

Inkluzivna uvjerenja i osposobljenost za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama kod odgajatelja

Kos, Mariana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:531884>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-25**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Mariana Kos

**INKLUZIVNA UVJERENJA I OSPOSOBLJENOST ZA OSNAŽIVANJE
RODITELJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA KOD ODGAJATELJA**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2024.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

INKLUZIVNA UVJERENJA I OSPOSOBLJENOST ZA OSNAŽIVANJE RODITELJA
DJECE S POSEBNIM POTREBAMA KOD ODGAJATELJA

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama

Mentor: dr. sc. Nataša Vlah

Student: Mariana Kos

Matični broj: 0299013337

U Rijeci,
srpanj, 2024.

Najprije bih se željela zahvaliti svojoj mentorici, dr.sc. Nataši Vlah, na uloženom trudu, savjetima, razumijevanju i brzim povratnim informacijama tijekom pisanja ovog rada.

Od srca zahvaljujem svojoj obitelji na neprestanoj vjeri u mene, a posebno mojoj mami, bez čije podrške sve ovo ne bi bilo moguće.

Nino, hvala ti što si ovih par godina proveo sa mnom u Rijeci. Tvoje prisustvo definitivno je obogatilo moj studentski život, ali i život općenito.

Za kraj, hvala mojim curama iz „Kružoka“, Luciji, Zeldi, Nini, Mirti i Karli, uz čije društvo je svaki dan bio nezaboravan i bez kojih ovo putovanje zasigurno ne bi bilo isto.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Vlastoručni potpis:

Kos Mariana

SAŽETAK

Temeljni cilj rada je ispitati inkluzivna uvjerenja odgajatelja koji rade u vrtićima ili se studijem pripremaju za to, kao i njihovu samoprocjenu osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama. Postavljene su hipoteze prema kojima: (1) studenti preddiplomskog i studenti diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te odgajatelji imaju pozitivna uvjerenja o inkluzivnom obrazovanju, (2) ne postoji značajna razlika između uvjerenja odgajatelja i uvjerenja studenata prema inkluzivnom obrazovanju i (3) postoji značajna povezanost između inkluzivnih uvjerenja ispitanika i njihovog osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama. Prigodni uzorak istraživanja uključuje 89 ispitanika, od čega 32 studenta od prve do pete godine Učiteljskog fakulteta u Rijeci na smjeru Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te 57 odgajatelja zaposlenih u dječjim vrtićima Primorsko-goranske i Istarske županije. U provedbi istraživanja primijenjen je prilagođeni upitnik Učiteljskih uvjerenja o inkluziji učenika s teškoćama (*Teachers' Opinions about the Inclusion of Children with Moderate to Severe Special Needs in General Education Settings*, Linn i Coelho da Silva, 2014, prema Skočić Mihić, Gabrić, i Bošković, 2016). Podaci prikupljeni istraživanjem analizirani su pomoću statističkog programa IBM SPSS Statistics Subscription. Za testiranje hipoteza korišteni su osnovni statistički parametri (M, SD, MIN, MAX), a zbog malog uzorka ispitanika i podataka koji nemaju normalnu distribuciju, primijenjeno je neparametrijsko ispitivanje Kruskal-Wallis testom i Spearmanovim koeficijentom korelacije, a rezultati kvalitativnih odgovora ispitanika obrađeni su metodom tematske analize sadržaja.

Prema rezultatima istraživanja, ispitanici su izrazili visoku razinu slaganja s tvrdnjama o pozitivnim aspektima inkluzivnog obrazovanja, no rezultati Kruskal-Wallis testa pokazuju da ipak postoje razlike u uvjerenjima odgajatelja i studenata, odnosno da podskupina odgajatelja, više od studenata podržava tvrdnje o dobrobiti uključivanja djece s posebnim potrebama u redovne vrtićke grupe. Prema rezultatima Spearmanovog koeficijenta korelacije, u podskupini studenata preddiplomskog studija nema značajne povezanosti između njihovih inkluzivnih uvjerenja i osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja, dok su uvjerenja studenata diplomskog studija jače pozitivno povezana s njihovim osjećajem osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja u odnosu na odgajatelje.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, inkluzivna uvjerenja, osposobljenost odgajatelja, osnaživanje roditelja, djeca s posebnim potrebama

SUMMARY

The main goal of the graduate thesis is to examine the inclusive beliefs of educators who work in kindergartens or are preparing for it through studies, as well as their self-assessment of their ability to empower parents of children with special needs. Hypotheses were set according to which: (1) undergraduate students and graduate students of Early Childhood and Preschool Education and educators have positive beliefs about inclusive education, (2) there is no significant difference between the beliefs of educators and the beliefs of students regarding inclusive education and (3) there is a significant connection between the respondents inclusive beliefs and their sense of competence for the role of empowering parents of children with special needs. The appropriate sample of the research includes 89 respondents, of which 32 students from the first to fifth year of the Faculty of Teachers in Rijeka majoring in early and preschool education and 57 educators working in kindergartens in the Primorsko-Goranska and Istarska counties. In the implementation of the research it was used an adapted questionnaire titled Teachers' Opinions about the Inclusion of Pupils with special needs (*Teachers' Opinions about the Inclusion of Children with Moderate to Severe Special Needs in General Education Settings*, Linn and Coelho da Silva, 2014, according to Skočić Mihić, Gabrić, and Bošković, 2016). The data collected by the research were analyzed using the statistical program IBM SPSS Statistics Subscription. Basic statistical parameters (M, SD, MIN, MAX) were used for hypothesis testing, and due to the small sample of respondents and data that do not have a normal distribution, a non-parametric test using the Kruskal-Wallis test and the Spearman correlation coefficient was applied, while the results of qualitative respondents' answers were processed using the method of thematic content analysis.

According to the results of the research, the respondents expressed a high level of agreement with the claims about the positive aspects of inclusive education, but the results of the Kruskal-Wallis test show that there are still differences in the beliefs of educators and students, that is, that a subgroup of educators, more than students, supports the claims about the benefits of including a child with special needs in a regular kindergarten group. According to the results of the Spearman correlation coefficient, in the subgroup of undergraduate students there is no significant connection between their inclusive beliefs and their sense of competence for the role of empowering parents, while the beliefs of graduate students are more strongly positively related to their sense of competence for the role of empowering parents compared to educators.

Keywords: inclusive education, inclusive beliefs, educator training, parent empowerment, children with special needs

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. UVOD..... | 1 |
| 2. PRINCIP INKLUZIVNOSTI I INKLUZIVNA KULTURA | 3 |
| 2.1. Pojam i značaj inkluzije i inkluzivnog obrazovanja..... | 4 |
| 2.2. Uvjeti za ostvarivanje inkluzije u vrtiću i uloga odgajatelja | 7 |
| 2.3. Kompetencije i inkluzivna uvjerenja u praksi odgajatelja..... | 9 |
| 3. OSPOSOBLJENOST ODGAJATELJA ZA OSNAŽIVANJE RODITELJA..... | 14 |
| 3.1. Važnost i ciljevi osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama | 15 |
| 3.2. Odlike procesa osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama u vrtiću | 16 |
| 4. PREGLED ISTRAŽIVANJA | 19 |
| 5. SVRHA, CILJ I HIPOTEZE..... | 27 |
| 5.1. Svrha i cilj istraživanja | 27 |
| 5.2. Hipoteze..... | 27 |
| 6. METODA | 29 |
| 6.1. Uzorak ispitanika | 29 |
| 6.2. Mjerni instrumenti i varijable | 33 |
| 6.3. Prikupljanje podataka..... | 35 |
| 6.4. Metode obrade podataka..... | 35 |
| 7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA | 37 |
| 7.1. Uvjerenja odgajatelja, studenata preddiplomskog i studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o inkluzivnom obrazovanju | 37 |
| 7.2. Razlike u uvjerenjima o inkluzivnom obrazovanju između odgajatelja te studenata preddiplomskog i diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja | 38 |
| 7.3. Povezanost između inkluzivnih uvjerenja ispitanika i njihovog osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama..... | 40 |
| 7.4. Analiza kvalitativnih odgovora odgajatelja, studenata preddiplomskog i studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o osjećaju osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama..... | 44 |
| 8. RASPRAVA | 49 |
| 8.1. Verifikacija hipoteza | 49 |
| 8.2. Praktične implikacije primjene rezultata | 53 |
| 8.3. Metodološka ograničenja rada i planiranje budućih istraživanja..... | 54 |
| 9. ZAKLJUČAK | 55 |
| 10. LITERATURA..... | 57 |

| | |
|---|----|
| 11. PRILOZI | 64 |
| 11.1. Upitnik | 64 |
| 11.2. Kvalitativni odgovori ispitanika..... | 67 |

