 23. | Često nisam siguran/na u svoju prosudbu. | | 1 | 2.462 | 1.061 | 1.000 | 5.000 |
| 24. | Uvijek točno znam zašto mi se nešto sviđa. | | 1 | 4.041 | 0.853 | 1.000 | 5.000 |
| 25. | Znam prešutjeti. | | 0 | 3.743 | 1.057 | 1.000 | 5.000 |
| 26. | Uvijek iskreno kažem što mislim | | 0 | 3.874 | 0.877 | 1.000 | 5.000 |

M- Aritmetička sredina; SD- Standardna devijacija; Min- Minimalna vrijednost; Maks- Maksimalna vrijednost

U Tablici 23. opisani su deskriptivni podaci za čestice kojima je ispitana samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju, a u Tablici 24 prikazane su Pearsonove korelacije među česticama s kojima je ispitana samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju. (nalazi se u dijelu teksta PRILOZI 1). Slično kao i u prethodno opisanoj tablici, interkorelacija među česticama s kojima su ispitani stavovi odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, tako su i u slučaju interkorelacija među česticama s kojima je ispitana samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju većinom prisutne niske do umjerene korelacije među varijablama. Bitno je naglasiti da se velik broj niskih korelacija pokazao statistički značajnim zbog velike veličine uzorka u ovom istraživanju.

Prije provođenja faktorske analize, proveden je Bartlettov test sfericiteta kojim je utvrđeno da je matrica korelacija među česticama kojima se ispituje samoprocjena vlastitog odgojno - obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju pogodna za provođenje analize ($\chi^2(325) = 7105.68, p < .001$). Nakon prvog provođenja analize, utvrđeno je da čestice 23, 16, 1 i 10 imaju niska zasićenja sa svim faktorima te su ove čestice isključene iz daljnjih analiza. Nadalje, pojavila su se dva faktora od kojih je jedan imao visoka zasićenja samo s česticama 7 i 6, a drugi s česticama 11 i 25 te su one, također, isključene iz daljnjih analiza. U faktorskom rješenju koje je izračunato na preostalim česticama pokazalo se da postoji pet faktora koji imaju eigen vrijednost veću od 1 te su oni zadržani za daljnju interpretaciju. Na Slici 2. prikazan je Cattellov dijagram na kojemu su prikazane eigen vrijednosti svih izlučenih faktora koji se nalaze u podlozi Samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju, dok su u Tablici 25 detaljno prikazane eigen vrijednosti pet zadržanih faktora.



Slika 2 - Cattellov dijagram eigen vrijednosti faktora koji se nalaze u podlozi Samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju

Tablica 25. Prikaz eigen vrijednosti i objašnjene varijance faktora koji se nalaze u podlozi samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju

| RB Faktor | Nerotirano faktorsko rješenje | | | Rotirano faktorsko rješenje | | |
|-----------------|-------------------------------|---------------------------------|---|-----------------------------|---------------------------------|---|
| | Eigen vrijednost | Proporcija objašnjene varijance | Kumulativna proporcija objašnjene varijance | Eigen vrijednost | Proporcija objašnjene varijance | Kumulativna proporcija objašnjene varijance |
| Faktor 1 | 4.308 | 0.239 | 0.239 | 1.871 | 0.104 | 0.104 |
| Faktor 2 | 1.811 | 0.101 | 0.340 | 1.658 | 0.092 | 0.196 |
| Faktor 3 | 0.802 | 0.045 | 0.384 | 1.515 | 0.084 | 0.280 |
| Faktor 4 | 0.581 | 0.032 | 0.417 | 1.503 | 0.084 | 0.364 |
| Faktor 5 | 0.457 | 0.025 | 0.442 | 1.411 | 0.078 | 0.442 |

U Tablici 26 prikazana su faktorska zasićenja čestica s pet izlučenih faktora koji se nalaze u podlozi samoprocjene vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju.

Prvi faktor uključuje tri čestice koje su usmjerene na sklonost odgojitelja prema umjetnosti (npr. „Imam umjetničkog interesa“) te je on nazvan **Otvorenost za nova iskustva**. Nadalje, drugi je uključivao četiri čestice usmjerene na način na koji odgojitelji obavljaju svoj posao (npr. „Temeljito obavljam svoje poslove“) te je ovaj nazvan **Savjesnost u radu s djecom s teškoćama**. Treći faktor je uključivao tri čestice čiji je sadržaj usmjeren na način na koji odgojitelji vide svoju interakciju s okolinom (npr. „Moji se prvi dojmovi o ljudima pokazuju točnima“) te je ovaj nazvan **Otvorenost za interakciju s okolinom**. Četvrti je uključivao četiri čestice koje opisuju učestalost doživljavanja negativnih emocija (npr. „Jako sam zabrinut/a“) te je ovaj nazvan **Neuroticizam u radu s djecom s teškoćama**. Zadnji, peti faktor uključivao je četiri čestice čiji sadržaj opisuje negativne aspekte koje odgojitelji mogu pokazivati u

interakciji s drugima (npr. „Mogu biti grub/a i nepristupačan/na“) te je ovaj nazvan **Antagonizam u radu s djecom s teškoćama.**

U Tablici 26 prikazani su faktori zasićenja prema rednim brojevima čestica navedenih u upitniku samoprocjene vlastitog odgojno-obrazovnog rada.

Tablica 26. Faktorska zasićenja čestica s kojima je ispitana samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju

| | Naziv čestica | Faktor 1 λ | Faktor 2 λ | Faktor 3 λ | Faktor 4 λ | Faktor 5 λ |
|-----|--|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 21. | Imam umjetničkog interesa. | 0.954 | | | | |
| 20. | Cijenim umjetničke i estetske vrijednosti. | 0.586 | | | | |
| 15. | Jako sam maštovit/a. | 0.537 | | | | |
| 3. | Temeljito obavljam svoje poslove. | | 0.789 | | | |
| 13. | Učinkovit/a sam i žurno sve obavljam. | | 0.478 | | | |
| 5. | Zanimaju me mnoge stvari. | | 0.379 | | | |
| 18. | Planirano mogu provesti u djelo. | | 0.341 | | | |
| 24. | Uvijek točno znam zašto mi se nešto sviđa. | | | 0.691 | | |
| 26. | Uvijek iskreno kažem što mislim | | | 0.535 | | |
| 22. | Moji se prvi dojmovi o ljudima pokazuju točnima. | | | 0.455 | | |
| 14. | Jako sam zabrinut/a. | | | | 0.620 | |
| 4. | Lako me uhvati loše raspoloženje. | | | | 0.606 | |
| 9. | Opušten/a sam, ne uznemirava me stres. | | | | -0.485 | |
| 19. | Lako postajem nervozan/na i nesiguran/na. | | | | 0.474 | |

| | | | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|-------|
| 17. | Mogu biti grub/a i nepristupačan/na | | | | | | | | | 0.614 |
| 18. | Mogu biti hladan/na i distanciran/a. | | | | | | | | | 0.556 |
| 8. | Volim udobnost, sklon/a sam lijenosti. | | | | | | | | | 0.403 |
| 2. | Sklon/a sam kritizirati druge. | | | | | | | | | 0.379 |

λ- faktorsko zasićenje

U nastavku su imenovani ukupni izlučeni faktori u okviru dobivenih rezultata istraživanja stavova odgojitelja o samoprocjeni vlastitog odgojno-obrazovnog rada u inkluzivnom okruženju:

Faktor 1: Otvorenost za nova iskustva,

Faktor 2: Savjesnost u radu s djecom s teškoćama,

Faktor 3: Otvorenost za interakciju s okolinom,

Faktor 4: Neuroticizam u radu s djecom s teškoćama,

Faktor 5: Antagonizam u radu s djecom s teškoćama.

U Tablici 27 prikazane su korelacije među faktorima koji se nalaze u podlozi samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju. Pokazalo se da su sve korelacije među faktorima niske do umjereno visoke, a smjer korelacija je smislen, s obzirom na to opisuju li faktori pozitivne ili negativne aspekte inkluzivnog rada s djecom s teškoćama.

Tablica 27. Korelacije među faktorima koji se nalaze u podlozi samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju

| RB | Naziv faktora | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|------------|------------|------------|-------|---|
| 1. | Otvorenost za nova iskustva | 1.000 | | | | |
| 2. | Savjesnost u radu s djecom s teškoćama | 0.365 | 1.000 | | | |
| 3. | Otvorenost za interakciju s okolinom | 0.407 | 0.490 | 1.000 | | |
| 4. | Neuroticizam radu s djecom s teškoćama | - 0.107 | - 0.371 | - 0.180 | 1.000 | |

| | | | | | | |
|----|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| 5. | Antagonizam u radu s djecom s teškoćama | - | - | - | 0.431 | 1.000 |
| | | 0.081 | 0.237 | 0.143 | | |

Pouzdanost novih subskala samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju izračunata je pomoću Cronbach alfa koeficijenta unutarnje konzistentnosti. Subskale Otvorenost za nova iskustva ($\alpha = .707$), Savjesnost u radu s djecom s teškoćama ($\alpha = .630$) i Neuroticizam radu s djecom s teškoćama ($\alpha = .609$) pokazale su se zadovoljavajuće pouzdane. S druge strane, subskale Otvorenost za interakciju s okolinom ($\alpha = .544$) i Antagonizam u radu s djecom s teškoćama ($\alpha = .580$) pokazale su se kao nešto niže pouzdane.

Nakon faktorske analize samoprocjene odgojno-obrazovnog rada slijedi analiza istraživanja stavova odgojitelja o osobnim i profesionalnim kompetencijama u radu s djecom s teškoćama.

2.3. Stavovi odgojitelja o osobnim i profesionalnim kompetencijama u radu s djecom s teškoćama

U nastavku su prikazani i opisani kroz Tablice 28, 29,30, 31 i kroz Sliku 3 rezultati faktorske analize sukladno provedenom istraživanju o stavovima odgojitelja o osobnim i profesionalnim kompetencijama u radu s djecom s teškoćama.

U Tablici 28. prikazani su faktori zasićenja prema brojevima čestica navedenih u upitniku.

Tablica 28. Stavovi o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama

| | Naziv čestica | Nedostaje | M | SD | Min | Maks |
|----|---|-----------|-------|-------|-------|-------|
| 1. | Mogu ostvariti dobre rezultate u skupini i s najzahtjevnijom djecom s teškoćama. | 3 | 3.526 | 0.831 | 1.000 | 5.000 |
| 2. | Mogu održavati dobar kontakt s roditeljima iz inkluzivne skupine čak i u kriznim situacijama. | 4 | 3.923 | 0.752 | 1.000 | 5.000 |

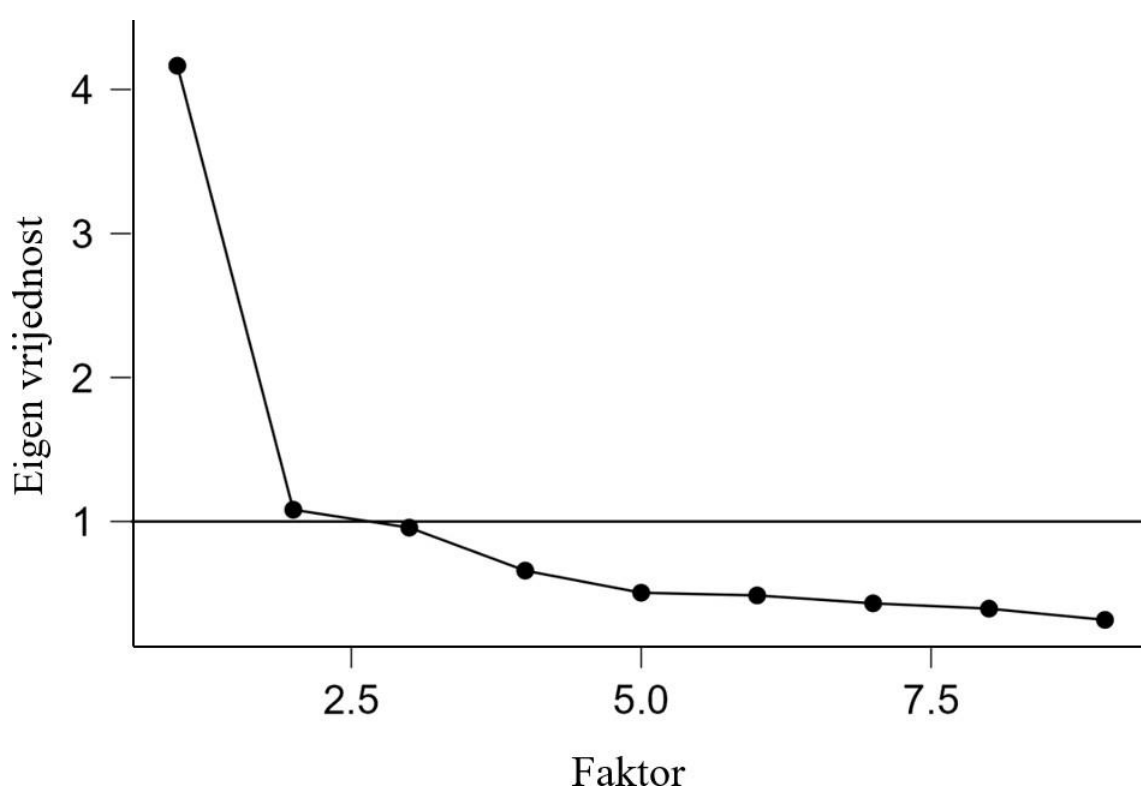
| | | | | | | |
|-----|---|---|-------|-------|-------|-------|
| 3. | Mogu imati dobar dugoročni odnos u radu s djecom s teškoćama ako se potrudim. | 5 | 4.047 | 0.725 | 1.000 | 5.000 |
| 4. | U budućnosti očekujem moju bolju prilagodbu individualnim potrebama djece. | 5 | 3.955 | 0.844 | 1.000 | 5.000 |
| 5. | Čak i ako bude loših pokazatelja o mom uspjehu u radu s djecom s teškoćama, siguran sam da mogu smireno nastaviti u pokušajima. | 6 | 4.045 | 0.743 | 1.000 | 5.000 |
| 6. | Čak i ako nemam dovoljno uspjeha u radu, još uvijek mogu dobro reagirati na potrebe djece s teškoćama u skupini. | 5 | 4.023 | 0.729 | 1.000 | 5.000 |
| 7. | Bez obzira koliko sam predan razvoju djece s teškoćama, cijenim da ne mogu puno postići. | 7 | 2.989 | 1.094 | 1.000 | 5.000 |
| 8. | Mogu razvijati kreativne ideje za unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog rada s djecom s teškoćama. | 5 | 3.901 | 0.777 | 1.000 | 5.000 |
| 9. | Djecu mogu oduševiti novim projektima. | 5 | 4.122 | 0.723 | 1.000 | 5.000 |
| 10. | Mogu prenijeti nove ideje o radu kolegama koji imaju negativne stavove u radu s djecom s teškoćama. | 7 | 3.818 | 0.829 | 1.000 | 5.000 |

M- Aritmetička sredina; SD- Standardna devijacija; Min- Minimalna vrijednost; Maks- Maksimalna vrijednost

Tablica 29 prikazuje Pearsonove korelacije među česticama kojima su ispitani stavovi o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama.

(tablica je prikazana u dijelu rada PRILOZI 1). Iz Interkorelacija među česticama kojima su ispitani stavovi o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama jasno se vidi da je jedino čestica 7 postavljena u suprotnom smjeru u odnosu na sve ostale. Jednako tako, ovdje prikazane interkorelacije većinom su pozitivne (osim one s česticom 7) umjerene do visoke.

Bartlettov test sfericiteta pokazao je da je matrica korelacija među česticama kojima se ispituju stavovi prema osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama pogodna za provođenje faktorske analize ($\chi^2(36) = 2999.586$, $p < .001$). Nakon prvog provođenja analize, utvrđeno je da čestica 7 ima nisko zasićenje s izlučenim faktorima te je ona čestica isključena iz daljnjih analiza. U faktorskom rješenju koje je izračunato na preostalih 9 čestica, pokazalo se da postoje dva faktora koji imaju eigen vrijednost veću od 1 te su oni zadržani za daljnju interpretaciju.



Slika 3 - Cattelov dijagram eigen vrijednosti faktora koji se nalaze u podlozi stavova o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama.

Na Slici 3 prikazan je Cattellov dijagram na kojemu su prikazane eigen vrijednosti svih eigen vrijednosti izlučenih faktora, dok su u Tablici 30 detaljno prikazane eigen vrijednosti za dva zadržana faktora.

Tablica 30. Prikaz eigen vrijednosti i objašnjene varijance faktora koji se nalaze u podlozi stavova o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama.

| | Nerotirano faktorsko rješenje | | | Rotirano faktorsko rješenje | | |
|-----------------|-------------------------------|---------------------------------|---|-----------------------------|---------------------------------|---|
| | Eigen vrijednost | Proporcija objašnjene varijance | Kumulativna proporcija objašnjene varijance | Eigen vrijednost | Proporcija objašnjene varijance | Kumulativna proporcija objašnjene varijance |
| Faktor 1 | 3.660 | 0.407 | 0.407 | 2.292 | 0.255 | 0.255 |
| Faktor 2 | 0.620 | 0.069 | 0.476 | 1.976 | 0.220 | 0.474 |

U Tablici 31 prikazana su faktorska zasićenja čestica s dvama faktor koja se nalaze u podlozi stavova o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama. Prvi je uključivao šest čestica čiji se sadržaj odnosio na osobne i profesionalne kompetencije koje odgojitelji odražavaju u svom radu s djecom s poteškoćama (npr. „Mogu održavati dobar kontakt s roditeljima iz inkluzivne skupine čak i u kriznim situacijama.“) te je ovaj nazvan **Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama**. Drugi je uključivao tri čestice koje su bile usmjerene na ispitivanje promišljanja odgojitelja o svom poslu (npr. „Čak i ako bude loših pokazatelja o mom uspjehu u radu s djecom s teškoćama, siguran sam da mogu smireno nastaviti u pokušajima.“) te je nazvan **Intrinzična motivacija za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama**. I faktori Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama ($\alpha = 0.819$) i Intrinzična motivacija za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama ($\alpha = 0.744$) imali su visoku i zadovoljavajuću pouzdanost.

U Tablici 31 prikazani su faktori zasićenja prema rednim brojevima čestica navedenih u upitniku.

Tablica 31. Faktorska zasićenja čestica kojima se ispituju stavovi osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama

| | Nazivi čestica | Faktor 1 λ | Faktor 2 λ |
|-----|---|-----------------------|-----------------------|
| 2. | Mogu održavati dobar kontakt s roditeljima iz inkluzivne skupine čak i u kriznim situacijama. | 0.769 | |
| 1. | Mogu ostvariti dobre rezultate u skupini i s najzahtjevnijom djecom s teškoćama. | 0.748 | |
| 3. | Mogu imati dobar dugoročni odnos u radu s djecom s teškoćama ako se potrudim. | 0.650 | |
| 9. | Djecu mogu oduševiti novim projektima. | 0.441 | |
| 8. | Mogu razvijati kreativne ideje za unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog rada s djecom s teškoćama. | 0.415 | |
| 10. | Mogu prenijeti nove ideje o radu kolegama koji imaju negativne stavove u radu s djecom s teškoćama. | 0.393 | |
| 5. | Čak i ako bude loših pokazatelja o mom uspjehu u radu s djecom s teškoćama, siguran sam da mogu smireno nastaviti u pokušajima. | | 0.826 |
| 6. | Čak i ako nemam dovoljno uspjeha u radu, još uvijek mogu dobro reagirati na potrebe djece s teškoćama u skupini. | | 0.797 |
| 4. | U budućnosti očekujem moju bolju prilagodbu individualnim potrebama djece. | | 0.489 |

λ - faktorsko zasićenje

Iz ove analize proizlaze ukupni nazivi izlučenih faktora u okviru rezultata stavova odgojitelja o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama.

Faktor 1: Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama,

Faktor 2: Intrinzična motivacija za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama.

3. Rezultati istraživanja i interpretacija

U nastavku se navode rezultati istraživanja pri čemu se započinje s Analitičkom strategijom dobivenih rezultata, a nakon toga se interpretiraju.

Prije provođenja statističkih analiza, za nju su pripremljeni podaci. Prvo, s obzirom na rezultate faktorske analize, rekodirane su vrijednosti na onim česticama koje su imale zasićenje suprotnog predznaka u odnosu na većinu čestica koje su pripadale pojedinom faktoru. U slučaju upitnika kojim su se ispitivali stavovi odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, rekodirane su čestice 11 i 17 iz subskale Inkluzivna podrška djeci s teškoćama; čestica 8 iz subskale Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama i čestica 18 iz subskale Utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama. Nadalje, u upitniku kojim je ispitana samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju rekodirana je čestica 9 iz subskale neuroticizam radu s djecom s teškoćama. Nakon rekodiranja, rezultati na subskalama svih upitnika izračunati su kao prosječna vrijednost svih čestica koje su uključene u pojedinu subskalu, a ove vrijednosti su korištene kao zavisne varijable u svim narednim analizama.

U prvom koraku analize prikazani su deskriptivni podaci za ukupne rezultate svih subskala na kojima su provedene analize. Prikazane su aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalna i maksimalna vrijednost te indeksi asimetrije i spljoštenosti. Indeksi asimetrije i spljoštenosti korišteni su kako bi se interpretirala normalnost distribucije rezultata subskala, a apsolutne vrijednosti ovih indeksa koje su veće od 3, odnosno 8, upućuju na preveliko odstupanje distribucije rezultata od normalne za provođenje parametrijskih statističkih postupaka.

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika između stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu, u kompetencijama odgojitelja i u samoprocjeni vlastitog rada odgojitelja u predškolskim ustanovama s obzirom na ispitane nezavisne varijable, provedene su multivarijatne analize varijance (MANOVA). MANOVA je statistički postupak koji omogućuje provjeravanje značajnosti razlika skupa zavisnih varijabli, s obzirom na jednu ili više nezavisnih varijabli. Ona pruža informaciju o tome postoje li značajne razlike uzevši u obzir sve zavisne varijable istovremeno, te uklanja potrebu provedbe pojedinačnih testova i smanjuje vjerojatnost pojavljivanja pogreške tipa I, odnosno pojave

lažno pozitivnih rezultata. Nadalje interpretirana je pomoću indeksa Pillajev trag, a statistički značajnim rezultatom smatran je onaj čija je p-vrijednost bila niža od 0.05. Rezultat MANOVA-e pokazuje postoje li značajne razlike u skupu zavisnih varijabli s obzirom na nezavisnu, no ne pokazuju na kojim zavisnim varijablama se nalaze značajne razlike. Prema tome, nakon statistički značajnog rezultata MANOVA-e, analiza je nastavljena provođenjem jednosmjernih analiza varijance (ANOVA) za svaku zavisnu varijablu. Nadalje, ako su na pojedinim zavisnim varijablama pomoću ANOVA-e utvrđene statistički značajne razlike, primijenjen je Tukeyev post-hoc test kojim su testirane razlike među svim parovima uspoređivanih aritmetičkih sredina s obzirom na razine nezavisnih varijabli. U slučaju nezavisne varijable Rad odgojitelja u zajednici, koja ima samo dvije razine, nije bilo potrebe za provođenjem post-hoc testa te su u slučaju statistički značajnog rezultata ANOVA-e interpretirane razlike u aritmetičkim sredinama. S obzirom na velik broj tablica s rezultatima koje su napravljene prilikom provođenja navedenih analiza, u glavnom tekstu prikazani su rezultati MANOVA i ANOVA analiza te interpretacija post-hoc analiza, dok su tablice s deskriptivnim podacima vezanim uz pojedine ANOVA-e i rezultatima post-hoc testova prikazane u priložima.

Za kraj, utvrđena je statistički značajna povezanost između stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu te kompetencija odgojitelja pomoću Pearsonovog koeficijenta korelacije. Veličine korelacija interpretirane su u skladu s konvencijom u društvenim znanostima da apsolutna vrijednost korelacije od 0.10 odražava nisku povezanost, 0.30 umjerenu povezanost, a 0.50 visoku povezanost.

U nastavku rada interpretirat će se ukupni rezultati istraživanja kao i rezultati za svaku nezavisnu varijablu zasebno s obzirom na relevantne teorijske spoznaje i dosadašnje rezultate istraživanja.

3.1. Stavovi odgojitelja prema izlučenim faktorima

U nastavku su prikazane tablične strukture sukladno dobivenim deskriptivnim rezultatima odgojitelja prema: programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama, samoprocjeni vlastitog rada i osobnim i profesionalnim kompetencijama u radu s djecom s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Dobiveni će se rezultati interpretirati sukladno teorijskim spoznajama, dosadašnjim istraživačkim spoznajama kao i uzročno- posljedičnim odnosom istraživanja.

U Tablici 32. prikazani su deskriptivni podaci korištenih stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama, samoprocjeni vlastitog rada te osobnim i profesionalnim kompetencijama u radu s djecom s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a na Slici 4 prikazane su aritmetičke sredine stavova i samoprocjena odgojitelja. S obzirom na to da su svi prikazani indeksi asimetrije niži od 3, a svi prikazani indeksi spljoštenosti niži od 9, zaključeno je da distribucija svih podataka ne odstupa bitno od normalne, te su u sljedećim analizama korišteni parametrijski statistički testovi.

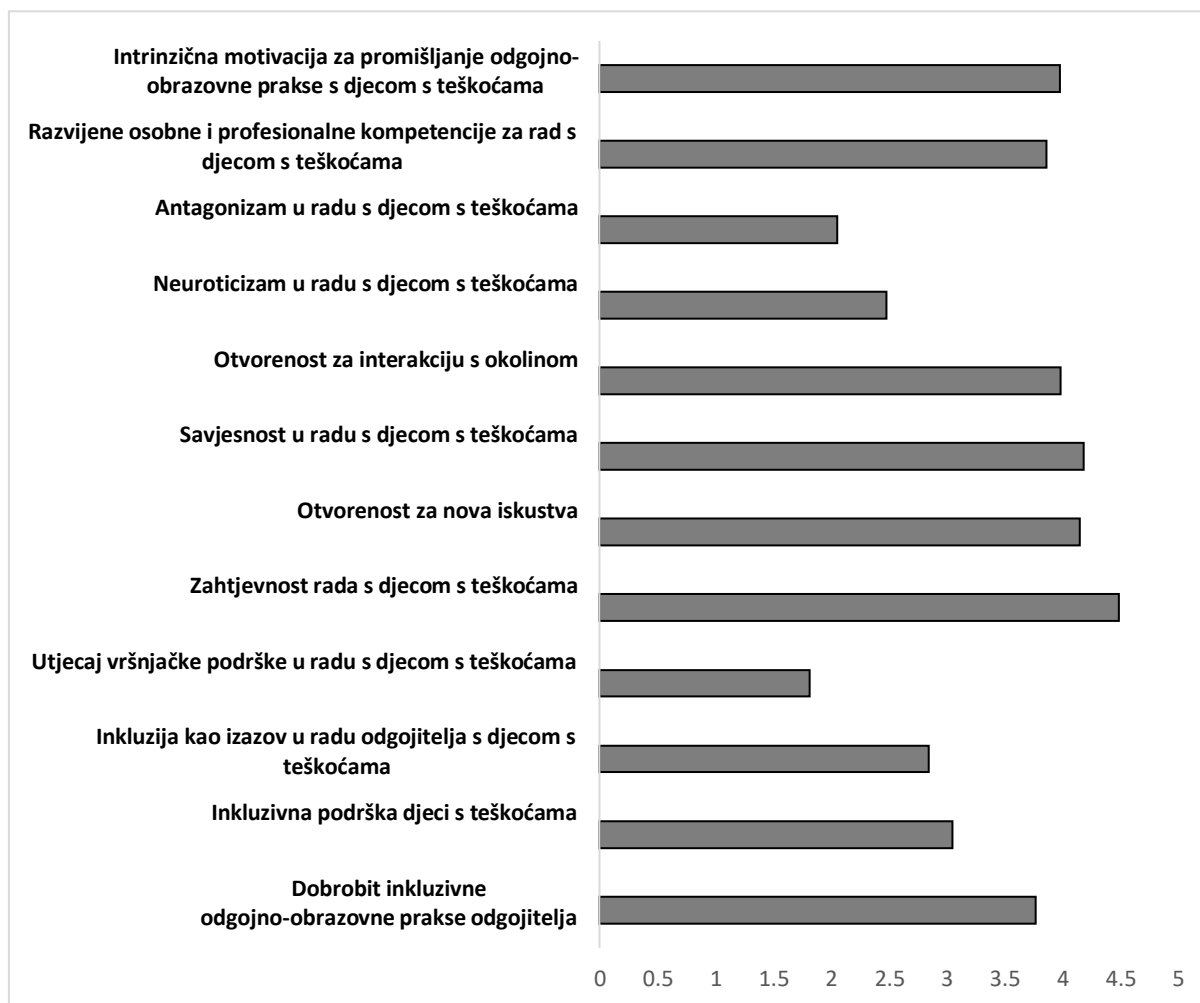
Tablica 32. Prikaz deskriptivnih podataka korištenih mjera stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama, kompetencijama i samoprocjeni rada odgojitelja.

| Naziv faktora | Nedostaje | M | SD | IA | IS | Min | Maks |
|--|-----------|-------|-------|--------|--------|-------|-------|
| Dobrobit inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja | 0 | 3.771 | 0.614 | -0.426 | 0.218 | 1.571 | 5.000 |
| Inkluzivna podrška djeci s teškoćama | 0 | 3.055 | 0.707 | -0.090 | 0.331 | 1.000 | 5.000 |
| Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama | 0 | 2.845 | 0.789 | -0.053 | -0.120 | 1.000 | 5.000 |
| Utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama | 0 | 1.818 | 0.667 | 0.693 | -0.041 | 0.667 | 4.333 |

| | | | | | | | |
|--|---|-------|-------|---------|---------|-------|-------|
| Zahtjevnost rada s djecom s teškoćama | 0 | 4.491 | 0.495 | - 1.273 | 2.128 | 2.000 | 5.000 |
| Otvorenost za nova iskustva | 0 | 4.154 | 0.634 | - 0.707 | 0.801 | 1.000 | 5.000 |
| Savjesnost u radu s djecom s teškoćama | 0 | 4.188 | 0.542 | - 0.630 | 0.846 | 1.750 | 5.000 |
| Otvorenost za interakciju s okolinom | 0 | 3.991 | 0.604 | - 0.517 | 0.580 | 1.667 | 5.000 |
| Neuroticizam u radu s djecom s teškoćama | 0 | 2.480 | 0.715 | 0.208 | - 0.073 | 1.000 | 5.000 |
| Antagonizam u radu s djecom s teškoćama | 0 | 2.055 | 0.682 | 0.436 | - 0.112 | 1.000 | 5.000 |
| Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama | 0 | 3.869 | 0.608 | - 1.010 | 5.164 | 0.000 | 5.000 |
| Intrinzična motivacija za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama | 0 | 3.984 | 0.689 | - 1.150 | 4.921 | 0.000 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; IA- indeks asimetrije; IS- indeks spljoštenosti

U nastavku na Slici 4 prikazana je aritmetička sredina stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama, samoprocjeni vlastitog rada i osobnim i profesionalnim kompetencijama u radu s djecom s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.



Slika 4 - Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama, samoprocjeni vlastitog rada i osobnim i profesionalnim kompetencijama u radu odgojitelja s djecom s teškoćama

U daljnjem tekstu interpretiraju se pojedinačni rezultati stavova odgojitelja prema izlučenim faktorima.

Interpretacija i analiza deskriptivnih podataka korištenih mjera stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama, kompetencijama i samoprocjeni rada odgojitelja.

Deskriptivni podaci iz faktorske analize utvrđuju subskalu navedenu u Tablici 32. Naziv faktora dobiven je sukladno sadržajnoj strukturi čestica. Iz njih proizlaze odgovori na prva dva postavljena zadatka istraživanja rada koja su detaljnije opisana u zaključku istraživanja.

Zaključuje se da je kvaliteta inkluzije povezana sa stavovima odgojitelja na nacionalnoj razini, čime je potvrđena glavna hipoteza (H_g). Pozitivni stavovi odgojitelja usmjereni su

programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije, samoprocjeni svog rada i potrebnim osobnim i profesionalnim kompetencijama. Pozitivni stavovi odgojitelja o ključnim programskim pretpostavkama potvrđuju prvu hipotezu (H1). Odgojitelji smatraju da je inkluzija djece s teškoćama dobrobit za djecu kao i za njihov osobni i profesionalni rad, da je djeci s teškoćama potrebna podrška u odgojno-obrazovnom radu. Inkluziju smatraju izazovom jer im je potrebna strukturalna potpora, ističu važnost vršnjačke podrške djeci s teškoćama što uključuje i pitanje ostale djece u skupini, a time i njihovih roditelja. Smatraju da je rad s djecom s teškoćama iznimno zahtjevan.

Odgojitelji procjenjuju da imaju razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama. Smatraju da mogu ostvarivati dobre rezultate u radu sa svom djecom kao i s roditeljima te da su intrinzično motivirani za promišljanje odgojno-obrazovne prakse i u iznimno zahtjevnim uvjetima.

Odgojitelji u Republici Hrvatskoj pozitivno ocjenjuju svoj rad čime je potvrđena i druga hipoteza (H2). To pokazuje da oni sebe procjenjuju otvorenim za nova iskustva, smatraju se savjesnim u radu s djecom s teškoćama, otvorenim za interakciju s okolinom. U manjoj mjeri procjenjuju da su izloženi stresu i nedoumicama vezano za rad s djecom s teškoćama što se u čestici definira kao neuroticizam i antagonizam te je uzročno-posljedično vezano za zahtjevnost i odgovornost radnog mjesta.

S obzirom da se rezultati ne mogu usporediti s ranijim istraživanjima jer dosadašnja nisu rađena na nacionalnom uzorku i nisu ispitivana u odnosu na sve navedene nezavisne varijable, možemo analizirati i donekle usporediti stavove odgojitelja dosadašnjih domaćih istraživanja prema inkluziji djece s teškoćama. Za razliku od današnjih, odgojitelji su ranije imali neutralan do blago pozitivan stav o spremnosti za inkluziju (Skočić – Mihić, 2011, Bosnar; Bradarić Jončić, 2008), nisu se osjećali dovoljno uspješnima za rad s djecom s teškoćama i sumnjali su u svoje kompetencije (Miloš Vrbić, 2015), ali ipak su imali blago pozitivan stav o inkluziji i pokazivati veći interes za stručna usavršavanja od učitelja (Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014). To upućuje na pozitivnu tendenciju promjene stavova odgojitelja koja se potvrdila ovim istraživanjem. Pozitivni stavovi odgojitelja na nacionalnoj razini mogu se usporediti s novijim stranim istraživanjima koja također, potvrđuju pozitivne stavove odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama (Lawrence, Smith, Banerjee, 2016), dok su ranija strana istraživanja pokazivala neutralan do blago pozitivan stav (Li, 2007; Avramidis i Norwich, 2002; Gal i sur., 2010). Promjena stavova prema pozitivnim jedan su od preduvjeta za uključenosti djece s teškoćama u redovne programe jer su stavovi odgojitelja i kvaliteta interakcije procesni preduvjet za inkluziju (Tomić, Ivšac Pavliša, Šimleša, 2019) što se

potvrđuje ovim istraživanjem. Nova istraživanja mogu biti usmjerena analizi strukturalnih preduvjeta za inkluziju prema veličini skupine, različitim programima odgojno-obrazovnog rada, omjeru djece i odgojitelja ili obrazovanju odgojitelja također na nacionalnoj razini. To bi objedinilo ostale moguće preduvjete za provedbu kvalitetne inkluzije djece s teškoćama u Republici Hrvatskoj. U nastavku će se interpretirati rezultati istraživanja prema nezavisnim varijablama.

3.2. Programske pretpostavke iz perspektive odgojitelja

U kontekstu ovog potpoglavlja programske pretpostavke odnose se na rezultate stavova odgojitelja prema provedbi inkluzije djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te svjesnosti značaja inkluzije s obzirom na ispitane nezavisne varijable. U ovom radu uspoređivane su nezavisne varijable koje se prvi put koriste u istraživanju stavova odgojitelja, a to su: promoviranost u zvanja, uključenost odgojitelja u rad zajednice, ostala stručna usavršavanja odgojitelja (osim za rad s djecom s teškoćama), razvijanje znanja i vještina izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ostale nezavisne varijable uključujući stupanj stručne spremne, godine radnog iskustva kao i usavršavanje odgojitelja za rad s djecom s teškoćama nisu do sada korištene u istraživanju na nacionalnom uzorku u pravilnom omjeru zastupljenosti odgojitelje iz svih šest regija u Republici Hrvatskoj.

Ispitani odgojitelji u državi imaju različito izražene pozitivne stavove u odnosu na imenovane faktorske čestice kao što je Dobrobit inkluzivne prakse, Inkluzivna podrška djeci s teškoćama, Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja, Zahtjevnost u radu i Utjecaj vršnjačke podrške.

Analizom rezultata djelomično se potvrđuje treća hipoteza (H3) da postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja u Republici Hrvatskoj o ključnim programskim pretpostavkama za inkluziju djece s teškoćama s obzirom na ispitane nezavisne varijable. Razlika se odnosi na godine iskustva, stupanj stručne spremne, promoviranost u zvanja, angažiranost odgojitelja u zajednici i s obzirom na stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama. Nema statistički značajne razlike u stavovima odgojitelja u odnosu na stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama iz ostalih područja usavršavanja (osim za rad s djecom s teškoćama) i stručno usavršavanje iz bilo kojih znanja i vještina izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Iz navedenog se zaključuje da su pozitivni stavovi odgojitelja na nacionalnoj razini potvrda mogućnosti promjene inkluzivne prakse prema kvaliteti, što kao preduvjet ističu i autorice Skočić Mihić (2011), Vican, Karamatić Brčić (2013); Bouillet (2018); Tomić (2018); Zrilić (2022). Dosadašnja istraživanja pokazala su da na stavove odgojitelja utječe broj djece i

nedovoljna materijalna pripremljenost za rad s djecom s teškoćama (Loborec i Bouillet, 2011; Miloš, Vrbić, 2015).

Ovo istraživanje usmjereno je na odgojitelje kao ključnu programsku pretpostavku za kvalitetnu inkluziju djece s teškoćama i njihove stavove koji nisu tome prepreka, ali se razlikuju. U nastavku se analiziraju stavovi odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije kroz sve nezavisne varijable.

3.2.1. Programske pretpostavke s obzirom na godine radnog iskustva odgojitelja

U nastavku su kroz opis Tablice 33 i Sliku 5 prikazani rezultati istraživanja stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u odnosu na godine radnog iskustva odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Dobiveni rezultati nakon toga su interpretirani sukladno znanstvenim spoznajama i rezultatima dosadašnjih istraživanja.

Utvrđeno je da se odgojitelji razlikuju u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na godine radnog iskustva (Pillajev trag = 0.065, $F(4, 916) = 3.003$, $p < .001$). U Tablici 33 prikazani su rezultati jednosmjernih ANOVA kojim je testirano na kojim se subskalama stavova o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije razlikuju odgojitelji različitog radnog staža. Pokazalo se da se odgojitelji različitog radnog staža značajno razlikuju u izraženosti stavova o Dobrobiti inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja, Inkluzivnoj podršci djeci s teškoćama te o Inkluziji kao izazovu u radu odgojitelja s djecom s teškoćama. Za ove zavisne varijable detalji post-hoc testiranja prikazani su u PRILOGU 2. (2.1)., zatim opisani u nastavku.

Post- hoc testiranjem utvrđeno je da su stavovi o Dobrobiti inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja značajno viši kod sudionika do 1 godine radnog staža ($M = 3.99$, $SD = 0.571$), u odnosu na one s 1-5 godina radnog staža ($M = 3.87$, $SD = 0.561$) te u odnosu na one s 10-20 godina ($M = 3.7$, $SD = 0.606$), dok se procjene među ostalim skupinama odgojitelja prema radnom stažu nisu razlikovale.

Stavovi o Inkluzivnoj podršci djeci s teškoćama izraženiji su među odgojiteljima koji imaju više od 20 godina radnog iskustva ($M=3.77$, $SD=0.682$) u odnosu na one s 5-10 godina radnog iskustva ($M = 3.72$. $SD = 0.566$).

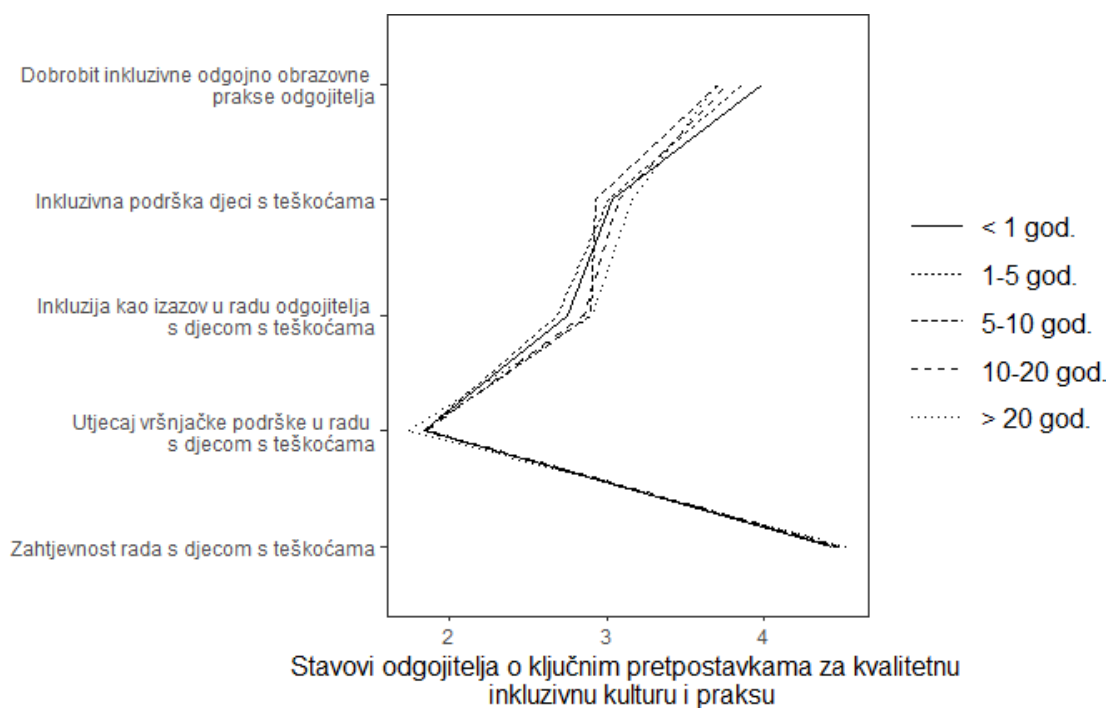
Stavovi o inkluziji kao izazovu u radu s djecom s teškoćama bili su izraženiji kod odgojitelja s više od 20 godina staža ($M = 2.91$, $SD = 0.796$) u odnosu na odgojitelja s 1-5 godina radnog staža ($M = 2.902$, $SD = 0.821$).

Tablica 33. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije s obzirom na godine radnog iskustva.

| RB | Zavisna varijabla | Izvor varijabiliteta | SS | PK | F | p |
|----|--|----------------------|-----|-------|-------|--------------|
| 1. | Dobrobit inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja | Između grupa | 4 | 1.413 | 3.798 | 0.005 |
| | | Unutar grupa | 916 | 0.372 | | |
| 2. | Inkluzivna podrška djeci s teškoćama | Između grupa | 4 | 1.544 | 3.115 | 0.015 |
| | | Unutar grupa | 916 | 0.496 | | |
| 3. | Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama | Između grupa | 4 | 1.675 | 2.713 | 0.029 |
| | | Unutar grupa | 916 | 0.617 | | |
| 4. | Utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 4 | 0.492 | 1.108 | 0.351 |
| | | Unutar grupa | 916 | 0.445 | | |
| 5. | Zahtjevnost rada s djecom s teškoćama | Između grupa | 4 | 0.208 | 0.850 | 0.494 |
| | | Unutar grupa | 916 | 0.245 | | |

SS- stupnjevi slobode; PK- prosječni kvadrat; F- F omjer; p- p-vrijednost

U nastavku su na Slici 5 prikazane aritmetičke sredine svih subskala stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na godine radnog staža.



Slika 5 - Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na godine radnog staža.

U nastavku se interpretiraju pojedinačni rezultati stavova odgojitelja prema izlučenim faktorskim strukturama sukladno teorijskim spoznajama i dosadašnjim istraživanjima.

Interpretacija dobivenih rezultata vezano za radno iskustvo odgojitelja u kontekstu programskih pretpostavki za inkluziju djece s teškoćama:

S obzirom na navedene rezultate, moguće je zaključiti da odgojitelji s manje radnog iskustva više promišljaju o dobrobiti inkluzivne odgojno-obrazovne prakse, odgojitelji s više radnog iskustva veći značaj pridaju važnosti inkluzivne podrške djeci s teškoćama i značaja vršnjačke podrške u radu djecom s teškoćama. Inkluziju djece s teškoćama smatraju većim izazovom s obzirom na uvjete u kojima rade. To je razumljivo jer stariji odgojitelji, s obzirom na svoje iskustvo i više rada s različitim teškoćama djece, ukazuju na potrebu bolje podrške djeci s teškoćama te na nedovoljnu opremljenost za kvalitetan rad. Ti stavovi ukazuju na kompleksnost programske pretpostavke za provedbu inkluzije, bez obzira što su odgojitelji svjesni važnosti inkluzije i podržavaju je.

Dosadašnje veće domaće istraživanje (Tomić, 2018) ističe pozitivnije stavove odgojitelja s obzirom na radno iskustvo, mada je to istraživanje pokazalo da su stavovi odgojitelja prema

inkluziji blago neutralni ili negativni, što je razlika od ovog istraživanja u kojem su stavovi odgojitelja pozitivni. Ograničenja u interpretaciji i uzročno-posljedičnom odnosu istraživanja vezana su za dosadašnji nedovoljan obuhvat ispitanika na nacionalnom uzorku tako da nije moguće izvršiti jasnu i relevantnu usporedbu s ovim istraživanjem.

Ovo se istraživanje dijelom slaže s nekim dosadašnjim stranim i domaćim gdje se navodi da odgojitelji s manje radnog iskustva pozitivnije reagiraju na inkluziju (Sharma i sur., 2008; Avissar i sur., 2003; Vaz i sur., 2015., Skočić Mihić, 2011, Sunko, 2010. prema Tomić, Ivšac Pavliša, Šimleša 2019), dok neka istraživanja pokazuju da nema razlike u stavovima odgojitelja u odnosu na godine radnog iskustva (Avramidis i sur., 2000; Kraskai i Boyle, 2014.). Prema definiranju faktorskih čestica Dobrobiti i Inkluzivne podrške, zaključuje se da se radi o razlici u česticama unutar stavova odgojitelja o pretpostavkama za provedbu inkluzije, a ne generalnom zaključku jedinstvenom za odgojitelje s manje, odnosno više radnog iskustva.

Pozitivni stavovi svih odgojitelja o dobrobiti inkluzije značajni su za programsku pretpostavku provedbe inkluzije. Ona potvrđuje svjesnost odgojitelja da djeca s teškoćama mogu napredovati u inkluzivnom okruženju te da je inkluzija obogaćivanje njihova osobnog i profesionalnog iskustva. Više izraženi stavovi o dobrobiti inkluzije kod odgojitelja početnika potvrđuju da oni ulaze u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s pozitivnim stavovima te da su svjesni značaja odgojno-obrazovne inkluzije.