1. UVOD

Inkluziju, općenito, promatramo kao proces uključivanja osoba s različitim oblicima posebnih potreba u što aktivnije i ravnopravnije sudjelovanje u društvu, a kada je riječ o djeci s posebnim potrebama rane i predškolske dobi, inkluzija podrazumijeva njihovo uključivanje u redovite vrtićke skupine gdje se igraju, razvijaju i uče u istom okruženju zajedno sa djecom tipičnog razvoja. Uključivanje djece s posebnim potrebama u redovite vrtićke skupine mora biti vođeno uvjerenjem da su svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa spremni promijeniti dotadašnje stavove i odnose te se udružiti u nastojanjima za dobrobit sve djece. Time inkluzija pretpostavlja promjene ne samo u odgojno-obrazovnoj ustanovi, već u društvenoj zajednici kao cjelini i može se reći da je promjena osobnih stavova i uvjerenja preduvjet, ali i posljedica inkluzije. Inkluzivno obrazovanje je koncept usmjeren na osiguranje kvalitetnog obrazovanja za svu djecu, uz individualan pristup, poštovanje različitosti te osiguranje jednakih mogućnosti za obrazovanje i razvoj. Ključnu ulogu u kreiranju kvalitetnog okruženja za učenje i razvoj djece u vrtiću imaju odgajatelji koji čine izravnu sponu između koncepata i politika odgoja i obrazovanja u vrtiću i njihove provedbe u praksi. Uz profesionalne kompetencije odgajatelja, važnu ulogu i doprinos u promicanju inkluzivne kulture u vrtiću, imaju i njihova inkluzivna uvjerenja koja se reflektiraju u stavovima i postupcima u poučavanju djece. Odgajatelji, sukladno svojim uvjerenjima, oblikuju okruženje za učenje kroz koje potiču razvoj sposobnosti i mogućnosti svakog djeteta. Očekuje se da odgajatelji stvaraju pozitivna i snažna okruženja za učenje i razvoj sve djece, koja uključuju prihvaćanje različitosti i implementaciju inkluzivnih vrijednosti, ali i izgradnju podržavajućih i osnažujućih odnosa prema roditeljima djece s posebnim potrebama, temeljenih na uzajamnom povjerenju i poštovanju.

U kontekstu iznesenog, postavlja se pitanje kakva su konkretna inkluzivna uvjerenja odgajatelja i jesu li, odnosno u kolikoj su mjeri povezana s njihovim osjećajima o osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama. U radu se polazi od temeljnog stava da odgajatelji imaju pozitivna inkluzivna uvjerenja, no upitno je osjećaju li se dovoljno osposobljeni za suočavanje sa svim izazovima inkluzivne prakse.

Tema ovog rada odabrana je s ciljem isticanja važnosti osobnih uvjerenja odgajatelja o inkluzivnom obrazovanju i njihovom odrazu na osjećaj osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama te s ciljem podizanja svijesti o poželjnoj promjeni stavova prema

inkluziji i o potrebi ulaganja napora u jačanje otpornosti odgajatelja kako bi mogli kvalitetno doprinosti osnaživanju roditelja djece s posebnim potrebama koji nose najveći teret i brigu za razvoj i obrazovanje svoje djece.

U ovom radu analizirati će se teorijski diskurs inkluzivnih uvjerenja odgajatelja pa polazeći od toga, ispitati njihova osobna inkluzivna uvjerenja i osjećaji o osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama te ispitati međusobna povezanost ovih faktora. Dobiveni rezultati staviti će se u interpretacijski kontekst teorijskog prikaza inkluzivnog obrazovanja, osposobljenosti odgajatelja za osnaživanje roditelja te nekih dostupnih prethodnih znanstvenih interdisciplinarnih spoznaja o inkluzivnim uvjerenjima. Istraživanje obuhvaća i mišljenja budućih odgajatelja odnosno studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s ciljem da se osvijesti i pobudi njihova odgovornost za kvalitetno obrazovanje sve djece, bez obzira na njihove različitosti ili posebne potrebe.

2. PRINCIP INKLUZIVNOSTI I INKLUZIVNA KULTURA

U demokratskom društvu svaki pojedinac ima pravo na sudjelovanje u svim područjima društvenog života u skladu sa svojom jedinstvenom osobnošću pa su opseg i raspon mogućnosti sudjelovanja u društvu osoba s posebnim potrebama jedna od mjerila demokratičnosti društva. Još u I. polovici 20. st. Vigotski je isticao štetne utjecaje društvene izolacije osoba s posebnim potrebama smatrajući da izobrazba djece s posebnim potrebama izvan redovnih škola, izvan obitelji i prijatelja, uzrokuje društveno otupljivanje i stvara dodatna oštećenja i drugu vrstu posebnih potreba kod te djece (Daniels, i Stafford, 2003). Tek od druge polovice 20. stoljeća javljaju se novi principi prihvaćanja i mijenjaju stavovi i pristup društvene zajednice prema osobama koje imaju teškoće i posebne potrebe (Zrilić, Brzoja, 2013). Usvaja se polazište da ukoliko se djeca s posebnim potrebama odgajaju i uče zajedno s ostalom, tipičnom djecom, ona imaju jednake mogućnosti razvoja svojih spoznajnih, tjelesnih, društvenih i emocionalnih sposobnosti, što doprinosi samosvjesnosti i izgradnji njihovog samopouzdanja.

Važnost koncepta obrazovne inkluzije i uključivanja u sustav jedinstvenog redovnog školovanja sve djece, bez obzira na njihove različitosti i posebne potrebe naglašena je na međunarodnoj razini, a utemeljena u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima iz 1949, Konvenciji o pravima djeteta iz 1989, Svjetskoj konferenciji UNESCO-a u Jomtieniu iz 1990, Standardnim pravilima Ujedinjenih naroda o izjednačavanju mogućnosti za osobe sa invaliditetom iz 1999 i UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama u Salamanki iz 1994 (Igrić, 2015, prema Vlah i Grbić, 2018). Termin posebnih potreba definiran je 1994. na UNESCO-ovoj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama djece i podrazumijeva potrebe sve djece bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno, emocionalno, jezično ili drugo stanje odnosno djece s teškoćama u razvoju i darovite djece, djece s ulice i djece koja rade, djece iz udaljenih krajeva i nomadskog podrijetla, djece iz jezičnih, etničkih ili vjerskih manjina i djece iz drugih skupina koja su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirana (The Salamanca statement and framework for action on special needs education, 1994).

Hrvatski model inkluzivnog obrazovanja usklađen je sa suvremenim međunarodnim obrazovnim sustavima i osigurava uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovni odgojno-obrazovni sustav. Institucionalni okvir primjene ovog modela čine Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (1997 - 2023), Konvencija o pravima djeteta (2001), Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008), Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja i obrazovanja (2021),

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2001) te Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015).

Prema Suziću (2008) princip inkluzivnosti temelji se na načelima socijalne prihvaćenosti i podrške, rane prevencije i rehabilitacije, funkcionalnog razvijanja sposobnosti, stimulacije i kompenzacije te na načelu individualizacije s ciljem pronalaženja funkcionalnih prednosti i izraženih sposobnosti svakog pojedinog djeteta i stimulativnog djelovanja na njegov razvoj. Inkluzija, dakle, uvažava različitost svakog pojedinca i pruža mogućnost da svako dijete, kroz uključenost u društveni sustav, razvije individualne potrebe i sve svoje sposobnosti do maksimuma.

O prisutnosti inkluzivne kulture može se govoriti u zajednici u kojoj se individualne razlike ne smatraju preprekom već vrijednostima koje ju upotpunjuju i oplemenjuju. Prema Nilholmu (2021), koncept inkluzije uključuje svu djecu te bi svi trebali društveno sudjelovati i učiti u skladu sa svojim sposobnostima (Nilholm, 2021, prema Ioannidi i Malafantis, 2022), čime obrazovna inkluzija postaje imperativ suvremene obrazovne politike razvijenog svijeta. Ainscow (2020) ističe da su tijekom posljednjih trideset godina na međunarodnom planu uloženi značajni naponi s ciljem reforme obrazovnih sustava i pomaka prema inkluzivnom obrazovanju te da je zadaća obrazovnih sustava pružiti personalizirani obrazovni odgovor, a ne očekivati da se dijete uklopi u sustav.

Može se zaključiti da razvoj inkluzivne kulture nije samo ideja ili cilj koji se nastoji dostići, već aktivni proces koji kroz kontinuirano obrazovanje, otvoreni dijalog i otvorenost za promjene svih članova društva, ima za cilj stvaranje okruženja u kojemu se svaki pojedinac osjeća prihvaćeno i podržano.

2.1. Pojam i značaj inkluzije i inkluzivnog obrazovanja

Pojam „inkluzija“ se na stranicama Hrvatske enciklopedije (2013–2024) definira općenito kao radnja, stanje uključivanja ili uključenosti nečega unutar određene skupine ili strukture, dok se u stručnoj literaturi definira na mnogo načina, bilo kao teorijski pristup ili paradigma bilo kao koncept ljudskih prava i s njima povezane odgojno-obrazovne prakse.

Prema Mikas i Roudi (2012) inkluzija predstavlja kreiranje uvjeta koji osiguravaju prikladnu okolinu za razvoj i ispunjavanje osnovnih potreba sve djece, bez isticanja teškoća u razvoju,

talenata, socioekonomskog statusa, podrijetla i dr. te povezivanje djece s teškoćama u razvoju i djece bez njih, kao najviši stupanj pedagoškog povezivanja. Kako ističe Zuckerman (2016), inkluzija je proces koji osigurava maksimalan razvoj individualnih sposobnosti djece, odnosno novi odnos prema različitosti koji se temelji na rezultatima više znanstvenih disciplina i timskom radu kojim se poduzima sve što je potrebno za razvoj svih sposobnosti pojedine osobe.

Kobeščak (2000) jednostavnim riječima definira inkluziju kao proces u kojemu se djeca s posebnim potrebama i djeca bez njih koja su iste dobi, stavljaju u isto okruženje radi zajedničke igre i druženja, dok Sindik (2013) inkluziju smatra pokretom protiv predrasuda koji zagovara izgradnju pozitivnih stavova i tolerancije prema različitostima te osiguranje potpore osobama s posebnim potrebama da bi mogle ravnopravno sudjelovati u životu zajednice.

Black-Hawkins, Florian i Rouse (2007, prema Skočić Mihić i dr., 2020) ističu kako inkluzija predstavlja koncept prema kojemu obrazovni model integracije obuhvaća svu djecu, dakle ne samo onu s posebnim potrebama nego i djecu različitih kulturnih i etničkih identiteta. Također, Cerić (2008) inkluziju promatra kao dio šireg pokreta za ljudska prava koji se odnosi na potpuno uključivanje svih osoba s poteškoćama u sve sastavnice života i to u širem i u užem značenju. Inkluzija u širem smislu riječi ili socijalna inkluzija predstavlja proces koji osigurava da svatko, bez obzira na iskustva i životne okolnosti, može ostvariti svoje potencijale, dok je inkluzija u užem smislu riječi, socijalna inkluzija razmatrana u kontekstu obrazovnog procesa pa se naziva i obrazovnom inkluzijom.

U definiranju pojma posebnih potreba, autori Lewis i Doorlag te Tshabalala ističu da dijete ima posebne obrazovne potrebe ako ima dijagnosticiran invaliditet, ako pokazuje veće poteškoće u učenju u usporedbi s većinom vršnjaka iste dobi te ako zahtijeva dodatne resurse bez kojih ne bi ostvarilo značajan napredak (Lewis, Doorlag, 2006, Tshabalala, 2011, prema Sadiki i Bajrami, 2023). Kako ističe Zabeli (2022), pojam djeca s posebnim potrebama podrazumijeva svu djecu koja imaju posebne obrazovne potrebe odnosno djecu koja zbog različitosti imaju na bilo koji način otežan pristup odgojno-obrazovnim ustanovama, procesu učenja i obrazovanju uopće, a posebno podrazumijeva djecu s različitim stupnjevima mentalne retardacije, oštećenjem vida i sluha, emocionalnim poteškoćama te poteškoćama u komunikaciji i u ponašanju. I Karamatić Brčić (2011) ističe da obrazovna inkluzija znači kvalitetno obrazovanje i uključenost sve djece u odgojno-obrazovni sustav odnosno u redovne vrtiće i škole, bez obzira

na njihove psihofizičke, odgojno-obrazovne i druge sposobnosti i mogućnosti, što, u prvom redu ovisi o primjerenom obrazovanju i osposobljenosti odgojno-obrazovnih djelatnika.

Autori su, dakle, suglasni u zaključku da inkluzija implicira uvažavanje različitosti svakog pojedinca i zajedničku uključenost svih u društveni pa tako i u obrazovni sustav. Kako navode Ioannidi i Malafantis (2022) osnovni cilj inkluzivnog obrazovanja je uklanjanje socijalne isključenosti.

Osobit značaj u obrazovnoj inkluziji ima rana inkluzija iz razloga što dijete već od najranije dobi gradi svoj identitet i sliku o sebi pod utjecajem načina na koji ga vide drugi. Siraj-Blatchford (2009) smatra kako u procesu razvoja socijalnih vještina i socijalizacije, djeca od najranije dobi trebaju učiti uvažavati druge bez obzira na stupanj i prirodu međusobnih razlika. Istraživanja su pokazala da socijalni odnosi predškolaca sa svojim vršnjacima ovise o prilagođenosti djece okruženju (Buhs, Ladd, Herald, 2006, prema Suzić, 2008), kao i da su rani odnosi s vršnjacima od ključne važnosti za dugoročnu socijalnu prilagođenost tijekom kasnijeg života (Bagwell, Schmidt, Newcomb, Bukowski, 2001, prema Suzić, 2008). Tome mogu doprinijeti samo humanistički kurikulum i odgajatelji koji poznaju sve čimbenike djetetovog razvoja i osposobljeni su za mijenjanje postojeće prakse, kako bi djeca odrastala u okruženju u kojemu se osjećaju prihvaćeno i uvažavano. Na početku procesa socijalizacije djeca su naročito osjetljiva i ranjiva tako da odrasli, bilo roditelj ili odgajatelj, koji dijete ne razumije, slabo ga poznaje ili koji ne shvaća svoju ulogu u procesu dječje socijalizacije, može izvršiti neadekvatan utjecaj na djetetove postupke, ponašanje i proces učenja te ga dovesti u diskriminirajući ili neravnopravan položaj zbog njegove različitosti ili posebnih potreba. Također, Brojčin i Glumbić pridaju važnost ranom uključivanju djece s posebnim potrebama iz razloga što predškolska djeca nemaju predrasuda, što interakcije između tipične djece i vršnjaka s posebnim potrebama u ranoj dobi rezultiraju većom spremnosti prihvaćanja u odrasloj dobi te što se ranim uključivanjem djece s teškoćama i posebnim potrebama u redovne ustanove, ona bolje pripremaju za život u tipičnom okruženju (Brojčin i Glumbić, 2007, prema Skočić Mihić, 2011).