3.2.2. Programske pretpostavke s obzirom na stupanj stručne spreme odgojitelja

U nastavku su kroz opis Tablice 34 i Slike 6 prikazani rezultati stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u odnosu na stupanj stručne spreme (srednja škola, dodiplomski, diplomski studij i poslijediplomski studij). Nakon toga, rezultati su interpretirani u skladu s teorijskim spoznajama i dosadašnjim istraživačkim spoznajama te uzročno-posljedičnim odnosom istraživanja.

Utvrđeno je da se odgojitelji razlikuju u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na stupanj stručne spreme (Pillaijev trag = 0.063, $F(3, 916) = 3.905$, $p < .001$). U Tablici 34 prikazani su rezultati jednosmjernih ANOVA kojima je ispitano o kojim stavovima o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije postoje značajne razlike s obzirom na stupanj stručne spreme. Utvrđeno je da se odgojitelji različite stručne spreme značajno razlikuju u stavovima prema Inkluzivnoj podršci djeci s teškoćama i prema Utjecaju vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama. Rezultati post-hoc testova

prikazani su u PRILOGU 2. (2.2), a opisani u nastavku (u dijelu interpretacije programske pretpostavke s obzirom na stupanj stručne spreme) i u zaključku rada.

Tablica 34. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na stupanj stručne spreme odgojitelja.

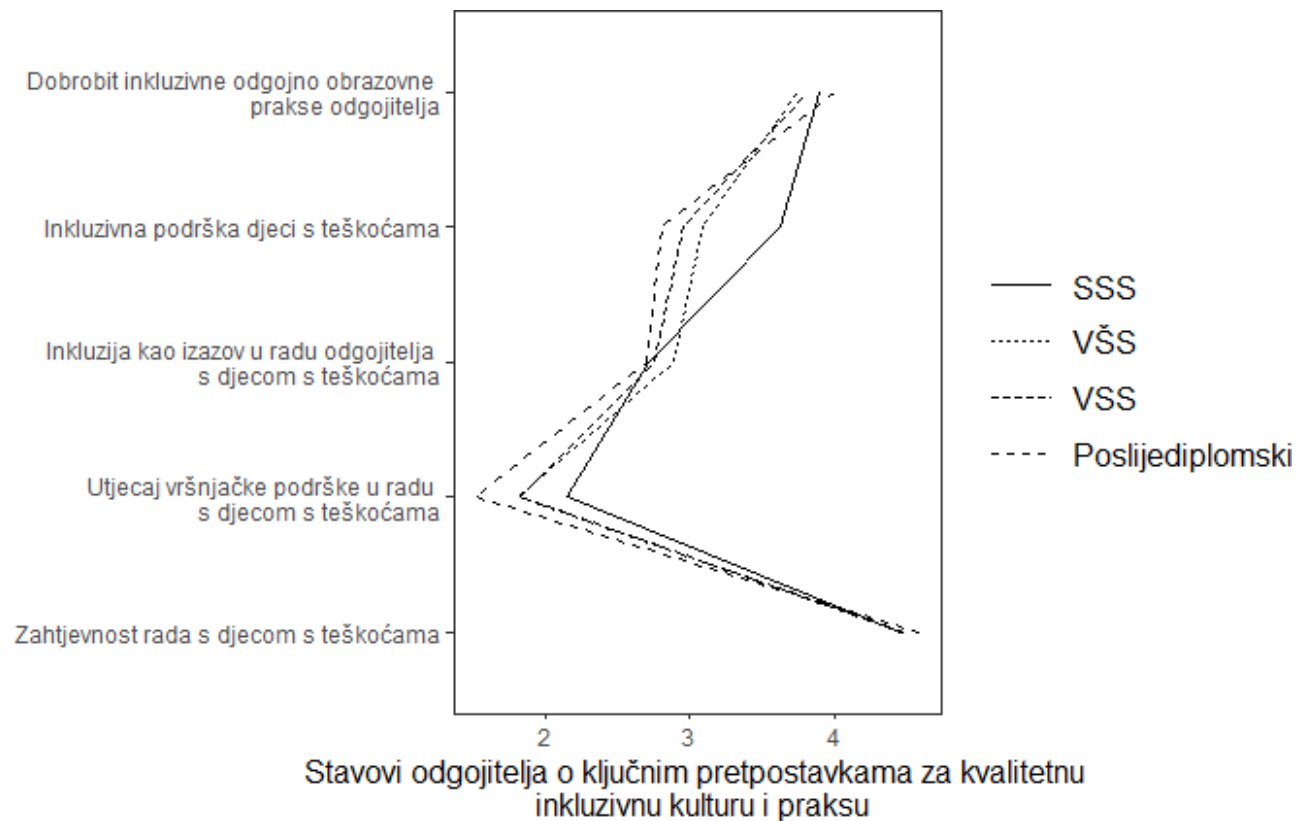
| RB | Zavisne varijable | Izvor varijabiliteta | SS | PK | F | p |
|-----------|--|-----------------------------|-----------|-----------|----------|---------------|
| 1. | Dobrobit inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja | Između grupa | 3 | 0.736 | 1.955 | 0.119 |
| | | Unutar grupa | 914 | 0.376 | | |
| 2. | Inkluzivna podrška djeci s teškoćama | Između grupa | 3 | 3.430 | 6.979 | < .001 |
| | | Unutar grupa | 914 | 0.491 | | |
| 3. | Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama | Između grupa | 3 | 1.334 | 2.148 | 0.093 |
| | | Unutar grupa | 914 | 0.621 | | |
| 4. | Utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 3 | 1.210 | 2.739 | 0.042 |
| | | Unutar grupa | 914 | 0.442 | | |
| 5. | Zahtjevnost rada s djecom s teškoćama | Između grupa | 3 | 0.063 | 0.258 | 0.856 |
| | | Unutar grupa | 914 | 0.245 | | |

SS- stupnjevi slobode; PK- prosječni kvadrat; F- F omjer; p- p-vrijednost

Post-hoc testom utvrđeno je da odgojitelji sa srednjom stručnom spremom ($M=3.63$, $SD=0.634$) imaju izraženije stavove o Inkluzivnoj podršci djeci s teškoćama od odgojitelja sa završenim dodiplomskim studijem ($M=3.08$, $SD=0.709$), diplomskim studijem ($M=2.96$, $SD=0.672$) i poslijediplomskim studijem ($M=2.81$, $SD=0.888$).

Nadalje, utvrđeno je da odgojitelji sa srednjom stručnom spremom ($M=2.15$, $SD=0.671$) imaju izraženije stavove prema utjecaju vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama u odnosu na odgojitelje sa završenim poslijediplomskim studijem ($M=1.52$, $SD=0.730$).

Aritmetičke sredine svih subskala stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na stupanje stručne spreme prikazane su na Slici 6.



Slika 6- Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na stupanje stručne spreme odgojitelja.

U nastavku se interpretiraju pojedinačni rezultati stavova odgojitelja prema izlučenim faktorskim strukturama u skladu s teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama.

Interpretacija dobivenih rezultata stavova odgojitelja vezano za stupanj stručne spreme u kontekstu programskih pretpostavki za inkluziju djece s teškoćama:

S obzirom na navedene rezultate moguće je zaključiti da odgojitelji sa srednjom stručnom spremom za razliku od svojih kolega s dodiplomskom, diplomskom i poslijediplomskom razinom spremom, uočavaju potrebu veće inkluzivne podrške djeci s teškoćama te vide veći utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama u odnosu na kolege s poslijediplomskom razinom. Dosadašnja strana istraživanja Ahmed i sur., (2012), Vaz i sur., 2015, (prema Tomić, Ivšac Pavliša, Šimleša 2019) pokazuju povezanost inkluzije s razinom obrazovanja odgojitelja dok se u tome istraživanje Skočić- Mihić (2011) razlikuje (prema Tomić, Ivšac Pavliša, Šimleša 2019) jer ukazuje da nema razlike u stavovima s obzirom na stupanj stručne spreme.

Istraživanje (Tulumović i sur., 2007 prema Skočić Mihić, 2011) ukazuje da najpozitivnije stavove o inkluziji djece s teškoćama imaju odgojitelji s visokom stručnom spremom. Ograničenja u povezivanju ovih tvrdnji nalazimo u tome što se interpretacija odnosi na faktor Inkluzivne podrške za rad odgojitelja i Vršnjačkog utjecaja, a koji ne možemo usporediti s ranijim istraživanjima zbog nepostojanja tako definiranih izlučenih faktorskih čestica. Ipak, djelomično možemo povezati sa ranijim istraživanjem (Tomić, Ivšac Pavliša, Šimleša, 2019), gdje se također, navodi da odgojitelji u Republici Hrvatskoj sa srednjom stručnom spremom i višom razinom obrazovanja imaju pozitivniju orijentiranost inkluziji djece s teškoćama od odgojitelja s drugom razinom formalnog obrazovanja. Ipak, ne možemo napraviti točnu usporedbu ovog istraživanja s ranijima jer ona nisu rađena na nacionalnom uzorku.

Povezanost stavova sa stručnom spremom ukazuje na izraženije stavove starijih odgojitelja, odnosno odgojitelja koji imaju srednju stručnu spremu pa se pretpostavlja da su to odgojitelji, s najviše profesionalnog iskustva. To možemo objasniti njihovim većim razumijevanjem problema inkluzije jer su se oni prvi suočili s inkluzivnom praksom s obzirom na kontinuitet porasta djece s teškoćama. Razvidno je kako oni mogu jasnije uzročno-posljedično vrednovati programske pretpostavke za rad s djecom s teškoćama u ranijem periodu u odnosu na novije vrijeme. Oni su mišljenja da djeca s teškoćama trebaju biti više podržana u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kojem pripadaju.

Zaključuje se da odgojitelji imaju pozitivne stavove o ključnim pretpostavkama za inkluziju bez obzira na stupanj stručne spreme, ali naglašenije stavove prema problemima vezanim za kvalitetnu Inkluzivnu podršku djeci i odgojiteljima imaju odgojitelji sa srednjom stručnom spremom od onih s višom razinom obrazovanja.

3.2.3. Programske pretpostavke s obzirom na promoviranost odgojitelja

U nastavku su prikazani i opisani kroz Tablicu 35 i Sliku 7 rezultati stavova odgojitelja prema provedbi inkluzije djece s teškoćama s obzirom na promoviranost u zvanja mentora i savjetnika. Zatim su dobiveni rezultati posebno interpretirani.

Utvrđeno je da se odgojitelji razlikuju u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na promoviranost u zvanje mentora (Pillaijev trag=0.023, $F(2, 918)=2.122$, $p=0.20$).

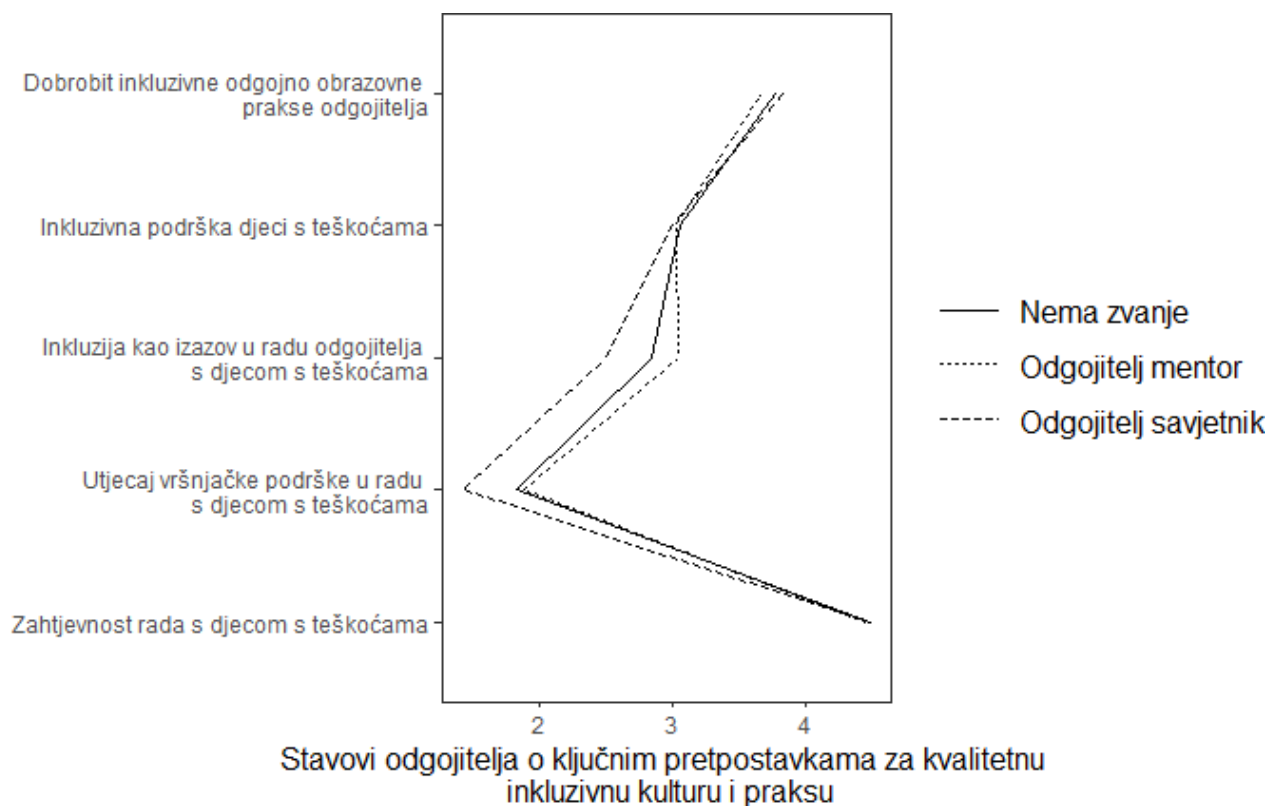
U Tablici broj 35. prikazani su rezultati jednosmjernih ANOVA kojima je testirano na kojim stavovima o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu postoje značajne razlike s obzirom na promoviranost u zvanje mentora. Utvrđeno je da se odgojitelji različitog statusa promoviranosti značajno razlikuju u stavovima prema Inkluziji kao izazovu odgojitelja s djecom s teškoćama te prema utjecaju vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama. Rezultati post-hoc testova prikazani su u PRILOGU 2. (2.3), a opisani u nastavku interpretacije programske pretpostavke u odnosu na promoviranost kao, a zatim u Zaključku rada.

Tablica 35. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na promoviranost u zvanje mentora

| RB | Zavisne varijable | Izvor varijabiliteta | SS | PK | F | p |
|----|--|----------------------|-----|-------|-------|--------------|
| 1. | Dobrobit inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja | Između grupa | 2 | 0.192 | 0.510 | 0.600 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.377 | | |
| 2. | Inkluzivna podrška djeci s teškoćama | Između grupa | 2 | 0.057 | 0.114 | 0.892 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.501 | | |
| 3. | Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 2.616 | 4.237 | 0.015 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.618 | | |
| 4. | Utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 2.490 | 5.657 | 0.004 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.440 | | |
| 5. | Zahtjevnost rada s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 0.021 | 0.085 | 0.918 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.245 | | |

SS- stupnjevi slobode; PK- prosječni kvadrat; F- F omjer; p- p-vrijednost

Aritmetičke sredine svih subskala stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na promoviranost u zvanje mentora prikazane su na Slici 7.



Slika 7- Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika

U nastavku se interpretiraju pojedinačni rezultati stavova odgojitelja prema izlučenim faktorskim strukturama u skladu s teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama.

Interpretacija rezultata stavova odgojitelja vezana za promoviranost u zvanja u kontekstu programskih pretpostavki za inkluziju djece s teškoćama:

Najveća razlika stavova ističe se u faktorima: Inkluzija kao izazov u radu s djecom s teškoćama i Utjecaj vršnjačke podrške. Post-hoc testom utvrđeno je da odgojitelji savjetnici ($M=2.493$, $SD=0.81$) imaju manje izražene stavove o inkluziji kao izazovu u radu odgojitelja s djecom s teškoćama u odnosu na odgojitelje mentore ($M = 3.050$, $SD = 0.584$) i odgojitelje koji nemaju nikakvo promovirano zvanje ($M=2.848$, $SD=0.792$).

Nadalje, utvrđeno je da odgojitelji savjetnici ($M=1.422$, $SD=0.735$) imaju manje izražene stavove o utjecaji vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama u odnosu na odgojitelje mentore ($M=1.422$, $SD=0.735$) i odgojitelje koji nemaju nikakvo promovirano zvanje ($M=1.829$, $SD=0.664$).

S obzirom na prikazane rezultate, moguće je zaključiti da odgojitelji savjetnici niže vrednuju izazov inkluzivnog rada iz čega se vidi da se mogu lakše nositi s posebnim zahtjevima i težinom rada u odnosu na odgojitelje mentore. Odgojitelji mentori pokazuju izraženije stavove o potrebi pripremljenosti za inkluziju koja im je izazov u radu. To možemo povezati sa stjecanjem mentorskog statusa odgojitelja jer se od njih očekuje neprestano ulaganje u znanja i kvalitetnu praksu kako bi bili promovirani u zvanje mentora. Rezultati pokazuju da odgojitelji savjetnici imaju manje izraženiji stav o negativnom utjecaju vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama u odnosu na mentore i ostale odgojitelje. Iz toga zaključujemo da odgojitelji savjetnici vide manje zahtjevnosti u povezanosti djece s teškoćama s ostalom djecom, što može biti proizvod dugogodišnjeg rada na kvaliteti s obzirom na to da je zvanje odgojitelja savjetnika više od pozicije odgojitelja mentora. Može se pretpostaviti da odgojitelji savjetnici bolje poznaju modele rada s ostalom djecom u inkluzivnoj skupini, osjećaju se više kompetentnima te da ima je rad manje stresan i zahtjevan od odgojitelja mentora kao i ostalih odgojitelja. To se može povezati s njihovim kontinuiranim stručnim usavršavanjem za inkluziju djece s teškoćama.

Istraživanje stavova ispitanih odgojitelja na nacionalnoj razini u kontekstu nezavisne varijable koja se odnosi na promoviranost odgojitelja u mentore ili savjetnike nije do sada rađena pa nije moguće istaknuti usporedbu. Ovo istraživanje ukazuje da postoji razlika u stavovima odgojitelja mentora, odnosno odgojitelja savjetnika o nekim programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije. Nema razlike između stavova odgojitelja mentora, odgojitelja savjetnika i ostalih odgojitelja u stavovima o dobrobiti inkluzivne prakse, važnosti inkluzivne podrške djeci s teškoćama i zahtjevnosti u radu s djecom s teškoćama. Nužno je naglasiti da i odgojitelji mentori i odgojitelji savjetnici bez obzira na njihovu prihvaćenost inkluzije kao dobrobiti za djecu i odgojitelje, svojim stavovima ukazuju da inkluzija djece s teškoćama traži primjerene uvjete i različite programske pretpostavke koje bi smanjile razinu zahtjevnosti inkluzivne prakse.

3.2.4. Programske pretpostavke s obzirom na angažiranost odgojitelja u zajednici

U nastavku su opisani dobiveni rezultati stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u odnosu na angažiranost u zajednici (članstvo u udrugama, volonterizam i druge aktivnosti). Rezultati su prikazani kroz Tablicu 36 i Sliku 8, a nakon toga interpretirani.

Utvrđeno je da se odgojitelji koji su angažirani u zajednici i oni koji nisu statistički značajno razlikuju u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu (Pillaijev trag = 0.034, $F(1, 909) = 6.451$, $p < .001$). U Tablici 36 prikazani su rezultati ANOVA kojima su testirane razlike u pojedinim subskalama stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu pokazalo se da su značajne razlike utvrđene u stavovima prema Dobrobiti inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja te Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama. S obzirom na to da nezavisna varijabla rada odgojitelja u zajednici ima samo dvije razine, nije bilo potrebe za provođenjem post-hoc testa, a puni prikaz deskriptivnih podataka na temelju kojih su rezultati interpretirani nalazi se u dijelu PRILOZI 2 (2.4).

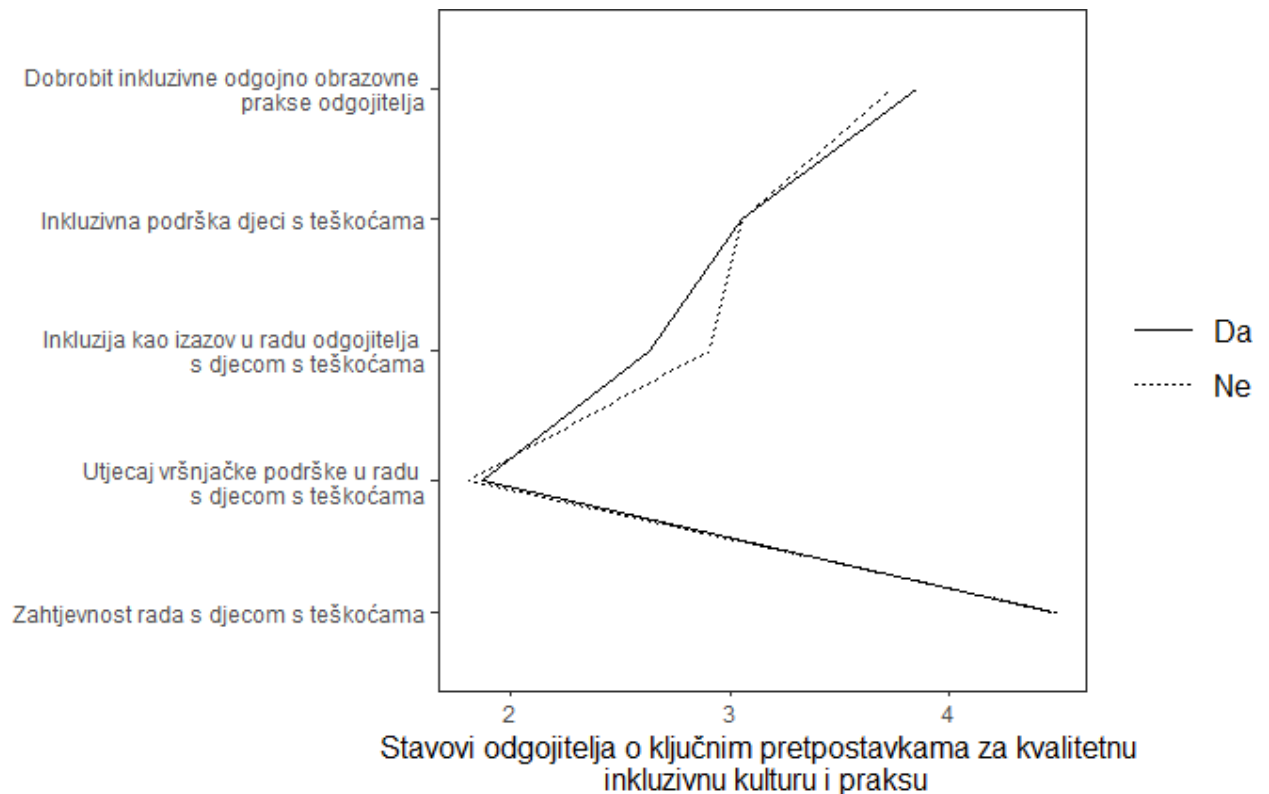
Utvrđeno je da odgojitelji koji su uključeni u rad u zajednici vide veću dobrobit inkluzivne odgojno-obrazovne prakse ($M=3.85$, $SD=0.666$) u odnosu na one koji nisu uključeni ($M=3.75$, $SD=0.595$). S druge strane, odgojitelji koji su uključeni u rad u zajednici ($M=2.64$, $SD=0.766$) manje vide inkluziju kao Izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama u odnosu na one koji nisu uključeni u rad u zajednici ($M=2.91$, $SD=0.786$). Prikaz aritmetičkih sredina svih stavova o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na rad odgojitelja u zajednici nalazi se na Slici 8.

Tablica 36. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na rad odgojitelja u zajednici.

| RB | Zavisna varijabla | Izvor varijabiliteta | SS | PK | F | p |
|----|--|----------------------|-----|-------|-------|--------------|
| 1. | Dobrobit inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja | Između grupa | 1 | 1.868 | 4.985 | 0.026 |
| | | Unutar grupa | 909 | 0.375 | | |
| 2. | Inkluzivna podrška djeci s teškoćama | Između grupa | 1 | 0.003 | 0.007 | 0.934 |
| | | Unutar grupa | 909 | 0.502 | | |

| | | | | | | |
|----|--|--------------|-----|--------|--------|--------|
| 3. | Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama | Između grupa | 1 | 12.497 | 20.477 | < .001 |
| | | Unutar grupa | 909 | 0.610 | | |
| 4. | Utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 1 | 0.624 | 1.394 | 0.238 |
| | | Unutar grupa | 909 | 0.447 | | |
| 5. | Zahtjevnost rada s djecom s teškoćama | Između grupa | 1 | 0.103 | 0.420 | 0.517 |
| | | Unutar grupa | 909 | 0.245 | | |

SS- stupnjevi slobode; PK- prosječni kvadrat; F- F omjer; p- p-vrijednost



Slika 8- Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na rad odgojitelja u zajednici.

U nastavku se interpretiraju pojedinačni rezultati stavova odgojitelja prema izlučenim faktorskim strukturama u skladu s teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama.

Interpretacija rezultata stavova odgojitelja u odnosu na angažiranost u zajednici u kontekstu programskih pretpostavki za inkluziju djece s teškoćama:

S obzirom na to da ne postoje dosadašnja istraživanja na nacionalnoj razini o stavovima odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama s obzirom na angažiranost u zajednici, ne može se

napraviti usporedba rezultata. Ovo istraživanje potvrđuje da je gotovo trećina odgojitelja usmjerena posebnim humanim i društveno angažiranim poslovima. Njihovo područje interesa usmjereno je društveno angažiranom djelovanju kroz volonterski rad, rad u udrugama i sličnim aktivnostima što upućuje da odgojitelji angažirani u zajednici uočavaju značaj otvorenosti prema zajednici i održivom razvoju. Odgojitelji angažirani u zajednici vide inkluziju kao veću dobrobit u usporedbi s ostalim odgojiteljima. To znači da rad u inkluzivnoj skupini smatraju zanimljivijim i raznovrsnijim te da im takvo iskustvo obogaćuje osobne i profesionalne kompetencije. Smatraju da djeca s teškoćama mogu više napredovati uz ostalu djecu te da je inkluzija dobrobit za sve djecu. Manje izražen stav o inkluziji kao izazovu upućuje na to da im je rad s djecom s teškoćama manje zahtjevan, što ne isključuje potrebu za trećim odgojiteljem i boljim uvjetima rada. Oni pokazuju spremnost za inkluziju djece s teškoćama što se vidi i kroz područje pozitivnih stavova o samoprocjeni njihova rada i stavova o osobnim i profesionalnim kompetencijama.

Iz navedenog se potvrđuje da je gotovo trećina ispitanih odgojitelja u Republici Hrvatskoj usmjerena odgoju i obrazovanju za održivi razvoj kroz povezanost sa zajednicom. Može se pretpostaviti da su ti odgojitelji aktivniji i otvoreniji za inkluzivne procese koji ovise o povezanosti sa sudionicima unutar ustanova i dionicima izvan nje. S obzirom na to da ranije nisu rađena istraživanja u odnosu na angažiranost odgojitelja u zajednici, ne možemo sa sigurnošću tvrditi je li taj trend u opadanju ili nije te koji su razlozi za to. To bi bilo značajno utvrditi novim istraživanjem.

3.2.5. Programske pretpostavke s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama

U nastavku su kroz Tablicu 37 i Sliku 9 prikazani rezultati istraživanja stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za rad s djecom s teškoćama u odnosu na stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama. Rezultati su nakon toga interpretirani.

Rezultati istraživanja pokazuju da se odgojitelji koji se razlikuju po stručnom usavršavanju iz područja rada s djecom s teškoćama statistički značajno razlikuju i u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu (Pillajev trag=0.050, $F(2, 918)=4.671$, $p < .001$). U Tablici 37 prikazani su rezultati jednosmjernih ANOVA koji pokazuju na kojim subskalama stavova o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama postoje statistički značajne razlike. Puni prikaz aritmetičkih sredina i post-hoc usporedbi nalaze se u PRILOGU 2 (2.5), a opisane su u nastavku interpretacije i Zaključku rada.

Istraživanje je pokazalo da odgojitelji koji ne sudjeluju u stručnim usavršavanjima iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama ($M = 3.64$, $SD = 0.623$) imaju statistički manje izražene stavove prema Dobrobitima inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja u odnosu na odgojitelje koji u stručnom usavršavanju sudjeluju najmanje jednom na godinu ($M=3.79$, $SD=0.617$) i odgojitelja koji u stručnom usavršavanju sudjeluju više od jednom na godinu ($M=3.85$, $SD=0.585$).

Nadalje, utvrđeno je da odgojitelji koji ne sudjeluju u stručnim usavršavanjima iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama ($M=2.91$, $SD=0.754$) imaju statistički manje izražene stavove prema Inkluzivnoj podršci djeci s teškoćama u odnosu na odgojitelje koji u stručnom usavršavanju sudjeluju najmanje jednom na godinu ($M=3.08$, $SD = 0.683$) i onih koji u stručnom usavršavanju sudjeluju više od jednom na godinu ($M=3.11$, $SD=0.704$).

Za kraj, utvrđeno je da odgojitelji koji ne sudjeluju u stručnim usavršavanjima iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama ($M=3.12$, $SD=0.749$) imaju statistički više izražene stavove prema Inkluziji kao izazovu u radu odgojitelja s djecom s teškoćama u odnosu na one koji u stručnom usavršavanju sudjeluju najmanje jednom na godinu

($M=2.83$, $SD=0.779$) i onih koji u stručnom usavršavanju sudjeluju više od jednom na godinu ($M=2.66$, $SD=0.782$).

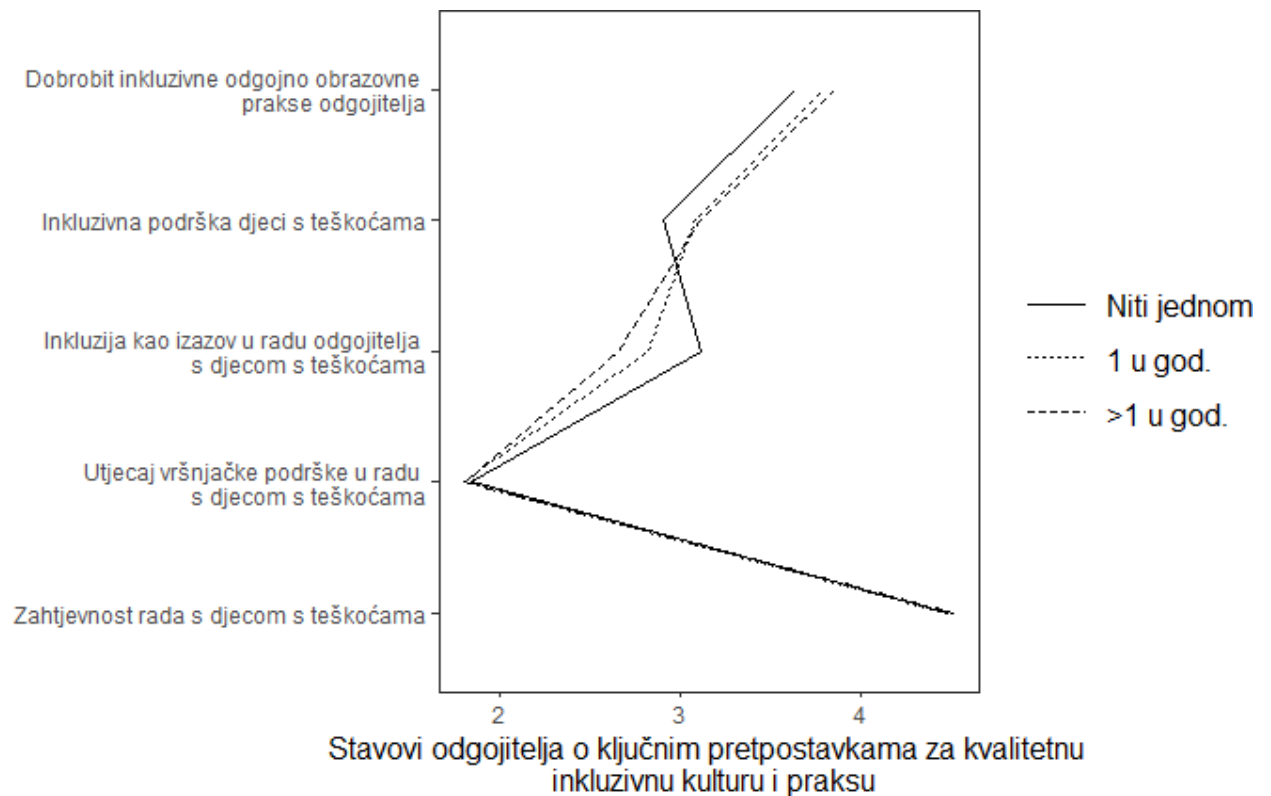
Prikaz aritmetičkih sredina svih subskala stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama nalazi se na Slici 9.

Tablica 37. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama

| RB | Zavisna varijabla | Izvor varijabiliteta | SS | PK | F | p |
|----|--|----------------------|-----|--------|--------|------------------|
| 1. | Dobrobit inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja | Između grupa | 2 | 2.510 | 6.749 | 0.001 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.372 | | |
| 2. | Inkluzivna podrška djeci s teškoćama | Između grupa | 2 | 2.581 | 5.207 | 0.006 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.496 | | |
| 3. | Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 11.489 | 19.205 | < .001 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.598 | | |
| 4. | Utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 0.107 | 0.240 | 0.787 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.445 | | |
| 5. | Zahtjevnost rada s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 0.130 | 0.530 | 0.589 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.245 | | |

SS- stupnjevi slobode; PK- prosječni kvadrat; F- F omjer; p- p-vrijednost

Slika 9 u nastavku prikazuje aritmetičke sredine stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama.



Slika 9 - Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama.

U nastavku se interpretiraju pojedinačni rezultati stavova odgojitelja prema izlučenim faktorskim strukturama u skladu s teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama.

Interpretacija rezultata stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama:

Utvrđeno je da se odgojitelji, koji se razlikuju po stručnom usavršavanju iz područja rada s djecom s teškoćama, statistički značajno razlikuju u stavovima prema dobrobitima inkluzivne odgojno-obrazovne prakse, inkluzivnoj podršci djeci s teškoćama i inkluziji kao izazovu u radu. S obzirom na prikazane rezultate, odgojitelji koji se dodatno ne usavršavaju iz područja profesionalnih kompetencija za inkluziju vide manje dobrobiti u takvom radu te ga smatraju većim izazovom.

Iz navedenog se zaključuje da odgojitelji u Republici Hrvatskoj koji se kontinuirano stručno usavršavaju (što znači da se usavršavaju jednom i više od jednom na godinu), imaju statistički značajno izraženije pozitivne stavove o različitim pretpostavkama o inkluziji. Smatraju da je ona dobrobit u radu s djecom s teškoćama i pozitivnije vrednuju takvu podršku odgojiteljima u radu s djecom s teškoćama. Iz toga proizlazi spremnost odgojitelja da se neprestano stručno usavršava u radu s djecom s teškoćama. Za razliku od odgojitelja koji se usavršavaju za rad s djecom s teškoćama, oni koji se ne usavršavaju pokazuju izraženije stavove o nekompetentnosti, nemogućnosti rada bez trećeg odgojitelja, vide rad s djecom s teškoćama iznimno stresnim. Iz toga se zaključuje da stručna usavršavanja osnažuju odgojitelja u radu s djecom s teškoćama pa je manji strah od suočavanja s novim nepoznatim situacijama koje možemo definirati kao izazov u radu. Interpretaciju dobivenih rezultata o stavovima odgojitelja o programskim pretpostavkama s obzirom na inkluzivno stručno usavršavanje ne možemo usporediti s dosadašnjima istraživanjima jer ne postoji ranije provedeno slično istraživanje na nacionalnom uzorku.

Zaključuje se da programske pretpostavke za rad s djecom s teškoćama pozitivnije vrednuju ispitani odgojitelji u Republici Hrvatskoj usmjereni stručnom usavršavanju za rad s djecom s teškoćama više od jednom na godinu kojih je 27,036%, za razliku od onih koji se ne usavršavaju ili se usavršavaju jednom na godinu za inkluziju djece s teškoćama (51,90%). To potvrđuje potrebu rada na kompetencijama odgojitelja za rad s djecom s teškoćama (Bouillet i sur, 2017) kao preduvjet kvalitetne inkluzivne prakse. Ostaje pitanje o razlici u kvaliteti provedbe inkluzije kod odgojitelja koji imaju pozitivnije stavove nakon većeg broja stručnog usavršavanja u odnosu na ostale što može biti predmet novog istraživanja.

3.2.6. Programske pretpostavke s obzirom na stručno usavršavanje iz ostalih profesionalnih kompetencija

U nastavku su kroz Tablicu 38 i Sliku 10 prikazani i opisani rezultati stavova odgojitelja prema o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u odnosu na stručno usavršavanje iz područja ostalih profesionalnih kompetencija (najmanje jednom godišnje). Nakon toga rezultati su interpretirani.

Pokazalo se da se odgojitelji, koji se razlikuju po stručnom usavršavanju iz područja ostalih profesionalnih kompetencija, statistički se značajno ne razlikuju u stavovima o ključnim

pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu (Pillaijev trag=0.015, $F(2, 918)=1.349$, $p=0.199$).

Na Slici 10 prikazane su aritmetičke sredine svih subskala stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na stručno usavršavanje ukloniti iz ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja.



Slika 10 - Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje ukloniti iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja (najmanje jednom godišnje).

U nastavku se interpretiraju pojedinačni rezultati stavova odgojitelja prema izlučenim faktorskim strukturama.

Interpretacija stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja (najmanje jednom godišnje):

Osim stručnog usavršavanja iz područja rada s djecom s teškoćama, odgojitelji se usavršavaju i u ostalim stručnim područjima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te razvijaju znanja potrebna za rad. Istraživanje pokazuje da se mali broj ispitanih odgojitelja (3,909%) niti jednom ne usavršava iz područja predškolske pedagogije što može upućivati da se radi o odgojiteljima koji su početnici ili odgojitelji na zamjenama.

Ova varijabla pokazuje da je 63.192% odgojitelja obuhvaćenih ovim istraživanjem usmjereno razvijanju različitih kompetencija nevezano za rad s djecom s teškoćama više od jednom na godinu. Broj dodatno educiranih za rad s djecom s teškoćama više od jednom na godinu (51.900%) i educiranih iz ostalih područja pedagogije, značajno se ne razlikuju. Iz toga zaključujemo da je potrebno uskladiti inkluzivnu praksu na način da se svi odgojitelji educiraju ravnomjerno iz svih područja. Posebno je to važno za rad odgojitelja u heterogenim skupinama u kojima djeca s teškoćama uz ostalu djecu uče u skladu sa svim svojim iskazanim interesima. Zaključuje se da odgojitelji koji se stručno usavršavaju iz ostalih područja profesionalnih kompetencija (nevezano za usavršavanje za rad s djecom s teškoćama) nemaju značajno različit stav o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu od ostalih odgojitelja. Oni vrednuju ključne pretpostavke za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu kao dobrobit za odgojitelje u radu, vide važnost inkluzivne podrške djeci s teškoćama. Zatim, doživljavaju inkluziju kao izazov vezan za težinu rada, vide značaj uključivanja trećeg odgojitelja, potrebu različite podrške stručnog tima odgojiteljima. Vide značaj utjecaja vršnjačke podrške i zahtjevnost u radu s djecom s teškoćama. Iz toga može zaključiti da svi odgojitelji nevezano za ostala profesionalna usavršavanja vide jednako inkluzivne zahtjeve u svom radu.

Ovo istraživanje ne možemo usporediti ni s jednim jer ne postoje ranija istraživanja o utjecaju usavršavanja odgojitelja iz različitih područja s obzirom na programske pretpostavke za inkluziju djece s teškoćama na nacionalnom uzorku.

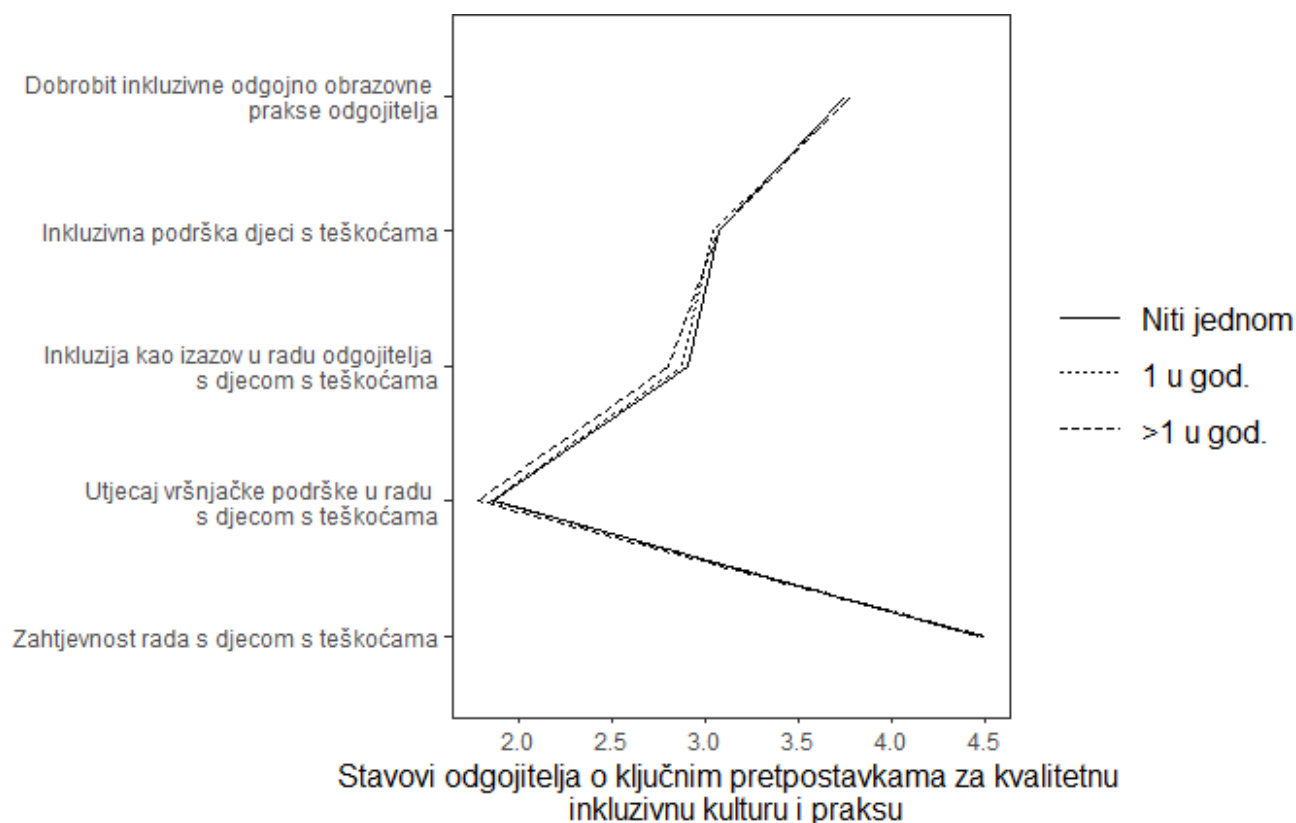
3.2.7. Programske pretpostavke s obzirom na razvijanje kompetencija odgojitelja izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Kroz Sliku 11 i interpretaciju dobivenih rezultata istraživanja prikazani su stavovi odgojitelja o programskim pretpostavkama za inkluziju djece s teškoćama u odnosu na stručno

usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija i interesa odgojitelja izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Pokazalo se da se odgojitelji, koji se razlikuju po stručnom usavršavanju iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja te interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, statistički značajno ne razlikuju u stavovima o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu (Pillaijev trag=0.007, $F(2, 917)=0.616$, $p=0.802$).

Na Slici broj 11 prikazane su aritmetičke sredine svih subskala stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na stručno usavršavanje iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.



Slika 11 - Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje

različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U nastavku se interpretiraju pojedinačni rezultati stavova odgojitelja sukladno teorijskim i dosadašnjim istraživanjima i uzročno-posljedičnim vezama.

Interpretacija rezultata stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja:

Za istraživanje spremnosti odgojitelja za inkluziju djece s teškoćama značajni su stavovi koji pokazuju spremnost svih oblika učenja i razvijanja osobnih kompetencija odgojitelja i izvan područja predškolskog odgoja i obrazovanja. Ova je varijabla značajna zbog dobivanja pokazatelja kakve stavove imaju odgojitelji u Republici Hrvatskoj s obzirom na njihove različite interese. Istraživanje je pokazalo se samo 11,726 % odgojitelja ne bavi učenjem i usavršavanjem iz različitih poslova izvan profesije odgojitelja. Ostali su zainteresirani za razvoj različitih dodatnih znanja, vještina i sposobnosti, što može utjecati na razvoj njihovih stavova o inkluziji kao programskoj pretpostavci. Dobivene rezultate za ovu varijablu ne možemo interpretirati u skladu s dosadašnjim istraživanjima jer takva nisu do sada rađena u Republici Hrvatskoj na nacionalnom uzorku.

Zaključuje se da odgojitelji koji se stručno usavršavaju, uče ili razvijaju različite vještine iz područja bilo kojih osobnih kompetencija, nevezano za područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, nemaju statistički značajno različite stavove od ostalih o inkluziji kao dobiti za odgojitelja u radu s djecom s teškoćama, značaju inkluzivne podrške djeci s teškoćama, inkluziji kao izazovu u radu s djecom s teškoćama. Jednako doživljavaju utjecaje vršnjačke podrške za rad s djecom s teškoćama, a također vide i zahtjevnost u radu s djecom s teškoćama.

3.3. Kompetencije odgojitelja u radu s djecom s teškoćama s obzirom na ispitane nezavisne varijable

Stavovi odgojitelja o procjeni kompetencija u radu s djecom s teškoćama obuhvaćeni ovim istraživanjem razlikuju se u odnosu na različite varijable što je prikazano u nastavku analize. Time je djelomično potvrđena četvrta hipoteza (H4). Statistički značajna razlika uočava se s obzirom na radni staž, promoviranost u zvanja, angažiranost odgojitelja u zajednici, u usavršavanju za rad s djecom s teškoćama. Ujedno nema statistički značajnih razlika s obzirom na stupanj stručne spreme i usavršavanja odgojitelja iz različitih područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Dobivene rezultate o kompetencijama odgojitelja u skladu s navedenim nezavisnim varijablama te analizirane rezultate proizišle ovim istraživanjem ne možemo usporediti s dosadašnjim istraživanjima jer takva istraživanja do sada nisu provedena, a uzorci se ne mogu se usporediti jer nisu rađeni na nacionalnom uzorku ispitanika. Ipak, uspoređujući s dosadašnjim istraživanjima stavova odgojitelja o inkluziji, analize ovih rezultata potvrđuju pozitivne stavove odgojitelja u Republici Hrvatskoj o procjeni kompetencija za rad s djecom s teškoćama, za razliku od ranijeg gdje odgojitelji nisko procjenjuju vlastitu kompetenciju (Loborec i Bouillet, 2012) i sumnjaju u kompetencije odgojitelja (Miloš Vrbić, 2015). Ovo istraživanje pokazuje da je za procjenu kompetencija odgojitelja u radu s djecom s teškoćama važna razvijena osobna i profesionalna kompetencija te intrinzična motivacija za promišljanje odgojno-obrazovne inkluzivne prakse. Razlika u stavovima vezana je za istaknute faktorske čestice i opisana je u daljnjem tekstu kroz varijable godine radnog iskustva, stupanj stručne spreme, promoviranost u zvanje mentora ili savjetnika, kroz rad u zajednici, različite vrste stručnog usavršavanja (za rad s djecom s teškoćama, ostala usavršavanja i kompetencije izvan ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja).