Istraživanja i drugih autora (Bouillet, 2010, Batinić, 2003, prema Loborec i Bouillet, 2012) potvrdila su pozitivne učinke ranog uključivanja djece s posebnim potrebama u inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja, u vidu poticanja razvoja, rane socijalizacije, prevencije razvoja novih smetnji i prevencije obrazovne zapuštenosti. No, navedeni proces zahtijeva kvalitetnu pripremu jer željene rezultate nije moguće postići samo fizičkim sjedinjavanjem djece s

posebnim potrebama s djecom tipičnog razvoja, već se zahtijevaju mnoge brižno planirane i stručno vođene intervencije (Bouillet, 2009; Bouillet, 2011, prema Loborec i Bouillet, 2012). Zaključuje se da je uspješna rana inkluzija rezultat zajedničkih napora svih društvenih čimbenika i da donosi koristi ne samo djeci koja primaju podršku već i čitavoj zajednici, stvarajući tolerantnije i pravednije društvo.

2.2. Uvjeti za ostvarivanje inkluzije u vrtiću i uloga odgajatelja

Polazeći od inkluzivnog vrtića kao mjesta koje pripada svakome, gdje je svatko prihvaćen, svi se uzajamno podržavaju i time pridonose ispunjavanju individualnih potreba svakog pojedinca (Stainback i Stainback, 1990., prema Miloš i Vrbić, 2015), njegovo stvaranje je proces koji implicira promjene cijelog sustava s ciljem stvaranja sigurnog, poticajnog i prilagodljivog okruženja koje odgovara svakome. Kako ističe Galić-Jušić, suština inkluzivnog odgojno-obrazovnog procesa postaje usklađivanje mogućnosti i zahtjeva, odnosno odabiranje strategija rada i edukacijskih sadržaja primjerenih djetetovim sposobnostima, s ciljem omogućavanja zadovoljavanja njegovih potreba (Galić-Jušić, 2004, prema Loborec i Bouillet, 2012). Kako se ideja inkluzivne pedagogije ostvaruje stavljanjem u fokus djetetovog okruženja i drugačijeg vrijednosnog sustava, a ne njegovih posebnih potreba i teškoća, umjesto prilagođavanja djeteta s posebnim potrebama postojećim uvjetima u vrtiću, potrebno je uložiti napore u prilagođavanje okoline djetetovim potrebama odnosno u kreiranje primjerenog prostorno materijalnog okruženja i stvaranje pozitivnih inkluzivnih uvjerenja svih u vrtiću. Prilagodba prostorno materijalnog okruženja i uvjeta mora osigurati resurse koji će svima biti dostupni i koji će podržati različite stilove učenja i potrebe djece. To može uključivati promjene u vidu prilagodbe igračaka, alata za učenje i materijala za aktivnosti kako bi bili pristupačni svoj djeci, bez obzira na njihove sposobnosti ili razlike. Batarelo Kokić i sur. ističu kako stupanj kvalitete inkluzivnog djelovanja ovisi o kompetencijama odgajatelja, odnosno o njegovim stavovima, uvjerenjima, vještinama i znanju (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009, prema Bouillet i sur., 2017).

Mikas i Roudi (2012) također ističu kako je stupanj kvalitete inkluzije djeteta s posebnim potrebama u institucije predškolskog odgoja, uvjetovan kvalitetom okruženja u kojemu se proces provodi, odnosno smatraju da stimulativno i primjereno okruženje može značajno utjecati na napredovanje djeteta i potaknuti razvoj njegovih socijalnih kompetencija. No, i druge pretpostavke, kao kvaliteta i educiranost odgajatelja, optimalan broj djece u redovitoj odgojnoj skupini, materijalni uvjeti, spremnost roditelja na suradnju, realnost u očekivanjima i dr.,

predstavljaju značajne čimbenike stupnja kvalitete inkluzije. Neka provedena istraživanja su, međutim, pokazala nedostatnu razinu kompetencija odgajatelja za rad s djecom s posebnim potrebama, (Vizek Vidović, 2005; Domović, 2006; Miles, 2007; Skočić Mihić i sur., 2014; Bouillet i Bukvić, 2015; Domović, Vizek Vidović i Bouillet, 2017, prema Bouillet i sur., 2017), što je rezultat straha, nedovoljnog znanja i neinformiranosti o djeci s posebnim potrebama. Vican i Karamatić Brčić (2013) također smatraju da je nedovoljna kompetentnost odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom s posebnim potrebama prepreka inkluzivnom obrazovanju, no ističu i važnost prilagodbe svih dionika u vrtiću na novonastale uvjete, odnosno stvaranje povoljne „klime“ za provođenje inkluzivnog odgoja-obrazovanog procesa. Nepripremljenost odgajatelja za rad s djecom s posebnim potrebama ima negativne učinke u vidu nedovoljne prihvaćenosti djece s posebnim potrebama i stvaranja uvjerenja o nemogućnosti provedbe inkluzivnog obrazovanja.

Spratt i Florin polaze od stava da kompetentni odgojno-obrazovni djelatnici u radu s djecom, shvaćaju koncept inkluzije kao polazište svakog odgojno-obrazovnog procesa te, neovisno o okolnostima i individualnim obilježjima, učinkovito poučavaju svu djecu nudeći im više različitih, svima dostupnih opcija učenja (Spratt i Florin, 2013, prema Bouillet i sur., 2017). Dakle, kompetentni odgajatelji, svojim znanjima i sposobnostima, omogućavaju svakom djetetu da dobije najbolje obrazovanje, oni imaju sluha za dijete, poznaju zakonitosti dječjeg razvoja, znaju promatrati i ocjenjivati, poštuju i uvažavaju individualne razlike među djecom i sposobni su djeci postavljati individualne ciljeve, rade u timu i njeguju odnose s obiteljima.

Uloga odgajatelja manifestira se u individualiziranom pristupu djetetu i prilagodbama radi prevladavanja individualnih prepreka, ovisno o vještinama i sposobnostima djeteta s posebnim potrebama. Zbog toga, kako smatraju Ioannidi i Malafantis, važan element inkluzivnog obrazovanja čine inkluzivna uvjerenja i spremnost svih odgojno-obrazovnih djelatnika da poučavaju svu djecu jer, ukoliko nemaju moć promjene osobnih vrijednosti, znanja i stavova koji omogućuju uspjeh svakom djetetu, tada nema ni inkluzivnog obrazovanja (Ioannidi i Malafantis, 2022).

Kako bi djeca s posebnim potrebama u vrtiću mogla zadovoljiti individualne potrebe i razvijati svoje potencijale, nužno je da odgajatelji s njihovim roditeljima razvijaju suradnju i partnerski odnos. Kvaliteta tog odnosa utječe i na kvalitetu vrtićke ustanove uopće, o čemu Van Laere (2013) ističe da su istraživanja pokazala kako su kompetencije profila odgajatelja prvenstveno usmjerene na dijete, njegovo učenje, razvoj i opću dobrobit, dok je perspektiva odnosa s

roditeljima manje naglašena i služi kao sredstvo koje doprinosi dječjem razvoju, iako bi to trebao biti autentičan odnos, pun poštovanja i uvažavanja roditelja u njihovoj roditeljskoj ulozi. U konačnici, inkluzija u vrtiću zahtijeva sveobuhvatan pristup koji uključuje podršku svih dionika, prilagodbu okoline i programa te angažman kompetentnih stručnjaka. Jedino je zajedničkim naporima i suradnjom moguće stvoriti takvo inkluzivno okruženje koje će podržati razvoj svakog djeteta i svima osigurati jednake mogućnosti za uspjeh.

2.3. Kompetencije i inkluzivna uvjerenja u praksi odgajatelja

Pojam kompetencija Župančić i Hasikić (2022) najkraće definiraju kao ukupnost sposobnosti, znanja i vještina pojedinca koji se očituju kroz učinkovitost. Kako ističu Skočić Mihić i sur. (2016), uspješna implementacija inkluzivnog obrazovanja značajno ovisi o kompetencijama učitelja i odgajatelja kao i o njihovim uvjerenjima o tim kompetencijama. Od odgajatelja se očekuje značajan doprinos u stvaranju uvjeta u kojima će sva djeca biti jednako prihvaćena i vrednovana i imati jednake prilike za razvoj i napredak, neovisno o njihovim teškoćama i posebnim potrebama.

Mikas i Roudi (2012) ističu da je općenito kompetentan onaj pojedinac koji može iskoristiti osobne i poticaje iz okruženja i postići razvojne rezultate koji mu omogućuju uspješno sudjelovanje u grupama i društvenoj zajednici kojoj pripada. Oni definiraju socijalne kompetencije odgajatelja kao sposobnost uspostavljanja uspješne socijalne interakcije s djecom s posebnim potrebama i njihovim roditeljima odnosno sposobnost održavanja zrelog i odgovornog društvenog ponašanja, koje se očituje u ostvarivanju zadovoljavajućih socijalnih odnosa i uspješnoj realizaciji razvojnih zadataka koji se od njega očekuju. Empatičan je onaj odgajatelj koji svojom osobnošću stvara emocionalno potkrepljujuću sredinu, razvija bliske i povjerljive odnose, prepoznaje djetetove osjećaje i o njima s djetetom iskreno razgovara, prihvaća svako dijete kao jedinstvenu osobnost, omogućava mu da svoj unutarnji svijet doživi na novi i bogatiji način, da popravlja sliku o sebi i stječe osjećaj samopouzdanja i time podupire djetetov socioemocionalni razvoj. Bitne osobine odgajatelja koje značajno podupiru razvojni proces i doprinose napredovanju djeteta s posebnim potrebama su dosljednost, strpljivost i realnost. Očekivana dječja ponašanja odgajatelj pokazuje vlastitim primjerom pa modeliranjem pozitivnih oblika ponašanja kao što su poštovanje, suradnja, konstruktivno rješavanje problema i regulacija emocija, odgajatelj potiče razvoj socijalnih vještina kod djece (Mikas i Roudi,

2012). Bouillet (2010) navodi sljedeće značajne kompetencije odgajatelja o kojima ovisi kvaliteta rada s djecom s posebnim potrebama:

- razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece,
- razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece,
- poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine,
- komunikacijske vještine (u odnosima s djecom, roditeljima i drugima u okruženju),
- poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja,
- poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i socijalnoj integraciji djece,
- sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba,
- poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu,
- poznavanje dostupnih didaktičkih metoda, sredstava i pomagala (i informatičke tehnologije),
- poznavanje savjetodavnih tehnika rada,
- praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama,
- spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje.

I drugi autori suglasni su sa tvrdnjom da kvaliteta inkluzije u vrtiću uvelike ovisi o znanjima, uvjerenjima, fleksibilnosti i kreativnosti uključenih djelatnika, posebno odgajatelja (Bekle, 2004, Bratković, Teodorović, 2003., Miranda i sur., 2002, prema Loborec i Bouillet, 2012) koji, ukoliko je nedovoljno kompetentan, može ograničavati djetetove razvojne dosege (Višnjić-Jevtić, Glavina, 2009, prema Loborec i Bouillet, 2012).

Jedna od ključnih kompetencija današnjice je vještina kreativnog razmišljanja koja pojedincu omogućava fleksibilnost i mogućnost suočavanja sa svakodnevnim životnim izazovima, a kreativnost i kreativne strategije poučavanja naročito su važni u inkluzivnom obrazovanju. (Ritter & Mostert, 2017, prema Ioannidi & Malafantis, 2023). Kako ističu Paraskevopoulos & Paraskevopoulou (2009, prema Ioannidi & Malafantis, 2023), tri temeljne individualne kompetencije koje imaju inkluzivni učinak jesu: intelektualna fluentnost, kao sposobnost generiranja velikog broja ideja, zatim intelektualna fleksibilnost, kao sposobnost generiranja različitih ideja te originalnost, kao sposobnost generiranja inovativnih ideja. Osim navedenih, autori ističu i šest kreativnih kompetencija koje se mogu negovati u cijeloj dječjoj skupini, a to su: mašta, vizualizacija, uvid, analogno razmišljanje, analiza i sinteza.

Kako ističu Domović i Vizek Vidović (2013), profesionalni identitet učitelja i odgajatelja predstavlja skup vrijednosti, uvjerenja i stavova, koji definira način kako oni sebe vide profesionalno, njihov osjećaj za stil rada i poučavanja, odgovornost, učinkovitost, stupanj zadovoljstva, vlastite ciljeve i planiranje razvoja karijere. Profesionalni identitet je promjenljiv i, pored osobnih karakteristika pojedinca, ovisan je o odnosima s drugima te o radnim i životnim okolnostima pojedinca. Bouillet i sur. (2017) smatraju da je razvoj profesionalnih uvjerenja i stavova odgajatelja o inkluziji, ovisan o njihovoj profesionalnoj socijalizaciji tijekom inicijalnog obrazovanja i kasnijeg profesionalnog razvoja tako da profesionalna socijalizacija odgojno-obrazovnih djelatnika ima više stupnjeva razvoja, odnosno počinje s obrazovnim iskustvima stečenim prije formalnog školovanja, potom slijedi razdoblje školovanja koje predstavlja početak razvoja profesionalnog identiteta, dok posljednji stupanj predstavlja razvoj tijekom rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Nalazi istraživanja (Feiman-Nemser, 2001; Domović i Vizek Vidović, 2013, prema Bouillet i sur., 2017) ukazuju na važnost profesionalne socijalizacije već tijekom inicijalnog obrazovanja, kroz razvoj svijesti o kompleksnosti odgajateljske uloge, kao i zamjenu intuitivnih shvaćanja sa novim profesionalnim uvjerenjima i vrijednostima.

Prema Alexanderu, obrazovanje se sastoji od samog poučavanja, ali i od ideja, vrijednosti i uvjerenja koji održavaju i opravdavaju taj čin (Alexander, 2013, prema Ioannidi i Malafantis, 2023). Drugim riječima, pored stečenih specifičnih znanja i vještina, kvaliteta profesionalnog djelovanja odgajatelja određena je i njihovim profesionalnim uvjerenjima (Sutherland i Markauskaite, 2012; Rogers, 2011; Beauchamp i Lynn, 2009; Feiman–Nemser, 2001, prema Bouillet i sur., 2017). Kako navode Everington i sur., viša razina kompetencija za poučavanje u inkluzivnom odgoju i obrazovanju, u korelaciji je s pozitivnijim inkluzivnim uvjerenjima (Everington i sur., 1999, prema Skočić Mihić i sur., 2016).

Uvjerenja se mogu shvatiti kao sklop predodžbi, prijedloga ili izjava koje uključuju opća znanja o povezanosti između pojava, ljudi i događaja koje se percipiraju kao istinite, a mogle bi utjecati na odgojno-obrazovnu praksu. Riječ je o uvjerenjima odgojno-obrazovnih djelatnika o djeci i njihovim sposobnostima i ona se obično definiraju kao shvaćanja ili tvrdnje koje odgojno-obrazovni djelatnici smatraju istinitima pa stoga predstavljaju filter kroz koji se selektiraju nova znanja i iskustva (Zheng, 2009). Kako navodi Pajares, što se neko vjerovanje ranije ugradi u strukturu uvjerenja teže ga je mijenjati, odnosno rana iskustva snažno utječu na konačne prosudbe koje postaju uvjerenja otporna na promjene toliko da njihova snaga može nadjačati i

najuvjerljivije suprotne dokaze. Obrazovna uvjerenja samo su dio općeg sustava uvjerenja pojedinca – učitelja i odgajatelja, koja se odnose na obrazovni proces i to o prirodi znanja, uzrocima uspješnosti odgajatelja ili djeteta, osobnoj percepciji i osjećaju vlastite vrijednosti (samopoimanje, samopoštovanje), o samopouzdanju za obavljanje vlastitih zadataka (samoučinkovitosti) i utjecaju na rezultat učenja kod djece (Pajares, 1992).