Pozitivni stavovi ispitanih odgojitelja o različitim načinima učenja odgojitelja, razvijanju znanja i vještina te uključenošću u rad zajednice doprinose njihovu razumijevanju značaja interakcijskih učinaka na dječji razvoj u svijetu koji ih okružuje, kao što ističu i autori Bašić (2009:162) i Rogić (207, 89). To potvrđuje da su pozitivni stavovi odgojitelja o različitim načinima razvijanja kompetencija u skladu sa socijalnom dimenzijom Teorije ekološkog sustava i Teorijom održivog razvoja. Također, potvrđuje cjeloživotnu usmjerenost profesionalnom razvoju što je preduvjet za razvoj tolerancije (Bouillet, Hren, Maglica, Sunko, 2021). Dosadašnja istraživanja na manjem obuhvatu navode manjak kompetencija za rad odgojitelja s djecom s različitim težim teškoćama, ali i nedovoljnu pripremljenosti za rad, što

utječe na negativne stavove odgojitelja (Avramidic i Norvich, 2002; Freire Cesar, 2003; Bogner, 2008; Kostović Vranješ, Ljubetić; 2008 prema Tomić, Ivšac Pavliša, Šimleša 2019), zatim (Mitchell i Hedge, 2007; Skočić- Mihić, 2011, Miloš Vrbić, 2015). Istraživanje ovog rada potvrđuje potrebu stručnog usavršavanja iz područja rada s djecom s teškoćama kako to do sada navode različiti autori (Loborec Bouillet, 2012; Skočić Mihić, 2011; Stipković Sunko, 2010; Kramatić Brčić, 2013; Zrilić, 2013), jer odgojitelji koji se stručno usavršavaju procjenjuju većim svoje kompetencije za rad s djecom s teškoćama.

U nastavku su prikazani rezultati i interpretacija stavova odgojitelja o procjeni kompetencija u radu s djecom s teškoćama s obzirom na svaku nezavisnu varijablu.

3.3.1. Kompetencije odgojitelja s obzirom na godine radnog iskustva

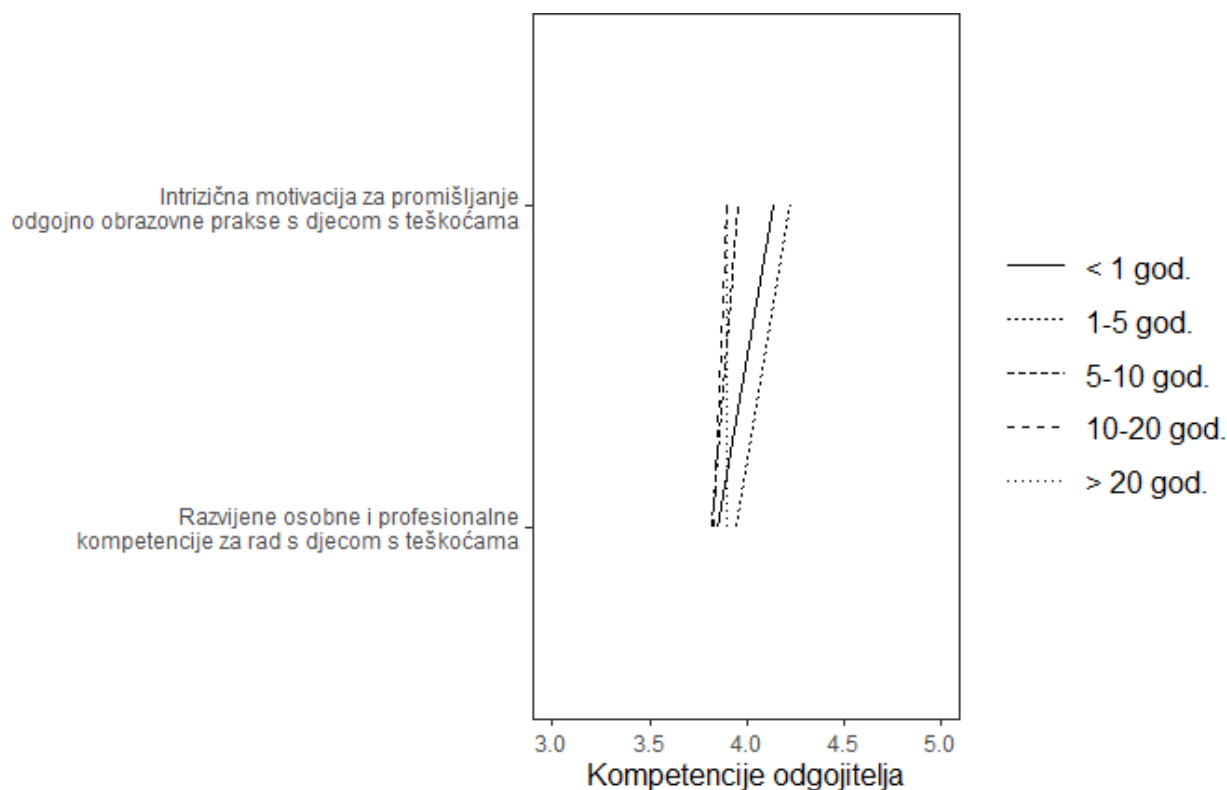
Utvrđeno je da se odgojitelji statistički značajno razlikuju u samoprocjeni kompetencija s obzirom na njihov radni staž (Pillaijev trag = 0.048, $F(4, 916) = 5.578$, $p < 0.001$). U Tablici 38 prikazani su rezultati jednosmjernih ANOVA kojima je provjereno na kojim kompetencijama postoje značajne razlike te je utvrđeno da se odgojitelji razlikuju u procjenama Intrinzične motivacije za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama. Puni prikaz uspoređivanih aritmetičkih sredina i post-hoc testa nalazi se u Prilogu 2. Zaključuje se da odgojitelji koji imaju od 1 do 5 godina radnog staža ($M=4.23$, $SD=0.555$) imaju statistički značajno više samoprocjene intrinzične motivacije za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama u odnosu na odgojitelje čiji je staž kraći od jedne godine ($M=4.14$, $SD=0.513$), od 5 do 10 godina ($M=3.9$, $SD=0.635$), od 10 do 20 godina ($M=3.90$, $SD=0.757$) i duži od 20 godina ($M=3.90$, $SD=0.725$).

Tablica 38. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni kompetencija odgojitelja s obzirom na radni staž

| RB | Zavisna varijabla | Izvor varijabiliteta | SS | PK | F | p |
|----|--|----------------------|-----|-------|-------|--------|
| 1. | Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama | Između grupa | 4 | 0.567 | 1.539 | 0.189 |
| | | Unutar grupa | 916 | 0.369 | | |
| 2. | Intrinzična motivacija za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama | Između grupa | 4 | 3.709 | 8.056 | < .001 |
| | | Unutar grupa | 916 | 0.460 | | |

SS- stupnjevi slobode; PK- prosječni kvadrat; F- F omjer; p- p-vrijednost

U nastavku je prikazana na Slici broj 12 Aritmetičke sredine samoprocjena kompetencija s obzirom na trajanje radnog staža odgojitelja



Slika 12 - Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija odgojitelja s obzirom na godine radnog staža.

U nastavku se interpretiraju rezultati u skladu s teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama i analizom uzročno-posljedičnih veza.

Interpretacija rezultata stavova odgojitelja u procjeni potrebnih kompetencija s obzirom na godine radnog iskustva:

Dobiveni rezultati govore da odgojitelji u Republici Hrvatskoj pozitivno vrednuju stavove o osobnim i profesionalnim kompetencijama za inkluzivni rad s djecom s teškoćama te da su mlađi intrinzično više motivirani, što se razlikuje od stranih istraživanja koja su pokazala da stariji i mlađi odgojitelji nemaju različite stavove o inkluziji (Avramidis i sur., 2000, Kraska i Boyle, 2014). To možemo usporediti s novijim istraživanjem (Kudek Mirošević, Tot, Jurčević Lozančuć, 2020) koje je pokazalo da odgojitelji i učitelji s više radnog iskustva većim procjenjuju svoje kompetencije, za razliku od ovog istraživanja. Odgojitelji iz ovog istraživanja

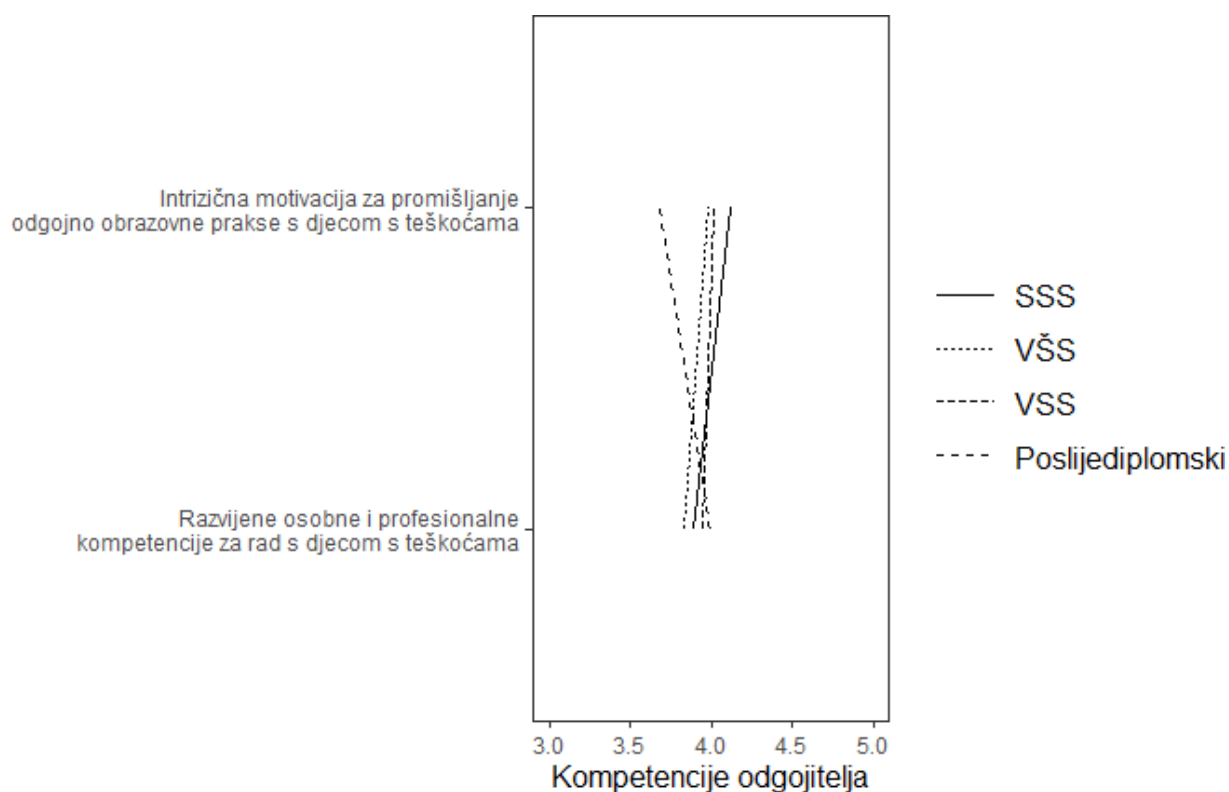
samoprocjenjuju da imaju razvijene osobne i profesionalne kompetencije kao i intrinzičnu motivaciju za promišljanje odgojno-obrazovne prakse. Stavovi o vlastitoj intrinzičnoj motivaciji izraženi su kod onih koji rade od 1 do 5 godina od ostalih odgojitelja uključujući početnike i one s više od 5 godina, do onih iznad 20 godina radnog iskustva. To možemo objasniti na način da su tek zaposleni odgojitelji neizvjesnog radnog statusa. Oni su nakon formalnog obrazovanja motivirani za nova iskustva te im je unutarnja motivacija veća od onih koji su u sigurnom i kontinuiranom radnom procesu. Može se pretpostaviti i da su osnaženi kroz formalno obrazovanje. Intrinzična motivacija kod početnika u Republici Hrvatskoj upućuje na njihov pozitivan stav prema radu s djecom s teškoćama. Manju intrinzičnu motivaciju kod veće populacije odgojitelja (od 5 godina do više od 20 godina) moguće je povezati s uočenim nedostacima programskih pretpostavki za kvalitetnu inkluziju što upućuje na nedovoljnu pripremljenosti sustava za inkluziju djece s teškoćama.

Razlika u stavovima o samoprocjeni kompetencija odgojitelja s obzirom na radno iskustvo, ali i na ostale varijable, govori da je potrebno *ujednačiti planove za stručno usavršavanje* kako to ističe autor Sindik, (2013,315), što može potaknuti promjene stavova odgojitelja vezane za razinu stručnog usavršavanja. Posebno stoga što sigurnost i sustavna briga za odgojitelje koji rade s djecom s teškoćama može ih intrinzično motivirati. Stav o osobnim i profesionalnim kompetencija odgojitelja možemo povezati s potrebom razlučivanja pojma kompetentan odgojitelj i kompetencija (Bouillet, 2010). U tom smislu, mogu se raditi nove analize jer ovo istraživanje pokazuje da odgojitelji u Republici Hrvatskoj pozitivno vrednuju svoje kompetencije bez obzira na godine radnog iskustva. Preciznija se usporedba ovog istraživanja s dosadašnjim ne može napraviti jer ranija nisu obuhvaćala nacionalni uzorak. Nova istraživanja mogla bi definirati jasne pokazatelje kompetentnih odgojitelja za inkluziju djece s teškoćama.

3.3.2 Kompetencije odgojitelja s obzirom na stupanj stručne spreme

Iako je MANOVA pokazala da postoje statistički značajne razlike u izraženosti samoprocjena kompetencija s obzirom na stupanje stručne spreme odgojitelja (Pillaijev trag=0.019, $F(3, 914) = 2.924$, $p=0.008$), pojedinačne ANOVA-e nisu uspjele utvrditi značajan efekt stupnja stručne spreme ni u slučaju Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama ($F(3, 914)=2.407$, $p=0.066$) ni u slučaju Intrinzične motivacije za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama ($F(3, 914)=1.448$, $p=0.227$). Slučaj da MANOVA ukazuje na postojanje značajnog efekta, a pojedinačne ANOVA-e ne, moguć je ukoliko je efekt nezavisne varijable rasprostranjen na više zavisnih varijabli. U tom slučaju Multivarijantni test detektira značajni efekt, no to nije moguće potvrditi putem univarijantnih testova. S obzirom na navedeno, u ovom slučaju nije moguće zaključiti da postoje statistički značajne razlike u stavovima o kompetencijama odgojitelja s obzirom na stupanj njihove stručne spreme.

U nastavku je na slici broj 13 prikazana Aritmetička sredina Samoprocjene kompetencija odgojitelja s obzirom na stupanj stručne spreme.



Slika 13 - Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija odgojitelja s obzirom na stupanj stručne spreme.

U nastavku se interpretiraju rezultati istraživanja sukladno teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama i uzročno-posljedičnim odnosima.

Interpretacija rezultata o profesionalnim kompetencijama odgojitelja s obzirom na stupanj stručne spreme:

Iz prethodno navedenog obrazloženja zaključuje se da su stavovi odgojitelja u Republici Hrvatskoj pozitivni u odnosu na potrebne profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama te da se znatno ne razlikuju prema vrsti stručne spreme. To znači da odgojitelji s razinom srednje stručne spreme pa do poslijediplomske razine pozitivnim vrednuju svoju intrinzičnu motivaciju te razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama. To dokazuje da su odgojitelji na svim razinama obrazovanja usmjereni ciljevima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj kroz poticanje razvoja kompetencija za inkluziju djece s teškoćama. Ovakav stav odgojitelja je polazište za sustavno rješavanje pitanja inkluzije jer su ispitani odgojitelji, bez obzira na stupanj obrazovanja, pokazali da su intrinzično motivirani i da pozitivno samoprocjenjuju osobne i profesionalne kompetencije. Zbog nedostatka ranijih istraživanja na nacionalnom uzorku ne može se napraviti relevantna usporedba s ostalim dobivenim rezultatima. Rezultati ovog istraživanja razlikuju se od istraživanja Saracho, Spodek, 2007 prema Bouillet (2011) gdje se navodi da razina obrazovanja utječe na kompetencije za rad s djecom s teškoćama te da kompetencija odgojitelja utječe na kvalitetnu inkluzivnu praksu. Isto tako, strana istraživanja pokazuju da se vrlo malo odgojitelja i učitelja osjeća kompetentnima za rad s djecom s teškoćama Boillete (2011). Ovo istraživanja ipak upućuje da, bez obzira na stupanj stručne spreme, odgojitelji u Republici pozitivno vrednuju svoje osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama i smatraju se intrinzično motiviranima za rad. To se može povezati s razinom kvalitete formalnog obrazovanja kojeg dobivaju mlađi odgojitelji školovanjem dok stariji to stječu i uz permanentno usavršavanje.

3.3.3. Kompetencije odgojitelja s obzirom na promoviranost u zvanja

Rezultati istraživanja stavova odgojitelja o kompetencijama za rad s djecom s teškoćama u odnosu na promoviranost u zvanja mentora ili savjetnika, navedeni su u Tablici 39 i Slici 14 pa potom opisani u interpretaciji rezultata.

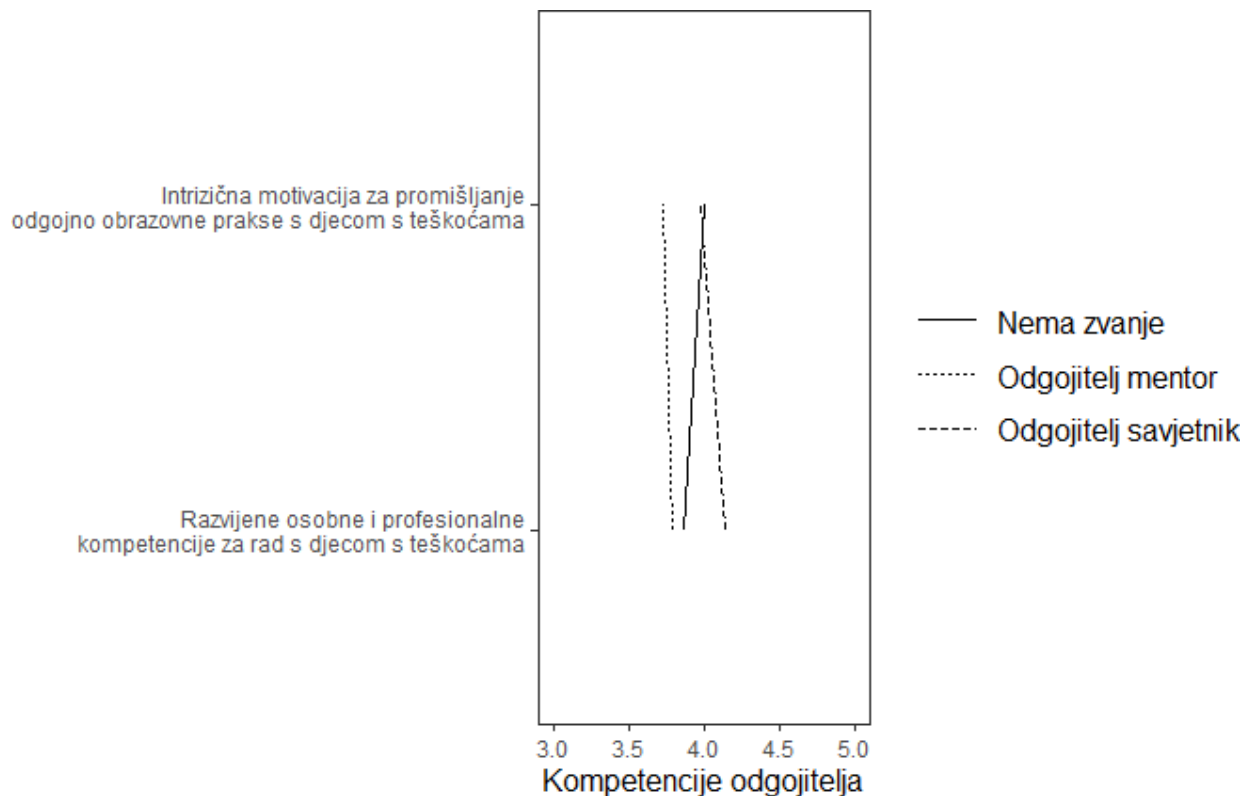
Utvrđeno je da se odgojitelji razlikuju u samoprocjenama kompetencija s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika (Pillaijev trag=0.018, $F(2, 918)=4.053$, $p=0.003$). U Tablici 39. prikazani su rezultati jednosmjernih ANOVA kojima je provjereno na kojim

kompetencijama postoje statistički značajne razlike s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika te je utvrđeno da razlike postoje u procjenama Razvijenih osobnih i profesionalnih kompetencija odgojitelja za rad s djecom s teškoćama.

Post-hoc analizama prikazanim u PRILOGU 2.(2.7) utvrđeno je da odgojitelji koji imaju status savjetnika imaju više procjene Razvijenih osobnih i profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama ($M=4.13$, $SD=0.733$) u odnosu na odgojitelje koji nemaju promovirano zvanje ($M=3.86$, $SD=0.602$) te odgojitelja koji imaju status mentora ($M=3.79$, $SD=0.589$). Aritmetičke sredine procjena kompetencija prema promoviranosti u zvanje mentora/suradnika nalaze se na Slici 14.

Tablica 39. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni kompetencija odgojitelja s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika

| RB | Zavisna varijabla | Izvor varijabiliteta | SS | PK | F | p |
|----|--|----------------------|-----|-------|-------|--------------|
| 1. | Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 1.184 | 3.219 | 0.040 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.368 | | |
| 2. | Intrinzična motivacija za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 1.293 | 2.734 | 0.065 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.473 | | |



Slika 14 - Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija odgojitelja s obzirom na promoviranost u zvanje odgojitelja mentora/savjetnika.

U nastavku se interpretiraju rezultati istraživanja sukladno teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama.

Interpretacija istraživanja rezultata dobivenih stavova odgojitelja u samoprocjeni važnosti kompetencija s obzirom na promoviranost u zvanje mentora /savjetnika:

Pozitivni stavovi odgojitelja mentora i odgojitelja savjetnika u Republici Hrvatskoj odnose se na njihovu osobnu i profesionalnu kompetenciju u radu s djecom s teškoćama i važnosti intrinzične motivacije za promišljanje odgojno-obrazovne prakse. Odgojitelji savjetnici obuhvaćeni ovim istraživanjem imaju više razvijene osobne i profesionalne kompetencije od odgojitelja mentora i onih koji nisu promovirani u zvanja. To je važan pokazatelj rada na kvaliteti i sustavnog poticanja unaprjeđivanja statusa kvalitetnih odgojitelja u promovirana zvanja. Isto tako, pokazatelj pozitivnih promjena je kontinuirano obrazovanje promoviranih odgojitelja. Pozitivne promjene za poticanje inkluzije mogu se povezati i s napatkom za unaprjeđivanje inkluzivne prakse u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Bouillet, Hren, Maglica, Sunko, 2021), što uključuje i poticanje stručnosti odgojitelja i napredovanje u zvanja.

S obzirom da autorici ovog rada nisu poznata dosadašnja istraživanja na nacionalnoj razini o stavovima promoviranih odgojitelja, nije moguće izvršiti usporedbu i raspravu.

3.3.4. Kompetencije odgojitelja s obzirom na rad u zajednici

Rezultati istraživanja stavova odgojitelja o kompetencijama za inkluzivnu praksu u odnosu na njihov rad u zajednici (članstvo u udrugama, volonterizam i ostalu angažiranost) prikazani su kroz Tablicu 40 i Sliku 15 te su rezultati opisani i interpretirani.

Pokazalo se da odgojitelji koji sudjeluju u radu u zajednici daju više samoprocjene Razvijenih osobnih i profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama ($M=4.02$, $SD=0.581$) u odnosu na one koji ne sudjeluju u radu u zajednici ($M=3.82$, $SD=0.610$). Jednako tako, odgojitelji koji sudjeluju u radu zajednice daju više procjene Intrinzične motivacije za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama ($M=4.09$, $SD=0.688$) u odnosu na odgojitelje koji ne sudjeluju u radu u zajednici ($M=3.95$, $SD=0.687$).

Utvrđeno je da se odgojitelji koji sudjeluju u radu u zajednici i oni koji ne sudjeluju statistički značajno razlikuju u procjenama kompetencija (Pillaijev trag=0.019, $F(1, 909)=8.895$, $p < 0.001$). Također, utvrđeno je da postoje značajne razlike i u procjenama Razvijenih osobnih i profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama i u Intrinzičnoj motivaciji za promišljanje odgojno-obrazovne prakse. S obzirom da varijabla rad odgojitelja u zajednici ima samo dvije razine, nije proveden post-hoc test, već se interpretacija zasniva na aritmetičkim sredinama, a puni prikaz post-hoc analiza nalazi se u PRILOGU 2.(2.8).

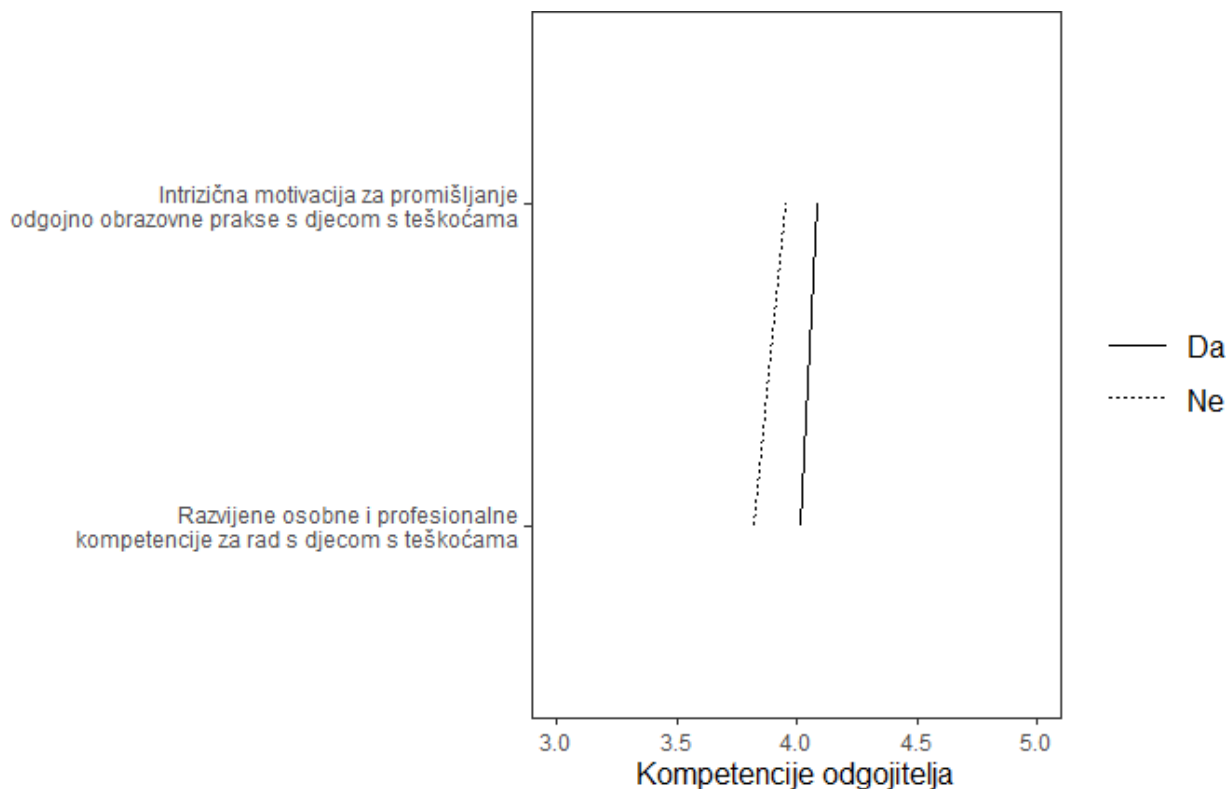
U Tablici 40 prikazani su rezultati ANOVA kojima je testirano na kojim se kompetencijama odgojitelji značajno razlikuju s obzirom na njihov rad u zajednici.

Tablica 40. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni kompetencija odgojitelja s obzirom na rad odgojitelja u zajednici

| RB | Zavisna varijabla | Izvor varijabiliteta | SS | PK | F | p |
|----|--|----------------------|-----|-------|--------|--------------|
| 1. | Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama | Između grupa | 1 | 6.473 | 17.781 | < .001 |
| | | Unutar grupa | 909 | 0.364 | | |
| 2. | Intrinzična motivacija za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama | Između grupa | 1 | 2.896 | 6.130 | 0.013 |
| | | Unutar grupa | 909 | 0.472 | | |

SS- stupnjevi slobode; PK- prosječni kvadrat; F- F omjer; p- p-vrijednost

Aritmetičke sredine samoprocjena kompetencija s obzirom na rad odgojitelja u zajednici prikazane su na Slici 15.



Slika 15 - Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija odgojitelja s obzirom na rad odgojitelja u zajednici.

U nastavku se interpretiraju rezultati istraživanja sukladno teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama.

Interpretacija rezultata stavova odgojitelja o kompetencijama za inkluzivnu praksu s obzirom na njihov rad u zajednici :

Zaključuje se da odgojitelji u Republici Hrvatskoj koji su angažirani u zajednici imaju značajno izraženije stavove o samoprocjeni osobne i profesionalne kompetencije u radu s djecom s teškoćama te su intrinzično motiviraniji za promišljanje inkluzivne prakse od ostalih. Oni mogu ostvariti dobre rezultate i s najzahtjevnijom djecom, razvijati svoje kreativne ideje u inkluzivnom okruženju. Smatraju da unatoč lošim pokazateljima mogu nastaviti istraživati inkluzivnu praksu i načine održavanja kvalitetnog kontakta sa svom djecom. Time je potvrđeno

da na pozitivne stavove odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama utječe okruženje, humanitarni i volonterski rad. Kroz te aktivnosti odgojitelji potiču svoju intrinzičnu motivaciju za rad s djecom s teškoćama, dobivaju veća neformalna i informalna zvanja koja utječu na razvoj osobne i profesionalne kompetencije. Povezanost sa zajednicom jedan je od ciljeva obrazovne inkluzije u sklopu Teorije održivog razvoja. Stoga ovi rezultati pokazuju usmjerenost ispitanih odgojitelja suvremenim spoznajama o dobrobiti socijalne uključenosti. Rezultate istraživanja stavova odgojitelja o samoprocjeni njihovih kompetencija na nacionalnoj razini u kontekstu angažiranosti u zajednici nije moguće usporediti s ranijim istraživanjima jer takva istraživanja nisu provedena.

3.3.5. Kompetencije odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama

Rezultati stavova odgojitelja o kompetencija odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama (najmanje jednom godišnje) prikazani su kroz Tablicu 41 i Sliku 16, a zatim su opisani i interpretirani.

U Tablici 41 prikazani su rezultati ANOVA kojima su testirane razlike u procjenama kompetencija s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama. Pokazalo se da postoje značajne razlike i u procjenama Razvijenih osobnih i profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama i u Intrinzičnoj motivaciji za promišljanje odgojno-obrazovne prakse, a rezultati post-hoc analiza prikazani su u PRILOGU 2. (2.9).

Utvrđeno je da se odgojitelji statistički značajno (Pillajev trag=0.033, $F(2, 918)=7.665$, $p < .001$) razlikuju u procjeni kompetencija s obzirom na njihovo stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama.

Pokazalo se da odgojitelji koji se stručno usavršavaju više od jednom godišnje ($M=4.019$, $SD=0.602$) procjenjuju da imaju veće Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama u odnosu na odgojitelje koji se usavršavaju najmanje jednom godišnje ($M=3.86$, $SD=0.570$) i onih koji se ne usavršavaju ($M=3.71$, $SD=0.662$). Nadalje, oni koji se usavršavaju najmanje jednom na godinu procjenjuju da imaju veće razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama u odnosu na one koji se ne usavršavaju.

Pored toga, utvrđeno je da odgojitelji koji se usavršavaju najmanje jednom godišnje ($M=3.99$, $SD = 0.655$) i oni koji se usavršavaju više od jednom godišnje ($M=4.10$, $SD=0.648$) daju više

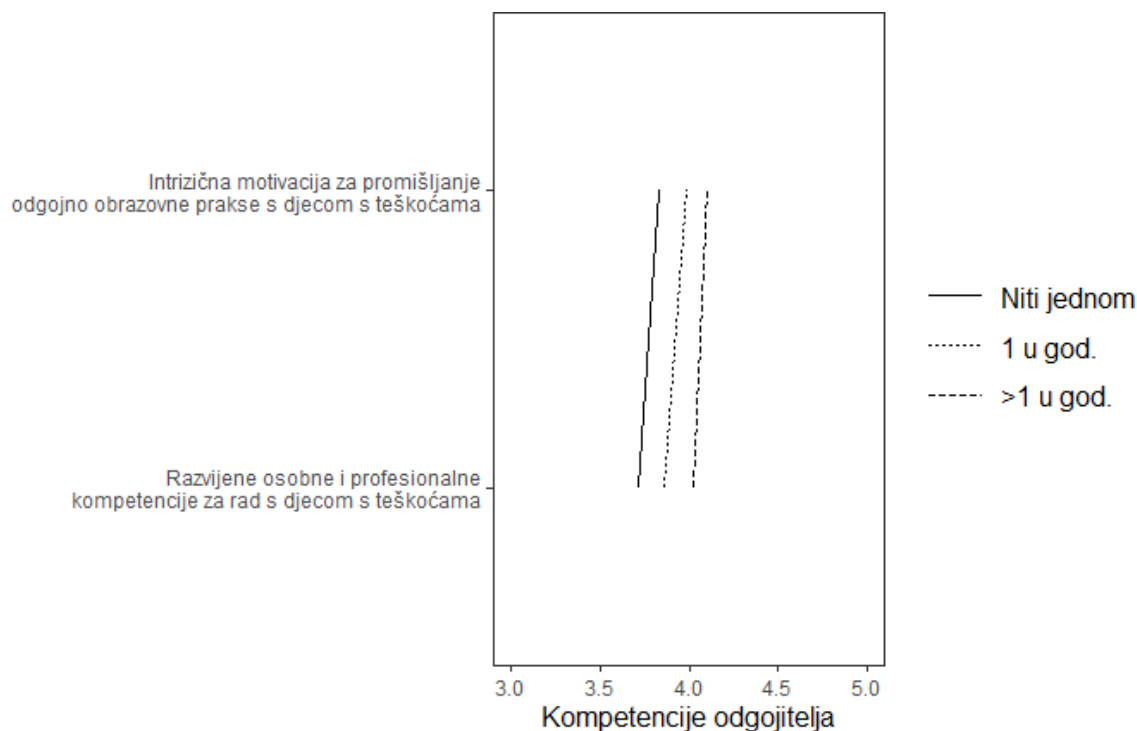
procjene Intrinzične motivacije za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama u odnosu na one koji se niti jednom godišnje ne usavršavaju ($M=3.83, SD=0.789$).

Tablica 41. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni kompetencija odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama

| RB | Zavisna varijabla | Izvor varijabiliteta | SS | PK | F | p |
|----|--|----------------------|-----|-------|--------|--------|
| 1. | Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 5.325 | 14.848 | < .001 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.359 | | |
| 2. | Intrinzična motivacija za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 3.902 | 8.356 | < .001 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.467 | | |

SS- stupnjevi slobode; PK- prosječni kvadrat; F- F omjer; p- p-vrijednost

Prikaz svih aritmetičkih sredina procjena kompetencija odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama nalazi se na Slici 16.



Slika 16 - Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama.

U nastavku se interpretiraju rezultati istraživanja sukladno teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama.

Interpretacija rezultata o procjeni kompetencija s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama:

Rezultati istraživanja pokazali su da odgojitelji u Republici Hrvatskoj koji se usavršavaju iz područja rada s djecom s teškoćama više od jednom na godinu imaju izraženije stavove o osobnim i profesionalnim kompetencijama te pokazuju izraženije pozitivne stavove o intrinzičnoj motivaciji u odnosu na one koji se usavršavaju jednom ili niti jednom na godinu. Odgojitelji koji se usavršavaju jednom na godinu pokazuju izraženije stavove u odnosu na one koji se uopće ne usavršavaju. To potvrđuju ranija istraživanja (Skočić, Mihić, 2011) tj. da na pozitivne stavove utječe stručno usavršavanje odgojitelja za rad s djecom s teškoćama. Usavršavanje tijekom godine kontinuirano razvijaju svoje sposobnosti, a time doprinose pozitivnoj unutarnjoj motiviranosti za rad s djecom s teškoćama i osjećaju se kompetentnijima u provedbi inkluzivne prakse. S obzirom na to da nemamo ranija istraživanja na nacionalnoj razini o stavovima odgojitelja vezanima za stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama, rezultati se ne mogu usporediti, međutim, ipak se primjećuje da se stavovi o kompetencijama

mijenjaju zadnjih godina. To se može povezati s porastom broja djece s teškoćama i većim obuhvatom edukacija za odgojitelje. Ranija istraživanja (Bosnar i Bradarić Jončić, 2005; Loborec i Bouillet, 2012; Rudelić i sur. 2013) ukazuje da odgojitelji imaju potrebu za dodatnim kompetencijama. Istraživanje ovog rada pokazuje da se pridaje više pažnje edukacijama za rad s djecom s teškoćama te da su današnji odgojitelji koji se educiraju ohrabreni i sigurniji u radu s djecom s teškoćama s obzirom na veći broj stručnih usavršavanja. Porast interesa za stručnim usavršavanjima za rad s djecom s teškoćama uočen je istraživanjem 2014. godine (Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić), zbog potrebe dodatnih znanja i sposobnosti (Miloš Vrbić 2015). Ovaj rad pokazuje da se u novije vrijeme bilježi porast broja usavršavanja odgojitelja iz područja rada s djecom s teškoćama jer je oko 80% ispitanih odgojitelja u Republici Hrvatskoj obuhvaćeno stručnim usavršavanjem. To je povezano s porastom broja djece s teškoćama i potrebom osnaživanja odgojitelja za inkluzivnu praksu.

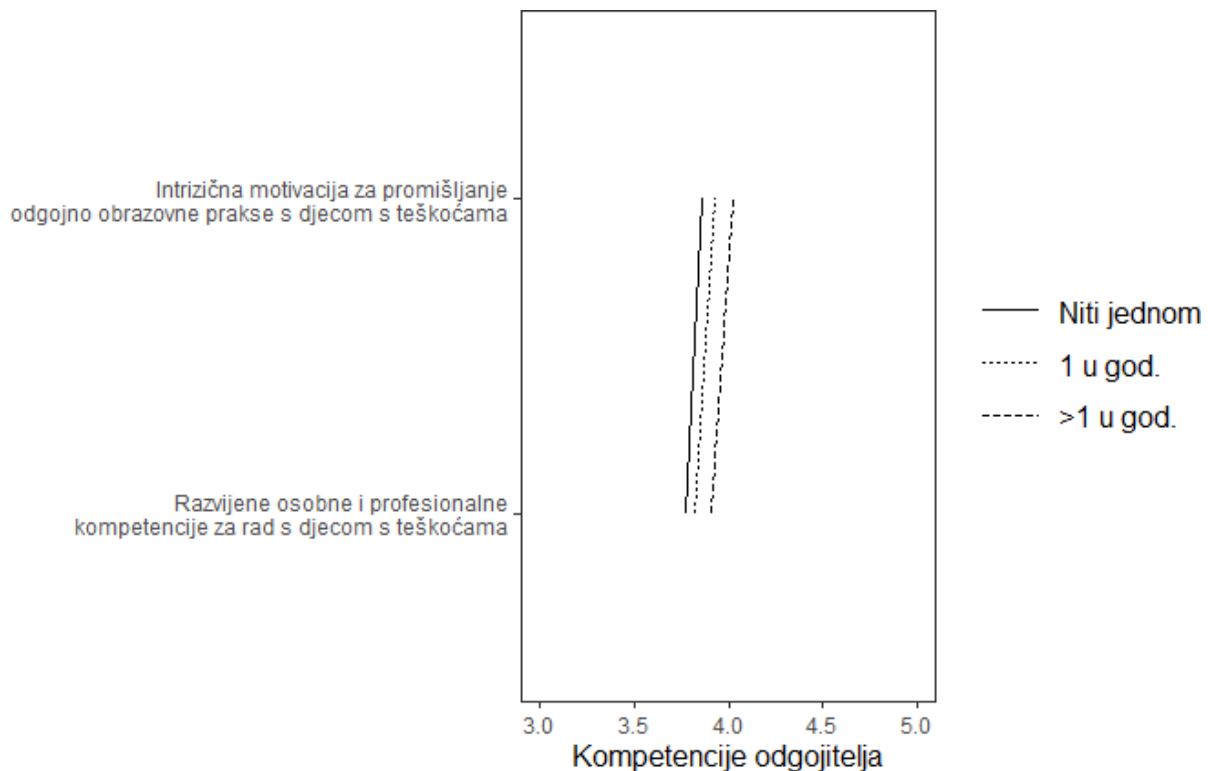
U daljnjem obrazloženju ovog istraživanja vezanom za stručno usavršavanje odgojitelja utvrđeno je da se oni koji se stručno usavršavaju više od jednom na godinu, smatraju kompetentnijim za rad s djecom s teškoćama. Analiza ovog istraživanja bavi se stavovima odgojitelja koji su preduvjet za inkluzivnu praksu, ali ne može odgovoriti na pitanje kvalitete odgojitelja u radnom procesu. Nova istraživanja mogla bi na nacionalnom uzorku objediniti i analizirati povezanost stavova odgojitelja s pokazateljima njihove kvalitetne rada.

3.3.6. Kompetencije odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje iz ostalih profesionalnih područja

Rezultati istraživanja stavova odgojitelja o kompetencijama za rad s djecom s teškoćama u odnosu na stručno usavršavanje iz područja ostalih profesionalnih kompetencija (njmanje jednom godišnje) prikazani su u Slici 17 te opisani u interpretaciji rezultata.

Odgojitelji koji se razlikuju prema tome koliko se stručno usavršavaju iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja ne razlikuju se statistički značajno u samoprocjenama kompetencija (Pillaijev trag=0.007, $F(2, 918)=1.623$, $p=0.166$).

Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija s obzirom na stručno usavršavanje iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja u radu s djecom s teškoćama nalaze se na Slici 17.



Slika 17 - Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje ukloniti iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja.

U nastavku se interpretiraju rezultati istraživanja u skladu s teorijskim i znanstvenim spoznajama i uzročno-posljedičnim vezama.

Interpretacija rezultata stavova odgojitelja koji se usavršavaju iz ostalih profesionalnih kompetencija najmanje jednom na godinu:

Ova varijabla odnosi se na ostala područja usavršavanja odgojitelja izvan rada s djecom s teškoćama. Istraživanje je imalo za cilj utvrditi postoji li uzročno-posljedični odnos između stavova odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama kod odgojitelja koji se redovno stručno usavršava ne samo iz područja rada s djecom s teškoćama. Rezultati pokazuju da se stavovi odgojitelja o potrebnim kompetencijama bitno ne razlikuju u odnosu na ostala stručna usavršavanja. To znači da odgojitelji u Republici Hrvatskoj imaju pozitivne stavove o kompetencijama za rad s djecom s teškoćama neovisno o tome koliko su se stručno usavršavali iz ostalih područja ostalih znanja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a ne samo za rad s djecom s teškoćama. Ovo istraživanje je novo i ne može se usporediti s ranijima istraživanjima na nacionalnom uzorku, ali se može zaključiti da su stavovi odgojitelja u Republici Hrvatskoj usmjereni odgojno-obrazovnoj kvaliteti koja je prema Bouillet, (2008)

konstrukt ovisan o konstantnom usavršavanju. Odgojitelji usmjereni inkluziji djece s teškoćama susreću se s potrebom osmišljavanja inkluzivne kulture i prakse za cjelovit razvoj svakog djeteta gdje je napredovanje djece s teškoćama indikator kvalitete ustanove (Bouillet, 2011). Analizom možemo utvrditi da ulaganja odgojitelja u razvoj bilo koje kompetencije iz područja pedagogije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potiče njihovu intrinzičnu motivaciju za inkluzivnu kulturu i praksu. Znanja koja odgojitelji dobivaju sustavnim učenjem o djeci, metodičko-didaktičkom radu, komunikaciji, i ostalim profesionalnim znanjima i vještinama doprinosi njihovoj spremnosti i sigurnosti u radu s djecom s teškoćama.

3.3.7. Kompetencije odgojitelja s obzirom na stjecanje znanja izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Rezultati istraživanja stavova odgojitelja o stručnom usavršavanju, učenju ili razvijanju različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prikazani su u Tablici 42 i slici 18 te su opisani u interpretaciji rezultata.

Utvrđeno je da se odgojitelji koji se razlikuju prema stručnom usavršavanju, učenju ili razvijanju različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja razlikuju u procjeni svojih kompetencijama za rad s djecom s teškoćama (Pillaijev trag=0.013, $F(2, 917)=2.952$, $p=0.019$). U Tablici 42 su prikazani rezultati ANOVA kojima su testirane razlike u pojedinim kompetencijama. Utvrđeno je da značajne razlike postoje u procjenama Razvijenih osobina i profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama, a tablice post-hoc analiza nalaze se u PRILOGU 2. (2.10).

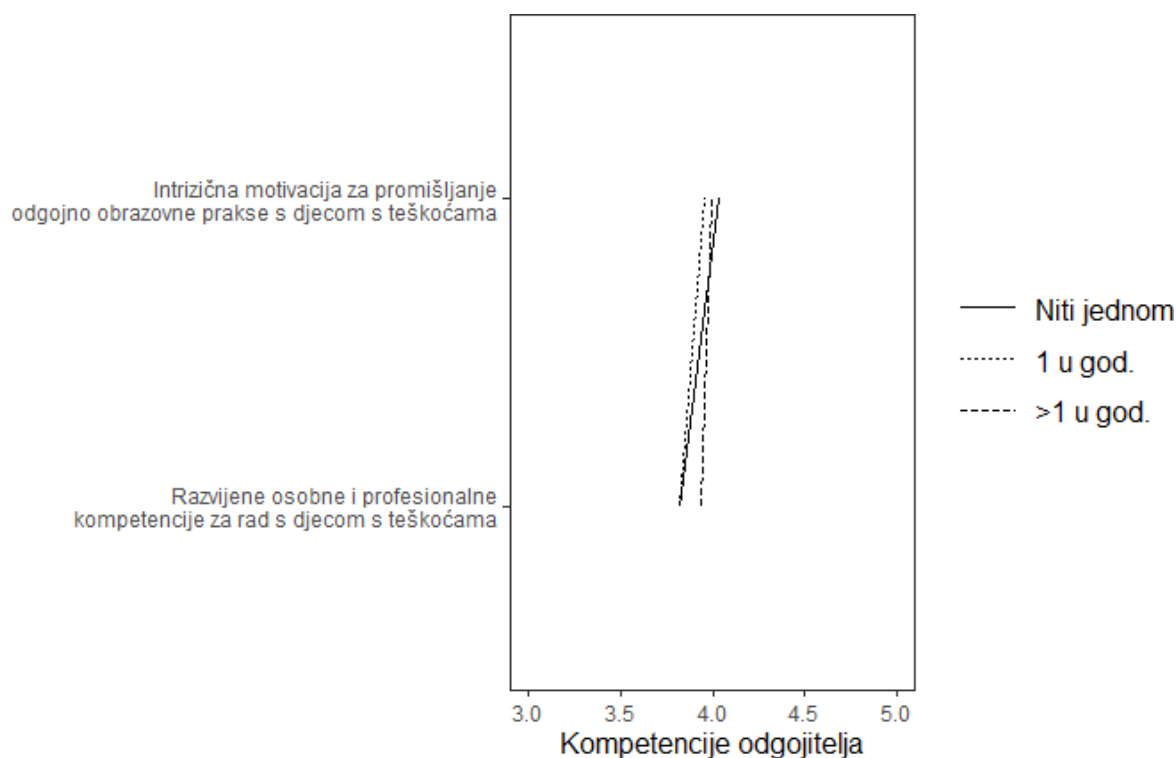
Pokazalo se da odgojitelji koji se stručno usavršavaju, uče ili razvijaju različite vještine iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja više od jednom na godinu ($M=3.931$, $SD=0.644$) procjenjuju da imaju više razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama u odnosu na one koji se usavršavaju najmanje jednom na godinu ($M=3.821$, $SD=0.593$).