Kako ističe Bouillet (2019) uvjerenja odgojno-obrazovnog djelatnika ovise o sustavu vrijednosti u kojemu se dotični pojedinac razvija tijekom obrazovanja, djelovanja i stjecanja životnog iskustva pa ona određuju i njegovu kompetentnost. Također, prema Domović, uvjerenja se velikim dijelom temelje na osobnom iskustvu i emocionalno su obojena, vrlo su trajna i duboko ukorijenjena te mogu odolijevati racionalnim argumentima i znanstvenim dokazima koji im mogu proturječiti (Domović, 2011, prema Bouillet i sur., 2017). Drugim riječima, moguće je da nepostojanje adekvatnih profesionalnih uvjerenja sprečava razvoj kompetencija učitelja i odgajatelja.

Za kvalitetu i uspješnost inkluzivnog obrazovanja osobito su važna uvjerenja odgajatelja o djetetu i učenju koja se odnose na shvaćanja o prirodi sposobnosti djeteta i njegovog kapacitetu za učenje. Uvjerenja mogu biti neinkluzivna, uvjetno inkluzivna i potpuno inkluzivna. Neinkluzivna su negativna uvjerenja o djetetu i ističu njegove teškoće, slabosti i nedostatke pa odgajatelji s neinkluzivnim uvjerenjima često odbijaju suradnju jer ne vide značaj i dobrobit inkluzije. Uvjetno inkluzivna uvjerenja također naglašavaju djetetove slabosti, ali drže mogućim ostvarivanje ciljeva inkluzivnog obrazovanja, s time da se uvjeti njihovog ostvarenja smatraju gotovo nedostupnim. Odgajatelji s potpuno inkluzivnim uvjerenjima vjeruju da su odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama sastavni dio njihove profesionalne uloge i oni su, zahvaljujući tim uvjerenjima, znatno uspješniji u provođenju inkluzivnog obrazovanja. Ovisno o različitim inkluzivnim uvjerenjima, afirmirajući različite profesionalne kompetencije i koristeći različite resurse iz okruženja, različiti odgajatelji će u objektivno sličnim okolnostima, osigurati bitno različitu razinu kvalitete odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama (Bouillet, 2010). Da bi obrazovanje inkluzivnog praktičara bilo učinkovito i rezultiralo visokokvalitetnom inkluzivnom praksom, treba poticati njegova pozitivna uvjerenja i praktična znanja u pogledu odgovarajućeg planiranja, provedbe i razumnih prilagodbi koje podržavaju svako dijete bez iznimke (Rouse, 2008. prema Rosenberg i sur., 2023).

Bouillet i sur. (2017) smatraju da teškoće djece s posebnim potrebama predstavljaju veliku prepreku odgojno-obrazovnim djelatnicima, ali i vršnjacima i roditeljima u jednakom prihvaćanju te da proces inkluzije nije primjereno implementiran u odgojno-obrazovne ustanove, a ni u sustav visokog obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Zbog toga, inkluziju djece s posebnim potrebama ne prati individualizacija odgojno-obrazovnog procesa, a inicijalno obrazovanje nedovoljno pridonosi pripremljenosti studenata za suočavanje sa izazovima inkluzivne prakse i potrebno je kontinuirano i intenzivno ulagati napore u razvoj inkluzivnih stavova i uvjerenja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa namijenjenog djeci s posebnim potrebama.

Kako ističu Župančić i Hasikić, uvjerenje odgojno-obrazovnih djelatnika o vlastitoj učinkovitosti i kompetentnosti vrlo je važno jer je povezano sa uspjehom primljenih znanja i vještina kod djece, s njihovom unutarnjom motivacijom i samopouzdanjem te funkcioniranjem u skupinama (TschannenMoran, Woolfolk Hoy, 2001, prema Župančić i Hasikić, 2022), dakle, samoučinkovitost kod učitelja pozitivno djeluje na učenike. Kako ističu Fackler i Malmberg (2016, prema Župančić i Hasikić, 2022) samopoimanje učinkovitosti odgajatelja posebno je važno i ima ključnu ulogu u djetetovom predškolskom razdoblju jer se dijete u dobi od tri do šest godina najbrže razvija i stječe vještine.

Autori se, dakle, slažu u tvrdnjama da su uvjerenja odgajatelja obojena ranijim iskustvima i usko isprepletena sa njihovim znanjem pa direktno utječu na planiranje, donošenje odluka i ponašanje odgajatelja u vrtiću koji, u skladu sa svojim profesionalnim kompetencijama i inkluzivnim uvjerenjima, stvaraju inkluzivno okruženje za svu djecu.

3. OSPOSOBLJENOST ODGAJATELJA ZA OSNAŽIVANJE RODITELJA

S obzirom na široki raspon razlika u učenju među djecom i heterogenost skupine djece s posebnim potrebama, kako bi odgajatelji mogli obrazovati svu djecu, oni moraju voditi računa o podršci svakom djetetu, bez obzira ima li ili ne posebne potrebe, o personalizaciji zahtjeva učenja te o diferencijaciji pristupa i ciljeva u odgojno-obrazovnom radu. Pigiaki polazi od tvrdnje da na dinamiku i kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa utječu iskustvo i uvjerenja odgajatelja, kao i inkluzivna klima, koju definiraju:

- znanje, kao stalni izazov,
 - načela međuljudske komunikacije (prihvaćenost, samopoštovanje, poštovanje, empatija, povjerenje, savjetovanje, osnaživanje i dr.),
 - vrijednosti pedagoškog dijaloga (sloboda, odgovornost, kritičko propitivanje, poticaj, pravednost, tolerancija, samokritičnost i dr.),
 - načela rada (dosljednost, kreacija, metodičnost, samodisciplina, koncentracija, refleksija i dr.)
- (Pigiaki, 2002, prema Ioannidi i Malafantis, 2022).

Kao ključni elementi profesionalnih kompetencija odgajatelja za inkluzivnu praksu izdvojeni su suradnja s obitelji i stručnjacima, usklađivanje kurikuluma s individualnim potrebama djece, promicanje inkluzivne kulture u vrtiću i aktivno sudjelovanje odgajatelja u procjenama posebnih potreba djece te se pokazalo da ove kompetencije u svom radu primjenjuje samo polovica ispitanika, dok dio njih (10-15%) nije angažirano u inkluzivnim odgojno-obrazovnim procesima rada s djecom u vrtiću (Bouillet, 2011). Osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama, prema Rappaport je koncepcija koja povezuje snage i sposobnosti sudionika i sustava te rezultira proaktivnim ponašanjem svih uključenih (Rappaport, 1984, prema Hsiao i sur., 2017). Gledajući s navedenog aspekta, odgajatelji se orijentiraju na kompetencije, sposobnosti i snagu roditelja i djeteta s posebnim potrebama stavljajući ih u središte procesa učenja da bi se međusobno povezali i stvorili partnerski odnos. U ovom kontekstu, osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama usmjereno je na razvijanje sposobnosti roditelja za aktivno sudjelovanje u traženju načina na koji se mogu postići specifični ciljevi vezani uz dijete s posebnim potrebama, a uključuje odgajatelje i roditelje u kreiranju individualiziranih rješenja onih resursa koji utječu na ispunjavanje djetetovih potreba (Haley, Allsopp i Hoppey, 2018; Harnett, Tierney i Guerin, 2009, prema Hsiao i sur., 2017).

3.1. Važnost i ciljevi osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama

Zbog djetetovih nedostataka koji uzrokuju poremećaj njegovih aktivnosti i odnosa s okolinom, roditelji djeteta s posebnim potrebama trajno su suočeni s brojnim teškoćama i problemima koji uzrokuju nepovoljne promjene i poremećaje u funkcioniranju čitave obitelji kao temeljnog društvenog sustava. Prema Fayerman (2022), teškoće tih obitelji posljedica su osjećaja krivnje, življenja u uvjetima stalne emocionalne napetosti i psiho-traumatskih situacija, niske motiviranosti za suradnju sa socijalnim službama, niske financijske sigurnosti, neskladnih obiteljskih odnosa, nedosljednosti u ponašanju prema djetetu, nedostatka informacija o problemima odgoja i poučavanja te ograničenog pristupa tehnologijama za dijagnostiku i liječenje, što ometa njihove životne aktivnosti i dodatno stvara osjećaje neizvjesnosti, bespomoćnosti i straha. Istraživanja su pokazala da su ti roditelji, unatoč resursima podrške javnog sustava, izloženi stresu više od roditelja zdrave djece i da stres utječe na njihovo sudjelovanje u odgoju i obrazovanju djeteta (Cen & Aytac, 2017, Hayes & Watson, 2013, prema Hsiao, Higgins i Diamond, 2018). Kako su roditelji glavni partneri u provedbi inkluzije, a nemaju dovoljno znanja o inkluzivnom obrazovanju, odgojno-obrazovne ustanove, a prvenstveno odgajatelj, oslanjajući se na partnerstvo s roditeljima, trebaju biti aktivniji u podršci i uključivanju roditelja u odgojno-obrazovnu praksu i utjecati na razvijanje i promjenu roditeljskih stavova i njihov doprinos inkluzivnom procesu (Devolli i Zabeli, 2024). Također Connor & Cavendish (2018) ističu odgovornost odgojno-obrazovne ustanove za edukaciju i rad s roditeljima djece s posebnim potrebama, kako bi ohrabrivanje i osnaživanje roditelja dovelo do njihovog većeg angažmana i pune uključenosti u odgoj i obrazovanje njihove djece. Slično zaključuju Bayrakli i Sucuoglu (2019) koji pridaju iznimnu važnost osnaživanju roditelja u prevladavanju teškoća s kojima se susreću, kako bi njihovo dijete u ranom djetinjstvu imalo što više koristi od inkluzije.

Kada govori o pojmu socijalne podrške, Fayerman (2022) ističe da se radi o ukupnosti socijalnih usluga poduzetih sa ciljem da se osobi koja se nalazi u teškim životnim okolnostima pomogne uliti povjerenje, obnoviti njezine društvene funkcije i nauči ju živjeti u postojećim okolnostima. Temelji se na interakciji i međusobnom dijalogu, a ostvaruje se informiranjem, savjetovanjem, zastupanjem, organiziranjem slobodnog vremena, uključivanjem u aktivnosti i slično. Prema Zloković i Čekolj (2018) osnaživanje obitelji je ukupnost aktivnosti koje su primarno usmjerene preventivski, a kojima se obiteljima, roditeljima i djeci pokušava osigurati međusobna povezanost i povjerenje te pozitivna komunikacija i podrška. U definiranju roditeljskog osnaživanja, Hsiao i sur. (2018) polaze od koncepcije koja povezuje diskretne

snage i sposobnosti sudionika i sustava i rezultira proaktivnim ponašanjem svih uključenih. Kada je riječ o odgajateljima, kao akterima odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, njihova uloga osnaživanja uključuje stavljanje djece s posebnim potrebama i njihovih roditelja u središte procesa učenja kako bi se povezali sa odgojno-obrazovnim sustavom dječjeg vrtića i ostvarili međusobnu suradnju i partnerstvo. U odgojno-obrazovnom okruženju ovaj se odnos usredotočuje na pozitivnosti, prednosti i vrline, a ne na nedostatke i mane, odnosno na kompetencije i sposobnosti roditelja i djeteta nasuprot nedostacima i slabostima (Haley, Allsopp i Hoppey, 2018; Harnett, Tierney i Guerin, 2009, prema Hsiao i sur., 2018). Krajnji cilj procesa osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama je izgradnja uvjerenja da oni ne bi trebali biti pasivni primatelji odluka koje donose odgajatelji, pedagozi i drugi, već da primijene svoje znanje, stručnost i povjerenje te da budu aktivni zagovornici usmjereni na samokontrolu, samoučinkovitost i samoodređenje. Ovaj proces definira se kao participativna kompetencija roditelja, kao povjerenje i poštovanje ili kao angažman u budućnost (Connor & Cavendish, 2018; Kieffer, 1984; Edwards, 2016; Ayers, 2016, prema Hsiao i sur., 2018). Pravovremena i stručna socijalna podrška, uz uključenost društvenih institucija, ključ su poboljšanja kvalitete života obitelji i roditelja djece s posebnim potrebama i promicanja njihovog integriranja u društvenu zajednicu (Fayerman, 2022).

3.2. Odlike procesa osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama u vrtiću

Kako bi se osigurao uspjeh inkluzije, potrebno je promicati blisku suradnju i partnerstvo između roditelja djeteta s posebnim potrebama i odgajatelja.

Leshchii i sur. (2022) ističu da je pedagoško partnerstvo odgojno-obrazovnog djelatnika i roditelja djeteta s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama važan čimbenik u organizaciji kvalitetnog obrazovanja takve djece, koji ima za cilj oslobađanje djetetovih razvojnih potencijala i pripremu djeteta za daljnje školovanje. Smatraju da su konzultacije i međusobna razmjena informacija između roditelja i odgajatelja, glavni preduvjeti uspješnog učenja djeteta s posebnim potrebama, a kao inovativne oblike rada s roditeljima navode kolektivne i individualne razgovore, tematska savjetovanja, edukativne treninge, tzv. okrugle stolove i pedagoške dnevne boravke, individualne satove za djecu s roditeljima, zajednička natjecanja, zabavu i drugo. Pedagoško partnerstvo gradi se podržavajućim i ohrabrujućim pristupom: „*nisi sam, pronadi prijatelje s djecom sličnih simptoma*“, „*i ti zaslužuješ, preuzmi brigu o svom izgledu i njezi*“, „*odvoji vrijeme za smijeh i zabavu*“, „*oprosti sebi, nemoj se osuđivati*“ i sl. (Adams i sur., 2016, Busu & Teodorescu, 2017, Komogorova i sur., 2020, Maksymchuk,

Solovyov i sur., 2021, Clayton, 2021, prema Leshchii i sur., 2022). Nedostatna emocionalna osjetljivost i autoritativan položaj stručnjaka su čimbenici koji ograničavaju razinu partnerstva i čine da cjelokupni proces razvijanja partnerstva može roditeljima biti previše nametljiv (Lee, ur., 2015).

Hsiao i sur. ističu četiri glavne komponente osnaživanja roditelja koje se preklapaju i nalaze u međuovisnosti te djeluju kao pokretači promjena s ciljem da se zadovolje potrebe roditelja u ulozi ekokulturnog identiteta, kritičkog reformatora, sudionika promjena i zagovornika tijekom vremena.

Proces osnaživanja roditelja je dinamičan i razvojni proces iz razloga što svaki roditelj djeteta s posebnim potrebama funkcionira kao neovisna jedinica, oblikovana vlastitim životnim iskustvima, kulturom i ekonomskom situacijom pa se zbog toga proces osnaživanja ne odvija linearno nego fleksibilno i individualizirano (Rappaport, 1984; Yukl & Becker, 2006; Edwards, 2016, prema Hsiao i sur., 2018).