Tablica 42. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni kompetencija odgojitelja za rad s djecom s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

| RB | Zavisne varijable | Izvor varijabiliteta | SS | PK | F | p |
|----|--|----------------------|-----|-------|-------|--------------|
| 1. | Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 1.385 | 3.779 | 0.023 |
| | | Unutar grupa | 917 | 0.366 | | |
| 2. | Intrinzična motivacija za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 0.286 | 0.601 | 0.548 |
| | | Unutar grupa | 917 | 0.475 | | |

SS- stupnjevi slobode; PK- prosječni kvadrat; F- F omjer; p- p-vrijednost

Prikaz svih aritmetičkih sredina procjena kompetencija odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještine iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nalaze se na Slici 18.



Slika 18 - Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U nastavku se interpretiraju rezultati istraživanja sukladno teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama.

Interpretacija rezultata stavova odgojitelja o potrebnim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama s obzirom na usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih kompetencija.

Ovo istraživanje uključuje nezavisnu varijablu koja nije do sada istraživana na nacionalnom uzorku. Cilj istraživanja je utvrditi stavove o inkluziji djece s teškoćama kod odgojitelja koji kontinuirano razvijaju svoja znanja i vještine neovisno o potrebama poslova radnog mjesta odgojitelja. To su suvremeni odgojitelji s različitim interesima usmjereni održivom sustavu u kojem se ističe značaj i prednost cjeloživotnog obrazovanja.

Rezultati istraživanja pokazuju da odgojitelji u Republici Hrvatskoj pozitivno procjenjuju sve potrebne osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama. To je u skladu s potrebom razumijevanja osobnih i profesionalnih kompetencija (Saracho i Spodek, 2013). Ipak, odgojitelji koji su usmjereni cjeloživotnom učenju iz različitih područja (koja ne moraju nužno biti iz područja profesionalnih znanja) više od jednom na godinu pokazuju razvijenije osobne i profesionalne kompetencije za razliku od odgojitelja koji se usavršavaju za ista znanja i vještine manje od jednom na godinu. Ova varijabla pokazuje tendenciju spremnosti na ostala različita usavršavanje odgojitelja. Možemo zaključiti da kod odgojitelja postoji interes za različitim znanjima i radi osposobljenosti za inkluzivnu praksu. To možemo usporediti s ranijim istraživanjem (Bosnar, Bradarić-Jončić, 2005), gdje odgojitelji smatraju da su nedovoljno informirani i osposobljeni za inkluziju. Današnji se odgojitelji osjećaju informiranijima i otvorenima za stjecanje različitih znanja i vještina što implicira i znanja o djeci s teškoćama kao i ostala različita znanja i vještine izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Sva znanja zajedno utječu na visoke osobne i profesionalne kompetencije suvremenih odgojitelja.

Interpretacija rezultata ne može se usporediti s ostalim dosadašnjim istraživanjima jer se u ranijim istraživanjima nije koristila varijabla koja upućuje na ostala različita učenja i razvoj kompetencija odgojitelja izvan profesionalnih učenja na nacionalnom uzorku. Ako varijablu različitih učenja više od jednom na godinu dijelom definiramo i kao usmjerenost cjeloživotnom učenju, u skladu s istraživanjem iz 2014. godine (Kudek Mirošević, Lozančić Jurčić) koje navodi potrebu cjeloživotnog učenja odgojitelja, možemo utvrditi da današnji odgojitelji u Republici Hrvatskoj imaju pozitivan stav o cjeloživotnom učenju.

3.4. Samoprocjena inkluzivnog rada odgojitelja s obzirom na ispitane nezavisne varijable

U uvodnom dijelu ovog potpoglavlja analizira se samoprocjena rada odgojitelja u inkluzivnom procesu s obzirom na nezavisne varijable, a u nastavku će se rezultati opisati i interpretirati. Rezultati istraživanja samoprocjene vlastitog rada odgojitelja s djecom s teškoćama i uzročno-posljedična veza opisani su kroz godine radnog iskustva odgojitelja, stupanj stručne spreme, promoviranost u znanja mentor/savjetnik, uključenosti odgojitelja u rad zajednice, različitim vrstama stručnog usavršavanja. Ispitani odgojitelji na nacionalnom uzorku pokazuje pozitivne stavove prema samoprocjeni vlastitog rada što može biti u skladu s osobinama ličnosti potrebnim za kvalitetan rad s djecom s teškoćama. Istaknute i imenovane faktorske čestice za samoprocjenu rada odgojitelja su: Otvorenost za nova iskustva, Savjesnost u radu, Otvorenost za interakciju u radu s djecom s teškoćama i manjim dijelom Neuroticizam i Antagonizam. Iz toga vidimo da je stav ispitanih odgojitelja u skladu s potrebama profesionalnog, ali i osobnog odnosa prema inkluziji kao prirodnoj i poželjnoj kategoriji (Zrilić, Brzoja, 2013). Time se potvrđuje da je samoefikasnost odgojitelja za inkluziju vezana za osobine ličnosti (Seifried, 2015) u skladu i s ranijim stranim istraživanjima gdje se navodi da na pozitivan stav odgojitelja ne utječe edukacija, znanje i iskustvo (Mitchell i Hedge, 2007). Pozitivna samoprocjena odgojitelja ne odnosi se samo na rad s djecom, već i rad s roditeljima i suradnicima. Osobne i profesionalna osobine odgojitelja važna su komponenta s obzirom na izazove radnih zadataka odgojitelja jer je ovo istraživanje pokazalo da je rad s djecom s teškoćama vrlo zahtjevan. Ranija istraživanja pokazala su da je potrebno poznavati stavove odgojitelja prema inkluziji da bi odgojitelji mogli dobiti potrebnu pomoć (Seifried, 2015, Karamatić – Brčić, 2013), kako bi se osnažili za rad s djecom s teškoćama. Zbog mogućnosti razvoja sindroma „sagorijevanja“ zbog nepravodobne pomoći (Tomić, Ivšac Pavliša, Šimleša, 2019,45), značajno je razumijevanje potreba odgojitelja kako bi se spriječile negativne emocije. Iako se ne poštuju standardi u broju djece, a 50,169% ispitanih odgojitelja nema pomoć trećeg odgojitelja, i samo 43,794 % odgojitelja ponekad ima pomoć stručnog tima, rezultati ovog istraživanja pokazuju da odgojitelji u Republici Hrvatskoj niže procjenjuju prisutnost negativnih emocija kao posljedicu zahtjevnost rada s djecom s teškoćama. Ipak zbog povećanja broja djece s teškoćama i uvjeta rada odgojitelja nova istraživanja mogla bi pokazati je li negativne emocije imaju sklonost porastu. To je značajno jer su negativne emocije i nezadovoljstvo pokazatelj potrebe za poduzimanjem promjena koje mogu spriječiti moguće posljedice (Longo, 2021).

Ovo je istraživanje pokazalo da odgojitelji u Republici Hrvatskoj iskazuju visoku razinu samoprocjene svojih osobina koje pozitivno utječu na stavove o inkluziji što se može povezati

s empatijom i altruizmom koji se navode kao značajne karakteristike ličnosti odgojitelja (Maleš, Milanović, Stričević, 2003).

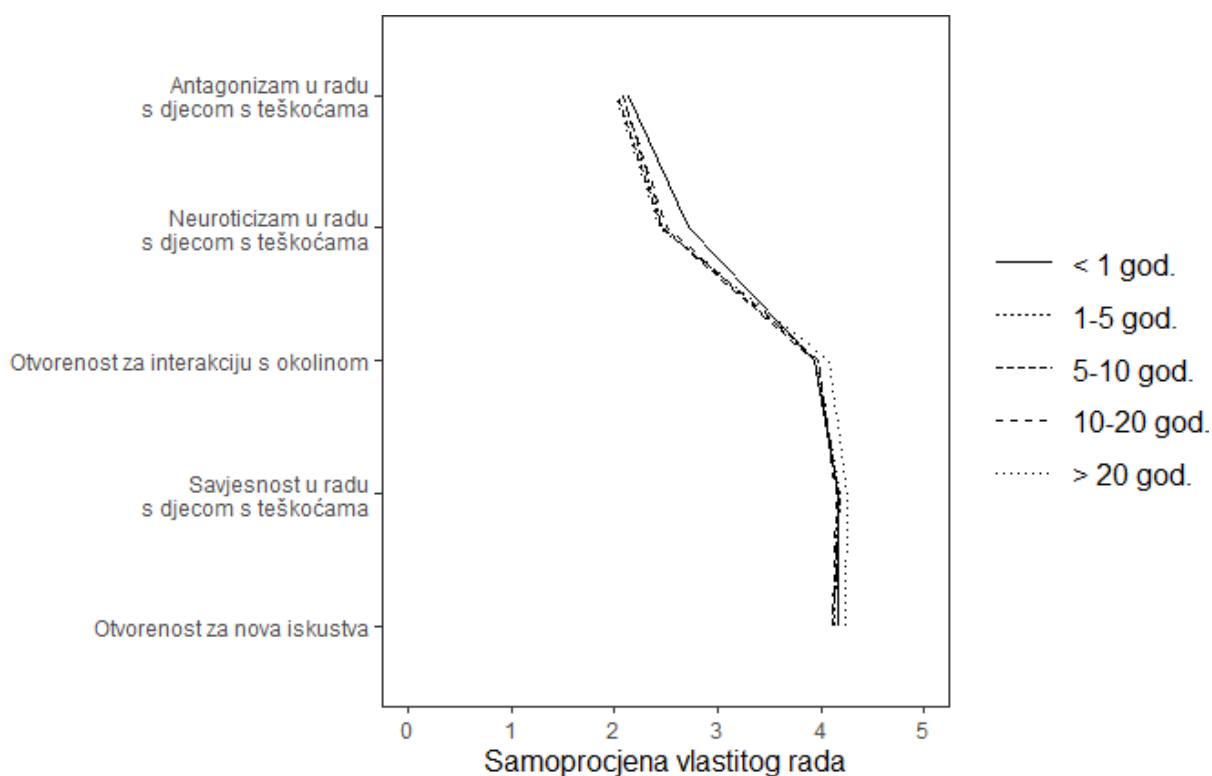
U nastavku rada opisać će se i interpretirati rezultati prema nezavisnim varijablama.

3.4.1. Samoprocjena rada odgojitelja s obzirom na godine radnog iskustva

Rezultati samoprocjene vlastitog rada odgojitelja s djecom s teškoćama s obzirom na godine radnog iskustva prikazani su u Slici 19 te su opisani u interpretaciji rezultata.

Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na godine radnog staža nalazi se na Slici 19.

Nije utvrđeno da postoji statistički značajna razlika u samoprocjenama vlastitog rada odgojitelja s djecom s teškoćama s obzirom na godine njihova radnog iskustva (Pillajev trag=0.021, $F(4, 916)=0.971$, $p=0.495$).



Slika 19 - Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na godine radnog staža.

U nastavku se interpretiraju rezultati istraživanja sukladno teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama i uzročno-posljedičnim odnosom.

Interpretacija rezultata samoprocjene rada odgojitelja s obzirom na godine radnog iskustva:

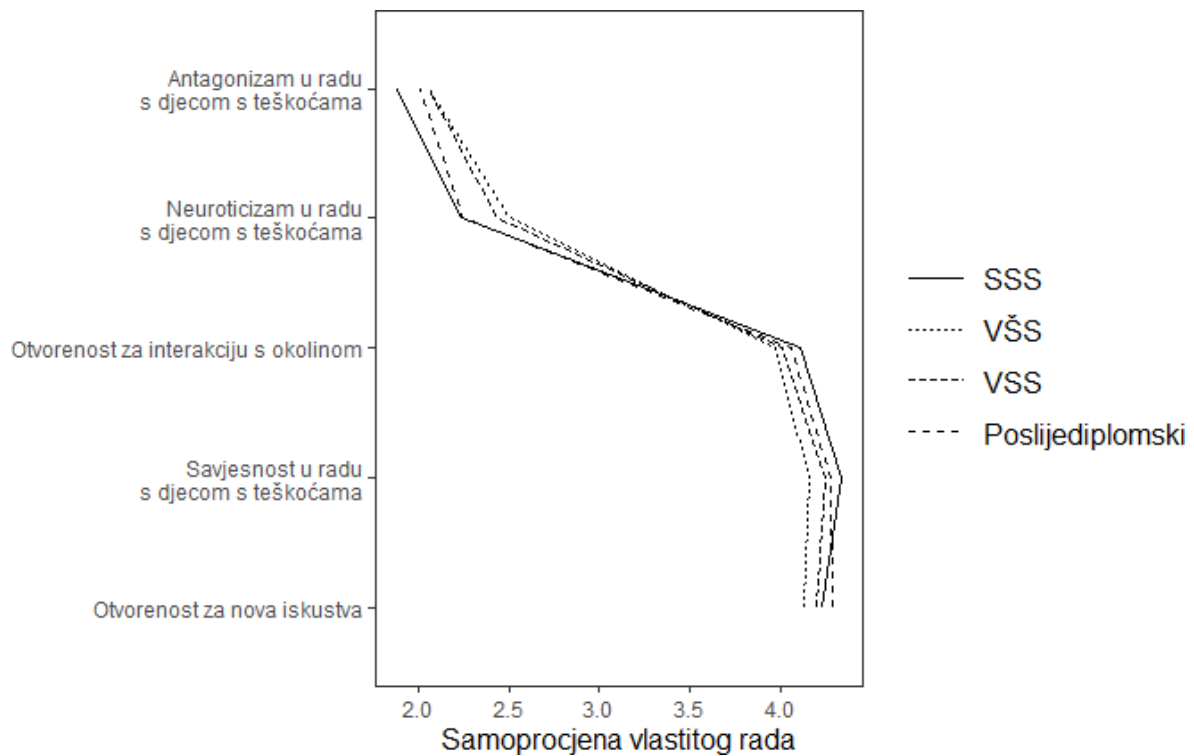
Odgojitelji u Republici Hrvatskoj s različitim dužinom radnog staža ne razlikuju se u stavovima samoprocjene vlastitog rada s djecom s teškoćama. Odgojitelji početnici i oni s najviše radnog iskustva slično procjenjuju svoj rad u inkluziji djece s teškoćama. Oni procjenjuju da su otvoreni za interakcije s okolinom, da su savjesni u svom radu, otvoreni za nova iskustva te su u manjoj mjeri skloni antagonizmu i neuroticizmu u inkluzivnom okruženju. To nam ukazuje da bez obzira na godine radnog iskustva imaju pozitivne stavove prema vlastitom radu s djecom s teškoćama. U manjoj mjeri pojavljuje se faktor neuroticizma i antagonizma što ukazuje na zahtjevnost posla koji rade odgojitelji. Na njihove stavove utječu rizične situacije u radu kao i briga za skrb o djeci. Svjesnost svih ispitanih odgojitelja u Republici Hrvatskoj o prihvaćanju inkluzije i njihov pozitivan stav koji nije vezan za godine radnog iskustva pokazuje razinu inkluzivne osviještenosti. Oni podržavaju heterogenost skupine, prava na različitost i uključenost sve djece što je uvjet za pravednije društvo, bez obzira što se u svijetu i dalje proučava i analizira pojam integracije i inkluzije (Seifried, 2015).

3.4.2. Samoprocjena rada odgojitelja s obzirom na stupanj stručne spreme

Rezultati istraživanja stavova odgojitelja u odnosu na stupanj stručne spreme (srednja škola, dodiplomski, diplomski studij, poslijediplomski studij) prikazani su kroz Sliku 20, te su opisani i interpretirani.

Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na stupanj stručne spreme nalazi se na Slici 20.

Nije utvrđeno postoji li statistički značajna razlika u samoprocjenama vlastitog rada odgojitelja s obzirom na stupanj stručne spreme odgojitelja (Pillaijev trag=0.014, $F(3, 914)=0.836$, $p=0.637$).



Slika 20 - Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na stupanj stručne spreme.

U nastavku se interpretiraju rezultati istraživanja sukladno teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama.

Interpretacija rezultata samoprocjene odgojitelja u radu s djecom s teškoćama s obzirom na stupanj stručne spreme i razinu obrazovanja:

Odgojitelji u Republici Hrvatskoj ne razlikuju se u stavovima o samoprocjeni svog rada s djecom s teškoćama s obzirom na stupanj stručne spreme. Iz toga se može zaključiti da se radi o osobinama ličnosti koje nisu vezane za razinu obrazovanja (od srednje škole do poslijediplomske razine). U ovom istraživanju odgojitelji različite razine obrazovanja samoprocjenjuju da mogu odgovoriti na zahtjeve inkluzije djece s teškoćama jer njihovi stavovi pokazuju spremnost za prihvaćanje takvih izazova. Odgojitelji se, bez obzira na stupanj stručne spreme, procjenjuju savjesnim, spremni na suradnju s okolinom, otvorenima za nova iskustva. Isto tako, svi ispitani odgojitelji procjenjuju da je posao odgojitelja u skrbi za djecu s teškoćama stresan i zahtjevan. Ova analiza vezana za stupanj stručne spreme razlikuje se od analize o programskih pretpostavki za provedbu inkluzije s obzirom na stupanj stručne spreme, gdje su

odgojitelji s nižom razinom formalnog obrazovanja pokazali izraženije pozitivne stavove o inkluzije, što se može povezati i s ranijim istraživanjem (Tomić, Ivšac Pavliša, Šimleša, 2019). Ipak, s obzirom na različite izlučene faktore i nedostatkom istraživanja na nacionalnom uzorku nije moguće napraviti usporedbu ovog istraživanja.

3.4.3. Samoprocjena rada odgojitelja s obzirom na promoviranost u zvanja

Rezultati istraživanja samoprocjene odgojitelja u radu s djecom s teškoćama s obzirom na promoviranost u zvanja mentora ili savjetnika prikazani su u Tablici 43 i Slici 21, a zatim su opisani i interpretirani.

Utvrđeno je odgojitelji savjetnici daju više samoprocjene Otvorenosti za nova iskustva ($M=4.54$, $SD=0.590$) u odnosu na odgojitelje mentore ($M=4.02$, $SD=0.805$) i odgojitelje koji nisu promovirani u zvanje ($M=4.15$, $SD=0.624$).

Nadalje, odgojitelji savjetnici također daju više samoprocjene Savjesnosti u radu s djecom s teškoćama ($M=4.47$, $SD=0.611$) u odnosu na odgojitelje mentore ($M=4.06$, $SD=0.595$) i one koji nisu promovirani u zvanje ($M=4.18$, $SD=0.535$).

Isti trend utvrđen je i kod otvorenosti za interakciju s okolinom. Naime, odgojitelji koji su promovirani u zvanje savjetnika ($M=4.37$, $SD=0.520$) daju više samoprocjene u odnosu na odgojitelje mentore ($M = 3.90$, $SD = 0.788$) i one koji nisu promovirani u zvanje ($M=3.98$, $SD=0.594$).

Utvrđeno je da se odgojitelji statistički značajno razlikuju u samoprocjeni vlastitog rada s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika (Pillajev trag=0.023, $F(2, 918)=2.097$, $p=0.022$). U Tablici 43 prikazani su rezultati ANOVA u kojima su testirane razlike u samoprocjenama vlastitog rada s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika. Pokazalo se da se samoprocjene Otvorenosti za nova iskustva, Savjesnosti u radu s djecom s teškoćama i Otvorenosti za interakciju s okolinom statistički značajno razlikuju između odgojitelja koji su u različitom statusu, a puni prikaz post-hoc testova nalazi se u PRILOGU 2.(2.11).

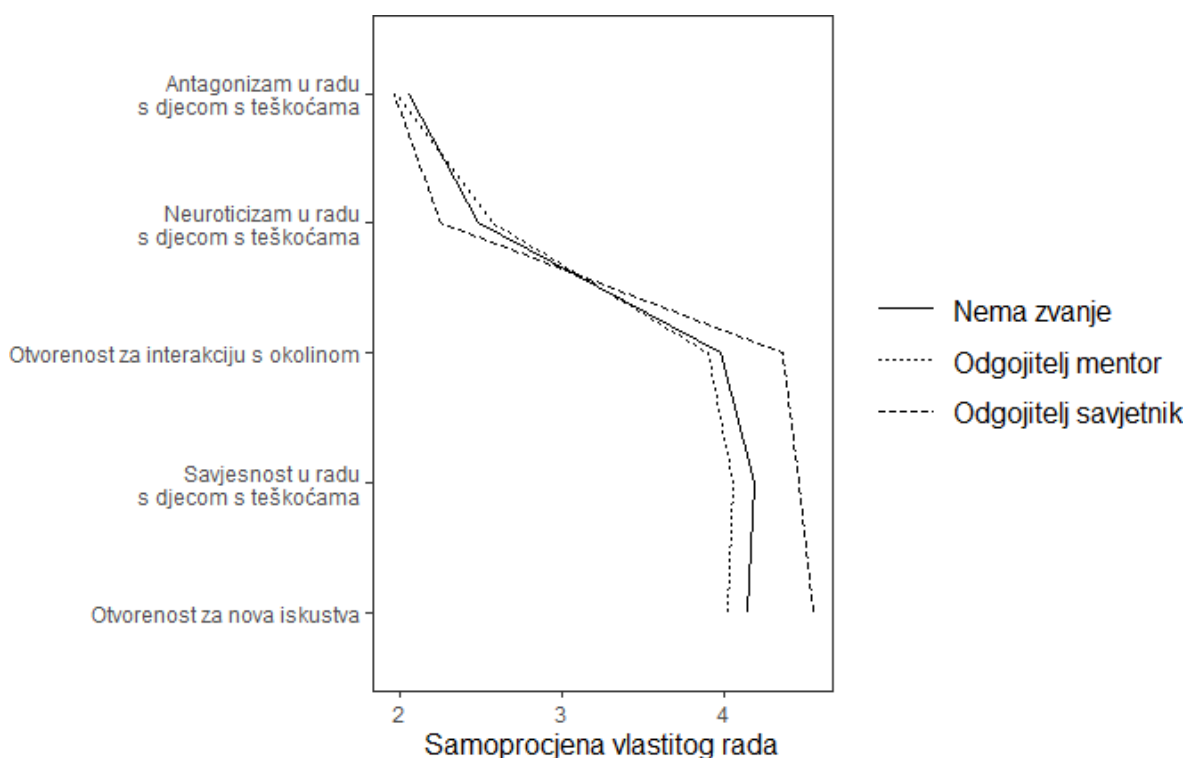
Tablica 43. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni vlastitog rada odgojitelja s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika.

| RB | Zavisne varijable | Izvor varijabiliteta | SS | PK | F | p |
|----|--|----------------------|-----|-------|-------|--------------|
| 1. | Otvorenost za nova iskustva | Između grupa | 2 | 2.646 | 6.658 | 0.001 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.397 | | |
| 2. | Savjesnost u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 1.488 | 5.101 | 0.006 |

| | | | | | | |
|-----------|--|--------------|-----|-------|-------|--------------|
| | | Unutar grupa | 918 | 0.292 | | |
| 3. | Otvorenost za interakciju s okolinom | Između grupa | 2 | 2.312 | 6.412 | 0.002 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.361 | | |
| 4. | Neuroticizam u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 0.887 | 1.739 | 0.176 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.510 | | |
| 5. | Antagonizam u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 0.235 | 0.504 | 0.604 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.466 | | |

SS- stupnjevi slobode; PK- prosječni kvadrat; F- F omjer; p- p-vrijednost

Prikazi aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na promoviranost u zvanje nalazi se na Slici 21.



Slika 21 - Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na promoviranost u zvanje mentora /savjetnika.

U nastavku se interpretiraju rezultati istraživanja sukladno teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama.

Interpretacija rezultata istraživanja stavova odgojitelja o samoprocjeni vlastitog rada s obzirom na promoviranost u zvanja mentora i savjetnika:

Rezultati istraživanja pokazuju da odgojitelji savjetnici i odgojitelji mentori različito samoprocjenjuju svoj odgojno-obrazovni rad u inkluziji djece s teškoćama. Odgojitelji savjetnici (za razliku od odgojitelja mentora i ostalih odgojitelja) više procjenjuju svoju otvorenost za nova iskustva koja doprinose inkluzivnoj praksi, sebe više vide kao savjesne u radu s djecom s teškoćama i otvorene za interakciju s okolinom. Smatraju da jasno planiraju svoj rad, posao odrađuju temeljitije, da su uporniji, kreativniji te da su u interakciji iskreni i konstruktivni. Istraživanje pokazuje da su više zainteresirani za odgojno-obrazovni rad od ostalih ispitanika. S obzirom na zakonom propisani put stjecanja uvjeta za promoviranje u zvanja kao i niza potrebnih procedura i protokola kako bi se profilirali najbolji, ovi rezultati govore da su promovirani odgojitelji usmjereni postizanju kvalitetne inkluzivne kulture i prakse u svom profesionalnom radu. Važno je naznačiti da je istraživanje samoprocjene rada odgojitelja s obzirom na varijablu promoviranih zvanja mentora i savjetnika novo i nije ga moguće usporediti na nacionalnom uzorku.

3.4.4. Samoprocjena rada odgojitelja s obzirom na angažiranost u zajednici

Rezultati istraživanja samoprocjene rada odgojitelja u zajednici koje se odnosi na članstvo u udrugama, volonterizam i ostalu angažiranost u društvu prikazani su u Tablici 44 i Slici 22, a zatim su ukloniti opisani i interpretirani.

Pokazalo se da odgojitelji koji su angažirani u zajednici imaju više samoprocjene Otvorenosti za nova iskustva ($M=4.24$, $SD=0.661$) s obzirom na odgojitelje koji nisu angažirani u zajednici ($M=4.126$, $SD=0.625$). Nadalje, odgojitelji koji su angažirani u zajednici daju više samoprocjene Savjesnosti u radu s djecom s teškoćama ($M=4.28$, $SD=0.546$) u obzirom na odgojitelje koji nisu uključeni u rad u zajednici ($M=4.16$, $SD=0.538$). Za kraj, odgojitelji koji su angažirani u zajednici daju više samoprocjene Otvorenosti za interakciju s okolinom ($M=4.09$, $SD=0.615$) od odgojitelje koji nisu angažirani u zajednici ($M=3.96$, $SD=0.600$).

Utvrđeno je da se odgojitelji statistički značajno razlikuju u samoprocjeni vlastitog rada s obzirom na njihovu uključenost u rad u zajednici (Pillaijev trag=0.012, $F(1, 909)=2.219, =0.049$). U Tablici 44 prikazani su rezultati ANOVA kojima je testirano na kojim samoprocjenama vlastitog rada se odgojitelji značajno razlikuju s obzirom na uključenost u rad u zajednici. Utvrđeno je da se značajno razlikuju u samoprocjenama Otvorenosti za nova iskustva, Savjesnosti u radu s djecom s teškoćama i Otvorenosti za interakciju s okolinom. S

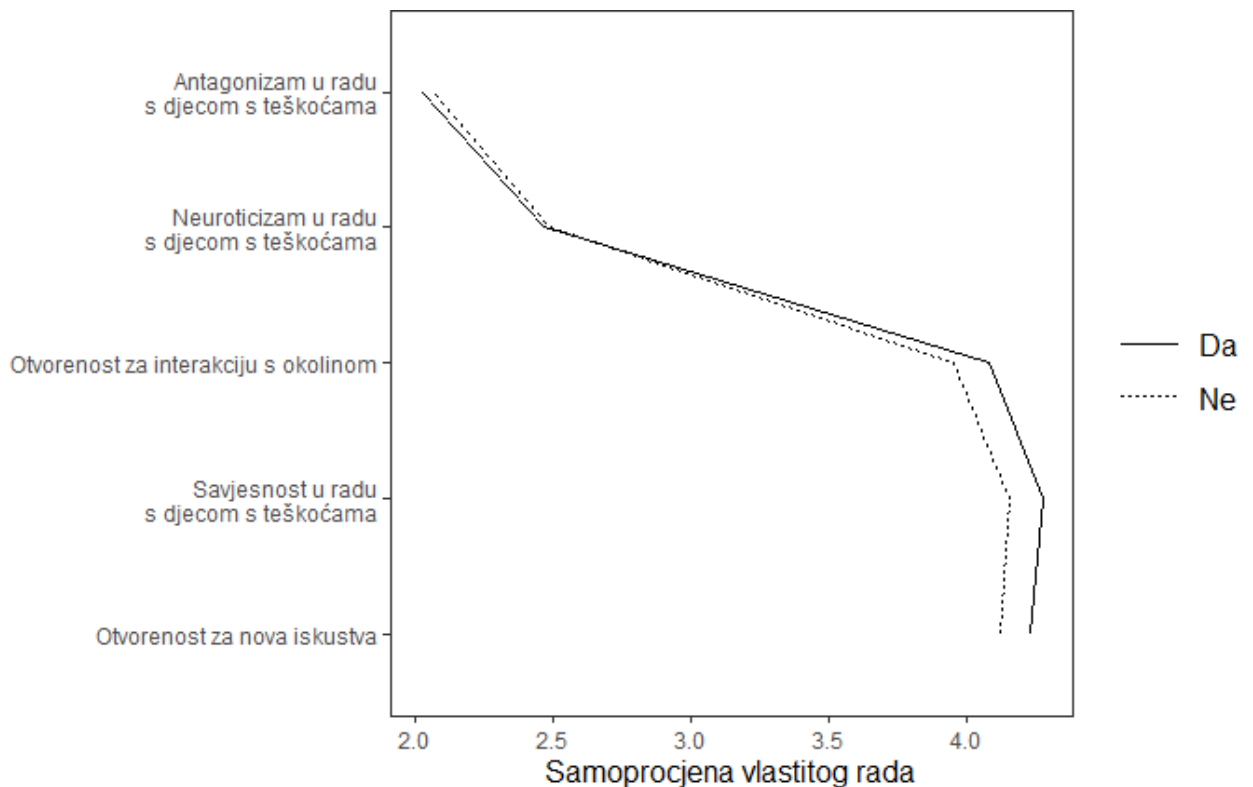
obzirom da nezavisna varijabla rad odgojitelja u zajednici ima samo dvije razine, što je prikazano u PRILOGU 2. (2.12), nisu provedeni post-hoc testovi.

Tablica 44. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni vlastitog rada odgojitelja s obzirom na uključenost u rad u zajednici

| RB | Zavisne varijable | Izvor varijabiliteta | SS | PK | F | p |
|-----------|--|-----------------------------|-----------|-----------|----------|--------------|
| 1. | Otvorenost za nova iskustva | Između grupa | 1 | 1.927 | 4.797 | 0.029 |
| | | Unutar grupa | 909 | 0.402 | | |
| 2. | Savjesnost u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 1 | 2.345 | 8.040 | 0.005 |
| | | Unutar grupa | 909 | 0.292 | | |
| 3. | Otvorenost za interakciju s okolinom | Između grupa | 1 | 2.593 | 7.123 | 0.008 |
| | | Unutar grupa | 909 | 0.364 | | |
| 4. | Neuroticizam u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 1 | 0.093 | 0.182 | 0.669 |
| | | Unutar grupa | 909 | 0.509 | | |
| 5. | Antagonizam u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 1 | 0.305 | 0.653 | 0.419 |
| | | Unutar grupa | 909 | 0.467 | | |

SS- stupnjevi slobode; PK- prosječni kvadrat; F- F omjer; p- p-vrijednost

Prikaz svih aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada odgojitelja s obzirom na uključenost u rad u zajednici prikazani su na Slici 22.



Slika 22 - Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na uključenost u rad u zajednici.

U nastavku se interpretiraju rezultati istraživanja povezani s teorijskim i znanstvenim spoznajama.

Interpretacija dobivenih rezultata istraživanja o samoprocjeni odgojitelja s obzirom na angažiranost u zajednici:

Analiza istraživanja pokazala je da odgojitelji u Republici Hrvatskoj koji su angažirani u zajednici kroz rad u udrugama, volonterski i humanitarni rad, višim samoprocjenjuju otvorenost za nova iskustva, savjesnost u radu i otvorenost za interakciju s okolinom od ostalih. Iz toga se može zaključiti da je to rezultat povezanosti i međudjelovanja odnosa pojedinaca i okoline unutar ekološkog sustava sukladno polaznoj teoriji ovog rada. U povezanosti sa zajednicom odgojitelji doprinose poticanju vrijednosti inkluzije što je u skladu s odgojem i obrazovanjem za održivi razvoj (UN, Agenda 30). Šira i različita interakcija odgojitelja s djecom i okolinom ukazuje na značajni utjecaj i odgovornost odgojitelja za pozitivne promjene. Isto tako različiti faktori unutar slojeva ekološkog sustava odražavaju se na njihovo razmišljanje i utječu na afektivnu, kognitivnu i ponašajnu komponentu stava o inkluziji. Pozitivno vrednovanje inkluzije na globalnoj razini, utjecaj različitih medija, poticaj inkluzije kroz

različita obrazovanja doprinose otvorenosti odgojitelja prema promjenama u zajednici. Zato odgojitelji angažirani u zajednici mogu imati tendenciju boljeg prihvaćanja zahtjeva inkluzivne prakse u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja što je pokazalo i ovo istraživanje. Rezultati istraživanja stavova odgojitelja s obzirom na angažiranost u zajednici ne mogu se usporediti s ranijim istraživanjima na nacionalnom uzorku jer do sada nije rađeno takvo istraživanje.

3.4.5. Samoprocjena odgojitelja s obzirom na usavršavanje za rad s djecom s teškoćama

Rezultati istraživanja stavova odgojitelja o samoprocjeni vlastitog rada s obzirom na stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama (najmanje jednom godišnje), prikazani su u Tablici 45 i Slici 23, te su opisani i interpretirani u nastavku. Utvrđeno je da odgojitelji koji se razlikuju po stručnom usavršavanju onih iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama daju statistički značajno različite samoprocjene vlastitog rada (Pillaijev trag=0.022, $F(2, 918)=1.989$, $p=0.031$). U Tablici 45. prikazani su rezultati ANOVA kojima je ispitano u kojim samoprocjenama vlastitog rada se odgojitelji razlikuju. Pokazalo se da statistički značajne razlike postoje na samoprocjenama Otvorenosti za nova iskustva i Otvorenosti za interakciju s okolinom. Detaljni prikaz post-hoc analiza nalazi se u PRILOGU 2. (2.13).

Utvrđeno je da odgojitelji koji se usavršavaju više od jednom na godinu daju više samoprocjene Otvorenosti za nova iskustva ($M=4.08$, $SD=0.593$) u odnosu na one koji se niti jednom ne usavršavaju u godini dana ($M=4.05$, $SD=0.647$) ili one koji se usavršavaju najmanje jednom na godinu dana ($M=4.13$, $SD=0.641$).

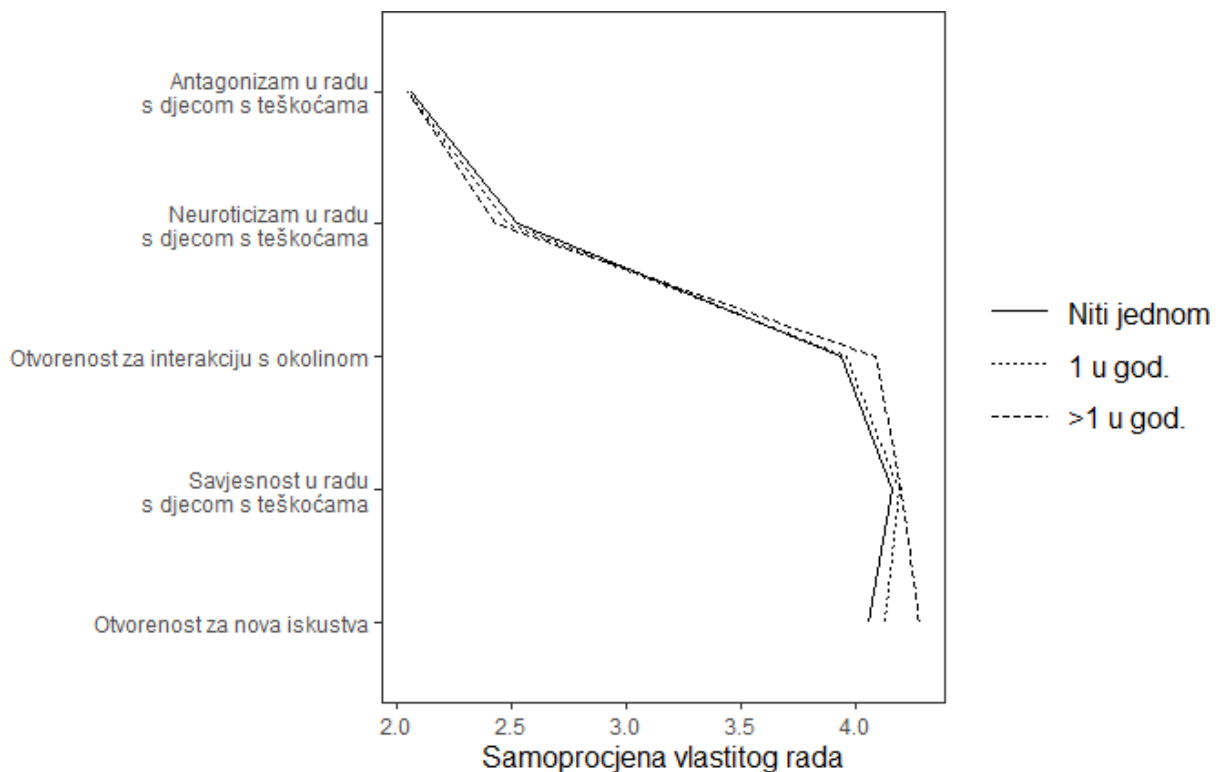
Nadalje, isti trend utvrđen je i u slučaju Otvorenosti za interakciju s okolinom, gdje odgojitelji koji imaju više od jednog usavršavanja na godinu ($M=4.09$, $SD=0.553$) daju više samoprocjene, od onih koji se stručno ne usavršavaju ($M=4.05$, $SD=0.647$) i odgojitelja koji se usavršavaju najmanje jednom na godinu ($M=4.13$, $SD=0.641$).

Tablica 45. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni vlastitog rada odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama.

| RB | Zavisne varijable | Izvor varijabiliteta | SS | PK | F | p |
|----|--|----------------------|-----|-------|-------|--------------|
| 1. | Otvorenost za nova iskustva | Između grupa | 2 | 3.103 | 7.829 | < .001 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.396 | | |
| 2. | Savjesnost u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 0.090 | 0.306 | 0.736 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.295 | | |
| 3. | Otvorenost za interakciju s okolinom | Između grupa | 2 | 1.633 | 4.509 | 0.011 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.362 | | |
| 4. | Neuroticizam u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 0.529 | 1.037 | 0.355 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.511 | | |
| 5. | Antagonizam u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 0.019 | 0.041 | 0.960 |
| | | Unutar grupa | 918 | 0.466 | | |

SS- stupnjevi slobode; PK- prosječni kvadrat; F- F omjer; p- p-vrijednost

Aritmetičke sredine svih samoprocjena vlastitog rada s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama prikazani su na Slici 23.



Slika 23 - Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama.

U nastavku se interpretiraju rezultati istraživanja sukladno teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama.

Interpretacija dobivenih rezultata istraživanja stavova odgojitelja o samoprocjeni svoga rada s obzirom na stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama:

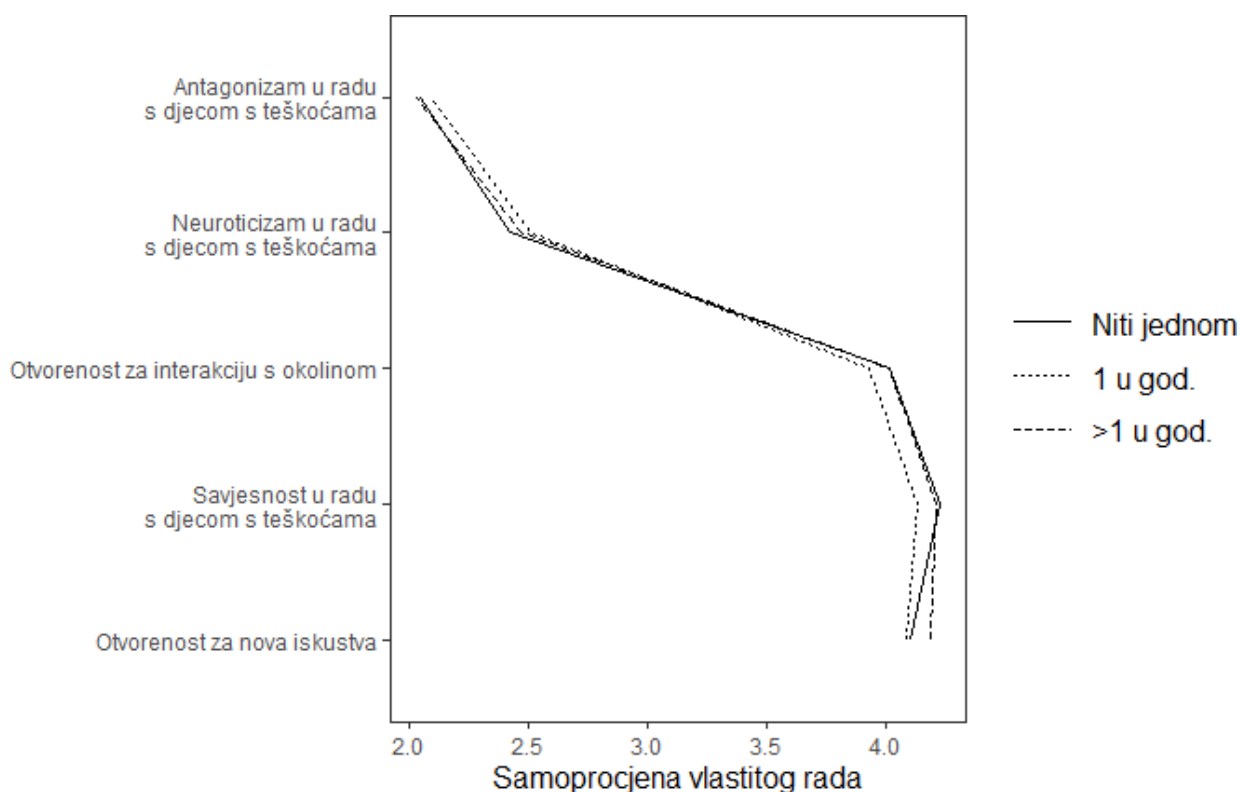
Cilj ove analize je utvrditi kako na samoprocjenu rada odgojitelja utječe usavršavanje za rad s djecom s teškoćama. Ovo istraživanje pokazuje da odgojitelji u Republici Hrvatskoj koji se usavršavaju iz područja rada s djecom s teškoćama, većim procjenjuju svoje sposobnosti i sigurnost za inkluzivan rad od onih koji se ne usavršavaju, odnosno usavršavaju se jednom na godinu. To je u suprotnosti s ranijim istraživanjem koje navodi da su odgojitelji nesigurni u svoje sposobnosti bez obzira osposobljavaju li se stručno za rad s djecom s teškoćama te da imaju izraženu emociju straha (Sekulić-Majurec, 1988). Za inkluziju djece s teškoćama značajne su osobine ličnosti, razvoj unutarnjih mehanizama koji utječu na emocionalnu, kognitivnu i ponašajnu komponentu stavova (Seifried, 2015), što možemo povezati s pokazateljima i ovog istraživanje koje ističe da su odgojitelji, koji se usavršava više od jednom na godinu, sigurniji u radu s djecom s teškoćama. Oni su otvoreni za interakciju s dionicima, iskreni u komunikaciji i temeljiti u radu. Zatim, odgojitelji koji se usavršavaju za inkluziju djece s teškoćama smatraju da su savjesniji u radu s djecom s teškoćama jer imaju potrebna znanja i vještine koja će im pomoći u novim iskustvima. Iskazana niža razina stavova o strahovima, brizi i nedoumici oko inkluzivne prakse lakše se može prevladati uz jačanje kompetencija i znanja iz područja rada s djecom s teškoćama što potvrđuje ovo istraživanje. Stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama, nova znanja i vještine osnažuju odgojitelja u njegovu radu, potiču emocionalni odnos prema djeci, suosjećanje i povezanost s roditeljima (Tomić, Ivšac Pavliša, Šimleša, 2019) što potvrđuje i ovo istraživanje.

3.4.6. Samoprocjena rada odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje iz ostalih profesionalnih kompetencija

Rezultati istraživanja samoprocjene rada odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja (najmanje jednom godišnje) prikazani su kroz Sliku 24, a zatim su rezultati opisani i interpretirani.

Odgojitelji koji se razlikuju po stručnom usavršavanju iz područja ostalih profesionalnih kompetencija ne razlikuju se statistički značajno po samoprocjeni vlastitog rada (Pillaijev trag=0.010, $F(2, 918)=0.906$, $p=527$).

Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja ostalih profesionalnih kompetencija nalazi se na Slici 24.



Slika 24 - Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja.

U nastavku se interpretiraju rezultati istraživanja.

Interpretacija rezultata istraživanja samoprocjene rada odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje iz područja ostalih kompetencija odgojitelja (najmanje jednom godišnje):

Cilj ove analize je povezati samoprocjenu rada odgojitelja u odnosu na razvijanje znanja izvan područja rada s djecom s teškoćama. Odgojitelji u Republici Hrvatskoj iskazuju pozitivne stavove o samoprocjeni vlastitog rada s djecom s teškoćama. Stavovi se ne razlikuju kod onih

koji se usavršavanje najmanje jednom na godinu iz ostalih područja pedagogije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. To potvrđuje da različita usavršavanja odgojitelja iz svih područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ne utječe značajno na samoprocjenu rada odgojitelja koji su otvoreni za nova iskustva, savjesni su u radu s djecom s teškoćama, otvoreni za interakciju, ali su također izloženi i stresnim faktorima u radu s djecom s teškoćama.

3.4.7. Samoprocjena rada odgojitelja s obzirom na razvijanje kompetencija izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Rezultati istraživanja samoprocjene stručnog usavršavanja, učenja ili razvijanja različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja te interesa i izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prikazani su u Tablici 46 i Slici 25, a zatim su objašnjeni i interpretirani.

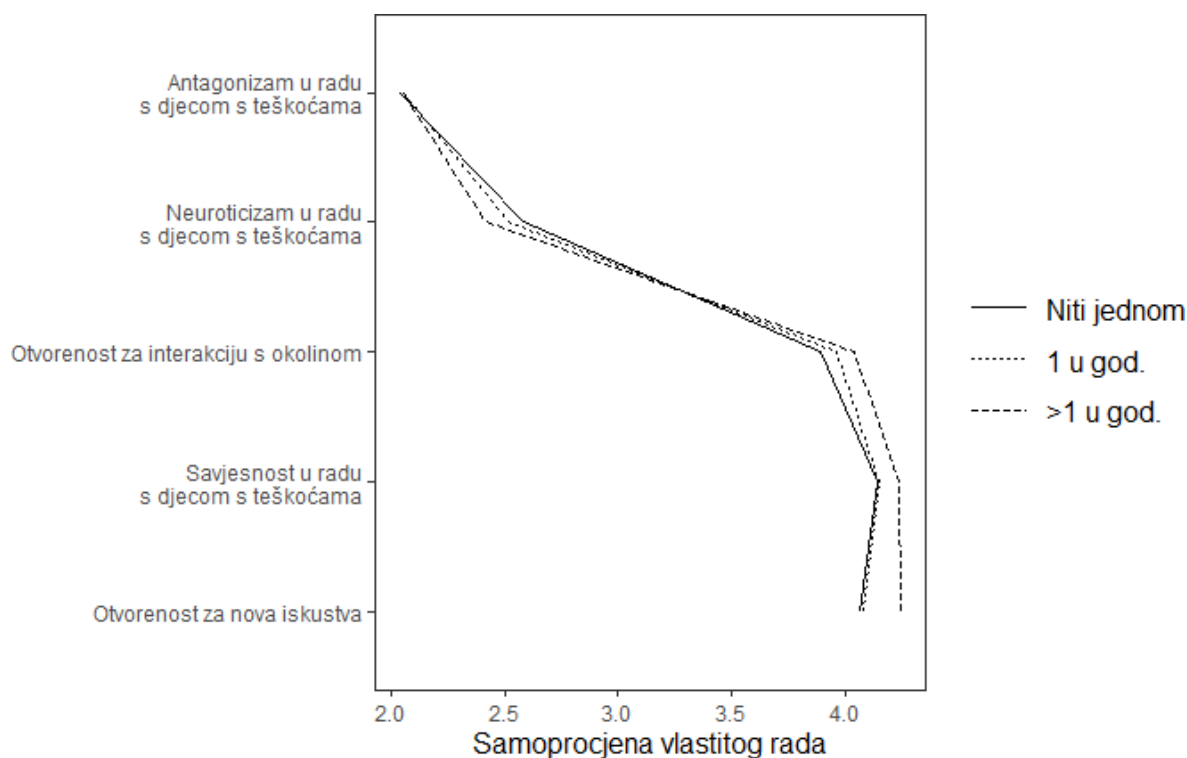
Odgojitelji koji se razlikuju prema stručnom usavršavanju, učenju ili razvijanju različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja daju statistički značajno različite samoprocjene vlastitog rada (Pillaijev trag=0.027, $F(2, 917)=2.479$, $p=0.006$). U Tablici 46 prikazani su rezultati ANOVA kojima je provjereno na kojim samoprocjenama vlastitog rada postoje statistički značajne razlike. Utvrđeno je da značajne razlike postoje u samoprocjenama Otvorenosti za nova iskustva, Otvorenosti za interakciju s okolinom i neuroticizma u radu s djecom. Detaljni prikaz post-hoc analiza nalazi se u PRILOGU 2.(2.14), a analizirat će se detaljnije u Zaključku. Odgojitelji koji se usavršavaju više od jednom na godinu daju više samoprocjene Otvorenosti za nova iskustva ($M= 4.25$, $SD=0.606$) od odgojitelja koji se usavršavaju najmanje jednom u godini dana ($M=4.08$, $SD=0.655$) i onih koji se ne usavršavaju ($M=4.07$, $SD=0.616$). S druge strane, u post-hoc analizama nisu nađene značajne razlike u samoprocjenama otvorenosti za interakciju s okolinom i neuroticizma u radu s djecom s teškoćama što će biti opisano u zaključku ovog rada.

Tablica 46. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni vlastitog rada odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

| RB | Zavisne varijable | Izvor varijabiliteta | SS | PK | F | p |
|----|--|----------------------|-----|-------|-------|--------------|
| 1. | Otvorenost za nova iskustva | Između grupa | 2 | 3.281 | 8.292 | < .001 |
| | | Unutar grupa | 917 | 0.396 | | |
| 2. | Savjesnost u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 0.846 | 2.888 | 0.056 |
| | | Unutar grupa | 917 | 0.293 | | |
| 3. | Otvorenost za interakciju s okolinom | Između grupa | 2 | 1.170 | 3.223 | 0.040 |
| | | Unutar grupa | 917 | 0.363 | | |
| 4. | Neuroticizam u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 1.582 | 3.113 | 0.045 |
| | | Unutar grupa | 917 | 0.508 | | |
| 5. | Antagonizam u radu s djecom s teškoćama | Između grupa | 2 | 0.013 | 0.027 | 0.973 |
| | | Unutar grupa | 917 | 0.466 | | |

SS- stupnjevi slobode; PK- prosječni kvadrat; F- F omjer; p- p-vrijednost

Na Slici 25 prikazane su aritmetičke sredine svih samoprocjena vlastitog rada odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.



Slika 25 - Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U nastavku se interpretiraju rezultati istraživanja sukladno teorijskim i dosadašnjim istraživačkim spoznajama i uzročno posljedičnim odnosima.

Interpretacija rezultata istraživanja stavova odgojitelja o samoprocjeni svog rada s djecom s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja :

Analiza ovog istraživanja usmjerena je samoprocjeni rada odgojitelja s obzirom na područje učenja, razvijanja različitih vještina izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Iz navedenog teorijskog i empirijskog istraživanja proizlazi da je razvijanje novih znanja i vještina u skladu s cjeloživotnim učenjem koje je odrednica odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Oni koji se cjeloživotno usavršavaju iz različitih područja više od jednom na godinu otvoreniji su novim iskustvima od onih koji se usavršavaju manje od jednom na godinu ili koji se uopće ne usavršavaju. Takvi odgojitelji pokazuju u istraživanju veće interese za umjetnost, estetski izražaj, kreativnost i maštovitiji su. Zaključujemo da je potrebno održavati namjeru poticanja različitih oblika učenja, razvijanja znanja i vještina kako bi se jačala intrinzična motivacija i osnažili odgojitelji za inkluzivnu praksu. To pokazuje da usmjerenost formalnim, neformalnim, i informalnim oblicima učenja potiče otvorenost za nova iskustva, interakciju s okolinom i pokazuje savjesnost odgojitelja da razvija svoje kompetencije koje mu pomažu u zahtjevnom radu s djecom s teškoćama. Možemo zaključiti da je interes vodstva ustanove da ima upravo takve odgojitelje kao snažan resurs za provedbu inkluzivne pedagogije. Ovi rezultati ne mogu se usporediti s dosadašnjim jer se takve varijable nisu koristile u ranijim istraživanjima na nacionalnom uzorku odgojitelja, ali potvrđuju da su oni u Republici Hrvatskoj usmjereni pozitivnim vrijednostima za razvoj društva 21. stoljeća (Delors, 1998).

3.5. Povezanosti stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu i kompetencija odgojitelja

Rezultati istraživanja povezanosti stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu i kompetencija odgojitelja prikazani su u Tablici 47 (PRILOG 1), kroz Pearsonov koeficijent korelacija te se u nastavku interpretiraju s obzirom na mogućnost uzročno-posljedičnog odnosa istraživanja.

Stavovi odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu su značajno povezani sa svim kompetencijama odgojitelja što potvrđuje da je uključenost djece s teškoćama proces koji traje (Domović, Brajković, Bouillet, 2022).

U nastavku je navedena povezanost na način da su faktorske čestice naznačene velikim slovom. Stavovi prema Dobrobiti inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja umjereno su i pozitivno povezani s Razvijenim osobnim i profesionalnim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama i s Intrinzičnom motivacijom za pomišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama.

Stavovi prema Inkluzivnoj podršci djeci s teškoćama i stavovi prema Zahtjevnosti rada s djecom s teškoćama nisko su i pozitivno povezani s Razvijenim osobnim i profesionalnim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama i s Intrinzičnom motivacijom za pomišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama.

Stavovi prema Inkluziji kao izazovu u radu odgojitelja s djecom s teškoćama su umjereno i negativno povezani s Razvijenim osobnim i profesionalnim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama i s Intrinzičnom motivacijom za pomišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama.

Za kraj, stavovi prema Utjecaju vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama su nisko i negativno povezani s Razvijenim osobnim i profesionalnim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama i s Intrinzičnom motivacijom za pomišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama.

V. ZAKLJUČAK

Zaključak ovog rada odnosi se na teorijski i empirijski dio.

*

(Zaključak teorijskog dijela)

Zaključak teorijskog dijela izveden je iz istraživanja inkluzije djece s teškoćama kroz obvezujuće dokumente na međunarodnoj i nacionalnoj razini, koncepta polazne teorije, zatim istraživanja teorijske pretpostavke za inkluziju djece s teškoćama unutar ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao i značaja uloge odgojitelja u procesima inkluzivne kulture i prakse.

Inkluzija je izazov suvremenog društva na globalnoj razini. Ona postaje suvremena razvojem svijesti o potrebi stvaranja novog i pravednijeg društva usmjerenog promjenama koje će očuvati i unaprijediti život na Zemlji. Društvena zajednica uočila je nužnost orijentiranosti sustavu koji bi doprinio miru i sigurnosti. Zato je 1945. godine oformljena organizacija Ujedinjenih naroda (UN) koja do danas okuplja države svijeta u zajedničkim interesima očuvanja mira, stabilnosti, humanosti, pravde, poticanja održivog razvoja s ciljem društvenog prosperiteta. Zajednički interesi mogu se ostvariti jedino socijalnom povezanošću čovjeka i prirode. Ona dovodi do uvažavanje svakog bića na zemlji. Čovjek time postaje središnja okosnica u borbi za novo pravednije društvo. Svi naponi u pronalaženju načina za ostvarivanje globalnih ciljeva održivosti počivaju na ljudskim pravima. *Deklaracija o ljudskim pravima* donesena je 1948. godine. Orijentirana je pokretanju pitanja zaštite čovjeka i njegove socijalne inkluzije. Najznačajniji dio te uključenosti obuhvaća prava na obrazovanje. Tom povijesnom promjenom međunarodna zajednica pridobiva sve više država svijeta koje su uključene u ostvarenje postavljenih zahtjeva.

Prema dokumentima proizišlim iz Svjetske *konferencije o posebnim obrazovnim potrebama* (UNESCO, 1994) sva djeca dobivaju pravo na uključenost u obrazovanje od najranijeg uzrasta. Odredbe donesene na Konferenciji obvezale su i usmjerile zemlje potpisnice načelima i ciljevima ostvarivanja prava djeca na obrazovanje. Time se u obrazovni sustav uključuju sva djeca bez obzira na razvojni status, socijalnu ili bilo koju drugu osobitost. Ona postaju ravnopravna bez obzira na fizički, intelektualni, emocionalni, spolni, etnički, jezični ili bilo koji drugi status. Za ostvarivanje tih načela i ciljeva potrebno je razumjeti i prihvatiti inkluziju kao pedagošku paradigmu. Nakon donesene *Konvencije o pravima osoba s invaliditetom* (UN, 2006) koja snažno ističe značaj obrazovne inkluzije i prihvaćanje njezine neminovnosti, međunarodna obrazovna politika dalje nastavlja zalaganje za implementaciju inkluzije u odgoj i obrazovanje kroz nove obvezujuće dokumente i izvješća.

Obrazovna inkluzija djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgojno-obrazovnog sustava znači aktivnu uključenost sve djece. Oni nisu samo integrirani, već su obuhvaćeni odgojno-obrazovnih radom u skladu sa svojim interesima i mogućnostima kroz planirane i vrednovane načine ostvarivanja tog rada. Inkluzija teži postizanja obrazovne kvalitete. Kako bi se inkluzija realizirala, potreban je jasan i dorečen sustav koji obuhvaća sve pretpostavke njene provedbe. To uključuje organizacijsku, materijalnu i kadrovsku podršku. Ovaj rad potvrđuje da je inkluzija djece rane i predškolske dobi zahtjevno pitanje na koje sustav Republike Hrvatske još uvijek nema jasne i jedinstvene odgovore. Država je strateški usmjerena inkluziji djece s teškoćama, prateći međunarodne odredbe i pozitivno ih vrednujući. Glavni nedostatak u početnoj fazi realizacije je nemogućnost zbrinjavanja sve djece. To se odnosi na nedostatak potrebnih ustanova, ali i nedovoljan broj stručnih suradnika i odgojitelja u nekim dijelovima Republike Hrvatske, što utječe na kvalitetu odgojno-obrazovnog rada. Za ostvarivanje inkluzije djece s teškoćama potrebno je razumjeti inkluzivnu kulturu i praksu. Ona se može objasniti Teorijom održivog razvoja (1987) i Teorijom ekoloških sustava (1979).

Teorija održivog razvoja počiva na odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Uključuje inkluziju djece od najranijeg uzrasta, cjeloživotno učenje, povezanost svakog čovjeka sa zajednicom. Program globalnog razvoja Ujedinjenih naroda (*Agenda 30*, 2015) apostrofira odgoj i obrazovanje kao jedini način utjecaja na promjene svijesti čovjeka o ekonomskoj, ekološkoj i socijalnoj dimenziji održivosti društva od najranijeg uzrasta. Stoga je stvaranje uvjeta novog kvalitetnog odgoja i obrazovanja na svim razinama društvena odgovornost. Za postizanje tih ciljeva postavljeni su rokovi za izvršenje što upućuje na ozbiljnost projekta održivosti na globalnoj razini. Socijalni kontekst održivog razvoja obuhvaća usmjerenost moralnoj dimenziji čovjeka i njegovim pozitivnim stavovima o vrijednostima odgovornim za promjene na Zemlji. Pravilna skrbi za psihofizički razvoj svakog djeteta počinje njihovim rođenjem i nastavlja se kroz različite oblike inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Osiguravanje kvalitetnih uvjeta traži propitivanje načina realizacije procesa uključivanja sve djece u obrazovni sustav, a time i u zajednicu. Na djecu snažno utječu promjene i interakcije u okolini koje ga određuju u kasnijem životu. Razumijevanje tih utjecaja kroz ekološke ovojnice naglašava odgojitelje kao ključne osobe povezane s djetetom u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali i izvan njega. Oni su dio ekološkog sustava koji ih mijenja i formira kao osobe. Stoga stavovi odgojitelja o inkluziji utječu na interakciju s djetetom i okolinom. To pokazuje da se bez poznavanja stavova odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama i razloga koji utječu na te stavove ne može uspostaviti jasan organizacijski plan provedbe inkluzije.

Samo pozitivan stav odgojitelja prema inkluziji može omogućiti kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu. Stavovi su promjenjivi pa je za implementaciju ove paradigme značajno imati

pokazatelje o stavovima odgojitelja u kontekstu zahtjeva društva. Dosadašnja istraživanja stavova odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj nisu objedinjena dovoljno velikim uzorkom na području cijele države kako bi se mogli usporediti dobiveni rezultati s rezultatima ovog istraživanja. Promjene odgojno-obrazovnog sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj imaju namjeru smanjivanja broja djece, povećanja broja objekata, povećanja broja odgojitelja u skupinama s djecom s teškoćama, pomoć stručnog tima što se vidi iz ovog istraživanja.

Inkluzivna kultura i praksa temelji se na prihvaćanju inkluzivne paradigme kao jedinog odgovara na potrebe djece s teškoćama. Teorijski dio rada potvrđuje da je za inkluziju djece s teškoćama bitno poznavanje pravne regulative u Republici Hrvatskoj koja je usklađena s međunarodnim obvezujućim dokumentima. To dokazuje da inkluzija nema alternativu već je nužno uspostaviti jasan sustav koji će ju omogućiti u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje sukladno potrebama i zaštiti djece. Na nacionalnoj razini još uvijek ne postoji jedinstveni dokument obrazovne politike usmjeren inkluziji djece s teškoćama s jasnim standardima za ostvarivanje inkluzije djece s teškoćama. To zbunjuje odgojitelje, ali i ostale dionike s kojima su odgojitelji povezani.

Teorijski dio ovog rada dokazuje da su za uključivanje djece s teškoćama u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ključne osobne i profesionalne kompetencije odgojitelja koje proizlaze iz načela, ciljeva i zadataka *Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Uloga odgojitelja je pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička, ali i savjetodavna i skrbna. Holistički pristup u radu s djecom obuhvaća uvažavanje svih potreba djece. Suvremeni odgojitelj treba različita znanja, vještine i sposobnosti kako bi odgovorio na zahtjeve suvremenog obrazovanja. One se stječu trajnim profesionalnim razvojem kroz formalne, neformalne i informalne oblike učenja. Odgojitelji su uključeni u provedbu odgojno-obrazovne inkluzije jačajući time kulturu ustanove. To je proces koji traži njihovu angažiranost unutar skupine, ali i izvan nje. Uvažavajući inkluziju djece s teškoćama kao doprinos vrijednosti društvu, oni pozitivno utječu na obitelj, lokalnu zajednicu, ostale sudionike i dionike odgoja i obrazovanja. Time pomažu djeci, ali i zajednici. Ako su kvalitetno podržana, djeca s teškoćama mogu ostvarivati svoje razvojne potencijale i biti aktivni članovi društva. Oni trebaju podršku na početku svog obrazovanja prvenstveno od odgojitelja. Zato je njihova uloga ključna i nezamjenjiva, a osobine ličnosti odgojitelja nužno trebaju biti usmjerene humanom odgovoru na potrebe ranjivih skupina.

Teorijski dio rada pokazuje da je posao odgojitelja stresan i iznimno zahtjevan. Posebno u novije doba kada se broj djece s težim teškoćama povećava. Odgovornost odgojitelja ima više

dimenzija. Oni nisu samo odgojno-obrazovni radnici. Njihov posao uključuje i potpunu skrb o djeci tijekom čitavog radnog dana što uključuje predvidive i nepredvidive okolnosti. U skupini u kojoj su uključena i djeca s težim teškoćama razina odgovornosti odgojitelja se povećava, a podrška trenutačno nije dovoljno usmjerena praćenju takvih potreba. Njihovo mišljenje i stavovi o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama doprinose usmjeravanju obrazovne politike u pronalaženju načina za mijenjanje prakse. S obzirom na to da još uvijek nije postignut standard koji zadovoljava kvalitetu u radu s djecom s teškoćama, pozitivni stavovi odgojitelja u Republici Hrvatskoj o ključnim pretpostavkama važnim za inkluziju djece s teškoćama u kontekstu kulture i prakse, pokazuju da su stvorene prve pretpostavke za realizaciju inkluzije djecom s teškoćama.

**

(Zaključak empirijskog dijela istraživanja)

Rad obuhvaća više sastavnica inkluzivne kulture i prakse na kojima se temelji istraživanje stavova odgojitelja u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj. To su programske pretpostavke za inkluziju djece s teškoćama, osobne i profesionalne kompetencije u radu s djecom s teškoćama i samoprocjena rada odgojitelja. Ispitani stavovi prikazuju njihovo viđenje i definiranje ključnih pretpostavki za provedbu inkluzije, zatim mišljenje o spremnosti i samoprocjeni za rad s djecom s teškoćama.

Stavovi odgojitelja ispitani su prema postavljenim ciljevima, zadacima i formiranim hipotezama.

U kontekstu potrebnih programskih pretpostavki za inkluziju djece s teškoćama identificirana je spremnosti odgojitelja za izazove inkluzije, zatim nedovoljna inkluzivna podrška, značaj inkluzivnog okruženja i važnost suradnje. Utvrđeni su parametri kvalitete u radu odgojitelja za inkluziju djece s teškoćama. Odgovori na postavljene zadatke istraživanja pokazuju pozitivne stavove odgojitelja o svjesnosti značaja inkluzije što je ključna pretpostavka za uključivanje djece s teškoćama u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zatim, pozitivno ocjenjuju samoprocjenu vlastitog rada s djecom s teškoćama, osobne i profesionalne kompetencije te pokazuju značajnu povezanost stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s kompetencijama odgojitelja. Stavovi su ispitani prema nezavisnim varijablama: radno iskustvo odgojitelja, stupanj stručne spreme, promoviranost u zvanje odgojitelja mentora ili odgojitelja savjetnika, angažiranost u zajednici, stručno usavršavanje iz područja rada s djecom s teškoćama, stručno usavršavanje iz područja

ostalnih kompetencija stručno usavršavanje i razvijanje različitih i vještina i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Istraživanje je rađeno na uzorku od 921 odgojitelja iz šest regija Republike Hrvatske, od kojih je 910 žena (98.806%) i 10 muškaraca (1.086%). Prosječna dob odgojitelja je 40. godina (40.413). Najveći broj ispitanika ima formalno obrazovanje na razini dodiplomskog studija ili više stručne spreme po ranijem sustavu dvogodišnjeg studijskog obrazovanja (69.490%). Diplomsku razinu obrazovanja ima 26.276% ispitanih odgojitelja. Poslijediplomsku razinu ima 1.737% ispitanika. Bez obzira na mali postotak poslijediplomske razine obrazovanja, to pokazuje da odgojitelji imaju namjeru nastavljanja studiranja na poslijediplomskoj razini što im je omogućeno uvođenjem diplomske razine formalnog obrazovanja.

Nadalje odgojitelji u Republici Hrvatskoj imaju mogućnost napredovanja u položajna zvanja odgojitelja mentora i odgojitelja savjetnika na temelju rezultata odgojno-obrazovnog rada. Promoviranost u položajna zvanja ovisi o kvaliteti rada onih kojih se ujedno stalno stručno usavršavaju. Najbolje i najkvalitetnije odgojitelje promovira Ministarstvo znanosti i obrazovanja putem Agencije za odgoj i obrazovanje. Prema dobivenim rezultatima, vrlo mali postotak ispitanih odgojitelja ima položajna zvanja. Podjednaki je broj odgojitelja mentora (3.909%) i odgojitelja savjetnika (3.257%). Razlozi malog broja promoviranih odgojitelja mogli bi se utvrditi nekim novim istraživanjem. Rezultati ovog rada pokazuju da 78,719% odgojitelja u Republici Hrvatskoj radi ili je radilo s djecom s težim teškoćama. Vrste teškoće klasificirane su u teorijskom dijelu ovog rada, a istraživanje ovog rada temelji se na težim teškoćama. Teže teškoće s kojima su se susretali odgojitelji u ovom istraživanju su: autizam, višestruke teškoće, cerebralna paraliza, različite zdravstvene teškoće, senzorne, govorno-jezične i intelektualne teškoće. Najviše izražene teže teškoće s kojima su se susretali odgojitelji u radu su prema njihovim navodima: teškoće iz spektra autizma. To pokazuje zahtjevnost odgojno-obrazovnog rada odgojitelja, ali i ostale skrbi za djecu s takvim teškoćama. Prosječni broj godina koliko su odgojitelji radili s djecom s težim teškoćama iznosi nešto više od 4 godine (4.702). Iz toga se može zaključiti da su teže teškoće prisutnije u novije vrijeme jer je statistički izraženiji broj odgojitelja s više radnog iskustva (od 5 do 10 godina i više od 20 godina), što znači da se nisu susretali s težim teškoćama u cijelom periodu radnog staža. Istraživanje o broju djece u skupinama govori da u Republici Hrvatskoj broj djece nije usklađen s Državnim pedagoškim standardom. U mješovitim skupinama je 21 dijete, a u jaslicama 15 djece, dok ostale skupine djece iste dobi imaju 22 djece. Najveće odstupanje je u jaslicama. Ne može se sa sigurnošću utvrditi je li broj djece umanjen s obzirom na uključenost djece s teškoćama što je isto tako propisano Državnim pedagoškim standardom. Odgojiteljima u radu s djecom s teškoćama pomažu treći odgojitelj ili neke druge osobe stalno (40.391%) ili ponekad u sličnom

omjeru. Manji je broj (7.383 %) onih koji nisu nikada radili s trećim odgojiteljem. Relativno visok postotak uključivanja trećeg odgojitelja u skupinu s djecom s teškoćama ukazuje da je uočena potreba pomoći odgojiteljima u radu s djecom s težim teškoćama. Pomoć stručnog tima u skupini s djecom s teškoćama ima stalno 40.608 odgojitelja, dok ih 43.974 % ima povremenu pomoć. Podaci o stručnom usavršavanju za rad s djecom s teškoćama pokazuju da se najviše odgojitelja usavršava najmanje jednom na godinu (51.900 %), a više od jednom na godinu 27.036 % dok se 21.064 % uopće ne usavršava. To pokazuje da nisu svi obuhvaćeni stručnim usavršavanjem iz područja rada s djecom s teškoćama. Iz područja ostalih profesionalnih kompetencija najveći broj odgojitelja usavršava se više od jednom na godinu (63.192 %), a najmanje jednom na godinu usavršava se 32.899 %. To znači da se ukupno više stručno usavršavaju iz područja ostalih profesionalnih kompetencija za razliku od usavršavanja za rad s djecom s teškoćama. Iz područja usavršavanja različitih vještina i osobnih kompetencija i interesa izvan područja predškolske pedagogije usavršava se jednom ili više od jednom na godinu podjednaki broj odgojitelja, za razliku od njih 11.726 % koji se uopće ne usavršavaju iz područja tih znanja i vještina. Ukupni pokazatelji o stručnom usavršavanju ukazuju da su odgojitelji otvoreni za stjecanje ostalih znanja i vještina što se smatra poželjnim jer se time usmjeravaju cjeloživotnom učenju i trajnom profesionalnom razvoju. Istraživanje je pokazalo da najveći broj nije angažiran u radu zajednice kroz volonterizam ili rad u udrugama (75,787 %). Ipak, gotovo trećina odgojitelja usmjerena je nekim oblicima humanitarnog i volonterskog rada u zajednici. Zaključujemo da su odgojitelji u Republici Hrvatskoj usmjereni razvijanju kompetencija, cjeloživotnom učenju, radu u zajednici i pozitivnim vrijednostima u skladu s teorijom odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Istraživanje pokazuje da postoji tendencija pozitivnih promjena u uvjetima radu s djecom s teškoćama, ali još uvijek nedovoljna za kvalitetnu inkluziju djece s teškoćama. Zaključak empirijskog dijela nastavlja se odgovorima na postavljene zadatke istraživanja.

Stavovi odgojitelja o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzivne kulture i prakse u radu s djecom s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Istraživanje je potvrdilo da je kvaliteta inkluzije djece s teškoćama povezana sa stavovima odgojitelja kao ključnoj pretpostavci za programsku provedbu inkluzije. Također, povezano je sa samoprocjenom rada odgojitelja vezanom za njihova osobna i profesionalna uvjerenja i važnosti različitih vrsta kompetencije. Time je potvrđena glavna hipoteza (H_g).

Svjesnost odgojitelja i prihvaćanje inkluzije jedna je od programskih pretpostavki za rad s djecom s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ostale

programske pretpostavke značajne za inkluzivnu kulturu i praksu u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ukazuju da su odgojitelji pozitivno orijentirani inkluziji djece s teškoćama čime je potvrđena i prva hipoteza (H1). Time su ostvarene ključne pretpostavke za njezinu realizaciju. Pitanje programskih pretpostavki za provedbu inkluzije odgojitelji vrednuju pozitivno, ali i vrlo kompleksno. One su definirane na subskalama na temelju faktorske analize. Odgojitelji vide inkluziju kao dobrobit u radu s djecom s teškoćama, smatraju da je za njezinu provedbu potrebna podršku odgojiteljima u radu s djecom s teškoćama. Inkluziju djece s teškoćama oni vide i kao izazov u radu. Zatim, za provedbu inkluzije smatraju važnom vršnjačku podršku u radu s djecom s teškoćama i uvažavanje zahtjevnosti rada s djecom s teškoćama. Stavovi odgojitelja razlikuju se u intenzitetu s obzirom na neke nezavisne varijable gdje se uočava statistički značajne razlike u stavovima. Ona je detaljnije opisana u nastavku zaključka ovog rada, u poglavlju koje opisuje odnos programskih pretpostavki s obzirom na nezavisne varijable.

Da je inkluzija dobrobit za odgojitelje i djecu više smatraju odgojitelji početnici u radu, angažirani u radu zajednice, zatim oni koji se usavršavaju jednom ili više iz područja rada s djecom s teškoćama. Smatraju da je rad u inkluzivnoj skupini obogaćivanje njihova osobnog i profesionalnog iskustva, da je rad time zanimljiviji, da potiče kvalitetu skupine, a sva djeca imaju korist od inkluzije. Takav stav potiče inkluzivnu kulturu i doprinosi inkluzivnim procesima, ali ipak vrednuju inkluziju kao manji izazov u svom radu, što se može povezati s njihovim radom na kompetencijama za rad s djecom s teškoćama.

Odgojitelji su mišljenja da djeca s teškoćama trebaju veću podršku u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Više izražene stavove o tome imaju oni koji se stručno usavršavaju više od jednom na godinu, zatim oni sa srednjom stručnom spremom, odnosno oni s najviše radnog iskustva i odgojitelji savjetnici.

Da je inkluzija izazov u radu zbog zahtjevnosti rada u nedovoljno jasnom sustavu smatraju svi odgojitelji, ali ipak više naglašavaju taj problem oni koji se ne usavršavaju za rad s djecom s teškoćama, zatim odgojitelji s više radnog iskustva. Iz toga se zaključuje potreba rada na različitim kompetencijama.

Promovirani odgojitelji (savjetnici) manjim vide probleme u vršnjačkoj podršci te im je inkluzija rada s djecom s teškoćama manji izazov od odgojitelja mentora što se može povezati s razinom njihovih znanjem jer se smatraju kompetentnijim za razliku od odgojitelja mentora. Odgojitelji procjenjuju važnost inkluzivnog okruženja i podrške djeci s teškoćama unutar skupina kao jednu od značajnih programskih pretpostavki za inkluzivnu kulturu i praksu. Naglašenije stavove o problemima vezanim za vršnjačku podršku iskazuju oni koji imaju srednju stručnu spremu, a time i najviše iskustva u radu, za razliku od promoviranih odgojitelja.

Stav odgojitelja o zahtjevnosti rada upućuje na to da je ovaj posao odgovoran i stresan te da je potrebno razumjeti sve segmente koji se odnosi na odgojno-obrazovni rad i skrb o djeci. Inkluzivnu podršku i zahtjevnost u radu možemo promatrati i s motrišta skrbi o djeci, pomaganja kod obavljanja rutina, fizioloških potreba djece s težim teškoćama. Takvi poslovi zahtijevaju od odgojitelja dobro zdravstveno stanje, fizičku izdržljivost, različite vještine usmjerene skrbi za svu djecu. Djeca u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje borave duži period dana u uvjetima koji nisu primjereni za pravilnu skrb o djeci s težim teškoćama. Nemaju dovoljan broj odgojitelja tijekom cijelog radnog dana, dovoljnu pomoć stručnog tima i trećeg odgojitelja. Za rad s djecom s teškoćama uz visoku razinu pedagoških kompetencija, potrebno je osigurati i sve oblike zaštite djece s teškoćama i sačuvati njihovo zdravlje i sigurnost.

Može se zaključiti da je rad s djecom s teškoćama u kontekstu organizacije i skrbi za zdravlje i sigurnost djece vrlo zahtjevan. On iziskuje uređen sustav i jasan doprinos u stvaranju uvjeta za rad odgojitelja, a time i mogućnosti napredovanja djece. Potrebno je prilagoditi okruženje ne samo za savladavanje odgojno-obrazovnog programa već i reguliranje dinamike rada cijele skupine i poticanja rutina

Programske pretpostavke za inkluziju uključuju i materijalnu potporu na koju ukazuju odgojitelji kao nedostatnu. Nedovoljna sredstva za rad s djecom s teškoćama umanjuju mogućnost kvalitetne inkluzivne podrške. Također, ističu pomoć posebnih programa unutar ustanove za djecu s težim teškoćama ukoliko su takvi programi poticajni za djecu. Zahtjevnost rada ogleda se i u realizaciji kurikuluma koji predviđa siguran svakodnevni boravak velikog broja djece u aktivnostima na zraku ili šetnjama i izletima. Ustanove trenutno ne osiguravaju dovoljan broj odgojitelja za ostvarivanje takvih i sličnih aktivnosti.

Iskazani stavovi vezani su isključivo za teže teškoće. Odgojitelji zaključuju da djeca s teškoćama bolje napreduju uz ostalu djecu, a da s druge strane ona imaju korist od uključenosti djece s teškoćama u odgojno-obrazovni rad. Za inkluziju djece s teškoćama potrebna je kvaliteta u radu s djecom s teškoćama, ostvarivanje suradnje s roditeljima u svakodnevnom, a ne samo u kriznim situacijama. Zatim, smatraju da odgojitelji trebaju razvijati nove kreativne ideje i dijeliti ih s drugim odgojiteljima, kao i poticati interakcijsko učenje. To pokazuje da su stavovi odgojitelja pozitivno usmjereni pretpostavkama za realizaciju inkluzivne kulture i prakse što je preduvjet kvalitetne inkluzije (Barton i Smith, 2015). Dakle rad s djecom s teškoćama treba novi standard koji bi pomogao odgojiteljima u zaštiti i skrbi djece kako bi se mogao realizirati i provoditi kvalitetan odgojno-obrazovni rad u skladu s kurikulumom. Oni smatraju da nemaju dovoljnu podršku u radu te se često osjećaju nemoćna u ostvarivanju inkluzivnih zahtjeva.

Unatoč svim uočenim programskim nedostacima, odgojitelji pretpostavljaju da je inkluzija djece s teškoćama od najranije dobi dobrobit za svu djecu i odgojitelje.

Zaključno, pozitivan stav odgojitelja kao ključna programska pretpostavka omogućava planiranje novog uređenog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u skladu sa svim ostalim pretpostavkama koji će stvoriti jednake kvalitetne uvjete i prava na obrazovanje za svu djecu.

Samoprocjena vlastitog rada odgojitelja s djecom s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u inkluzivnom okruženju

Istraživanje stavova odgojitelja u inkluzivnom okruženju vezano je za dva pitanja. Prvo se odnosi na programske pretpostavke i potrebne kompetencije, a drugo je kakav osobni poriv, sposobnost samoregulacije i motivacije imaju odgojitelji u suočavanju s inkluzivnim zahtjevima te kako ono utječe na njihov rad. Stoga je vidljivo da je pitanje stavova odgojitelja osobno i profesionalno uvjetovano pitanje koje je važno istražiti.

Prosječne vrijednosti rezultata na subskalama o samoprocjeni vlastitog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju i analiza rezultata pokazuje pozitivno izražene stavove kojima oni vrednuju svoj rad, čime je potvrđena druga hipoteza (H2).

Samoprocjena vlastitog rada pokazuje da su odgojitelji savjesni u radu s djecom s teškoćama, otvoreni za nova iskustva u radu s tom djecom i da su otvoreni za interakciju s okolinom. Niže izražene vrijednosti na subskali odnose se na negativne emocije koje se mogu definirati kao neuroticizam i antagonizam u radu s djecom s teškoćama.

Samoprocjena vlastitog rada odgojitelja ukazuje da među njima prevladavaju pozitivne emocije koje su poticajne za kvalitetan rad s djecom s težim teškoćama. Prema iskazanim stavovima odgojitelja, rad s djecom s težim teškoćama zahtjevan je i stresan. Rizične situacije u poslovima odgojitelja mogu biti razlog negativnih emocija kao što su strah, tjeskoba, ljutnja. Antagonizam možemo definirati kao protivljenje i postojanje oprečnih mišljenja u radu s djecom s težim teškoćama. Za posao odgojitelja iznimno su značajne osobine ličnosti (Tatalović Vorkapić, 2012) što potvrđuje i ovo istraživanje. Osobine ličnosti, svjesnost odgojitelja i njihov odnos prema svim aspektima poslova odgojitelja, a posebno prema osjetljivom pitanju inkluzije doprinose njenoj kvaliteti. Dosadašnja istraživanja o crtama ličnosti odgojitelja u Republici Hrvatskoj pokazuju da je neuroticizam najniži u odnosu na ostale crte ličnosti (Tatarović Vorkapić, Jelić Puhalo, 2015). To se potvrdilo i u ovom istraživanju. Negativne emocije odnose se na zabrinutost, loše raspoloženje, reakciju na stres, nemogućnost opuštanja. Niže izraženi

antagonizam odnosi se na distanciranost, nepristupačnost, sklonost kritiziranju, potrebi za udobnosti u radu.

Pozitivna samoprocjena vlastitog rada odgojitelja pokazuje da su oni u Republici Hrvatskoj optimistični, zadovoljni i pozitivno orijentirani u radu s djecom s teškoćama. Smatraju izraženijim svoju otvorenost za nova iskustva, maštovitost, usmjerenost umjetničkim i estetskim interesima. Smatraju se savjesnima u radu, a to se odnosi na brigu o različitim stručnim i ostalim poslovima, na temeljito izvršavanje obaveza, provođenje planiranih aktivnosti. Smatraju da imaju različita zanimanja koje mogu pretočiti u planiranje odgojno-obrazovnog rada, a zatim i ostvariti. Također, pozitivno vrednuju svoju učinkovitost i potrebu pravovremenog reagiranja, što je značajno u radu s djecom i pokazuje zahtjevnost tog radnog mjesta. U interakciji s okolinom odgojitelji visoko vrednuju i procjenjuju svoju iskrenost u radu, razumijevanje emocija drugih ljudi, smatraju se otvorenim prema drugim idejama. Niže izraženi neuroticizam odnosi se na zabrinutost, loše raspoloženje, reakciju na stres, nemogućnost opuštanja. Također, niže izraženi antagonizam odnosi se na distanciranost, nepristupačnost, sklonost kritiziranju, potrebu za udobnost u radu. To možemo uzročno-posljedično povezati s posljedicama zahtjevnih poslova posebno u skupinama u kojima su djeca s teškoćama u nedovoljno uređenom sustavu kvalitetne skrbi.

Zaključuje se da samoprocjena odgojitelja u radu s djecom s teškoćama pokazuje da odgojitelji u Republici Hrvatskoj imaju izraženije pozitivne emocije. Takvi su stavovi usmjereni uvažavaju djece s teškoćama i humanom odnosu prema njima, njihovim obiteljima. Odgojitelji pozitivno vrednuju međusobnu podršku u radnom okruženju i otvorenost za suradnju s ostalim dionicima. Pozitivan stav o savjesnosti u radu vezan je za skrb o djeci, njihovoj sigurnosti i brizi za zdravlje sve djece. Savjesnost je posebno važna kada je u skupini dijete s teškoćom. Svakodnevna i stalna zabrinutost za sigurnost djece može izazivati kod odgojitelja emocije straha, ljutnje ili tjeskobe. Iako su stavovi odgojitelja pozitivno izraženi o samoprocjeni vlastitog rada, ipak se ne može sa sigurnošću tvrditi da se tako i ponašaju u stvarnom inkluzivnom okruženju, što se može ispitati novim istraživanjima.

U nastavku se iznose zaključci prema postavljenim zadacima istraživanja vezanim za statistički značajne razlike u stavovima odgojitelja.

Statistički značajna razlika stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na ispitane nezavisne varijable.

Ovo istraživanje pokazalo je pozitivne stavove odgojitelja o ključnim programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u kontekstu kulture i prakse. Odgojitelji imaju pozitivan stav prema dobrobitima inkluzivne prakse u radu s djecom s teškoćama, inkluzivnoj podršci djeci s teškoćama, izazovu u radu s djecom s teškoćama, različitim utjecajima vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama i zahtjevnosti rada s djecom s teškoćama.

Istražene razlike u stavovima odgojitelja o programskim pretpostavkama govore da postoji statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na neke nezavisne varijable, ali ne i na sve navedene. Time je djelomično potvrđena hipoteza (H3) što znači da je u nekim slučajevima razlika statistički značajna dok u drugim nije. Razlika se uočava u pet od ukupno sedam postavljenih varijabli. U odnosu na radni staž, zaključuje se da oni s manje radnog staža vide veći značaj dobrobiti inkluzivne odgojno-obrazovne prakse, dok stariji smatraju da djeca s teškoćama dobivaju više inkluzivne podrške u inkluzivnom odgojno-obrazovnom radu, ali i rad s djecom s teškoćama vide kao veći izazov u svojoj praksi. U odnosu na stupanj stručne spreme, oni sa srednjom stručnom spremom imaju izraženije stavove od onih s višim razinama stručne spreme i vide potrebu da ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje pruže veću inkluzivnu podršku djeci s teškoćama, dok oni s dodiplomskom, diplomskom i poslijediplomskom razinom obrazovanja vide pozitivniji utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama. Utjecaj nezavisne varijable koja se odnosi na promovirane odgojitelje mentore i savjetnike ukazuje da je odgojitelji savjetnici vide rad s djecom s teškoćama kao manji izazov, za razliku od odgojitelja mentora kojima je to veći izazov u radu, dok odgojitelji savjetnici vide manje izazove u vršnjačkoj podršci djeci s teškoćama. Oni koji su uključeni u dobrovoljni rad zajednice veću dobrobit vide od onih koji nisu uključeni i manje vide izazov u inkluziji od odgojitelja koji nisu uključeni u rad zajednice.

Vezano za stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama, podijeljeno je mišljenje odgojitelja koji ne sudjeluju u stručnom usavršavanju od onih koji sudjeluju. Dakle, oni koji ne sudjeluju u usavršavanju za rad s djecom s teškoćama imaju manje izražene stavove o dobrobiti inkluzije za rad odgojitelja, manje vrednuju inkluzivnu podršku djeci s teškoćama i imaju izraženije stavove o inkluziji kao izazovu u radu s djecom s teškoćama. Odgojitelji koji sudjeluju u usavršavanju jednom i više od jednom na godinu doživljavaju inkluzija kao dobrobit u radu odgojitelja, zatim imaju veće stavove o inkluzivnoj podršci djeci s teškoćama, ali manje vide inkluziju kao izazov u radu.

Odgojitelji koji se usavršavaju iz područja ostalih profesionalnih kompetencija jednom ili više puta na godinu, oni koji se usavršavaju iz ostalih znanja i vještina izvan poslova odgojitelja prema osobnom interesu, kvalitetnu inkluzivnu praksu vide podjednako. Inkluziju vrednuju kao dobrobit, smatraju je izazovom u radu za odgojitelje u odnosu na programske zahtjeve te imaju podjednako izražene stavove o važnosti inkluzivne podrške djeci s teškoćama.

S obzirom na nezavisnu varijablu stručnog usavršavanja iz ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja i nezavisnu varijablu stručnog usavršavanja, učenja ili razvijanja različitih vještina iz bilo kojih osobnih kompetencija te interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, zaključuje se da nema razlike u stavovima odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu.

U odnosu na navedene nezavisne varijable stavovi odgojitelja razlikuju se u poimanju dobrobiti inkluzije za njihov rad s djecom s teškoćama, zatim pretpostavkama da je inkluzivni rad u heterogenoj skupini podrška djeci s teškoćama, važnosti utjecaja vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama te da je rad u takvim skupinama za njih izazov. Iz toga proizlazi da svi ispitanici imaju pozitivan stav o navedenim pretpostavkama koje dovode do inkluzivne kulture i prakse, ali oni nisu istog intenziteta u odnosu na definirane subskale o navedenim ključnim pretpostavkama.

Zaključuje se da postoji statistički značajna razlika između stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na ispitane sljedeće nezavisne varijable: radno iskustvo odgojitelja, stupanj stručne spreme, promoviranost u zvanja mentora ili savjetnika, stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama i angažiranost u zajednici. Navedene nezavisne varijable pokazuju izraženije stavove odgojitelja o programskim pretpostavkama u odnosu na ostale nezavisne varijable. Statistički nema značajnih razlika između stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na stručno usavršavanje iz ostalih područja kompetencija i stručno usavršavanje prema osobnom odabiru odgojitelja.

Statistički značajna razlika u kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama s obzirom na nezavisne varijable

Kompetencije u radu s djecom s teškoćama usmjerene su potrebi neprestanog razvijanja osobnih i profesionalnih znanja, vještina i sposobnosti za rad u inkluzivnoj skupini. Te su kompetencije kroz nezavisne varijable definirane kao stručno usavršavanje iz područja rada s djecom s teškoćama, kompetencija za ostali odgojno-obrazovni rad i razvijanje ostalih znanja,

vještina koje nisu vezane za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Također, formirane su i nezavisne varijable koje se odnose na angažiranost odgojitelja u zajednici i promoviranost u zvanja. Ovako definirane nezavisne varijable postavljene su u skladu s Teorijom održivog razvoja i Teorijom ekološkog sustava te uzročno-posljedično mogu dati odgovor spremnosti odgojitelja za suvremeni održivi odgoj i obrazovanje u kojem ključnu ulogu imaju stavovi odgojitelja o cjeloživotnom učenju, razvijanju različitih vještina i znanja i stvaranje interakcije s okolinom.

Pozitivni stavovi pokazatelj su pozicioniranosti odgojitelja u Republici Hrvatskoj za odgoj i obrazovanje u skladu s održivim razvojem.

Stavovi o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja definirani su subskalama na temelju faktorske analize. One pokazuju usmjerenost razvijanju osobnih i profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama i intrinzičnoj motivaciji za promišljanje odgojno-obrazovne prakse. Ispitani su stavovi o potrebnim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama i stavovi u odnosu na nezavisne varijable od kojih se tri odnose na područje različitih vrsta kompetencija. Jedna se odnosi na kompetencije za rad s djecom s teškoćama, druga na ostale kompetencije iz područja profesionalnog rada, a treća za područje kompetencija prema osobnim interesima izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Odgojitelji pozitivno ocjenjuju razvijanje svojih osobnih i profesionalnih kompetencija i intrinzične motivacije za promišljanje odgojno-obrazovne prakse u radu s djecom s teškoćama. Takvi stavovi razlikuju se u odnosu na nezavisne varijable. Odgojitelji s manje radnog iskustva pozitivnije ocjenjuju svoju intrinzičnu motivaciju. To znači da su ispitani odgojitelji na početku svog radnog iskustva više vođeni unutarnjom motivacijom za kvalitetnu praksu za rad s djecom s teškoćama od ostalih odgojitelja. Možemo postaviti pitanje zašto intrinzična motivacija opada s godinama radnog iskustva. To bi se moglo ispitati novim istraživanjem.

Stavovi odgojitelja o potrebnim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama s obzirom na ispitane nezavisne varijable su pozitivni, ali različiti. Više su intrinzično motivirani za promišljanje odgojno-obrazovne prakse odgojitelji s manje radnog iskustva (1 do 5 godina) i odgojitelji koji se usavršavaju najmanje jednom na godinu iz područja rada s djecom s teškoćama. Odgojitelji savjetnici i oni koji razvijaju znanja i vještine iz područja osobnih interesa izvan struke smatraju da imaju razvijenije osobne i profesionalne kompetencije.

Odgojitelji na početku svog rada (od 1-5 godina) iskazanim stavovima pokazuju da se nakon formalnog obrazovanja i na početku svog rada s djecom s teškoćama osjećaju dovoljno motivirani i spremni za rad s djecom s teškoćama, dok odgojitelji koji su uključeni u rad zajednice (23.227% odgojitelja) i odgojitelji koji se usavršavaju za rad s djecom s teškoćama više od jednom na godinu (27.036%) većim procjenjuju svoje osobne i profesionalne

kompetencije i osjećaju se također intrinzično motivirani za promišljanje odgojno-obrazovne prakse. Odgojitelji koji su angažirani u radu zajednice imaju veću intrinzičnu motivaciju jer je i volonterizam, rad u udrugama i humanitarni rad također vezan za unutarnju motivaciju. Oni pozitivno vrednuju svoju kompetenciju u radu s djecom s teškoćama što implicira da se oni i stručno usavršavaju više od jednom na godinu. To potvrđuje da je za usmjerenost kvaliteti odgojitelja u radu s djecom s teškoćama značajna uključenost u rad zajednice i stalno stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama više od jednom na godinu. Taj podatak može biti koristan prilikom odabira motiviranih odgojitelja za rad s djecom s teškoćama. Analizirajući rezultate nezavisne varijable koja se odnosi na promovirane mentore i savjetnike potvrđuje da savjetnici u odnosu na mentore imaju veću procjenu svojih kompetencija što potvrđuje njihovo položajno zvanje koje uključuje rad na kvaliteti.

Odgojitelji uključeni u rad u zajednici procjenjuju da imaju razvijenije osobne i profesionalne kompetencije koje vide značajnijim za rad s djecom s teškoćama i procjenjuju pozitivnije svoju intrinzičnu motivaciju za rad s djecom s teškoćama. To pokazuje povezanost unutarnje motivacija odgojitelja za društvenom angažiranošću kroz rad u zajednici i unutarnjom motivacijom za rad s djecom s teškoćama. To možemo povezati s ranije opisanim naglašeno pozitivnim stavom tih odgojitelja da je inkluzija dobrobit u radu s djecom s teškoćama. Ovo pokazuje da su odgojitelji, koji su usmjereni humanitarnom i volonterskom radu izvan svojih profesionalnih obaveza, intrinzično više motivirani za inkluziju djece s teškoćama i vide ju kao dobrobit. To se može povezati i s osobinama njihove ličnosti.

Oni koji se usavršavaju za rad s djecom s teškoćama više od jednom na godinu procjenjuju važnijim razvijanje većih osobnih i profesionalne kompetencija i smatraju se kompetentnijim za rad s djecom s teškoćama od odgojitelja koji se usavršavaju jednom na godinu ili se uopće ne usavršavaju. Odgojitelji koji su usmjereni stručnom usavršavanju za rad s djecom s teškoćama jednom na godinu i više od jednom na godinu smatraju se više osobno i profesionalno kompetentnima i intrinzično motiviranijim za promišljanje odgojno-obrazovne prakse. U stručnom usavršavanju iz područja ostalih pedagoških znanja nevezano za rad s djecom s teškoćama nema značajnijih razlika u stavovima odgojitelja što znači da svi pozitivno ocjenjuju svoje kompetencije za rad s djecom s teškoćama vezane za osobne i profesionalne kompetencije i unutarnju motiviranost za uvođenje promjena u odgojno-obrazovnu praksu. Oni koji se usavršavaju više od jednom na godinu iz područja ostalih znanja, vještina prema osobnom odabiru izvan profesionalnih obaveza, procjenjuju većim svoje osobne i profesionalne kompetencija za rad s djecom s teškoćama. Također, procjenjuju da imaju više razvijenije osobne i profesionalne kompetencije od onih koji se usavršavaju jednom na godinu.

Nema statistički značajne razlike u stavovima odgojitelja s obzirom na stupanj stručne spreme, što potvrđuje da se odgojitelji s razinom srednje stručne spreme do odgojitelja s poslijediplomskom razinom slažu da imaju kompetencije vezane za osobno i profesionalno napredovanje i unutarnju motivaciju u radu s djecom s teškoćama.

Time je vidljivo da razvijanje osobnih i profesionalnih kompetencija i intrinzična motivacija za rad s djecom s teškoćama ne ovisi o stupnju stručne spreme. Zato inkluzivna praksa može biti realizirana bez obzira na razinu formalnog obrazovanja odgojitelja.

Zaključno, analiza stavova odgojitelja prema nezavisnim varijablama djelomično potvrđuje četvrtu hipotezu (H4) da postoji statistički značajna razlika između stavova o kompetencijama odgojitelja za rad s djecom s teškoćama s obzirom na nezavisne varijable. Statistički značajna razlika je u većem broju nezavisnih varijabli, a to su: godine radnog iskustva, promoviranost u zvanje mentora ili savjetnika, rad odgojitelja u zajednici, stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama, stručno usavršavanje i razvijanje različitih vještina iz bilo kojih osobnih kompetencija i interesa odgojitelja izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nema statistički značajnije razlike u stavovima o kompetencijama za rad s djecom s teškoćama u odnosu na stupanj stručne spreme odgojitelja i njihova stručnog usavršavanja iz ostalih profesionalnih područja (osim usavršavanja za rad s djecom s teškoćama). Unatoč pozitivnim stavovima odgojitelja o kompetencijama za rad s djecom s teškoćama, ovo istraživanje ne može dati odgovor o utjecaju kompetencija na kvalitetu odgojno-obrazovne inkluzivne prakse u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, što se može ispitati novim istraživanjima.

Statistički značajna razlika u samoprocjeni vlastitog rada odgojitelja u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje s obzirom na ispitane nezavisne varijable

Samoprocjena vlastitog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju povezana je s analizom ličnosti koja utječe na njihove stavove o inkluziji djece s teškoćama. Faktorskom analizom utvrđeno je da su odgojitelji otvoreni za nova iskustva, savjesni u radu s djecom s teškoćama, otvoreni u interakciji s okolinom. Također, utvrđeno je da imaju manje izražene negativne emocije koje se definiraju kao neuroticizam i antagonizam. To se može povezati sa zahtjevnošću poslova s obzirom su odgojitelji naveli da rade s težim teškoćama od kojih navode autizam i teškoće iz spektra autizma kao najzastupljenije.

U odnosu na neke nezavisne varijable postoji razlika u samoprocjeni vlastitog rada odgojitelja čime je djelomično potvrđena peta hipoteza (H5). To znači da ne postoji statistički značajna razlika u odnosu na sve nezavisne varijable.

Razlike nisu utvrđene s obzirom na godine radnog iskustva, stupanj stručne spreme, stručna usavršavanja iz područja ostalih odgojno-obrazovnih kompetencija. To znači da iste stavove o samovrednovanju svog rada s djecom s teškoćama imaju odgojitelji početnici i oni s najviše radnog iskustva, zatim oni sa srednjom stručnom spremom, dodiplomskom, diplomskom i poslijediplomskom razinom, kao i oni koji se usavršavaju iz ostalih odgojno-obrazovnih područja koji ne uključuje djecu s teškoćama. Oni procjenjuju da su otvoreni novim iskustvima, savjesni u radu s djecom s teškoćama, otvoreni za interakciju s okolinom te u manjoj mjeri imaju niže izražene negativne emocije. Takve se negativne emocije odnose na strah, tjeskobu i ljutnju, zatim suprostavljanje, protivljenje, oprečnost u mišljenju. Statistički značajna razlika u samoprocjeni rada odgojitelja utvrđena je s obzirom na nezavisne varijable: promoviranost u zvanje mentora ili savjetnika, rad odgojitelja u zajednici, stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama, stručno usavršavanje i razvijanje različitih vještina iz bilo kojih osobnih kompetencija i interesa odgojitelja izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U odnosu na nezavisnu varijablu promoviranosti u zvanja odgojitelja mentora ili savjetnika, potvrđeno je da su odgojitelji savjetnici u odnosu na odgojitelje mentore i ostale odgojitelje otvoreniji za nova iskustva, savjesniji u radu s djecom s teškoćama, otvoreniji za interakciju s okolinom. Isti rezultati odnose se i na one koji su angažirani u radu zajednice. Njihova samoprocjena vlastitog rada govori također, da su otvoreniji za nova iskustva, savjesniji u radu s djecom s teškoćama i otvoreniji za interakciju s okolinom. Odgojitelji koji se usavršavaju za rad s djecom s teškoćama više od jedne godine otvoreniji su za nova iskustva u struci i otvoreniji u interakciji s okolinom od onih koji se usavršavaju za rad s djecom s teškoćama manje od jednom na godinu ili se uopće ne usavršavaju. Oni koji usavršavaju svoja znanja i vještine iz ostalih područja izvan profesionalnih poslova odgojitelja više od jednom na godinu procjenjuju se otvorenijim za nova i iskustva koja stječu kroz redovno stručno usavršavanje. To pokazuje da imaju izražene interese prema umjetnosti, da cijene estetske vrijednosti te da su maštoviti.

Statistički značajna povezanost između stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu i kompetencija odgojitelja

Provedeno istraživanje potvrdilo je kako postoji statistički značajna povezanost između stavova odgojitelja, o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu sa svim kompetencijama odgojitelja čime je potvrđena zadnja hipoteza (H6).

Povezanost stavova odgojitelja kreće od umjereno pozitivnih do nisko i negativno povezanih utjecaja na stavove odgojitelja.

Umjereno i pozitivno su povezani stavovi odgojitelja o dobrobiti inkluzije u radu s djecom s teškoćama, s osobnim i profesionalnim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama i intrinzičnom motivacijom. Nisko i pozitivno su povezani stavovi odgojitelja prema inkluzivnoj podršci djece s teškoćama i stavovi o zahtjevnosti u radu s djecom s teškoćama s profesionalnom kompetencijom i intrinzičnom motivacijom odgojitelja za promišljanje odgojno-obrazovne prakse u radu s djecom s teškoćama.

Korelacija stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za provedbu inkluzivne kulture i prakse i profesionalnim kompetencijama pokazuje da su utjecaji vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama nisko i negativno povezani s razvijenim osobnim i profesionalnim kompetencijama i intrinzičnom motivacijom.

Značajna povezanost stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s njihovim kompetencijama ukazuje na pozitivne stavove prema odgoju i obrazovanju djece s teškoćama i važnosti kompetencija za taj rad. Povezanost je važna zbog pripremljenosti svih uvjeta za mogućnost kvalitetne odgojno-obrazovne prakse u radu s djecom s teškoćama. Odgojitelji smatraju da je rad kompleksan i iziskuje unutarnju motivaciju i različite vrste kompetencija. Ispitani odgojitelji u Republici Hrvatskoj pokazuju spremnost i otvorenost prema stjecanju novih znanja i vještina kroz cjeloživotno učenje i angažiranost u zajednici. Njihov posao zahtjeva stjecanje pedagoško-psiholoških i metodičko-didaktičkih kompetencije u radu s djecom s teškoćama, ali i ostala znanja i vještine iz različitih područja koja doprinose njihovoj kompetentnosti. Oni trebaju i kompetencije za pravilnu skrb o djeci s težim teškoćama. Nediskriminacija i podržavajući stav o važnosti inkluzije djece s teškoćama u skladu je sa samoprocjenom rada odgojitelja i njihovim pozitivnim osobinama ličnosti koje je pokazalo ovo istraživanje, ali i njihovim kompetencijama. Ispitanim odgojiteljima inkluzija je obogaćivanje novih spoznaja i vještina. Pitanje vršnjačke podrške smatraju značajnim radi povezanosti s očekivanjima svih roditelja vezano za kvalitetu odgojno-obrazovnog rada u heterogenim skupinama.

Istraživanje ovog rada pokazuje da ispitanici odgojitelji u Republici Hrvatskoj smatraju da je rad s djecom s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vrlo zahtjevan. To se može objasniti ne samo u kontekstu brige za kvalitetu inkluzivne prakse već i za kontinuiranu potrebu osiguravanja sigurnosti i adekvatne skrbi o djeci. Zato odgojitelji trebaju nove i sigurne uvjete rada, veću podršku stručne službe i šireg stručnog tima te kvalitetno vodstvo ustanove. Samo podržan, osnažen i siguran odgojitelj može ostvariti svoj puni potencijal i doprinositi odgojno-obrazovnoj kvaliteti. Identificirane ključne pretpostavke za

inkluzivnu kulturu i praksu uključuju potrebnu organizacijsku i materijalnu podršku uz kontinuirani rad u timu, poštivanje standarda o broju djece u skupini i obvezno uvođenje trećeg odgojitelja tijekom cijelog radnog dana.

Unatoč kompleksnim zahtjevima za kvalitetnu inkluziju djece s težim teškoćama, istraživanje pokazuje da odgojitelji u Republici Hrvatskoj pokazuju spremnost za izazove inkluzije.

Pozitivni stavovi odgojitelja ključna su pretpostavka za inkluzivnu kulturu i praksu u radu s djecom s teškoćama. Prihvaćanje inkluzije kao ključne programske pretpostavke, pozitivna samoprocjena odgojitelja o svom radu i razvoj osobne i profesionalne kompetencije ukupno doprinose poticanju inkluzivne kulture i prakse.

Analizom ovog istraživanja može se zaključiti da stavovi odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama ukazuju sljedeće:

- ❖ inkluzija je obogaćivanje profesionalnih kompetencija odgojitelja;
- ❖ inkluzija je izazov u radu osobno i profesionalno kompetentnog odgojitelja;
- ❖ djeca s teškoćama trebaju veću podršku unutar skupina;
- ❖ u radu s djecom s teškoćama značajna je vršnjačka podrška;
- ❖ u kvalitetnim uvjetima djeca s teškoćama mogu napredovati;
- ❖ odgojitelji trebaju osobnu i profesionalnu podršku svih dionika za rad s djecom s teškoćama;
- ❖ za inkluziju djece s teškoćama važna je prihvaćenost odgojitelja i zajednice;
- ❖ otvorenost za interakciju sa zajednicom pozitivno utječe za nova iskustva odgojitelja u inkluzivnom radu.
- ❖ rad u inkluzivnoj skupini je zahtjevan i traži stalno ulaganje u različita nova znanja i vještine;
- ❖ za inkluziju djece s teškoćama važna je unutarnja motivacija odgojitelja i otvorenost za promjene;
- ❖ inkluzija djece s teškoćama treba jasno definiranu inkluzivnu podršku sustava za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Iz svega navedenog u teorijskom i empirijskom dijelu proizlazi da su odgojitelji u Republici Hrvatskoj usmjereni odgoju i obrazovanju za održivi razvoj kroz cjeloživotno učenje, poticanje vrijednosti u odnosima među ljudima, razvijanju različitih vještina i sposobnosti, osobni rast i razvoj, različite interakcije i uključenost u zajednicu. Njihov osobni odnos prema inkluziji utječe na profesionalni što se uočava kroz pozitivne stavove o programskim pretpostavkama i

razvoj različitih kompetencija. To doprinosi novim procesima implementacije inkluzije djece s teškoćama u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nužnim za njezinu potpunu realizaciju. Stoga ovo istraživanje pokazuje da stavovi odgojitelja u Republici Hrvatskoj nisu prepreka kvalitetnoj inkluzivnoj kulturi i praksi u radu s djecom s teškoćama. Definiran je pozitivan stav odgojitelja kao ključna pretpostavka za provedbu inkluzije djece s teškoćama i dokazana njihova pozitivna usmjerenost ostalim navedenim preduvjetima za inkluzivnu kulturu i praksu. Međutim, potrebno je novim istraživanjem jasno definirati načine provedbe inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u kontekstu podrške svim sudionicima i dionicima sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odgovornima za njenu potpunu realizaciju.

VI. POPIS KORIŠTENIH IZVORA I LITERATURA

1. Anić, V., (2006), Veliki rječnik hrvatskog jezika, Zagreb: Novi Liber
2. Antulić Majcen, S., Pribela-Hodap, S., (2017). Prvi koraci na putu prema kvaliteti: Samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja; Nakladnik Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja; Zagreb.
3. Artman-Meeker, K. M., i Hemmeter, M. L., (2013). Effects of training and feedback on teachers' use of classroom preventive practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33,112 - 123.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1015241> (Pristupljeno 25.02.2023)
4. Avramidis, E. i Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 129-147.
<https://scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2847998>
(Pristupljeno 24.2.2021).
5. Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 191- 211.
6. Barton, E. E., Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69 -78.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0271121415583048>
(pristupljeno 1.ožujka 2023).
7. Bašić, S., (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19 - 37.
8. Batarelo Kokić, I., Blažević, I., (2022). Nove metode poučavanja i pedagoško – psihološke vještine potrebne za poučavanje na radu, Priručnik za predavače i mentore u projektu Fit 4 Work "Povećanje zapošljivosti i socijalnog uključivanja ranjivih skupina kroz inovativan pristup i praktično osposobljavanje u sektoru turizma i ugostiteljstva", Škrabić, S., (ur.). Split, str. 49 – 62.
9. Bauchnan, A., (2014). *Development and the development of resilience , development of Social Policy and Intervention*, Oxford, UK: University of Oxford
https://file.scirp.org/pdf/JSS_2014033111194520.pdf
10. Bennet, M., (2004). Children and social identity, *The psychologist*, 512 - 514.
11. Benjak, T., (2022). Hrvatski zavod za javno zdravstvo, Izvješće o osobama s invaliditetom, Zagreb, <https://www.hzjz.hr/wp->

[content/uploads/2022/10/Izvjesece_o_osobama_s_invaliditetom_2022.pdf](https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2022/10/Izvjesece_o_osobama_s_invaliditetom_2022.pdf)

(Pristupljeno

12. Booth, T., Ainscow, M., (2002). Indeks for Inclusion developing learning and participation in Schools, CSIE, <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (Pristupljeno 20.12.2022).
13. Ured UNICEF-a za Hrvatsku, Šućur i sur. (2015). Siromaštvo i dobrobit djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj, U: Ivković, Đ. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Publikacija_Siromastvo_Unicef_2015_online.pdf (Pristupljeno 24.12.2022)
14. Ured UNICEF-a za Hrvatsku (2022). Borić, Studija o participaciji djece iz ranjivih skupina u Hrvatskoj, U: Borić, I., I., Mataga Tintor, A., Šalinović, M. [.https://www.unicef.org/croatia/media/12201/file/Studija%20o%20participaciji%20djece%20iz%20ranjivih%20skupina%20u%20Hrvatskoj.pdf](https://www.unicef.org/croatia/media/12201/file/Studija%20o%20participaciji%20djece%20iz%20ranjivih%20skupina%20u%20Hrvatskoj.pdf) (Pristupljeno 20.2.2023).
15. Borovec, T., (2011). prikazi knjiga Regina Remsperger, sensitive responsivität – zur qualität padagogischen handelns im kindregarten. wiesbaden: vs verlag, 2011., 320 str. pedagogijska istraživanja, 8 (2), 352 - 353.
16. Borovec, T., (2013). Inkluzivne aktivnosti kao indikator kvalitete u programima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Život i škola, 30 (2), 38 - 47.
17. 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.
18. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. Pedagogijska istraživanja, 8 (2), 323-338. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116665> (Pristupljeno 19. 4. 2022).
19. Bouillet, D. (2014). Nevidljiva djeca: od prepoznavanja do inkluzije. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
20. Bouillet, D. i Miškeljin, L. (2017). Model razvoja uvažavanja različitosti u ranoj i predškolskoj dobi. Croatian Journal of Education, 19 (4), 1265–1295. <https://hrcak.srce.hr/file/286994> (pristupljeno 17.12.2022).

21. Bouillet, D., (2010). Pedagoške mjere u sustavu intervencija prema učenicima rizičnog ponašanja: kritička analiza, Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu,151 (2), 268 - 290.
22. Bouillet, D., (2018). S one strane inkluzije djece rane i predškolske dobi, Izvješće o provedenoj analizi pristupačnosti kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeci u ranjivim situacijama u Hrvatskoj UNICEF, Ured za Hrvatsku, Zagreb, str.12 https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2018/12/S_one_strane_inkluzije_FINAL.pdf (Pristupljeno 20.03.2022.)
23. Bouillet, D.i Domović,V., (2021). Socijalna isključenost djece rane i predškolske dobi: konceptualizacija, rizici i model intervencija Ljetopis socijalnog rada.28 (1).71-96 <https://hrcak.srce.hr/file/379877> (Pristupljeno 15.2.2023).
24. Bouillet, D., Hren, D., Maglica,T., Sunko, E., (2021). Analiza inkluzivnosti studijskih programa za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi, UNICEF, Ured za Hrvatsku, <https://www.unicef.org/croatia/media/8866/file/Analiza%20inkluzivnosti%20studijskih%20programa%20za%20inicijalno%20obrazovanje%20odgojitelja.pdf> (Pristupljeno 03.02.2022).
25. Brajković, S. (2013). Zajednica učenja odgojno-obrazovnih djelatnika. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po Korak, Tiskara Zelina.
26. Brčić Kuljiš, M., Lunić, A., (2016). Demokratsko okruženje i upravljanje školom: stajalište vanjskih i unutarnjih dionika; Školska učinkovitost i obrazovni menadžment: Ususret smjernicama istraživanja i javne politike u jugoistočnoj Europi, Demokratsko okruženje i upravljanje školom: Stajališta vanjskih i unutarnjih dionika (ur) Alfirević,N., Burušić,J., Pavičić,J., Relja,R., Sveučilište u Zadru.
27. Bronfenbrenner U., Morris, P. A. (1998). The ecology of Developmental Processes. In R. M. Lerner (Ed.), Handbook of Child Psychology (Vol. 1, 993–1028). New York: Wiley,J., Sonc.
28. Bronfenbrenner, U., Evans, G.,W.,(2000). Developmental Science in the 21 Century: Emerging Questions,Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings, ,115125https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2091427/mod_resource/content/1/NatureNurture%20Reconceptualized%20in%20Developmental%20Perspective%20A%20Bioecological%20Model.pdf (pristupljeno 21.12.2022).
29. Bronfenbrenner, Urie (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design, Cambridge, MA.: Harvard University Press.

https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf

(Pristupljeno 2.04.2020).

30. Bronfenbrenner, Urie (1994). „Ecological Models of Human Development“, International Encyclopedia of Education, Oxford, god. 3, sv. 2., str. 1643–1647
<https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf> (Pristupljeno 24.02.2022).
31. Brown, T. L., Gatmaitan, M., Harjusola-Webb, S. M. (2014). Using performance feedback to support paraprofessionals in inclusive preschool classrooms. *Young Exceptional Children*, 17, 21-31.
32. Bruner, J. S. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb, Educa
33. Bruns, D. A., Mogharreban, C. C., (2007). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 229-241. <https://eric.ed.gov/?id=EJ764545>, (pristupljeno 10.2.2023).
34. Bužančić, M., i Meštrović Dujić, J. (2015). Uloga pomagača. U: LJubešić, M., Šimleša, S., Bučar, M. (ur), *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima*. (str.68-71). Zagreb: Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu.
35. Campbell, P. H., & Milbourne, S. A., (2005). Improving the quality of infant toddler child care through professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 3-14. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/02711214050250010101> (Pristupljeno 12.12.2022).
36. Cerić, H., (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja, *Metodički obzori*. Pula: Republika Hrvatska. Vol.3(2008)1 No.5, str. 49-62, 49
<https://hrcak.srce.hr/file/40721> (Pristupljeno 15.10.2022).
37. Chang, F., Early, D. M., & Winton, P. J. (2005). Early childhood teacher preparation in special education at 2-and 4-year institutions of higher education. *Journal of Early Intervention*, 27, 110-124.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105381510502700206> (Pristupljeno 20.1.2023).
38. Commission of the European Communities, (2000), Commission staff working paper a Memorandum on Lifelong Learning, Brussels
https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (Pristupljeno 20.1.2023).
39. Concil for Exceptional children (1980-2020). Profesionalni standardi CEC-a.1980-2020, <https://exceptionalchildren.org/standards/history>

- 40.40.
41. Crozier, S.,Tincani, M., (2007). Effects of Social Stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1803-1814.<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17165149/> (Pristupljeno, 12.11.2022).
42. Delors, J., (1998). *Učenje blago u nama*, Educa, Zagreb; str.45-246
43. Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 104-113.
44. Diamond, K. E., Huang, H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 18, 37-46.
45. Dlouha,J.,Heras, R.,Mula, I., Perez Sarhado F., Henderson, I.,(2019). Competence to Address SDG s in Higher EDucation- A Reflectionon the Equilibrium between Systemic and personal Approacher to Achive transformative Action, *Sustainability*, MDPI, vol. 11(13), pages 1-23,<file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/Competences to Address SDGs in Higher Education-A .pdf> (Pristupljeno, 21.1.2022).
46. Dobrotić, I., Matković, T., Menger, V.,(2018). Analiza pristupačnosti, kvalitete, kapaciteta i financiranja sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, (studija),Ministarstvo demografije, obitelji, mladih i socijalne politike, Zagreb.
47. Domović, V., (2020). Rizici socijalne isključenosti u ranom djetinjstvu. Stručni skup Agencije za odgoj i obrazovanje, Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO, Zagreb.
48. Domović,V.,Brajković S.,Bouillet,D.,(2020). Kurikul za eukatore sveučilišnih nastavnika, Ured UNICEFA-a za Hrvatsku, Zagreb
49. Domović, V., i Godler, Z., (2003). Suvremeno obrazovanje učitelja u Europi i/ili moguća budućnost obrazovanja učitelja u republici Hrvatskoj, *Metodika*, 6, str 49-60, Zagreb
50. Eret, I.,(2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava metodički ogledi, 19 (2012) 1, 143–161, Sveučilište u Puli, (Pristupljeno 12.1.2023).
51. Europska Unija (2009). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications EU Commission; <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications> (Pristupljeno 28.2.2023).
52. Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje (2021). European Agency for Special Needs and Inclusive Education

- https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_HR.pdf
(Pristupljeno 2.03.2023).
53. European Commission, (2020).
https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/european-commission_hr (Pristupljeno 2.3.2023).
54. European Commission, (2010). Directorate-General for Education and Culture (2010) Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications EU Commission (2010) http://eclipse.lett.unitn.it/download/teacher%20principles_en.pdf (Pristupljeno 12.12.2022).
55. European Commission (2005). European parliament, Concil.
<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/34693/344802/Commission-recommendation-COM-2005>
(Pristupljeno 13.06.2021.)
56. Europska komisija, (2019). Izvješće Europske komisije o ocjeni provedbe i postignuća Programa o pravima, jednakosti i građanstvu za razdoblje 2014.–2020.)https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2019-0041_HR.html
(Pristupljeno 12.1.2023).
57. European Commission (2018). Key Competences for Lifelong Learning.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
58. Europska Komisija,(2022). Izvješće komisije Europskom parlamentu, vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i odboru regija, o ocjeni provedbe i postignuća Programa o pravima, jednakosti i građanstvu za razdoblje 2014.–2020. Bruxelles.https://commission.europa.eu/system/files/2022-03/com_2022_118_1_hr_act_part1_v2_0.pdf (Pristupljeno 13.1.2023).
59. Eurostat, (2019). <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/10177894/KS-01-19-712-EN-N.pdf/915f828b-daae-1cca-ba54-a87e90d6b68b> (Pristupljeno 14.1.2023).
60. Eupropski parlament, (2006). Preporuka Europskog parlamenta i savjeta.
<https://hrcak.srce.hr/file/92192> (Pristupljeno 2.3.2023).
61. Fatović, M., (2016. Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. Školski vjesnik.; 65(4):623-638. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/178260>, str.625 (Pristupljeno 14.1.2023).
62. Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-

- 508.<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440290006600404> (pristupljeno 2.1.2023.)
63. Hadela, J., Anđić, D., (2021). Necessary competences of early childhood educators for implementing education for sustainable development: a review of the research literature, University Faculty of Teacher Education in Rijeka, University of Rijeka (Croatia), Proceedings of Edulearn21 Conference, 10209-10219.
[file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/1143753.2107%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/1143753.2107%20(1).pdf) (Pristupljeno 2.3.2023).
64. Gal, E., Schreur, N., Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. International Journal of Special Education, Vol 25 No 2 2010 ; University of Haifa 25(2), 89-99.<https://eric.ed.gov/?id=EJ890588> (Pristupljeno 27.2.2023).
65. Glavaš,|-Kiš, L., Wagner A.,(2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinante promjena stavova prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja,ERF,<https://hrcak.srce.hr/file/27281> , (Pristupljeno 20.3.2023).
66. Green, K. B., Terry, N., & Gallagher, P. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive Early Reading First classrooms. Topics in Early Childhood Special Education, 33, 249-259. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1019469> ,(Pristupljeno 12.12.2022).
67. Harjusola-Webb, S. M., & Robbins, S. H., (2012). The effects of teacher-implemented naturalistic intervention on the communication of preschoolers with autism. Topics in Early Childhood Special Education, 32, 99-110.https://www.researchgate.net/profile/Sandra-Robbins/publication/258192699_The_Effects_of_Teacher-Implemented_Naturalistic_Intervention_on_the_Communication_of_Preschoolers_With_Autism/links/56c4b7b008ae736e70470acd/The-Effects-of-Teacher-Imple (Pristupljeno 3.1.2023).
68. Hasikić, A., Županičić, M., (2022). Kompetencije odgojitelja, Varaždinski učitelj-digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje godina 5/broj 9/ 2022. <https://hrcak.srce.hr/file/399713> (Pristupljeno 1.3.2023).
69. Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J., & Hegde, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. Early Education and Development, 19, 519-540.https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/L_Hestenes_Quality_2008.pdf, (Pristupljeno 29.12.2022).
70. Hilbert, D. (2014). Perceptions of Parents of Young Children with and without Disabilities Attending Inclusive Preschool Programs, Journal of Education and

- Learning,3(4):49-59<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075787.pdf>, (Pristupljeno 2.1.2023).
71. Holahan, A., & Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 224-235. <https://eric.ed.gov/?id=EJ619754> ,(Pristupljeno 2.1.2023).
72. Howes .C., Smith E., W.(1995). Relations among childcare quality teacher behavior, Childrens playactivities, emotional security, and cognitiveactivity in child care, *Early childhood Research quart early*; Volumen10,issue 4, 1995, Pages 381-404, <https://eric.ed.gov/?id=EJ516735> (Pristupljeno, 12.12.2022).
73. Hogrefe, Huber, Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers. https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9781616762728_preview.pdf (Pristupljeno 5.03.2023).
74. Howes,C., Smith, E,W., (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care, *Early Childhood Research Quarterly*,<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0885200695900136>
75. Hrvatski sabor, (2021). Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030 godine, N.N.13/21 https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_02_13_230.html (Pristupljeno 25.9.2023).
76. Hrvatski sabor, (2008), Državni pedagoški standard, *Narodne novine* (63/2008), https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html (Pristupljeno 17.02.2020).
77. Hrvatski sabor, (2008). Zakon o suzbijanju diskriminacije, *Narodne novine pročišćeni tekst* (85/2008 i 112/2012). <https://www.zakon.hr/z/490/Zakon-o-suzbijanju-diskriminacije>. (Pristupljeno, 25.05. 2022).
78. Hrvatski sabor, (2022). Odluka o izmjeni i dopuni zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, *Narodne novine* 52/22. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2022_05_57_805.html
79. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 11. 3. 2023. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=27582> (Pristupljeno 11. 3. 2023).

80. Karamatić Brčić, M., (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja, *Acta Iadertina*, 8(2011), 39 - 47. str. 45.
81. Karamatić Brčić, M., (2013). Pretpostavke inkluzije u školi, *Život i škola*, br. 30 (2/2013.), god. 59., str. 67- 78.
82. Karamatić Brčić, M; Iveljić, A., Radeka, I., (2022). Procjena učestalosti poslova nastavnika-suvremeni pristup u odgojno-obrazovnom procesu, *Ogledi o nastavničkoj profesiji Luketić,D.,(ur.)*, Zadar: Sveučilište u Zadru, str1-18.
83. Kiš-Glavaš, L. (2000). Stavovi prema edukacijskoj integraciji djece s posebnim potrebama. *Dijete i društvo*, 2(1), 23-35.
84. Klarin, M. (2006). Razvoj djece u socijalnom kontekstu – roditelji, vršnjaci, učitelji kontekst razvoja djeteta. Jastrebarsko: Naklada Slap,Zagreb.
85. König, A. (2020). Inklusion in Kindertages-einrichtungen Eine Frühpädagogik der Vielfalt , Ulrich Heimlich (Herausgeber), Buch Seiten Kohlhammer, (Verlag) 978-3-17-034713-7.
<https://www.lehmanns.de/media/87208212?PHPSESSID=ec3kugijouucsgqa9gfae1qlat>
86. Kopic, Ž., Korajac, V., (2010). Djeca i djetinjstvo u dokumentima o pravima djece, *Život i škola*, br. 24 (2/2010.), god. 56., Osijek, str. 45. – 54.
87. Kraskai, 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. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866X.2014.926307>
88. Krolo, L.,(2011). Individualna lekcija u Montessori pedagogiji iz perspektive intersubjektivnih procesa; *Pedagogija Marije Montessori-poticaaj za razvoj pedagoškog pluralizma; Znanstvena Monografija (U)Ivon,K.,Krolo, L, Mendeš, B.,Montessori dječja kuća, Split.*
89. Kubelka, R; Sindik, J., (2009). Utjecaj edukacije o inkluziji na promjenu stavova prema inkluziji, *Zbornik radova 4. stručnog i znanstvenog skupa „ Dječji vrtić-mjesto učenja djece i odraslih“ Babić, N., Redžes-Borak, Z., (ur.)*.Osijek: Centar za predškolski odgoj Osijek, Učiteljski fakultet u Osijeku., str. 179-188.
90. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A., (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17–29.
<https://hrcak.srce.hr/130957> , (Pristupljeno 10. 5. 2021).
91. Kudek Mirošević, J., Tot, D., i Jurčević Lozančić, A., (2020). Osmišljavanje inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa - Samoprocjena odgojitelja i učitelja, *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 18 (2020), 3; 547-560.

92. Kwon, K., Elicker, J., & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings, *Early Childhood Education Journal*, 39, 267-277.
https://www.researchgate.net/publication/226287940_Social_IEP_Objectives_Teacher_Talk_and_Peer_Interaction_in_Inclusive_and_Segregated_Preschool_Settings
(Pristupljeno 2.3.2023).
93. Lai Mui Lee, F., Seeshing Yeung, A., Barker, K., Tracej, D., C.M.Fan, J., (2015). *Teacher Perceptions of Factors for Successful Inclusive Early Childhood Education in Hong Kong* Published online by Cambridge University Press: 25 March 2015, <https://www.cambridge.org/core/journals/australasian-journal-of-special-education/article/abs/teacher-perceptions-of-factors-for-successful-inclusive-early-childhood-education-in-hong-kong/EA1A2A93EA852CFA78706264988F8986>
(Pristupljeno 1.3.2023).
94. Lawrence, S., Smith, S., Banerjee, R., (2016). *Preschool Inclusion Key Findings from Research and Implications for Policy*; National Center for Children in Poverty Mailman School of Public Health, Columbia University & University of Northern Colorado, (1-15) https://www.nccp.org/wp-content/uploads/2020/05/text_1154.pdf (Pristupljeno 2.3.2023).
95. Levandovski, D., (1985). *Uloga odgajatelja, defektologa i članova stručnog tima u provođenju programa rada s djecom s teškoćama u razvoju*. Levandovski, D. (ur.): *Djeca s teškoćama u razvoju u programima društvene brige o djeci predškolskog uzrasta*. Zagreb: Savez društva defektologa Hrvatske, USIZ društvene brige o djeci predškolskog uzrasta Grada Zagreba, Zagreb.
96. Ležaić, A., Boromisa, A., Tišma, S., (2018). *Komparativni pregled obrazovanja za održivi razvoj i istraživanje potreba za stručnjacima u Hrvatskoj* Institut za razvoj i međunarodne odnose, *Soc. ekol. Zagreb*, Vol. 27 (2018.), No. 2 165-180, <https://hrcak.srce.hr/file/307141> (Pristupljeno 12.10.2022).
97. Li, L., (2007). *Parents and teachers' beliefs about preschool inclusion in PR China*. The University of North Carolina at Greensboro. <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/umi-uncg-1487.pdf> (Pristupljeno, 17.3.2023).
98. Livazović, G., Alispahić, D., i Terović, E., (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi, priručnik za nastavnike*. Sarajevo: Udruženje Društvo ujedinjenih građanskih akcija.
https://bib.irb.hr/datoteka/756708.INKLUZIVNI_ODGOJ_I_OBRADOVANJE_DUG_A_2015.pdf (Pristupljeno 22.4.2020).

99. Loborec, M. i Bouillet, D.,(2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. Napredak : časopis za pedagoški teoriju i praksu, 153(1), 21-38.<https://hrcak.srce.hr/file/307141> (Pristupljeno 1.3.2023).
100. Longo,I., (2021).Kako pronaći svoj put?,Novi redak, Zagreb.
101. Luketić, D., Vican,D., (2022). Inovativnost, kreativnost i poduzetnost u kompetencijskom profilu onih koji poučavaju, Zbornik "Inovativnost, kreativnost i poduzetnost u odgojno-obrazovnom sustavu" (ur) Vican, D.,Karamatić Brčić, Sveučilište u Zadru.(15-35), Zadar, str.30.
102. Lundqvist J., Allodi Westling M., Siljehag E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. European Journal of Special Needs Education, 31(1), 1-16. https://www.researchgate.net/publication/283563131_Characteristics_of_Swedish_preschools_that_provide_education_and_care_to_children_with_special_educational_needs (Pristupljeno, 3.03.2023).
103. Ljubetić, M., (2014.). Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice, Element, Zagreb.
104. Ljubetić, M, Kostović-Vranješ,V., 2008. Pedagoška (ne)kompetencija za učiteljsku ulogu. Odgojne znanosti, Vol. 10, br. 1, str. 209-230. <https://hrcak.srce.hr/file/44990>
105. Madunić, M., (2019). Prikaz knjige Jerome Bruner, Metodički obzori broj 14 , 1 poseban broj, Kultura obrazovanja, Eduka Zagreb, str. 102. <https://hrcak.srce.hr/file/340038> (Pristupljeno 4.03.2023).
106. Maglov, K.,(2015). Uloga pedagoga u unaprjeđivanju komunikacijskih roditeljskih sastanaka, Acta Iadertina,12/2,141-159, Sveučilište u Zadru.
107. Maleš, D. (2015). Partnerstvom obitelji i škole do uspješnog odgojno-obrazovnog rada. U S. Opić, V. Bilić, M. Jurčić (ur.), Zbornik radova, Odgoj u školi (str. 45-74). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
108. Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I. (2003). Živjeti i učiti prava, odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu,
109. Maleš, D., Stričević, I. (2005). Odgoj za demokraciju u ranom djetinjstvu, priručnik za rad s djecom predškolske dobi na usvajanju humanih vrijednosti, : Udruženje za djeca prava, Zagreb.

110. Martan, V., (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata; Školski vjesnik, 67 (2018), 2, str. 279. Metodika, Vol.11,br.20, str.169-173.
111. Mijatović, A. (2000). Leksikon temeljnih pedagoških pojmova. Zagreb: EDIP, str 158.
112. Milanović, M. (2014.). Pomozimo im rasti: Priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja. Golden marketing - Tehnička knjiga. Zagreb.
113. Miloš, I. i Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. Dijete, vrtić, obitelj, 20 (77/78), 60–63.,<https://hrcak.srce.hr/169984> (Pristupljeno 11. 05. 2021).
114. Miljak, A., (2009). Življenje djece u vrtiću, Naklada SM, Zagreb.
115. Miljević - Ridički, R, Pavin Ivanec, T., (2009). Važnost socijalnog konteksta za kognitivni razvoj predškolske djece – usporedba kognitivne uspješnosti djece koja odrastaju u različitom obiteljskom i institucionalnom okruženju, Suvremena psihologija12 (2), 309-322 .
<https://hrcak.srce.hr/file/123465> (Pristupljeno 1.03.2023).
116. Miljević-Ridički R. i sur. (2003). Učitelji za učitelje - primjeri provedbe načela Aktivne/efikasne škole, IEP, Zagreb.
117. Ministarstvo prosvjete i športa, (2001). Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću, N.N.83/2001, Zagreb https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_09_83_1422.html, (Pristupljeno 7.2.2023).
118. Ministarstvo gospodarstva i održivog razvoja, (2023).Obrazovanje za održivi razvoj, <https://mingor.gov.hr/djelokrug/uprava-za-programe-i-projekte-eu-europske-i-medjunarodne-poslove-6108/medjunarodna-sur> (Pristupljeno 1.3.2023).
119. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja N.N.84/2021. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_07_84_1570.html (Pristupljeno, 5.03.2023).
120. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2023). Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine, <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/AkcijскиiNacionalniPlan/Nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf> (pristupljeno 20.3.2023).
121. Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku (2020). Periodično izvješće Republike Hrvatske prema konvenciji o pravima djeteta Ujedinjenih naroda (2020)

<https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/MDOMSP%20dokumenti/Peto%20i%20%20C5%A1esto%20periodi%C4%8Dno%20izvje%C5%A1%C4%87e%20Republike%20Hrvatske%20prema%20Konvenciji%20o%20pravima%20djeteta%20Ujedinjenih%20naroda.pdf>

(pristupljeno 29.03.2022).

122. Mitchell, L., Hegde, A. (2007). Beliefs and practices of inservice preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, v 28, 353-366. <https://eric.ed.gov/?id=EJ828448> , (Pristupljeno 6.3.2023).
123. Mlinarević, V., (2002). Učitelj i odrednice uspješnog poučavanja. *Život i škola*.https://bib.irb.hr/datoteka/505871.505871.Ucitelji_i_odrednice_uspjesnog_poucavanja.pdf (Pristupljeno: 18. 9. 2022).
124. More, C. M., Sileo, N. M., Higgins, K., Tandy, R. D., Tannock, M. (2013). The effects of social story interventions on preschool age children with and without disabilities. *Early Child Development and Care*, 183, 1-16 <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1235&context=thesesdissertations> (Pristupljeno, 4.03.2023).
125. Muccio, L. S., Kidd, J. K., White, C., Burns, M. (2014). Head Start instructional professionals' inclusion perceptions and practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34, 40-48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1022231> (Pristupljeno, 4.03.2023).
126. Mužić, V., (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Educa, Zagreb.
127. Nahmias, A. S., Kase, C., & Mandell, D. S. (2014). Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. *Autism*, 18, 311-320. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23188885/> (Pristupljeno 6.05.2023).
128. Ninković Budimilja, H., Capanec, M., Šimleša, S. (2020). Stavovi roditelja predškolske djece prema inkluziji. *17/ 2020, 7-32 Acta Iadertina*, Sveučilište u Zadru
129. Novachevska I., Dimchevska I., Pavlovska S., Chichevska-Jovanova N., Dimitrova-Radojichikj D. (2011). Inkluzivna kultura u predškolskim ustanovama. *Časopis za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju* (1-2):16.<https://repository.ukim.mk/bitstream/20.500.12188/973/1/.pdf>

130. Nyman, L. (2001). The identification of Birth Order Personality Attributes. *The Journal of Psychology*, 129 (1), 51-59.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223980.1995.9914947>
 (Pristupljeno, 3.03.2023).
131. Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, V 20 (1), 20–27.
<https://www.proquest.com/docview/233623824?sourcetype=Scholarly%20Journals>
 (Pristupljeno 2.1.2020).
132. Odom, S. L. Viztum, J., Wolery, R. A., Lieber, J., Sandall, S. R., Hanson, M., Beckman, P. J., Schwartz, I., & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 17-49.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ942355> (Pristupljeno 1.12.2022).
133. Odom, S. L., Buysse, V. (2006). Early Childhood Inclusion: Cost, Quality, and Outcomes. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053815111430094>
 (Pristupljeno 11.12.2022).
134. Odom, S. L., (2002). ur. Widening the Circle – Including Children with Disabilities in Preschool Programs. New York: Teachers College Press.
<https://eric.ed.gov/?q=jule&pg=3&id=ED463898> (Pristupljeno 5.01.2023).
135. OECD, (2001). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Annual Report 2001/spring 2002.
<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/01.parsys.70925.downloadList.59988.DownloadFile.tmp/2001annualreport.pdf>(Pristupljeno 1.3.2023).
136. Oraić Tolić, D., (2011), Akademsko pismo, Naklada Ljevak, Zagreb, 176.
137. Ottley, J. R., Hanline, M. F. (2014). Bug-in-Ear coaching: Impacts on early childhood educators’ practices and associations with toddlers’ expressive communication. *Journal of Early Intervention*, 36, 90-110.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053815114563614> (Pristupljeno 2.03.2023).
138. Ozokcu, O., (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey Osman Özokcu *Journal of Education and Training Studies* Vol. 6, No. 3;2018.
[file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/The Relationship Between Teacher Attitude and Self.pdf](file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/The%20Relationship%20Between%20Teacher%20Attitude%20and%20Self.pdf) (Pristupljeno 7.01.2022).

139. Pašalić-Kreso, A., (2003). Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U zborniku: Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine, TEPD - Teacher education and professional development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu. https://www.dvv-international.ba/fileadmin/files/bosnia-and-herzegovina/Documents/Casopis_1_2007.pdf (Pristupljeno 23.02.2021).
140. Petani, R., (2011). Odnos roditelj-dijete, U: Maleš, D. (ur.), Nove paradigme ranoga odgoja. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 97-124, Zagreb.
141. Petani, R., Kristić, K., (2012). Komparativni pristup programima osposobljavanja obitelji i potpori roditeljima Pedagogijska istraživanja, 9 (1–2), 117 – 130 (2012), str 126.
142. Petrović-Soćo, B., (2007). Kontekst ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, holistički pristup, Mali profesor, Zagreb.
143. Phillips, D. A., Meloy, M., (2012). High-quality school-based pre-k can boost early learning for children with special needs. *Exceptional Children*, 78, 471-490. <https://eric.ed.gov/?id=EJ970691> (Pristupljeno 23.1.2022).
144. Pintarić-Mlinar, Lj., (2014). Priručnik za razvoj inkluzivnih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Jastrebarsko, str 10,16,17.
145. Piršl E., (2014). Modeli interkulturalne kompetencije, Pedagogijska istraživanja, 11(2),27-39.
146. Polić, P., (2015). Što za pedagogiju znači pitanje o odnosu potreba i prava djeteta? Pedagogijska istraživanja, 12 (1–2), 149 – 162., Zagreb, str.151,154 [file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/730163.Poli Pedagogija - prava i potrebe.pdf](file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/730163.Poli_Pedagogija_-_prava_i_potrebe.pdf) (Pristupljeno 27.12.2023).
147. Radeka. I.,(2022). Karakter odgoja i obrazovanja i odgoj i obrazovanje karaktera, Zbornik "Inovativnost, kreativnost i poduzetnost u odgojno-obrazovnom sustavu" (ur.) Vican, D.,Karamatić Brčić, Sveučilište u Zadru, str.35.
148. Raditya-Ležaić, A., Boromisa, A. i Tišma, S., (2018). Komparativni pregled obrazovanja za održivi razvoj i istraživanje potreba za stručnjacima u Hrvatskoj. Časopis za ekološku misao i sociološka istraživanja u okolini, Zagreb, 27(2),165-180, <https://hrcak.srce.hr/file/307141> (Pristupljeno 23.12.2022).
149. Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C., (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69, 467-479.

- <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440290306900405?journalCode=ecx>
(Pristupljeno 22.02.2023).
150. Rakap, S., Cig, O., Parlak-Rakap, A., (2015). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research In Special Educational Needs*, doi:10.1111/1471-3802.12116. <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12116> (Pristupljeno 23.01.2020).
151. Rakap, S., Kaczmarek, L.,(2010). Teachers' Attitudes towards Inclusion in Turkey *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75 ; <https://eric.ed.gov/?id=EJ880952> (Pristupljeno 3.03.2023).
152. Rangelov Jusović, R., i Vizek Vidović, V., (2013). ATEPIE projekt Sarajevo. / 638 rasprave i članci. https://www.cep.edu.rs/media/files/onk_u_regionalnoj_perspektivi_v_vizek_vidovic_r_rangelov_jusovic_1.pdf (Pristupljeno 11. 12. 2022)
153. Rauch, V., (2020). Gdje se nalazi Hrvatska kada je riječ o kvaliteti sustava ranog i predškolskog obrazovanja? *Dijete, vrtić, obitelj*, br. 92, str. 2-5, Zagreb.
154. Rheams, T. A., Bain, S. K., (2004). Social interaction interventions in an inclusive era: Attitudes of teachers in early childhood self-contained and inclusive settings. *Psychology in the Schools*, 42, 53-63. https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Social+interaction+interventions+in+a+n+inclusive+era%3A+Attitudes+of+teachers+in+early+childhood+self-contained+and+inclusive+settings&author=T.+A.+Rheams&author=S.+K.+Bain&pu (Pristupljeno 23.1.2020).
155. Rogić, A., (2017). Odnos različitih oblika učenja u cjeloživotnom obrazovanju nastavnika; *Život i škola; Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63(2),13-24, str.22 <https://hrcak.srce.hr/195130> (Pristupljeno 1.03.2023).
156. Rogić, A., (2017). Informalno učenje za održivi razvoj, *Zbornik radova Održivi razvoj i odgojno-obrazovni sustav Hrvatske*, Sveučilište u Zadru, str. 83.
157. Romstein, K.,(2014). Dimenzije inkluzivne prakse u institucijskom predškolskom odgoju, 2014., doktorska disertacija, Filozofski fakultet Zagreb. Zagreb, <https://www.bib.irb.hr/701724> (Pristupljeno 20. 09.2022)
158. Romstein, K.,(2015), Procjenjivanje kvalitete inkluzivnog okruženja u institucijama predškolskog odgoja i obrazovanja, *Časopis Napredak* 156(4),401-421, Zagreb

- (Pristupljeno 20.09.2022).
159. Romstein, K., Sekulić Majurec, A., (2015). Obrnuta inkluzija-pedagoške vrijednosti i potencijali, *Pedagoška istraživanja*, 12 (1-2), 41-52; <https://hrcak.srce.hr/file/263636> (Pristupljeno 1.09.2022).
160. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S., (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive; *Napredak* 154(1-2), Zagreb, str. 145. <https://hrcak.srce.hr/file/204618> (Pristupljeno 10.02.2023).
161. Salonen, A. & Hakari, S. (2018). Early Childhood Educators and Sustainability: Sustainable Living and Its Materialising in Everyday Life. *Utbilding & Demokrati* 27(2), 81-102
162. Sandall, Susan; Schwartz, Ilene; Josip, Gail; Gauvreau, Ariane 2019 <https://eric.ed.gov/?id=ED606483> (Pristupljeno 4.03.2023).
163. Saracho, O. N., & Spodek, U.B. (2013). *Handbook of Research on the Education of Young Children*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group, <https://doi.org/10.4324/9780203841198>
164. Schein, E. (1998). *Cultura d'azienda e leadership – Una prospettiva dinamica*. Milano: Guerini e Associati, Milano 1990.
165. Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. 3rd Edition, Jossey-Bass, San Francisco. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=832060> (Pristupljeno 3.05.2000).
166. Sekulić-Majurec, A. (1988). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću/školi; Školska knjiga*, Zagreb.
167. Seifried, S., (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*, 2015, Deutschland https://opus.phheidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf (Pristupljeno 15.6.2021).
168. Senge, P., Kleiner, A., i dr. (2003). *Ples promjene (Izazovi u razvoju učećih organizacija)*, Mozaik knjiga, Zagreb.
169. Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. <https://eric.ed.gov/?id=EJ820440> (Pristupljeno 24.10.2022).

170. Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ954381> (Pristupljeno 25.10.2022).
171. Shein, E. H., (2004). *Organizational culture and leadership* / Edgar H. Schein.—3rd ed. p. cm.—(The Jossey-Bass business & management series)http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf (Pristupljenj 24.01.2022).
172. Sindik, J.(2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, Vol. 12, br. 3. 309-334,<https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-7367/2013/1452-73671303309S.pdf> (Pristupljeno 2.03.2000).
173. Sindik, J., (2012). Razlika u doživljaju učinkovitosti timskog rada s obzirom na dob i profil stručnjaka u predškolskom odgoju i obrazovanju, *Magistra Iadertina*, 7(1), Sveučilište u Zadru, (55-72).
174. Sindik, J.,; Vukosav, J.,(2012). Dobne razlike u stavovima odgojiteljica o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redoviti dječji vrtić, *Paediatrica Croatica*, 56 (2012), 1; 29-34,<https://www.bib.irb.hr/625020> (Pristupljeno 24.09.2022).
175. Skočić Mihić, S., (2011). Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje, doktorska disertacija, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb. <https://www.bib.irb.hr/537386> (Pristupljeno 2.12.2021).
176. Slunjski, E., i suradnici, (2006). *Izvan okvira 2: Promjena od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*, Element, Zagreb.
177. Snyder , P., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37, 69-97. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581400.pdf> (Pristupljeno 15.1.2022).
178. Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M. E., Sandall, S., McLaughlin, T., Algina, J. (2017). Impact of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. Manuscript in preparation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163924.pdf> (Pristupljeno 23.1.2023)
179. Stanton-Chapman, T. L., Snell, M. E. (2011), Promoting turn-taking skills in preschool children with disabilities: The effects of a peer-based social communication intervention.

- Early Childhood Research Quarterly, 26, 303-319.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ924091> (Pristupljeno 22.2.2022).
180. Stubbs, S. (1998). What is Inclusive Education? Concept Sheet. Enabling Education Network (EENET). www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml.
(Pristupljeno 1.02.2023).
181. Sunko, E., (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju školski vjesnik. Časopis za pedagoški teoriju i praksu, Vol.65 No.4, 2016 (601-620), Split.
182. Sunko, E., (2008). Utjecaj provedbe programa za roditelje na njihove stavove o odgoju. Odgojne znanosti, 10 (2 (16), 383-401 <https://hrcak.srce.hr/file/46503>
(Pristupljeno 20.4.2020).
183. Sunko, E., (2010). Inkluzija djece s autizmom s gledišta odgajatelja. Školski vjesnik, 59 (1), 113-126. <https://hrcak.srce.hr/clanak/122466> (Pristupljeno 24.02.2023).
184. Sunko, E., (2006). Gledište studenata učiteljskih i nastavničkih studija i integraciji i inkluziji djece s posebnim potrebama, Napredak, 147 (2), 209-221, Zagreb.
185. Škrobo, S., (2015). Učimo zajedno: Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju, Velki, Tena ; Romstein, Ksenija (ur.). Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, (priručnik).
186. Štemberger, T. i Kiswarday, V.R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. European Journal of Special Needs Education, 33(1), 47-58.
[https://www.researchgate.net/publication/314984427 Attitude towards inclusive education the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers](https://www.researchgate.net/publication/314984427_Attitude_towards_inclusive_education_the_perspective_of_Slovenian_preschool_and_primary_school_teachers)
(Pristupljeno 12.10.2022)
187. Tabachnick, B.G. i Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics. Boston
<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1541229>
(Pristupljeno 1.3.2022).
188. Tatalović Vorkapić, S. (2012.). The Significance of Preschool Teacher's Personality in Early Childhood Education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of Personality. International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 2(2), 28-37
<https://www.scribd.com/document/387187201/Analysis-of-Eysenck-s-and-pdf>
(Pristupljeno 21.09.2022).

189. Tatalović Vorkapić, S.(2019). Socio-emocionalna dobrobit i otpornost djece rane i predškolske dobi, kako omogućiti da djeca budu dobro?, Časopis Dijete, vrtić i obitelj, Pučko otvoreno učilište Korak po korak broj 89/2019, str. 5.
190. Tatalović Vorkapić, S., i Jelić Puhalo, J. (2016). Povezanost osobina ličnosti, nade optimizma, zadovoljstva s životom odgojitelja predškolske djece, Časopis Napredak 157 (1-2) 205-220.
191. Tomić, A . (2018). Stavovi o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove Specijalistički rad, Zagreb <https://repozitorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf%3A480/datastream/PDF/view> (Pristupljeno 21.6.2021).
192. Tomić, A., Ivšac Pavliša, J. i Šimleša, S. (2019). Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 55(2), 40-52. <https://hrcak.srce.hr/file/338762> (Pristupljeno 23.06.2022).
193. Thompson, J., (2016). Vodi za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno - obrazovnim potrebama, Eduka, Zagreb,
194. UN, (1945) . Odluka o objavljivanju povelje o Ujedinjenim narodima , Vlada Republike Hrvatske https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/1993_12_15_35.html (Pristupljeno 20.09.2022)
195. UN, (1948). Universal Declaration of Human Rights. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (Pristupljeno 20.09.2022).
196. UN, (1989). Konvencija o pravima djeteta. New York: UN. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (Pristupljeno 23.12.2022).
197. UN, (1992). Agenda 21. <https://www.un.org/esa/dsd/agenda21/>
198. UN, (1995). World Summit for Social Development 1995. <https://www.un.org/development/desa/dspd/world-summit-for-social-development-1995.html> (pristupljeno 21.09.2022).
199. UN, (2000), Milenijska deklaracija; <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-millennium-declaration> (Pristupljeno 1.10.2022)
200. UN (2001). Resolution 2001/29, The right to education. <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education->

- [training/general-comment-no-1-aims-education-article-29-2001](#) (Pristupljeno 30.2.2023).
201. UN, (2002). Resolution 56/116 United Nations Literacy Decade: education for all. <http://www.unesco.org/education/> (Pristupljeno 20.12.2022).
202. UN, (2005). Strategija Gospodarske komisije Ujedinjenih naroda za Europu za obrazovanje za održivi razvoj, Vilnius, Litva <https://unece.org/DAM/env/esd/strategytext/Srategy.Croatian.pdf> (Pristupljeno 1.2.2022).
203. UN, (2006). Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, https://krila.hr/UserDocsImages/Konvencija_UN.pdf , https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2007_06_6_80.html (Pristupljeno 15.03.2023).
204. UN, (2007). The Millennium Development Goals Report. New York: UN. <https://www.un.org/millenniumgoals/pdf/mdg2007.pdf> (Pristupljeno 12.12.2022)
205. UN, (2012). UNCSD Rio 2012 https://www.swp-berlin.org/publications/products/research_papers/2012_RP08_bsh_dge.pdf (Pristupljeno 12.2.2023).
206. UN, (2015). Agenda 30, <https://sdgs.un.org/goals> (Pristupljeno 3.3.2023).
207. UNESCO, (1994). Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) <https://www.refworld.org/docid/3ddb73094.html>
208. UNESCO, (2017). Upute kako koristiti obrazovanje, <https://hrcak.srce.hr/file/307141> (Pristupljeno 12.12.2022).
209. UNESCO, (1990). World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtejn, 1990. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF (Pristupljeno 12.2.2023).
210. UNESCO, (2000). Plan djelovanja: obrazovanje za sve. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta.
211. UNESCO, (2008). Pan-European statement on adult learning for equity and inclusion in the context of mobility and competition. CONFINTEA VI Preparatory Conference in Europe, Budapest, Hungary. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/Preparatory_Conferences/Conference_Documents/Europe_-_North_America/confinteavi_rpc_pan-europe_final_document_en.pdf (Pristupljeno, 13.10.2021).

212. UNESCO, (2005). Education for all – literacy for life, Education for All Global Monitoring Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000014163> (Pristupljeno 3.03.2023).
213. UNESCO, (2006). Literacy Initiative for Empowerment Life 2006-2015 /Vision and Strategy Paper, https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/Literacy/en/lifeenglish_270907.pdf (Pristupljeno 2.03.2022).
214. UNICEF ured za Hrvatsku, (2009). Vidi me, čuj me, Vodič za uporabu Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom i promicanje prava djece, https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Vidi_me_cuj_me.pdf. (Pristupljeno 4.03.2021).
215. Vasta, Ross; Haith, Marshall M.; Miller, Scott A. (2005). Dječja psihologija: moderna znanost, Naklada Slap, Jastrebarsko
216. Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, LIX (30), 48–65. <https://hrcak.srce.hr/131847> (Pristupljeno 21.12.2022).
217. Vidaković, M., Nikolić Ivanišević, M., Tokić, A., Ombla, J., Slišković, A., (2022). Stavovi hrvatskih građana prema djeci s teškoćama u razvoju, *Revija za sociologiju | Croatian Sociological Review* 52 (2022), 2: 183–212. <https://hrcak.srce.hr/file/412156> (Pristupljeno 23.12.2022).
218. Visilie, V., (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European Societies, *European Journal of special needs education*, 18(1). str 17-35. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0885625082000042294> (Pristupljeno 23.01.2023).
219. Visković, I. (2018). Kultura zajednica u kojoj odrasta dijete rane i predškolske dobi. U A., Višnjić Jevtić i I. Visković (ur.), *Izazovi suradnje. Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (str. 15-66). Zagreb: Alfa
220. Višnjić Jevtić, A., (2018). *Odgovajiteljska samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima* (doktorski rad), Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
221. Vlachou, A., Fyssa, A. (2016). ‘Inclusion in Practice’: Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63, (5), 529 - 544. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1145629> (Pristupljeno 2.03.2023).

222. Vlada Republike Hrvatske (2012). Hrvatsko izaslanstvo na konferenciji o održivom razvoju Rio+20. <https://vlada.gov.hr/vijesti/hrvatsko-izaslanstvo-na-konferenciji-o-odrzivom-razvoju-rio-20/10650> (Pristupljeno 3.03.2023).
223. Vlada Republike Hrvatske, (2008, 2017), Zakon o ravnopravnosti spolova, Narodne Novine 82/08 i 69/17 , <https://narodne-novine.nn.hr/search.aspx?upit=Zakon+o+ravnopravnosti+spolova&naslovi=da&sortiraj=1&kategorija=1&rpp=10&qtype=3&pretraga=da> (Pristupljeno 2.02.2023).
224. Vlada Republike Hrvatske, (2013, 2019, 2022, 2023), Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Narodne Novine, pročišćeni tekst 94/13,98/19,57/22,101/23. <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> (Pristupljeno 1.09.2023).
225. Vlada Republike Hrvatske, (2011). Akcijski plan za obrazovanje za održivi razvoj. <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//2016/Sjednice/Arhiva//121%20-%201.5.pdf> (Pristupljeno, 3.03.2023).
226. Vlada Republike Hrvatske, (2017). Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html (Pristupljeno 2.03.2023).
227. Voss, J. A., & Bufkin, L. J.,(2011). Teaching all children: Preparing early childhood preservice teachers in inclusive settings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32, 338-354. https://www.researchgate.net/publication/238595378_Teaching_All_Children_Preparing_Early_Childhood_Preservice_Teachers_in_Inclusive_Settings (Pristupljeno 30.03.2023)
228. Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10 (1), Sveučilište u Zadru, 49-60, str.58.
229. Vujičić, L., Uzelac, V.,(2008). Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, Sveučilište u Rijeci.
230. Ward, U.,(2013). *Working with Parents in the Early Years*. London: SAGE. <https://books.google.hr/books?id=k7GGAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=hr#v=onepage&q&f=false> (Posjećeno 20.2.2023).
231. Warren,S., Martinez, R.,Sortino, L.,(2016). Exploring the quality Indicators of a Successful Full-Inclusion Preschool program, *Journal of Research in Childhood Education*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1115133> (Pristupljeno 12.2.2023).
232. Yu, S., Ostrosky, M., & Fowler, S. A. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: Highlights from the research. *Topics in Early Childhood*

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0271121412453175>

(Pristupljeno, 04.03.2023).

233. Zavod za statistiku Republike Hrvatske (2021). <https://podaci.dzs.hr/2021/hr/9961>, (Pristupljeno 2.03.2023).
234. Zavod za javno zdravstvo Republike Hrvatske (2023). <https://www.hzjz.hr/sluzba-promicanje-zdravlja/ekonomske-posljedice-prekomjerne-tjelesne-mase-i-debljine-u-hrvatskoj-ce-2035-godine-premasiti-3-milijarde-dolara/> (Pristupljeno 3.03. 2023).
235. Zrilić, S., (2013). Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Zadar: Sveučilište u Zadru.
236. Zrilić, S., (2018). Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije; Magistra Iadertina (13); Sveučilište u Zadru, str 164, str.174.
237. Zrilić, S., (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju, Magistra Iadertina, 7(1), Sveučilište u Zadru, str 93.
238. Zrilić, S., Brzoja, K., (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. Magistra Iadertina, 8(1), Sveučilište u Zadru, str.147.
239. Zrilić, S., (2022). Djeca s teškoćama u inkluzivnom vrtiću i školi, Suvremeni pristup i metoda učenja, Sveučilište u Zadru, Zagreb-Zadar, str.12.

VII. SAŽETAK

Prava djece definirana su 1948. godine *Konvencijom Ujedinjenih naroda o pravima djece*. Time započinje novo suvremeno doba kada se intenzivno promišlja o položaju svakog djeteta i njihovim temeljnim pravom na obrazovanje. Zaštita i pravo na obrazovanje djece s teškoćama definirano je *Konvencijom o pravima osoba s invaliditetom* 2006. godine. Program Ujedinjenih naroda za održivi razvoja svijeta (*Agenda 30, 2015*) obvezala je države potpisnice u realizaciji uključenosti sve djece u odgoj i obrazovanje od najranijeg uzrasta. Odgoj i obrazovanje za održivo društvo definira inkluziju djece s teškoćama kao način ostvarivanja njihovih temeljnih prava na kvalitetno obrazovanje od najranijeg uzrasta. Odgovornost obrazovne politike usmjerena je istraživanju mogućnosti definiranja inkluzivne kulture i prakse u radu s djecom s teškoćama unutar ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Republika Hrvatska usmjerila je svoje strateške ciljeve načinu realizacije inkluzije djece s teškoćama u skladu s obvezujućim međunarodnim dokumentima Ujedinjenih naroda i Europske unije. Odgojno-obrazovna inkluzija djece s teškoćama zahtjeva uključivanje sve djece u ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje bez obzira na njihov razvojni status, kao i socijalnu, etničku, jezičnu i bilo koju drugu osobitost. Rad s djecom s teškoćama treba biti ostvaren u skladu s *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* usmjerenim potrebama i mogućnostima svakog djeteta, uvažavajući stupanj njihove teškoće. Kvalitetna inkluzivna kultura i praksa omogućava da se svako dijete osjeća prihvaćenim i motiviranim. Ključne pretpostavke za provedbu inkluzije djece s teškoćama su pozitivni stavovi odgojitelja. Istraživanje provedeno ovim radom pokazuje da su stavovi odgojitelja u Republici Hrvatskoj pozitivno usmjereni dobrobiti inkluzije. Vide značaj inkluzivne i vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama, te inkluzija im je izazov u radu. Stavovi odgojitelja pokazuju i zahtjevnost inkluzivnog rada s djecom s teškoćama. Programske pretpostavke za ostvarivanje inkluzije značajno su povezane s razvojem osobnih i profesionalnih kompetencija odgojitelja i njihovom unutarnjom motivacijom za promišljanje odgojno-obrazovne prakse. Oni koji se usavršavaju više iz područja rada s djecom s teškoćama imaju više izražene pozitivne stavove o svojoj kompetenciji od ostalih odgojitelja, inkluziju vide kao veću dobrobiti u radu s djecom s teškoćama, imaju pozitivnije stavove o inkluzivnoj podršci djeci s teškoćama i sebe smatraju otvorenijim za nova iskustva. Istraživanje pokazuje pozitivne stavove odgojitelja usmjerenih usavršavanju iz područja ostalih kompetencija, učenju i razvoju vještina i izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Uključenost u različite oblike stručnog usavršavanja potvrđuje tendenciju usmjerenosti odgojitelja cjeloživotnom učenju. U Republici Hrvatskoj oni sebe vrednuju kao otvorene za nova iskustva, savjesne u radu s djecom s teškoćama, otvorene

za interakciju s okolinom. Odgojitelji koji su uključeni u zajednicu imaju pozitivnije stavove prema inkluziji djece s teškoćama od ostalih. Istraživanje pokazuje da su odgojitelji u Republici Hrvatskoj pozitivno usmjereni ciljevima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Nadalje ističu značaj razvoja kompetencija, cjeloživotnog učenja, poticanje dobrobiti i vrijednosti inkluzije te otvorenost prema zajednici. Za odgojno-obrazovnu inkluziju djece s teškoćama i adekvatnu skrb potrebno je osigurati kvalitetnije uvjete rada odgojiteljima i omogućiti svakom djetetu pravo na kvalitetnu uključenost u ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Ključne riječi: inkluzija, djeca s teškoćama, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odgojitelji

VIII. ABSTRACT

Children's rights were defined in 1948 by the United Nations Convention on the Rights of the Child. This marks the beginning of a new modern era, when intensive consideration is given to the position of each child and their fundamental right to education. The protection and right to education of children with disabilities is defined by the 2006 Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The United Nations Program for the Sustainable Development of the World (Agenda 30, 2015) obliged the signatory countries to implement the inclusion of all children in upbringing and education from the earliest age. Upbringing and education for a sustainable society defines the inclusion of children with disabilities as a way of realizing their fundamental rights to quality education from an early age. The responsibility of the educational policy is aimed at researching the possibility of defining an inclusive culture and practice in working with children with disabilities within institutions for early and preschool education. The Republic of Croatia has focused its strategic goals on the implementation of the inclusion of children with disabilities in accordance with the binding international documents of the United Nations and the European Union. Educational inclusion of children with disabilities requires the inclusion of all children in institutions for early and preschool upbringing and education, regardless of their developmental status, as well as social, ethnic, linguistic and any other particularity. Work with children with disabilities should be in accordance with the National Curriculum for Early and Pre-School Education and Education focused on the needs and capabilities of each child, taking into account the degree of their disabilities. Inclusive culture and practice is aimed at the benefit of inclusion so that every child feels accepted and motivated. The key prerequisites for implementing the inclusion of children with disabilities are the positive attitudes of educators. The research carried out in this work shows that the attitudes of educators in the Republic of Croatia are positively focused on the benefits of inclusion in working with children with disabilities, inclusive support for children with disabilities, peer support in working with children with disabilities, and they see inclusion as a challenge in their work. The educators' attitudes also show the demands of inclusive work with children with disabilities. Program prerequisites for achieving inclusion are significantly related to the development of personal and professional competences of educators and their internal motivation to reflect on educational practice. Educators who are trained more in the field of working with children with disabilities have more pronounced positive attitudes about their competence than other educators, they see inclusion as a greater benefit in working with children with disabilities, they have more positive attitudes about inclusive support for children with disabilities, and they consider themselves more open to new experiences. The research shows

the positive attitudes of educators focused on improvement in the field of other competencies, learning and skill development outside the field of early and preschool education. Involvement in various forms of professional development confirms the tendency of educators to lifelong learning. Educators in the Republic of Croatia value themselves as open to new experiences, conscientious in working with children with difficulties, open to interaction with the environment. Educators who are involved in the community have more positive attitudes towards the inclusion of children with disabilities than other educators. The research shows that educators in the Republic of Croatia are positively focused on the goals of education for sustainable development. Educators emphasize the importance of competence development, lifelong learning, encouraging well-being and the value of inclusion and openness to the community. For the educational inclusion of children with disabilities and adequate care, it is necessary to ensure better working conditions for educators and to enable every child the right to quality inclusion in institutions for early and preschool education.

Keywords: inclusion, children with disabilities, early and preschool education, educators

IX. PRILOZI

POPIS PRILOGA

PRILOG 1. Prikaz koeficijenata Pearsonovih korelacija (str.264-273)

- 1.1. Pearsonove korelacije među česticama s kojima su ispitani stavovi odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje
- 1.2. Pearsonove korelacije među česticama s kojima je ispitana samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju
- 1.3. Pearsonov koeficijent korelacije među česticama s kojima su ispitani stavovi o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama
- 1.4. Pearsonova tablica interkorelacija između stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu i kompetencija odgojitelja

PRILOG 2. Post- hoc testovi (str.274)

- 2.1. Razlika u stavovima odgojitelja o ključnim pretpostavkama za rad s djecom s teškoćama s obzirom na godine radnog iskustva
- 2.2. Razlike u stavovima odgojitelja o ključnim pretpostavkama za rad s djecom s teškoćama s obzirom na stupanj stručne spreme.
- 2.3. Razlika u stavovima odgojitelja o ključnim pretpostavkama za rad s djecom s teškoćama s obzirom na promoviranost odgojitelja
- 2.4. Stavovi odgojitelja o ključnim pretpostavkama za rad s djecom s teškoćama s obzirom na angažiranost u zajednici
- 2.5. Stavovi odgojitelja o ključnim pretpostavkama s obzirom na stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama
- 2.6. Razlika u kompetencijama odgojitelja s obzirom na radno iskustvo
- 2.7. Razlika u kompetencijama odgojitelja s obzirom na promoviranost u zvanja
- 2.8. Kompetencije odgojitelja s obzirom na rad odgojitelja u zajednici
- 2.9. Razlika u kompetencijama odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama

- 2.10. Razlika u kompetencijama odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- 2.11. Razlika u samoprocjeni rada odgojitelja s obzirom na promoviranost u zvanja
- 2.12. Razlika u samoprocjeni rada odgojitelja s obzirom na uključenost u rad zajednice
- 2.13. Razlika u samoprocjeni rada odgojitelja s obzirom na usavršavanje za rad s djecom s teškoćama
- 2.14. Razlika u samoprocjeni rada odgojitelja s obzirom na razvijanje kompetencija izvan ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

PRILOG 3. Upitnik za istraživanje stavova odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama u ustanovama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (stranica 294.)

PRILOG 4. Popis tablica (stranica 300.)

PRILOG 5. Popis slika (stranica 303.)

PRILOG 1 - Prikaz koeficijenata Pearsonovih korelacija

1.1 Prikaz koeficijenata Pearsonovih korelacija prema Tablici 19

Tablica 19. Pearsonove korelacije među česticama s kojima su ispitani stavovi odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | |
|---|------|------|------|------|--------|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
| 1 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | 0.0* | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 92 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | 0.0* | 0.0* | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 37 | 99 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | 0.1* | 0.2* | 0.0* | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 66* | 65* | 59 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | 0.0 | 0.0* | 0.0 | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 16 | 66 | 47 | 0.0 | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | 25 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | 0.2* | 0.0 | 0.0 | 0.2* | 0.184* | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 41* | 39 | 40 | 66* | * | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | |
|----|-------------|-------------|-------------|-------------|--------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
| 7 | 0.3* 86* | - 19 | - 47 | -* 78* | 0.071* | 0.3* 13* | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | 0.2* 67* | 0.0* 69 | 0.0 43 | 0.2* 18* | 0.086* | 0.3* 21* | 0.3* 33* | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | 0.2* 75* | 0.0 57 | 0.0 29 | 0.2* 42* | 0.072* | 0.2* 97* | 0.3* 75* | 0.4* 55* | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | 0.1* 08 | 0.0 15 | 0.3* 76* | 0.0 43 | 0.058 | 0.1* 24* | 0.1* 23* | 0.1* 47* | 0.1* 03 | — | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | 0.3* 45* | 0.1* 31* | 0.0 43 | 0.2* 07* | 0.023 | 0.1* 46* | 0.3* 61* | 0.2* 32* | 0.2* 47* | 0.1* 86* | — | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | 0.1* 27* | 0.1* 76* | 0.0 22 | 0.3* 04* | 0.031 | 0.3* 49* | 0.2* 38* | 0.2* 46* | 0.3* 65* | 0.0 57 | 0.1* 14* | — | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | 0.2* 06* | 0.0* 71 | 0.0 19 | 0.2* 73* | 0.206* | 0.4* 43* | 0.3* 18* | 0.4* 82* | 0.3* 66* | 0.0* 71 | 0.1* 59* | 0.4* 06* | — | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | 0.3* 03* | 0.0 10 | 0.1* 38* | 0.1* 53* | 0.109* | 0.4* 17* | 0.2* 74* | 0.3* 58* | 0.2* 75* | 0.2* 00* | 0.1* 59* | 0.2* 54* | 0.4* 05* | — | | | | | | | | | | | | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | |
|---|------|------|------|------|--------|-------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|----|----|----|----|----|--|
| 1 | 0.3* | 0.0 | -* | -* | - | 0.2* | 0.3* | 0.2* | 0.2* | -* | -* | 0.2* | 0.2* | 0.2* | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | 63* | 10 | 0.1* | 0.1* | 0.028 | 12* | 68* | 62* | 60* | 0.1* | 0.3* | 0.2* | 0.2* | 0.2* | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 0.3* | - | - | -* | | 0.3* | 0.3* | 0.3* | 0.3* | -* | -* | 0.3* | 0.3* | 0.3* | 0.3* | | | | | | | | | | | | |
| 6 | 50* | 0.0* | 0.0 | 0.2* | 0.078* | 66* | 18* | 36* | 36* | 0.1* | 0.2* | 0.3* | 0.3* | 0.3* | 0.3* | | | | | | | | | | | | |
| 1 | -* | 0.0 | 0.0* | 0.1* | 5.215 | - | -* | -* | -* | 0.1* | 0.3* | -* | -* | -* | -* | -* | | | | | | | | | | | |
| 7 | 0.2* | 0.0* | 0.0* | 0.1* | 5.215 | 0.1* | 0.2* | 0.2* | 0.2* | 0.1* | 0.3* | 0.1* | 0.2* | 0.1* | 0.2* | 0.1* | | | | | | | | | | | |
| 8 | 70* | 0.3* | 41 | 0.2* | 0.051 | 37* | 17* | 76* | 80* | 0.0 | 0.1* | 0.3* | 0.3* | 0.1* | 0.2* | 0.2* | 0.1* | | | | | | | | | | |
| 1 | 0.1* | -* | 0.0 | -* | - | 0.2* | 0.2* | 0.2* | 0.2* | - | -* | 0.3* | 0.3* | 0.1* | 0.2* | 0.2* | 0.2* | 0.1* | | | | | | | | | |
| 8 | 70* | 0.3* | 41 | 0.2* | 0.051 | 37* | 17* | 76* | 80* | 0.0 | 0.1* | 0.3* | 0.3* | 0.1* | 0.2* | 0.2* | 0.2* | 0.1* | | | | | | | | | |
| 1 | 0.0* | -* | 0.2* | -* | | 0.1* | 0.1* | 0.1* | 0.2* | 0.0 | - | 0.2* | 0.2* | 0.0* | 0.0* | 0.1* | - | 0.2* | | | | | | | | | |
| 9 | 95* | 0.1* | 0.0* | 0.1* | 0.029 | 72* | 85* | 54* | 46* | 0.0 | 0.0 | 0.2* | 0.2* | 0.0* | 0.0* | 0.1* | 0.0* | 0.2* | | | | | | | | | |
| 2 | 0.0 | 0.0 | 0.2* | - | 0.136* | 0.1* | 0.0* | 0.0 | 0.0* | 0.2* | 0.0* | 0.1* | 0.1* | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0* | 0.0* | 0.0* | 0.2* | | | | | | | |
| 0 | 29 | 04 | 18* | 0.0 | 0.136* | 0.08* | 71 | 64 | 87* | 23* | 76 | 0.08* | 0.51* | 0.0 | 0.0 | 0.39 | 0.97* | 0.66 | 0.73* | | | | | | | | |
| 2 | 0.2* | 0.0 | 0.0 | -* | 0.133* | 0.3* | 0.3* | 0.4* | 0.3* | - | -* | 0.2* | 0.5* | 0.4* | 0.2* | 0.4* | -* | 0.2* | 0.1* | 0.2* | | | | | | | |
| 1 | 27* | 06 | 04 | 0.2* | 0.133* | 0.63* | 16* | 01* | 58* | 0.0 | 0.1* | 0.71* | 0.47* | 0.52* | 0.66* | 0.01* | 0.32* | 0.76* | 0.83* | 0.25* | | | | | | | |
| 2 | -* | 0.0 | 0.0 | 0.0* | 0.062 | -* | -* | -* | -* | 0.0 | 0.1* | - | -* | -* | -* | -* | 0.1* | -* | - | 0.0 | | | | | | | |
| 2 | 0.1* | 0.0* | 0.0 | 0.0* | 0.062 | 0.17* | 0.124* | 0.241* | 0.181* | 0.029 | 0.156* | 0.073 | 0.193* | 0.162* | 0.14* | 0.102 | 0.159* | 0.148* | 0.061 | 0.041 | 0.186* | | | | | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
|---|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 2 | 0.1* | 0.0 | -* | - | -* | 0.2* | 0.2* | 0.3* | 0.2* | -* | -* | 0.1* | 0.2* | 0.2* | 0.2* | 0.2* | -* | 0.1* | 0.1* | - | 0.3* | -* | | | | |
| 3 | 0.074* | 0.059 | 0.11* | 0.055 | 0.085* | 0.01* | 0.036* | 0.013* | 0.041* | 0.036* | 0.048* | 0.031* | 0.086* | 0.047* | 0.059* | 0.02* | 0.069* | 0.043* | 0.056* | 0.020 | 0.11* | 0.091* | — | | | |
| 2 | -* | 0.0 | 0.0 | 0.1* | 0.090* | -* | -* | -* | -* | 0.0 | 0.1* | -* | -* | -* | -* | -* | 0.2* | -* | -* | 0.0 | -* | 0.2* | -* | | | |
| 4 | 0.198* | 0.044 | 0.034 | 0.085* | 0.090* | 0.168* | 0.230* | 0.360* | 0.226* | 0.079 | 0.185* | 0.126* | 0.262* | 0.191* | 0.214* | 0.186* | 0.200* | 0.141* | 0.124* | 0.26 | 0.213* | 0.285* | 0.478* | — | | |
| 2 | - | 0.0 | 0.2* | 0.0* | 0.106* | - | - | -* | -* | 0.1* | 0.1* | -* | -* | -* | -* | -* | 0.0* | -* | 0.0 | 0.0 | -* | 0.1* | -* | 0.2* | — | |
| 5 | 0.057 | 0.037 | 0.001* | 0.090* | 0.106* | 0.048 | 0.082 | 0.049* | 0.034* | 0.063* | 0.052* | 0.086 | 0.020 | 0.000 | 0.068 | 0.067 | 0.089* | 0.097 | 0.034 | 0.062 | 0.119* | 0.041* | 0.077* | 0.079* | — | |
| 2 | -* | 0.0 | 0.1* | 0.1* | - | -* | -* | -* | -* | 0.3* | 0.2* | -* | -* | -* | -* | -* | 0.2* | -* | - | 0.0 | -* | 0.2* | -* | 0.3* | 0.3* | — |
| 6 | 0.167* | 0.030 | 0.078* | 0.051* | 0.007 | 0.047* | 0.018* | 0.046* | 0.071* | 0.062* | 0.006* | 0.090* | 0.010* | 0.047* | 0.096* | 0.032* | 0.017* | 0.02* | 0.019 | 0.054 | 0.012* | 0.095* | 0.067* | 0.040* | 0.035* | — |
| 2 | 0.2* | 0.0 | - | - | 0.031 | 0.1* | 0.2* | 0.1* | 0.2* | - | -* | 0.1* | 0.1* | 0.1* | 0.2* | 0.1* | -* | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.2* | - | 0.1* | - | 0.0 | 0.0 |
| 7 | 0.17* | 0.11 | 0.067 | 0.00 | 0.031 | 0.063* | 0.077* | 0.056* | 0.019* | 0.060 | 0.054* | 0.006* | 0.059* | 0.098* | 0.061* | 0.099* | 0.033* | 0.067 | 0.057 | 0.034 | 0.050* | 0.059 | 0.048* | 0.081 | 0.043 | 0.066* |

*p < 0.05; **p < 0.001; ***p < 0.001

U tablici niže prikazane su korelacije među česticama s kojima je ispitana samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju.

1.2. Prikaz Pearsonove korelacije prema Tablici 24

Tablica 24. Pearsonove korelacije među česticama s kojima je ispitana samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | |
|---|--------------|--------------|-------------|-------------|----|-------------|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
| 2 | 0.2** 87* | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | - | - | 0.0** 98 | 0.2** 57 | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | 0.2** 47* | 0.3** 50* | - | 0.2* 17* | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | - | - | 0.3* 44 | * 0.1* | -* | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | 0.1* 51 | 0.1** 00 | 0.2* 24* | * 0.1* | -* | 0.4* 00* | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
|----|-------|-------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 7 | - | - | * 0.1* | - | * 0.2* | * 0.2* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 0.0 | 0.0 | 70* | 0.0* | 13* | 96* | — | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 32 | 64 | | 65 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | 0.2** | 0.2** | -* | * 0.3* | -* | -* | 0.0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 37* | 48* | 0.2* | 23* | 0.1* | 0.1* | 25 | — | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 40* | | 90* | 32* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | - | - | * 0.1* | -* | * 0.1* | * 0.1* | * 0.1* | 0.0 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 0.0 | 0.0 | 14* | 0.1* | 16* | 89* | 0.1* | 0.0 | — | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 17 | 43 | | 72* | | | 52* | 17 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | 0.0 | 0.0 | * 0.1* | 0.0 | * 0.2* | * 0.1* | * 0.1* | - | 0.0 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 05 | 04 | 73* | 32 | 81* | 57* | 33* | 0.0 | 0.0 | — | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | 37 | 37 | 22 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | 0.2** | 0.0 | 0.0 | * 0.1* | - | -* | 0.0* | * 0.1* | - | 0.0 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 36* | 16 | 02 | 31* | 63 | 62* | 87* | 51* | 0.0 | 0.0 | — | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | 04 | 04 | 21 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | 0.2** | 0.2** | - | * 0.1* | - | -* | -* | * 0.2* | 0.0 | 0.0 | | | * 0.1* | | | | | | | | | | | | |
| | 16* | 40* | 0.0 | 69* | 0.0 | 0.1* | 0.1* | 0.2* | 0.0 | 0.0 | 0.1* | — | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 33 | | 29 | 03 | 52* | 07* | 47 | 44 | 82* | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | - | - | * 0.3* | -* | * 0.2* | * 0.2* | * 0.1* | -* | * 0.1* | * 0.1* | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 0.0** | 0.1** | 24* | 0.1* | 52* | 59* | 51* | 0.1* | 0.1* | 0.1* | 0.0* | — | | | | | | | | | | | | | |
| | 99 | 02 | | 36* | | | | 82* | 20* | 72* | 66 | 08 | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | 0.1** | 0.2** | -* | * 0.3* | -* | -* | - | * 0.1* | -* | * 0.0* | * 0.1* | * 0.1* | * 0.1* | * 0.1* | | | | | | | | | | | |
| | 65* | 04* | 0.1* | 76* | 0.0* | 0.0* | 0.0 | 68* | 0.2* | 99* | 87* | 55* | 0.1* | — | | | | | | | | | | | |
| | | | 31* | | 99 | 93 | 32 | | 03* | | | 30* | | | | | | | | | | | | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
|---|-------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|----|----|----|
| 1 | - | - | * | -* | * | * | * | -* | * | * | -* | - | * | - | | | | | | | | | | | |
| 5 | 0.1** | 0.0* | 0.2* | 0.1* | 0.3* | 0.3* | 0.1* | 0.1* | 0.1* | 0.2* | 0.1* | 0.0 | 0.2* | 0.0* | — | | | | | | | | | | |
| | 45 | 79 | 33* | 32* | 48* | 35* | 49* | 74* | 01* | 18* | 11* | 62 | 21* | 79 | | | | | | | | | | | |
| 1 | - | - | * | -* | * | * | * | -* | * | | -* | -* | * | - | * | | | | | | | | | | |
| 6 | 0.2* | 0.1* | 0.2* | 0.1* | 0.2* | 0.3* | 0.1* | 0.2* | 0.1* | 0.0* | 0.2* | 0.1* | 0.2* | 0.1* | 0.2* | — | | | | | | | | | |
| | 23 | 29 | 05* | 75* | 76* | 96* | 92* | 00* | 63* | 90* | 49* | 54* | 12* | 07 | 91* | | | | | | | | | | |
| 1 | 0.1** | 0.2** | -* | 0.2* | - | - | -* | * | - | | | * | - | * | - | * | | | | | | | | | |
| 7 | 80* | 75* | 0.1* | 0.2* | 0.0 | 0.0* | 0.1* | 0.2* | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.3* | 0.0 | 0.2* | 0.0 | 0.1* | — | | | | | | | | |
| | | | 13* | 61* | 26 | 66 | 26* | 48* | 15 | 35 | 05 | 39* | 92 | 32* | 91 | 57* | | | | | | | | | |
| 1 | - | - | * | - | * | * | * | -* | | * | -* | - | * | -* | * | * | -* | | | | | | | | |
| 8 | 0.1* | 0.0* | 0.2* | 0.0* | 0.2* | 0.2* | 0.1* | 0.2* | 0.0 | 0.2* | 0.1* | 0.0 | 0.3* | 0.1* | 0.2* | 0.2* | 0.1* | — | | | | | | | |
| | 54 | 74 | 65* | 69 | 92* | 02* | 14* | 30* | 27 | 17* | 12* | 29 | 24* | 18* | 80* | 75* | 84* | | | | | | | | |
| 1 | 0.2** | 0.2** | -* | 0.4* | -* | -* | - | * | -* | | * | * | -* | * | -* | -* | * | -* | | | | | | | |
| 9 | 18* | 88* | 0.2* | 0.4* | 0.1* | 0.2* | 0.0 | 0.3* | 0.1* | 0.0 | 0.1* | 0.1* | 0.2* | 0.3* | 0.1* | 0.1* | 0.3* | 0.2* | — | | | | | | |
| | | | 01* | 25* | 66* | 25* | 05 | 24* | 39* | 23 | 52* | 55* | 00* | 58* | 88* | 97* | 93* | 93* | | | | | | | |
| 2 | - | - | * | - | * | * | * | -* | | * | - | - | * | - | * | * | -* | * | -* | | | | | | |
| 0 | 0.1* | 0.0* | 0.1* | 0.0 | 0.2* | 0.2* | 0.1* | 0.1* | 0.0 | 0.1* | 0.1* | 0.0 | 0.1* | 0.0* | 0.3* | 0.1* | 0.1* | 0.3* | 0.1* | — | | | | | |
| | 23 | 74 | 44* | 43 | 84* | 13* | 16* | 48* | 26 | 84* | 03 | 64 | 83* | 76 | 32* | 82* | 49* | 77* | 91* | | | | | | |
| 2 | - | - | * | - | * | * | * | -* | | * | - | - | * | - | * | * | - | * | -* | * | | | | | |
| 1 | 0.1* | 0.0 | 0.1* | 0.0 | 0.3* | 0.2* | 0.0* | 0.0* | 0.0 | 0.2* | 0.0 | 0.0 | 0.1* | 0.0* | 0.4* | 0.1* | 0.0 | 0.2* | 0.0* | 0.5* | — | | | | |
| | 23 | 35 | 53* | 58 | 21* | 64* | 77 | 97 | 41 | 17* | 56 | 13 | 34* | 73 | 97* | 94* | 11 | 45* | 97* | 04* | | | | | |
| 2 | - | - | * | - | * | * | - | -* | | * | - | | * | | * | * | | * | -* | * | | | | | |
| 2 | 0.0 | 0.0* | 0.1* | 0.0* | 0.1* | 0.1* | 0.0 | 0.1* | 0.0 | 0.2* | 0.0 | 0.0 | 0.1* | 0.0 | 0.1* | 0.1* | 0.0 | 0.2* | 0.1* | 0.2* | 0.2* | — | | | |
| | 63 | 84 | 60* | 71 | 70* | 84* | 00 | 12* | 41 | 21* | 49 | 33 | 51* | 24 | 74* | 34* | 15 | 18* | 21* | 30* | 20* | | | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
|---|-------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| 2 | 0.1** | 0.1** | -* | 0.1* | -* | -* | 0.0 | 0.1* | - | - | 0.1* | 0.0 | -* | 0.1* | - | - | 0.1* | -* | 0.3* | -* | -* | -* | - | - | - |
| 3 | 33* | 44* | 0.1* | 0.1* | 0.1* | 0.1* | 58 | 93* | 0.0 | 0.0 | 26* | 31 | 0.1* | 0.1* | 0.1* | 0.0* | 0.1* | 0.1* | 0.3* | 0.1* | 0.1* | 0.2* | — | — | — |
| | | | 24* | 90* | 20* | 18* | | 21 | | 48 | | | 52* | 95* | 08 | 72 | | 85* | 34* | 95* | 54* | 62* | | | |
| 2 | - | - | * | - | * | * | | -* | | * | - | - | * | - | * | * | - | * | -* | * | * | * | * | -* | - |
| 4 | 0.0 | 0.0 | 0.1* | 0.1* | 0.2* | 0.2* | 0.0 | 0.1* | 0.0* | 0.1* | 0.0* | 0.0 | 0.2* | 0.0 | 0.2* | 0.2* | 0.0 | 0.2* | 0.2* | 0.2* | 0.1* | 0.3* | 0.1* | — | — |
| | 50 | 53 | 70* | 07 | 56* | 10* | 52 | 28* | 89* | 82* | 66 | 26 | 43* | 34 | 26* | 06* | 52 | 55* | 04* | 12* | 89* | 17* | 75* | | |
| 2 | 0.0 | - | 0.0 | -* | 0.0 | - | 0.0* | 0.0 | 0.0* | 0.0 | 0.2* | 0.0 | - | - | 0.0 | 0.0 | - | - | - | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0* | 0.0 | — |
| 5 | 38 | 0.0* | 64 | 0.1* | 42 | 0.0 | 85* | 16 | 98* | 17 | 99* | 03 | 0.0 | 0.0 | 34 | 04 | 30 | 06 | 29 | 20 | 33 | 42 | 70 | 37 | — |
| | | 73 | | 18* | | 23 | | | | | | | 14 | 04 | | | | | | | | | | | |
| 2 | - | - | * | - | * | * | * | - | 0.0* | 0.1* | -* | - | * | 0.0 | * | * | - | * | -* | * | * | * | -* | * | - |
| 6 | 0.0** | 0.0 | 0.1* | 0.0* | 0.1* | 0.1* | 0.1* | 0.0* | 0.1* | 0.1* | 0.1* | 0.0* | 0.1* | 0.0 | 0.1* | 0.2* | 0.0* | 0.1* | 0.1* | 0.2* | 0.1* | 0.2* | 0.1* | 0.3* | 0.0 |
| | 99 | 62 | 47* | 79 | 93* | 86* | 13* | 84 | 22* | 23* | 73 | | 62* | 02 | 53* | 37* | 69 | 86* | 50* | 07* | 10* | 20* | 23* | 20* | 16 |

*p < 0.05; **p < 0.001; ***p < 0.001

U tablici niže prikazane su korelacije među česticama s kojima su ispitani stavovi o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama.

1.3. Prikaz Pearsonovog koeficijenta korelacije prema Tablici 29

Tablica 29. Pearsonov koeficijent korelacije među česticama s kojima su ispitani stavovi o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|----------|----|
| 1 | — | | | | | | | | | |
| 2 | 0.556*** | — | | | | | | | | |
| 3 | 0.506*** | 0.577*** | — | | | | | | | |
| 4 | 0.216*** | 0.213*** | 0.322*** | — | | | | | | |
| 5 | 0.323*** | 0.337*** | 0.451*** | 0.443*** | — | | | | | |
| 6 | 0.332*** | 0.350*** | 0.443*** | 0.391*** | 0.674*** | — | | | | |
| 7 | -0.086** | -0.053 | -0.032 | 0.044 | -0.030 | 0.039 | — | | | |
| 8 | 0.392*** | 0.350*** | 0.431*** | 0.317*** | 0.415*** | 0.446*** | -0.066* | — | | |
| 9 | 0.335*** | 0.321*** | 0.386*** | 0.247*** | 0.301*** | 0.355*** | -0.048 | 0.545*** | — | |
| 10 | 0.356*** | 0.328*** | 0.401*** | 0.248*** | 0.372*** | 0.422*** | -0.054 | 0.519*** | 0.488*** | — |

*p < 0.05; **p < 0.001; ***p < 0.001

1.4. Prikaz Pearsonove tablica interkorelacija između stavova odgojitelja prema Tablici 47

Tablica 47. Pearsonova tablica interkorelacija između stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu i kompetencija odgojitelja

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-----------|
| 1. Dobrobit inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja | — | | | | | |
| 2. Inkluzivna podrška djeci s teškoćama | 0.450 *** | — | | | | |
| 3. Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama | - 0.402 *** | - 0.383 *** | — | | | |
| 4. Utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama | - 0.322 *** | - 0.258 *** | 0.264 *** | — | | |
| 5. Zahtjevnost rada s djecom s teškoćama | 0.041 | - 0.117 *** | 0.169 *** | - 0.093 ** | — | |
| 6. Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama | 0.360 *** | 0.250 *** | - 0.369 *** | - 0.220 *** | 0.152 *** | — |
| 7. Intrinzična motivacija za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama | 0.337 *** | 0.219 *** | - 0.296 *** | - 0.160 *** | 0.152 *** | 0.622 *** |

*- $p < 0.05$; **- $p < 0.01$; ***- $p < 0.001$

PRILOG 2 - Post-hoc testovi

U nastavku se navodi detaljni prikaz rezultata post-hoc testova kojima su provjerene razlike u stavovima, kompetencijama i samoprocjenama vlastitog rada među uspoređivanim skupinama. Rezultati post-hoc testova interpretirani su u dijelu rada: Rezultat istraživanja i interpretacija

2.1. Razlike u stavovima odgojitelja o ključnim pretpostavkama za rad s djecom s teškoćama s obzirom na godine radnog iskustva.

Faktor: Dobrobit inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja

Deskriptivni podaci subskale Dobrobit inkluzivne prakse odgojitelja s obzirom na godine radnog staža.

| Godine radnog staža | M | SD | Min | Maks |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|
| Do 1 godine | 3.994 | 0.571 | 2.714 | 5.000 |
| Od 1 do 5 godina | 3.866 | 0.561 | 2.286 | 5.000 |
| Od 5 do 10 godina | 3.716 | 0.566 | 1.714 | 5.000 |
| Od 10 do 20 godina | 3.771 | 0.606 | 1.571 | 5.000 |
| Više od 20 godina | 3.705 | 0.682 | 1.571 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjena Dobrobiti inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja s obzirom na godine radnog staža.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|----------------------|-------------------|-------------------|--------|-------|
| Do 1 godine | Od 1 do 5 godina | 0.129 | 1.309 | 0.686 |
| | Od 5-10 godina | 0.279 | 2.875 | 0.034 |
| | 10-20 godina | 0.223 | 2.373 | 0.124 |
| | Više od 20 godina | 0.289 | 3.058 | 0.019 |
| Od 1 do 5 godina | Od 5-10 godina | 0.150 | 2.323 | 0.138 |
| | 10-20 godina | 0.094 | 1.571 | 0.516 |
| | Više od 20 godina | 0.161 | 2.632 | 0.066 |
| Od 5-10 godina | 10-20 godina | -0.055 | -0.958 | 0.874 |
| | Više od 20 godina | 0.011 | 0.183 | 1.000 |

| | | | | |
|--------------|-------------------|-------|-------|-------|
| 10-20 godina | Više od 20 godina | 0.066 | 1.227 | 0.735 |
|--------------|-------------------|-------|-------|-------|

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

Faktor: Inkluzivna podrška djeci s teškoćama

Deskriptivni podaci subskale Inkluzivna podrška djeci s teškoćama s obzirom na godine radnog staža odgojitelja

| Radno iskustvo | M | SD | Min | Maks |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|
| Do 1 godine | 3.994 | 0.571 | 2.714 | 5.000 |
| Od 1 do 5 godina | 3.866 | 0.561 | 2.286 | 5.000 |
| Od 5 do 10 godina | 3.716 | 0.566 | 1.714 | 5.000 |
| Od 10 do 20 godina | 3.771 | 0.606 | 1.571 | 5.000 |
| Više od 20 godina | 3.705 | 0.682 | 1.571 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjene odgojitelja o inkluzivnoj podršci djeci s teškoćama s obzirom na godine radnog staža.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|----------------------|-------------------|-------------------|--------|-------|
| Do 1 godine | Od 1 do 5 godina | 0.029 | 0.256 | 0.999 |
| | Od 5-10 godina | 0.110 | 0.982 | 0.864 |
| | 10-20 godina | -0.036 | -0.336 | 0.997 |
| | Više od 20 godina | -0.121 | -1.104 | 0.804 |
| Od 1 do 5 godina | Od 5-10 godina | 0.081 | 1.084 | 0.815 |
| | 10-20 godina | -0.066 | -0.944 | 0.879 |
| | Više od 20 godina | -0.150 | -2.124 | 0.211 |
| Od 5-10 godina | 10-20 godina | -0.146 | -2.190 | 0.184 |
| | Više od 20 godina | -0.230 | -3.393 | 0.006 |
| 10-20 godina | Više od 20 godina | -0.084 | -1.351 | 0.659 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

Faktor: Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama

Deskriptivni podaci subskale stavova odgojitelja o Inkluziji kao izazovu u inkluzivnom radu s obzirom na godine radnog staža.

| Radno iskustvo | M | SD | Min | Maks |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|
| Do 1 godine | 2.748 | 0.729 | 1.200 | 4.800 |
| Od 1 do 5 godina | 2.683 | 0.791 | 1.000 | 5.000 |
| Od 5-10 godina | 2.902 | 0.821 | 1.000 | 4.800 |
| 10-20 godina | 2.860 | 0.756 | 1.000 | 5.000 |
| Više od 20 godina | 2.914 | 0.796 | 1.000 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjena Inkluzije kao izazova u radu odgojitelja s obzirom na godine radnog staža.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|----------------------|-------------------|-------------------|--------|-------|
| Do 1 godine | Od 1 do 5 godina | 0.065 | 0.511 | 0.986 |
| | Od 5-10 godina | -0.154 | -1.230 | 0.734 |
| | 10-20 godina | -0.112 | -0.926 | 0.887 |
| | Više od 20 godina | -0.166 | -1.360 | 0.653 |
| Od 1 do 5 godina | Od 5-10 godina | -0.218 | -2.626 | 0.067 |
| | 10-20 godina | -0.177 | -2.284 | 0.151 |
| | Više od 20 godina | -0.230 | -2.931 | 0.028 |
| Od 5-10 godina | 10-20 godina | 0.041 | 0.556 | 0.981 |
| | Više od 20 godina | -0.012 | -0.162 | 1.000 |
| 10-20 godina | Više od 20 godina | -0.054 | -0.772 | 0.939 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

2.2. Razlike u stavovima odgojitelja o ključnim pretpostavkama za rad s djecom s teškoćama s obzirom na stupanj stručne spreme.

Faktor: Inkluzivna podrška djeci s teškoćama

Deskriptivni podaci subskale stavova odgojitelja o Inkluzivnoj podršci djeci s teškoćama s obzirom na stupanj stručne spreme.

| Stupanj stručne spreme | M | SD | Min | Maks |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Srednja stručna sprema | 3.625 | 0.635 | 2.833 | 4.833 |

| | | | | |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Dodiplomski studij (VŠS) | 3.082 | 0.709 | 1.000 | 5.000 |
| Diplomski studij | 2.956 | 0.672 | 1.333 | 5.000 |
| Poslijediplomski studij | 2.812 | 0.888 | 1.000 | 4.833 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjena Inkluzivne podrške djeci s obzirom na stupanj stručne sprema.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|--------------------------|--------------------------|-------------------|-------|--------|
| Srednja stručna sprema | Dodiplomski studij (VŠS) | 0.543 | 3.409 | 0.004 |
| | Diplomski studij | 0.669 | 4.102 | < .001 |
| | Poslijediplomski studij | 0.813 | 3.455 | 0.003 |
| Dodiplomski studij (VŠS) | Diplomski studij | 0.126 | 2.389 | 0.080 |
| | Poslijediplomski studij | 0.270 | 1.521 | 0.426 |
| Diplomski studij | Poslijediplomski studij | 0.143 | 0.793 | 0.858 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

Faktor: Utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama

Deskriptivni podaci subskele stavova odgojitelja utjecaju vršnjačke podrške u radu s obzirom na stupanj stručne sprema.

| Stupanj stručne sprema | M | SD | Min | Maks |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Srednja stručna sprema | 2.150 | 0.671 | 1.000 | 3.333 |
| Dodiplomski studij (VŠS) | 1.815 | 0.660 | 0.667 | 4.000 |
| Diplomski studij | 1.824 | 0.673 | 1.000 | 4.333 |
| Poslijediplomski studij | 1.521 | 0.730 | 0.667 | 3.333 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika stavova odgojitelja u izraženosti procjena Utjecaja vršnjačke podrške u radu s obzirom na stupanj stručne sprema.

| Uspoređivane skupine | Prosječna razlika | t | p |
|----------------------|-------------------|---|---|
|----------------------|-------------------|---|---|

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------|--------|-------|
| Srednja stručna sprema | Dodiplomski studij (VŠS) | 0.335 | 2.222 | 0.118 |
| | Diplomski studij | 0.326 | 2.110 | 0.151 |
| | Poslijediplomski studij | 0.629 | 2.822 | 0.025 |
| Dodiplomski studij (VŠS) | Diplomski studij | -0.009 | -0.182 | 0.998 |
| | Poslijediplomski studij | 0.294 | 1.746 | 0.301 |
| Diplomski studij | Poslijediplomski studij | 0.303 | 1.765 | 0.291 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

2. 3. Razlike u stavovima odgojitelja o ključnim pretpostavkama s obzirom na promoviranost odgojitelja

Faktor: Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama

Deskriptivni podaci subskele stavova odgojitelja o Inkluziji kao izazovu u inkluzivnom radu s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika.

| Stupanj stručne sprema | M | SD | Min | Maks |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Odgojitelj mentor | 3.050 | 0.584 | 1.400 | 4.800 |
| Odgojitelj savjetnik | 2.493 | 0.810 | 1.000 | 4.200 |
| Ništa od toga | 2.848 | 0.792 | 1.000 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u stavovima odgojitelja u izraženosti procjene inkluzije kao izazova u radu s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|----------------------|----------------------|-------------------|--------|-------|
| Odgojitelj mentor | Odgojitelj savjetnik | 0.557 | 2.865 | 0.012 |
| | Ništa od toga | 0.202 | 1.508 | 0.288 |
| Odgojitelj savjetnik | Ništa od toga | -0.355 | -2.433 | 0.040 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

Faktor: Utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama

Deskriptivni podaci subskale stavova odgojitelja na utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika.

| Promoviranost u zvanja | M | SD | Min | Maks |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Odgojitelj mentor | 1.889 | 0.735 | 1.000 | 3.333 |
| Odgojitelj savjetnik | 1.422 | 0.560 | 1.000 | 3.000 |
| Ništa od toga | 1.829 | 0.664 | 0.667 | 4.333 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti stavova odgojitelja na utjecaj vršnjačke podrške u radu s djecom s teškoćama s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|----------------------|----------------------|-------------------|--------|-------|
| Odgojitelj mentor | Odgojitelj savjetnik | 0.467 | 2.845 | 0.013 |
| | Ništa od toga | 0.060 | 0.532 | 0.856 |
| Odgojitelj savjetnik | Ništa od toga | -0.407 | -3.299 | 0.003 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

2.4. Stavovi odgojitelja o ključnim pretpostavkama s obzirom na angažiranost u zajednici

Faktor: Dobrobit inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja

Deskriptivni podaci subskale stavova odgojitelja o dobrobiti inkluzivne odgojno-obrazovne prakse s obzirom na rad odgojitelja u zajednici.

| Rad u zajednici | M | SD | Min | Maks |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Angažiran u zajednici | 3.852 | 0.666 | 1.571 | 5.000 |
| Nije angažiran u zajednici | 3.745 | 0.595 | 1.714 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Faktor: Stavovi odgojitelja o inkluziji kao izazovu u radu odgojitelja s djecom s teškoćama

Deskriptivni podaci o stavovima odgojitelja o inkluziji kao izazovu u radu s djecom s teškoćama s obzirom na rad odgojitelja u zajednici.

| Rad u zajednici | M | SD | Min | Maks |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Angažiran u zajednici | 2.635 | 0.766 | 1.000 | 5.000 |
| Nije angažiran u zajednici | 2.911 | 0.786 | 1.000 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

2.5. Stavovi odgojitelja o ključnim pretpostavkama s obzirom na stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama.

Faktor: Dobrobiti inkluzivne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja

Deskriptivni podaci subskele stavova odgojitelja o dobrobiti inkluzivne prakse s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama.

| Stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama | M | SD | Min | Maks |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | 3.785 | 0.617 | 1.571 | 5.000 |
| Više od jednom na godinu | 3.849 | 0.585 | 2.286 | 5.000 |
| Niti jednom | 3.638 | 0.623 | 1.571 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjena stavova odgojitelja o dobrobiti inkluzivne prakse s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|---------------------------|--------------------------|-------------------|--------|--------|
| Najmanje jednom na godinu | Više od jednom na godinu | -0.064 | -1.349 | 0.368 |
| | Niti jednom | 0.146 | 2.820 | 0.014 |
| Više od jednom na godinu | Niti jednom | 0.211 | 3.608 | < .001 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

Faktor: Stavovi odgojitelja o inkluzivnoj podršci djeci s teškoćama

Deskriptivni podaci subskale stavova odgojitelja o inkluzivnoj podršci djeci s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama.

| Stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama | M | SD | Min | Maks |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | 3.083 | 0.683 | 1.000 | 5.000 |
| Više od jednom na godinu | 3.111 | 0.704 | 1.000 | 5.000 |
| Niti jednom | 2.912 | 0.754 | 1.000 | 4.833 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti stavova odgojitelja o procjeni Inkluzivne podršk s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|---------------------------|--------------------------|-------------------|--------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | Više od jednom na godinu | -0.028 | -0.505 | 0.869 |
| | Niti jednom | 0.172 | 2.867 | 0.012 |
| Više od jednom na godinu | Niti jednom | 0.200 | 2.960 | 0.009 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

Faktor: Inkluzija kao izazov u radu odgojitelja s djecom s teškoćama

Deskriptivni podaci subskale stavova odgojitelja o Inkluziji kao izazovu u radu odgojitelja s djecom s obzirom na stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama.

| Stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama | M | SD | Min | Maks |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | 2.828 | 0.779 | 1.000 | 4.600 |
| Više od jednom na godinu | 2.663 | 0.782 | 1.000 | 4.800 |
| Niti jednom | 3.120 | 0.749 | 1.200 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjene stavova odgojitelja o Inkluziji kao izazovu u radu odgojitelja s djecom s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|---------------------------|--------------------------|-------------------|--------|--------|
| Najmanje jednom na godinu | Više od jednom na godinu | 0.164 | 2.716 | 0.018 |
| | Niti jednom | -0.292 | -4.434 | < .001 |
| Više od jednom na godinu | Niti jednom | -0.456 | -6.158 | < .001 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

2.6. Razlike u kompetencijama odgojitelja s obzirom na radno iskustvo

Faktor: Intrinzična motivacija odgojitelja za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama.

Deskriptivni podaci subskale stavova odgojitelja o intrinzičnoj motivaciji za promišljanje odgojno - obrazovne prakse s djecom s teškoćama s obzirom na trajanje radnog staža.

| Radni staž | M | SD | Min | Maks |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|
| Do 1 godine | 4.140 | 0.513 | 3.000 | 5.000 |
| Od 1 do 5 godina | 4.226 | 0.555 | 3.000 | 5.000 |
| Od 5-10 godina | 3.958 | 0.635 | 1.667 | 5.000 |
| 10-20 godina | 3.898 | 0.757 | 0.000 | 5.000 |
| Više od 20 godina | 3.901 | 0.725 | 0.000 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika stavova odgojitelja u izraženosti procjena Intrinzične motivacije za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama s obzirom na trajanje radnog staža.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|----------------------|------------------|-------------------|--------|-------|
| Do 1 godine | Od 1 do 5 godina | -0.086 | -0.789 | 0.934 |

| | | | | |
|-------------------|-------------------|--------|--------|--------|
| | Od 5-10 godina | 0.182 | 1.687 | 0.442 |
| | 10-20 godina | 0.242 | 2.309 | 0.143 |
| | Više od 20 godina | 0.239 | 2.270 | 0.156 |
| Od 1 do 5 godina | Od 5-10 godina | 0.268 | 3.735 | 0.002 |
| | 10-20 godina | 0.328 | 4.901 | < .001 |
| | Više od 20 godina | 0.325 | 4.787 | < .001 |
| Od 5 do 10 godina | 10-20 godina | 0.060 | 0.926 | 0.887 |
| | Više od 20 godina | 0.057 | 0.872 | 0.907 |
| Od 10-20 godina | Više od 20 godina | -0.003 | -0.043 | 1.000 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

Faktor: Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama

Deskriptivni podaci subskale stavova odgojitelja o razvijenim osobnim i profesionalnim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama s obzirom na promoviranost u zvanje odgojitelja mentora/savjetnika.

| Promoviranost u zvanja | M | SD | Min | Maks |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Odgojitelj mentor | 3.787 | 0.589 | 2.333 | 5.000 |
| Odgojitelj savjetnik | 4.133 | 0.733 | 2.333 | 5.000 |
| Ništa od toga | 3.863 | 0.602 | 0.000 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

2.7. Razlike u kompetencijama odgojitelja obzirom na promoviranost u zvanja

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti stavova odgojitelja o procjeni razvijenih osobnih i profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama s obzirom na promoviranost u zvanje odgojitelja mentora/savjetnika.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|----------------------|----------------------|-------------------|--------|-------|
| Odgojitelj mentor | Odgojitelj savjetnik | -0.346 | -2.310 | 0.055 |
| | Ništa od toga | -0.076 | -0.738 | 0.741 |
| Odgojitelj savjetnik | Ništa od toga | 0.270 | 2.399 | 0.044 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

2. 8. Kompetencije odgojitelja s obzirom na rad u zajednici

S obzirom da varijabla rad odgojitelja u zajednici ima samo dvije razine, nije proveden post-hoc test, već se interpretacija zasniva na aritmetičkim sredinama.

Deskriptivni podaci samoprocjena kompetencija odgojitelja s obzirom na rad odgojitelja u zajednici.

| | Rad u zajednici | M | SD | Min | Maks |
|--|-----------------|-------|-------|-------|-------|
| Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama | Da | 4.017 | 0.581 | 1.667 | 5.000 |
| | Ne | 3.818 | 0.610 | 0.000 | 5.000 |
| Intrinzična motivacija za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama | Da | 4.085 | 0.688 | 1.667 | 5.000 |
| | Ne | 3.951 | 0.687 | 0.000 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

2.9. Razlike u kompetencijama odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama.

Faktor: Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama

Deskriptivni podaci subskale stavova odgojitelja o razvijenim osobnim i profesionalnim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama.

| Stručno usavršavanje | M | SD | Min | Maks |
|---------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | 3.855 | 0.570 | 1.333 | 5.000 |
| Više od jednom na godinu | 4.019 | 0.602 | 0.000 | 5.000 |
| Niti jednom | 3.710 | 0.662 | 0.000 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjena Razvijenih osobnih i profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama (najmanje jednom godišnje).

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|---------------------------|--------------------------|-------------------|--------|--------|
| Najmanje jednom na godinu | Više od jednom na godinu | -0.164 | -3.506 | 0.001 |
| | Niti jednom | 0.146 | 2.857 | 0.012 |
| Više od jednom na godinu | Niti jednom | 0.310 | 5.402 | < .001 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

Faktor: Intrinzična motivacija za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama

Deskriptivni podaci subskale Intrinzična motivacija za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama.

| Stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama | M | SD | Min | Maks |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | 3.987 | 0.655 | 0.000 | 5.000 |
| Više od jednom na godinu | 4.099 | 0.648 | 0.000 | 5.000 |
| Niti jednom | 3.832 | 0.789 | 0.000 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjena stavova odgojitelja o Intrinzičnoj motivaciji za promišljanje odgojno-obrazovne prakse s djecom s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama (najmanje jednom godišnje).

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|---------------------------|--------------------------|-------------------|--------|--------|
| Najmanje jednom na godinu | Više od jednom na godinu | -0.112 | -2.103 | 0.090 |
| | Niti jednom | 0.155 | 2.667 | 0.021 |
| Više od jednom na godinu | Niti jednom | 0.267 | 4.087 | < .001 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

2.10. Razlike u kompetencijama odgojitelja s obzirom na usavršavanje izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Faktor: Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama

Deskriptivni podaci subskale Razvijene osobne i profesionalne kompetencije za rad s djecom s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

| Stručno usavršavanje izvan područja predškolske pedagogije | M | SD | Min | Maks |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | 3.821 | 0.592 | 0.000 | 5.000 |
| Više od jednom na godinu | 3.931 | 0.644 | 0.000 | 5.000 |
| Niti jednom | 3.819 | 0.496 | 1.667 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjena Razvijenih osobnih i profesionalnih kompetencija za rad s djecom s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|---------------------------|--------------------------|-------------------|--------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | Više od jednom na godinu | -0.110 | -2.589 | 0.026 |
| | Niti jednom | 0.002 | 0.028 | 1.000 |
| Više od jednom na godinu | Niti jednom | 0.112 | 1.708 | 0.203 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

2. 11. Razlike u samoprocjena rada odgojitelja s obzirom na promoviranost u zvanja

Faktor: Otvorenost za nova iskustva

Deskriptivni podaci subskale Otvorenost za nova iskustva s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika.

| Promovirana zvanja | M | SD | Min | Maks |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|
| Odgojitelj mentor | 4.019 | 0.805 | 1.667 | 5.000 |
| Odgojitelj savjetnik | 4.544 | 0.590 | 2.667 | 5.000 |
| Ništa od toga | 4.146 | 0.624 | 1.000 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjene odgojitelja o otvorenosti za nova iskustva s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika.

| Promovirana zvanja | Uspoređivane skupine | Prosječna razlika | t | p |
|----------------------|----------------------|-------------------|--------|-------|
| Odgojitelj mentor | Odgojitelj savjetnik | -0.526 | -3.375 | 0.002 |
| | Ništa od toga | -0.127 | -1.187 | 0.461 |
| Odgojitelj savjetnik | Ništa od toga | 0.399 | 3.404 | 0.002 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

Faktor: Savjesnost u radu s djecom s teškoćama

Deskriptivni podaci subskale stavova odgojitelja o savjesnosti u radu s djecom s teškoćama s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika.

| Promoviranost u zvanja | M | SD | Min | Maks |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Odgojitelj mentor | 4.056 | 0.595 | 2.000 | 5.000 |
| Odgojitelj savjetnik | 4.467 | 0.611 | 3.250 | 5.000 |
| Ništa od toga | 4.184 | 0.535 | 1.750 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjena Savjesnosti u radu s djecom s teškoćama s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|----------------------|----------------------|-------------------|--------|-------|
| Odgojitelj mentor | Odgojitelj savjetnik | -0.411 | -3.079 | 0.006 |
| | Ništa od toga | -0.128 | -1.397 | 0.343 |

| | | | | |
|----------------------|---------------|-------|-------|-------|
| Odgojitelj savjetnik | Ništa od toga | 0.283 | 2.819 | 0.014 |
|----------------------|---------------|-------|-------|-------|

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

Faktor: Otvorenost za interakciju s okolinom

Deskriptivni podaci subskele Otvorenost za interakciju s okolinom s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika.

| Promoviranost u zvanja | M | SD | Min | Maks |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Odgojitelj mentor | 3.898 | 0.788 | 1.667 | 5.000 |
| Odgojitelj savjetnik | 4.367 | 0.520 | 3.000 | 5.000 |
| Ništa od toga | 3.981 | 0.594 | 1.667 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjena Otvorenosti za interakciju s okolinom s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|----------------------|----------------------|-------------------|--------|-------|
| Odgojitelj mentor | Odgojitelj savjetnik | -0.469 | -3.156 | 0.005 |
| | Ništa od toga | -0.083 | -0.814 | 0.695 |
| Odgojitelj savjetnik | Ništa od toga | 0.385 | 3.455 | 0.002 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

2.12. Razlike u samoprocjena rada odgojitelja obzirom na uključenost u rad zajednice.

Faktor: Otvorenost za nova iskustva

Deskriptivni podaci subskele Otvorenost za nova iskustva s obzirom na uključenost u rad zajednice.

| Rad u zajednici | M | SD | Min | Maks |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Angažiran u zajednici | 4.235 | 0.661 | 1.000 | 5.000 |
| Nije angažiran u zajednici | 4.126 | 0.625 | 1.667 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Faktor: Savjesnost u radu s djecom s teškoćama

Deskriptivni podaci subskale Savjesnost u radu s djecom s teškoćama s obzirom na uključenost u rad zajednice.

| Rad u zajednici | M | SD | Min | Maks |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Angažiran u zajednici | 4.278 | 0.546 | 2.000 | 5.000 |
| Nije angažiran u zajednici | 4.158 | 0.538 | 1.750 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Faktor: Otvorenost za interakciju s okolinom

Deskriptivni podaci subskale Otvorenost za interakciju s okolinom s obzirom na uključenost u rad zajednice

| Rad u zajednici | M | SD | Min | Maks |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Angažiran u zajednici | 4.085 | 0.615 | 1.667 | 5.000 |
| Nije angažiran u zajednici | 3.958 | 0.600 | 1.667 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

2.13. Razlike u samoprocjeni rada odgojitelja s obzirom na usavršavanje za rad s djecom s teškoćama

Faktor: Otvorenost za nova iskustva

Deskriptivni podaci subskale Otvorenost za nova iskustva s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama.

| Stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama | M | SD | Min | Maks |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | 4.129 | 0.641 | 1.000 | 5.000 |
| Više od jednom na godinu | 4.280 | 0.593 | 2.333 | 5.000 |
| Niti jednom | 4.053 | 0.647 | 2.000 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjena Otvorenosti nova iskustva s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|---------------------------|--------------------------|-------------------|--------|--------|
| Najmanje jednom na godinu | Više od jednom na godinu | -0.151 | -3.064 | 0.006 |
| | Niti jednom | 0.076 | 1.413 | 0.334 |
| Više od jednom na godinu | Niti jednom | 0.227 | 3.757 | < .001 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

Faktor: Otvorenost za interakciju s okolinom

Deskriptivni podaci subskale Otvorenost za interakciju s okolinom s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama.

| Usavršavanje za rad s djecom s teškoćama | M | SD | Min | Maks |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | 3.962 | 0.637 | 1.667 | 5.000 |
| Više od jednom na godinu | 4.087 | 0.553 | 2.333 | 5.000 |
| Niti jednom | 3.936 | 0.571 | 2.000 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjena Otvorenosti za interakciju s okolinom s obzirom na stručno usavršavanje iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|---------------------------|--------------------------|-------------------|--------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | Više od jednom na godinu | -0.125 | -2.651 | 0.022 |
| | Niti jednom | 0.026 | 0.506 | 0.868 |
| Više od jednom na godinu | Niti jednom | 0.151 | 2.613 | 0.025 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

2.14. Razlike u samoprocjena rada odgojitelja s obzirom na usavršavanje izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Faktor: Otvorenost za nova iskustva

Deskriptivni podaci subskele Otvorenost za nova iskustva s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

| Usavršavanje izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja | M | SD | Min | Maks |
|---|-------|-------|-------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | 4.082 | 0.655 | 1.000 | 5.000 |
| Više od jednom na godinu | 4.249 | 0.606 | 1.667 | 5.000 |
| Niti jednom | 4.068 | 0.616 | 2.000 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjena Otvorenosti za nova iskustva s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|---------------------------|--------------------------|-------------------|--------|--------|
| Najmanje jednom na godinu | Više od jednom na godinu | -0.167 | -3.775 | < .001 |
| | Niti jednom | 0.014 | 0.208 | 0.976 |
| Više od jednom na godinu | Niti jednom | 0.181 | 2.659 | 0.022 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

Faktor: Otvorenost za interakciju s okolinom

Deskriptivni podaci subskele Otvorenost za interakciju s okolinom s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

| | M | SD | Min | Maks |
|---------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | 3.965 | 0.612 | 1.667 | 5.000 |
| Više od jednom na godinu | 4.042 | 0.590 | 1.667 | 5.000 |
| Niti jednom | 3.895 | 0.613 | 2.333 | 5.000 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjena Otvorenosti za interakciju s okolinom s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|---------------------------|--------------------------|-------------------|--------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | Više od jednom na godinu | -0.077 | -1.823 | 0.163 |
| | Niti jednom | 0.070 | 1.074 | 0.531 |
| Više od jednom na godinu | Niti jednom | 0.147 | 2.259 | 0.062 |

t- vrijednost t-testa; p- p-vrijednost

Faktor: Neuroticizam u radu s djecom s teškoćama

Deskriptivni podaci subskele Neuroticizam u radu s djecom s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

| | M | SD | Min | Maks |
|---------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | 2.515 | 0.721 | 1.000 | 5.000 |
| Više od jednom na godinu | 2.417 | 0.706 | 1.000 | 4.500 |
| Niti jednom | 2.579 | 0.706 | 1.000 | 4.250 |

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Min- minimalna vrijednost; Maks- maksimalna vrijednost

Rezultati post-hoc usporedbi razlika u izraženosti procjena Neuroticizma s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

| Uspoređivane skupine | | Prosječna razlika | t | p |
|---------------------------|--------------------------|-------------------|--------|-------|
| Najmanje jednom na godinu | Više od jednom na godinu | 0.098 | 1.956 | 0.124 |
| | Niti jednom | -0.064 | -0.825 | 0.687 |
| Više od jednom na godinu | Niti jednom | -0.162 | -2.096 | 0.091 |

t- vrijednost t-testa; p- vrijednost

PRILOG 3 - Upitnik za istraživanje

Upitnik za istraživanje stavova odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja

Poštovani odgojitelji,

Konvencija o pravima djece nedvojbeno pozicionira rani i predškolski odgoj kao iznimno važan dio sustava odgoja i obrazovanja koji kroz inkluzivnu kulturu i praksu doprinosi ravnopravnom uključivanju djece s teškoćama u redovne skupine. Globalno obrazovanje ističe značaj predškolskog odgoja i obrazovanja za 21. stoljeće. Odgojitelji predškolske djece najznačajniji su dionici u odgojno-obrazovnog procesa u inkluzivnom radu s djecom s teškoćama. Stoga je iznimno važno imati pokazatelje stavova odgojitelja o različitim aspektima inkluzije u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, te je angažiranost u ispunjavanju upitnika doprinos kvaliteti ovog istraživanja koje obuhvaća šest regija u Republici Hrvatskoj.

Istraživanje provodi doktorandica poslijediplomskog doktorskog studija „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“ odjela za pedagogiju Sveučilišta u Zadru.

Instrument istraživanja sastoji se od upitnika o osobnim podacima ispitanika i tri skale procjene. Dobiveni rezultati koristiti će se isključivo u znanstvene svrhe. Molimo Vas da na navedene tvrdnje iskažete svoje, a ne opće prihvatljivo mišljenje. Izrazi koji se koriste za osobe u muškom rodu odnose se na ženske i muške osobe.

Potrebno je odgovoriti na dolje navedene tvrdnje koristeći skalu u kojoj brojevi 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 = potpuno se slažem |

Molimo Vas da odgovorite na pitanja zaokruživanjem jedne ponuđene tvrdnje i dopisivanjem traženog odgovora. Anonimnost Vaših odgovora u potpunosti je zajamčena.

Istraživanje može biti kvalitetno i valjano isključivo u suradnji s Vama, stoga zahvaljujemo na vremenu koje ste izdvojili za ispunjavanje ovih upitnika.

Ispunjeni upitnik potrebno je dostaviti u zatvorenoj koverti tajništvu vrtića (koordinatoru).

OSOBNI PODACI ISPITANIKA

1. Vaša životna dob : _____

2. Spol: m ž (zaokružiti)

3. Razina obrazovanja:

a) srednja stručna sprema

- b) dodiplomski studij (VŠS)
- c) diplomski studij
- d) poslijediplomski studij

4. Promovirano zvanje:

- a) Odgojitelj mentor
- b) Odgojitelj savjetnik
- c) Ništa od toga

5. U kojoj regiji RH trenutno radite ?

- a) Sjeverna Hrvatska
- b) Grad Zagreb
- c) Slavonija i Baranja
- d) Istra i primorje
- e) Lika i Banovina
- f) Dalmacija

6. Da li ste radili u inkluzivnoj skupini gdje je bilo upisano dijete s teškoćom?

Da Ne

7. Ako je odgovor DA, koliko godina ste radili? _____

8. Ako je odgovor DA, s kojim teškoćama ste se susretali? _____

9. Koliko dugo iskustva imate u struci/profesiji?

- a) do 1 godine
- b) od 1 do 5 godina
- c) od 5-10 godina
- d) 10-20 godina
- e) više od 20 godina

10. Navedite vrstu skupine i broj djece u skupini u kojoj trenutno radite ?

- a) jaslice; broj djece _____
- b) mješovite; broj djece _____
- c) ostale skupine; broj djece _____

11. Stručno se usavršavam iz područja rada s djecom s teškoćama (seminar, radionice, predavanja):

- a) najmanje jednom na godinu
- b) više od jednom na godinu
- c) niti jednom

12. Stručno se usavršavam iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja (nevezano za rad s djecom s teškoćama):

- a) najmanje jednom na godinu
- b) više od jednom na godinu
- c) niti jednom

13. Stručno se usavršavam i razvijam različite vještina iz područja osobnih kompetencija i interesa izvan područja

ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja:

- a) najmanje jednom godišnje
- b) više od jednom godišnje
- c) niti jednom

14. Angažiran/a sam dobrovoljno u radu zajednice (članstvo u bilo kojim udrugama, volonterizam ili slične aktivnosti):

- a) da
- b) ne

15. Ukoliko radite neke od navedenih aktivnosti, molim Vas da ih navedete?

16. U skupini s djetetom s teškoćom imam pomoć stručnog tima:

- a) da
- b) ponekad
- c) nikad

17. U skupini u kojoj je dijete s teškoćom radim s trećim odgojiteljem (ili nekim drugim).

- a) da
- b) ne

| |
|--|
| Upitnik I - STAVOVI ODGOJITELJA O PROGRAMSKIM PRETPOSTAVKAMA ZA PROVEDBU INKLUZIJE DJECE S TEŠKOĆAMA U USTANOVAMA ZA RANI I PREDŠKOLAKI ODGOJ I OBRAZOVANJE |
|--|

U nastavku upitnika navedene su izjave vezane za stavove odgojitelja o programskim pretpostavkama za inkluziju djece s teškoćama. Molimo da na ponuđenoj skali zaokružite jednu tvrdnju s kojom se slažete.

Nema točnih ili pogrešnih odgovora! Zanima nas Vaš stav i procjena.

- Ne slažem se..... 1
- Uglavnom se ne slažem :..... 2
- Niti se slažem niti se ne slažem3
- Uglavnom se slažem..... 4
- Potpuno se slažem.....5

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Djeca s teškoćama najbolje su podržana u redovnom sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 2. | Djeca urednog razvoja loše se ponašaju prema djeci s teškoćama uključenim u redovni vrtić. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Zahtjevi rada odgojitelja u inkluzivnim skupinama veći su nego u skupinama bez djece s teškoćama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Djeca s teškoćama ne bi prihvatila boravak u skupini urednog razvoja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Rad u inkluzivnoj skupini za mene je novi izazov. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Djeca urednog razvoja imaju korist od uključenosti u skupinu s djecom s teškoćama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | U inkluzivnim skupinama djeca s teškoćama podržana su u skladu sa svojim mogućnostima (s obzirom na vrstu teškoće). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Mogu zamisliti rad s djecom s teškoćama u nadolazećoj pedagoškoj godini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | U inkluzivnoj skupini moguće je djeci s teškoćama prilagoditi odgojno-obrazovni rad i materijale. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Odgojitelji koji rade u inkluzivnim skupinama skloniji su stresu nego odgojitelji koji rade s djecom urednog razvoja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Djeca s teškoćom ne dobivaju dovoljnu podršku u inkluzivnoj skupini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Djeca s teškoćama u inkluzivnoj skupini mogu pronaći prijatelje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Rad u inkluzivnom programu vrtića za mene je obogaćivanje mojih profesionalnih kompetencija. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Kvaliteta rada skupine poboljšava se kada su u skupini djeca s teškoćama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Djeca s teškoćama jednako su podržana u inkluzivnoj skupini kao i u posebnoj odgojno-obrazovnoj skupini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Djeca s teškoćama mogu značajnije napredovati u inkluzivnoj skupini vrtića (više nego u posebnoj skupini). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Dječji vrtić u kojem ja radim nema dovoljno sredstava (materijalnih) za provedbu obrazovne inkluzije djece s teškoćama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Djeca urednog razvoja dobro prihvaćaju djecu s teškoćama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Prema djeci s teškoćama ponašam se na način da se osjećaju prihvaćeni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Rad u inkluzivnoj skupini znači promjenu i prilagodbu mog odgojno-obrazovnog rada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Rad u inkluzivnoj skupini moj rad čini zanimljivijim i raznovrsnijim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Strah me raditi u inkluzivnoj skupini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Moje profesionalne kompetencije dostatne su za rad u inkluzivnim skupinama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Ne osjećam se kompetentnom za rad u inkluzivnoj skupini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Mogu zamisliti rad s djecom s teškoćama jedino uz trećeg odgojitelja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 26. | Rad u inkluzivnoj skupini previše mi je stresan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Posebni odgojno-obrazovni programi koje vrtić provodi pomaže mi u odgojno-obrazovnom radu s djecom s teškoćama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Upitnik II - SAMOPROCJENA VLASTITOG ODGOJNO - OBRAZOVNOG RADA
ODGOJITELJA INKLUZIVNOM OKRUŽENJU**

Slijede izjave koje odgojitelji koriste da bi se opisali u radu s djecom s teškoćama. Odaberite koliko se svaka izjava odnosi osobno na Vaš rad (funkcioniranje) u inkluzivnom okruženju. Molimo Vas da na ponuđenoj skali zaokružite jednu tvrdnju što iskrenije i što spontanije.

Ne slažem se..... 1

Uglavnom se ne slažem.....2

Niti se slažem niti se ne slažem.....3

Uglavnom se slažem.....4

Potpuno se slažem.....5

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Prilično sam rezerviran/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Sklon/a sam kritizirati druge. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Temeljito obavljam svoje poslove. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Lako me uhvati loše raspoloženje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Zanimaju me mnoge stvari. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Oduševljen sam i lako mogu svoj entuzijazam prenijeti na druge. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Lako vjerujem ljudima, vidim dobro u njima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Volim udobnost, sklon/a sam lijenosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Opušten/a sam, ne uznemirava me stres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Volim razmišljati o stvarima, sklon/a sam dubokom razmišljanju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Ja sam više „tihi tip osobe“, prešutni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Mogu biti hladan/na i distanciran/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Učinkovit/a sam i žurno sve obavljam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Jako sam zabrinut/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Jako sam maštovit/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Vrlo sam društven/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Mogu biti grub/a i ne pristupačan/na | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Planirano mogu provesti u djelo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Lako postajem nervozan/na i nesiguran/na. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Cijenim umjetničke i estetske vrijednosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Imam umjetničkog interesa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Moji se prvi dojmovi o ljudima pokažu točnima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 23. | Često nisam siguran/na u svoju prosudbu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Uvijek točno znam zašto mi se nešto sviđa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Znam prešutjeti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Uvijek iskreno kažem što mislim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Upitnik III - STAVOVI O OSOBNIM I PROFESIONALNIM KOMPETENCIJAMA
ODGOJITELJA U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA**

U nastavku upitnika pronaći će te izjave koje odgojitelji ponekad koriste da bi opisali osobne i profesionalne kompetencije. Označite koliko se svaka izjava odnosi osobno na Vas zaokruživanjem samo jedne brojčane tvrdnje s kojom se slažete. Molimo da odgovorite otvoreno, iskreno i što spontanije.

Ne slažem se..... 1
 Uglavnom se ne slažem..... 2
 Niti se slažem niti se ne slažem.....3
 Uglavnom se slažem..... 4
 Potpuno se slažem..... 5

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Mogu ostvariti dobre rezultate u skupini i s najzahtjevnijom djecom s teškoćama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Mogu održavati dobar kontakt s roditeljima iz inkluzivne skupine čak i u kriznim situacijama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Mogu imati dobar dugoročni odnos u radu s djecom s teškoćama ako se potrudim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | U budućnosti očekujem moju bolju prilagodbu individualnim potrebama djece. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Čak i ako bude loših pokazatelja o mom uspjehu u radu s djecom s teškoćama, siguran sam da mogu smireno nastaviti u pokušajima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Čak i ako nemam dovoljno uspjeha u radu, još uvijek mogu dobro reagirati na potrebe djece s teškoćama u skupini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Bez obzira koliko sam predan razvoju djece s teškoćama, cijenim da ne mogu puno postići. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Mogu razvijati kreativne ideje za unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog rada s djecom s teškoćama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Djecu mogu oduševiti novim projektima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Mogu prenijeti nove ideje o radu kolegama koji imaju negativne stavove u radu s djecom s teškoćama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

PRILOG 4 - Popis tablica

Tablica 1. Zastupljenost istraživanja kroz regija Republike Hrvatske

Tablica 2. Dob ispitanika

Tablica 3. Spol ispitanika

Tablica 4. Razina obrazovanja

Tablica 5. Promovirano zvanje

Tablica 6. Zaposlenost po regijama

Tablica 7. Rad u inkluzivnoj skupini gdje je bilo upisano dijete s teškoćama

Tablica 8. Godine rada u inkluzivnoj skupini

Tablica 9. Radno iskustvo

Tablica 10. Vrsta programa

Tablica 11. Broj djece u skupini

Tablica 12. Stručno usavršavanje iz područja rada s djecom s teškoćama

Tablica 13. Stručno usavršavanje iz područja ostalih profesionalnih kompetencija

Tablica 14. Stručno usavršavanje i razvijanje različitih vještina iz područja osobnih i profesionalnih kompetencija

Tablica 15. Angažiranost u zajednici

Tablica 16. Pomoć stručnog tima

Tablica 17. Pomoć trećeg odgojitelja

Tablica 18. Stavovi odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Tablica 19. Pearsonove korelacije među česticama s kojima su ispitani stavovi odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (PRILOG 1)

Tablica 20. Prikaz eigen vrijednosti i objašnjene varijance faktora koji se nalaze u podlozi stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Tablica 21. Faktorska zasićenja čestica s kojima se ispituju stavovi odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Tablica 22. Korelacije među faktorima koji su u podlozi stavova odgojitelja prema programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Tablica 23. Samoprocjena vlastitog odgojno - obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju

Tablica 24. Pearsonove korelacije među česticama s kojima je ispitana samoprocjena vlastitog odgojno - obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju. (PRILOG 1)

Tablica 25. Prikaz eigen vrijednosti i objašnjene varijance faktora koji se nalaze u podlozi samoprocjena vlastitog odgojno - obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju

Tablica 26. Faktorska zasićenja čestica s kojima se ispituje samoprocjena vlastitog odgojno - obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju

Tablica 27. Korelacije među faktorima koji se nalaze u podlozi samoprocjena vlastitog odgojno-obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju

Tablica 28. Stavovi o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama.

Tablica 29. Pearsonove korelacije među česticama s kojima su ispitani stavovi o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama (PRILOG 1)

Tablica 30. Prikaz eigen vrijednosti i objašnjene varijance faktora koji se nalaze u podlozi stavova o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama

Tablica 31. Faktorska zasićenja čestica s kojima se ispituju stavova o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama

Tablica 32. Prikaz deskriptivnih podataka korištenih mjera stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama, kompetencijama i samoprocjeni rada odgojitelja

Tablica 33. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na godine radnog iskustva.

Tablica 34. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na stupanje stručne spreme odgojitelja

Tablica 35. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na promoviranost u zvanje mentora

Tablica 36. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na rad odgojitelja u zajednici

Tablica 37. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u izraženosti stavova o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama

Tablica 38. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni kompetencija odgojitelja s obzirom na radni staž

Tablica 39. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni kompetencija odgojitelja s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika

Tablica 40. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni kompetencija odgojitelja s obzirom na rad odgojitelja u zajednici

Tablica 41. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni kompetencija odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama

Tablica 42. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni kompetencija odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Tablica 43. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni vlastitog rada odgojitelja s obzirom na promoviranost u zvanje mentora/savjetnika

Tablica 44. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni vlastitog rada odgojitelja s obzirom na uključenost u rad u zajednici

Tablica 45. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni vlastitog rada odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama

Tablica 46. Rezultati ANOVA za testiranje razlika u samoprocjeni vlastitog rada odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Tablica 47. Pearsonova tablica interkorelacija između stavova odgojitelja o ključnim pretpostavkama za kvalitetnu inkluzivnu kulturu i praksu i kompetencija odgojitelja
(PRILOG 1)

PRILOG 5 - Popis slika

Slika 4. Cattellov dijagram eigen vrijednosti faktora koji se nalaze u podlozi stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Slika 5. Cattellov dijagram eigen vrijednosti faktora koji se nalaze u podlozi samoprocjena vlastitog odgojno - obrazovnog rada odgojitelja u inkluzivnom okruženju

Slika 6. Cattellov dijagram eigen vrijednosti faktora koji se nalaze u podlozi stavova o osobnim i profesionalnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s teškoćama.

Slika 4. Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama, samoprocjeni vlastitog rada i osobnim i profesionalnim kompetencijama u radu s djecom s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Slika 5. Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na godine radnog staža.

Slika 6. Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na stupanje stručne spreme odgojitelja.

Slika 7. Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na promoviranost u zvanje mentora.

Slika 8. Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na rad odgojitelja u zajednici.

Slika 9. Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama.

Slika 10. Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja (najmanje jednom godišnje).

Slika 11. Prikaz aritmetičkih sredina stavova odgojitelja o programskim pretpostavkama za provedbu inkluzije djece s teškoćama s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Slika 12. Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija odgojitelja s obzirom na godine radnog staža.

Slika 13. Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija odgojitelja s obzirom na stupanj stručne spreme.

Slika 14. Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija odgojitelja s obzirom na promoviranost u zvanje odgojitelja mentora/savjetnika.

Slika 15. Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija odgojitelja s obzirom na rad odgojitelja u zajednici.

Slika 16. Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama.

Slika 17. Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja.

Slika 18. Prikaz aritmetičkih sredina kompetencija odgojitelja s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Slika 19. Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na godine radnog staža.

Slika 20. Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na stupanj stručne spreme.

Slika 21. Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na promoviranost u zvanje mentora /savjetnika.

Slika 22. Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na uključenost u rad u zajednici.

Slika 23. Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja profesionalnih kompetencija u rada s djecom s teškoćama.

Slika 24. Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na stručno usavršavanje odgojitelja iz područja ostalih profesionalnih kompetencija odgojitelja.

Slika 25. Prikaz aritmetičkih sredina samoprocjena vlastitog rada s obzirom na stručno usavršavanje, učenje ili razvijanje različitih vještina iz područja bilo kojih osobnih kompetencija odgojitelja i interesa izvan područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

X. ŽIVOTOPIS

Esma Brzić (rođ. Morožin) rodila se 16. svibnja 1964. godine u Biogradu na Moru gdje je pohađala i osnovnu školu, te započela srednjoškolsko obrazovanje koje je završila 1982. godine u gimnaziji Juraj Baraković u Zadru. Na Filozofskom fakultetu u Zadru studirala je Predškolski odgoj te je diplomirala 1984.godine. U periodu od 1984. do 1994. godine radila je kao odgojitelj predškolske djece u Biogradu na Moru, Pakoštanima, Sv. Filipu i Jakovu te mnogim manjim mjestima zaleđa Biograda i otoka Pašmana. Godine 1994. preuzima ustrojavanje i vođenje novoosnovanog Dječjeg vrtića u Sv. Filipu i Jakovu, a nakon toga 1996. godine prelazi u Dječji vrtić „Biograd“ u Biogradu na Moru na radno mjesto ravnateljice ustanove gdje ostaje (s kraćim prekidima) do kraja 2022. godine.

Godine 2002. završava doškolovanje za vjerski odgoj djece predškolske dobi na Visokoj teološko-katehetskoj školi u Zadru, a 2015. godine u Splitu, usavršavanje za rad u programu pedagogije Marije Montessori pri stručno razvojnom centru „Montessori dječja kuća Split“. Cjeloživotno učenje usmjerava nastavku formalnog obrazovanja na Fakultetu prirodoslovnih i matematičkih znanosti Sveučilišta u Mostaru gdje je 2012. godine stekla zvanje profesora predškolskog odgoja.

Nakon toga, 2019. godine završava poslijediplomski specijalistički studij „Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom“ na Sveučilištu u Zadru (Centar Stjepan Matičević).

Godine 2017. nastavlja školovanje na poslijediplomskom doktorskom studiju „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“ Sveučilišta u Zadru iz područja društvenih znanosti (polje pedagogija), kojega završava 9. srpnja 2024. godine obranom teme doktorske disertacije *Identifikacija ključnih pretpostavki za provedbu odgojno-obrazovne inkluzije djece s teškoćama u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.*