Pojedini autori ističu da se participativna kompetencija roditelja tijekom vremena promijenila, ali da se odgojno-obrazovne ustanove tome nisu dobro prilagodile pa roditelji imaju dojam da se njihovo jedinstveno znanje o svom djetetu s posebnim potrebama dovoljno ne cijeni te da se vrtići i škole više bave djetetovom teškoćom nego pružanjem personaliziranih usluga (Kieffer, 1984; Turnbull i sur., 2015; Hanson & Lynch, 2013; Valle, 2018; Hornby i Lafaele, 2011; Morrow & Malin, 2004, prema Hsiao i sur., 2018). Stoga je cilj uključiti roditelje kao aktivne sudionike u promjenama kroz upotrebu metoda koje koriste njihovu snagu i dodjeljuju im autoritet, odnosno potaknuti roditelje da postanu ključni nositelji promjena, koristeći svoju moć i dajući im ovlaštenje za djelovanje u tom pravcu. To zahtijeva promjenu paradigme u radu s roditeljima odnosno napuštanje pristupa „odozgo prema dolje“ i kretanje prema osnažujućem osobnom odnosu s jednakom raspodjelom moći među sudionicima (npr. prije odgajatelj odabire vrijeme sastanka i roditelj prisustvuje, a prema novoj paradigmi roditelj odabire vrijeme sastanka s odgajateljem). Roditeljima je potrebno pružiti izbor više alternativa da budu uključeni u obrazovanje svoga djeteta, između kojih mogu odabrati onu koja im osobno najviše odgovara i tada je vjerojatnije da će sudjelovati kao pokretači promjena i nazivaju ga sustavom sudjelovanja na različitim razinama, jer roditeljima pruža mogućnost odabira razine svoje uključenosti u vrtiću. U središtu ovog sustava je dijete s posebnim potrebama, a odgajatelji rade na uključivanju roditelja u skladu s djetetovim potrebama, pri čemu je primarni cilj ojačati odnose, pružiti roditeljima osjećaj osnaženosti kao pokretačima promjena te ih potaknuti da se

od nižih razina uključenosti kreću k višima i preuzimaju veću ulogu u obrazovanju svog djeteta (Comer i sur., 2006; Epstein i sur., 2009; Hay i sur., 2016, prema Hsiao i sur., 2018). Jači osjećaj osnaženosti kod roditelja, prema Gibsonu, dovodi i do jačanja osjećaja kontrole nad donošenjem odluka i rješavanjem problema. Kao rezultat, roditelji počinju preuzimati odgovornost za svoje interakcije s odgajateljima, ali i pokazivati osjećaj moći zbog djelovanja unutar sustava, u vidu zagovaranja, pregovaranja i uspostavljanja partnerstva s odgajateljima. Kako ističu Dempsey & Dunst, pozitivne promjene za svoje dijete tijekom vremena, roditelji pripisuju vlastitoj snazi, sposobnostima i postupcima (Gibson, 1995; Dempsey & Dunst, 2004, prema Hsiao i sur., 2018).

Kako ističu Hsiao i sur. (2018), cilj procesa osnaživanja je uključiti roditelje kao pokretače promjena u sve aspekte procesa donošenja odluka u vrtiću i u školi i to: prenošenjem ovlasti i uključivanjem roditelja u sve odluke koje ih se tiču, stavljanjem na raspolaganje roditelju svih relevantnih informacija, poticanjem na sudjelovanje u grupnom rješavanju problema, uklanjanjem birokratskih ograničenja i nepotrebnih kontrola te uključivanjem roditelja u izbor voditelja ustanove

Također Leshchii i sur. (2022), spominju druge inovativne oblike rada s roditeljima djece s posebnim potrebama, kao što je njihovo uključivanje u izradu cjelovitog razvojnog programa na temelju poticaja od strane odgajatelja i to pozivanjem roditelja na komunikaciju, anketiranjem te davanjem usmenih i pismenih preporuka o odnosu i postupanju s djetetom kako bi se ono osjećalo voljeno i zaštićeno. Autori ističu i preporuke Kolupajeve i Tarančenka (2019), koji smatraju da bi odgajatelj s roditeljima djece s posebnim potrebama trebao stvarati situaciju uspjeha uz pomoć suvremenih oblika rada, ali i uključivanjem u proces učenja okusa, sluha i taktilnih osjećaja, gdje će dijete biti motivirano za učenje (Kolupajeva i Tarančenko, 2019, prema Leshchii i sur., 2022).

Prema istaknutoj stručnoj literaturi, osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama ključno je za osiguravanje optimalne podrške i razvoja djeteta i od odgajatelja zahtijeva stručnost, empatiju, posvećenost te spremnost na kontinuirano profesionalno usavršavanje, na kreiranje pozitivnih inkluzivnih uvjerenja i na cjeloživotno učenje. U okolnostima gdje postoji neusklađenost zahtjeva između odgajatelja i roditelja, gdje se podcjenjuju roditeljske kompetencije i smatraju se neravnopravnim partnerima, jasno je da odgajatelji nisu dovoljno osposobljeni za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama.

4. PREGLED ISTRAŽIVANJA

Većina istraživanja o inkluziji usredotočena je na stavove roditelja djece s teškoćama te stavove učitelja i na školski sustav, dok se istraživanjima o stavovima odgajatelja prema inkluziji, bavi manji broj istraživača. U nastavku ovog rada prikazati će se procesi i rezultati nekih istraživanja o kompetencijama, stavovima i uvjerenjima odgajatelja prema inkluzivnom obrazovanju i njihovoj osposobljenosti za podršku i osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama. Novija istraživanja pokazuju da su stavovi odgajatelja prema inkluziji pretežno pozitivni, dok se na osnovu negativnih procjena njihovih kompetencija za rad u inkluzivnom odgojno-obrazovnom sustavu, može izvući zaključak da se ne osjećaju adekvatno osposobljeni za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama.

U nastavku se opisuju neka od istraživanja u kojima su sudjelovali roditelji djece s posebnim potrebama:

Košiček i sur. (2009) proveli su istraživanje s ciljem ispitivanja stavova roditelja djece s posebnim potrebama o ranoj inkluziji, koji se odnose na protok vremena između postavljanja dijagnoze i uključivanja njihovog djeteta u proces rehabilitacije, na zadovoljstvo učincima rehabilitacije djeteta, na angažman i suradnju između stručnjaka različitih struka te na roditeljsko zadovoljstvo informacijama o mogućnostima rehabilitacije, kao i ispitivanja informiranosti mladih roditelja djece tipičnog razvoja koji nisu pogođeni ovim problemom. Uzorak ispitanika činile su dvije skupine i to 82 roditelja djece s teškoćama u razvoju iz Grada Zagreba i 200 roditelja djece tipičnog razvoja koja pohađaju vrtić. Dobiveni rezultati pokazuju da roditelji djece s posebnim potrebama smatraju da nisu pravodobno i kvalitetno informirani o važnosti ranog uključivanja u rehabilitacijski tretman, a ni o mogućim tretmanima i rehabilitaciji djeteta. Iako su rezultate rehabilitacije i angažman pojedinih stručnjaka ocijenili pozitivno, roditelji smatraju da suradnja između stručnjaka nije dovoljno razvijena te da od liječnika nisu dobili dovoljno informacija o mogućnostima rehabilitacije i radu s djetetom. Također, prema dobivenim rezultatima, i roditelji djece tipičnog razvoja pokazuju nedovoljnu informiranost o području rada edukacijski-rehabilitacijskog stručnjaka.

Prema studiji (Lee, ur., 2015) koja opisuje napredovanje i razvoj roditeljskog partnerstva sa stručnjacima tijekom procesa pružanja usluga u razdoblju od šest mjeseci. Tijekom istraživanja, roditelj je prolazio kroz faze procesa individualiziranog obiteljskog plana usluga te su prikupljeni podaci o njegovim percepcijama i zaključeno je da je roditelj bio zadovoljan

stvarnim uslugama stručnjaka, naročito njihovim znanjem i roditeljskim zastupanjem, no i frustriran procesom planiranja rane intervencije i obaveznim partnerstvom s pružateljima usluga. Roditelji, dakle, nisu primili socijalno-stručnu pomoć kakvu su očekivali, a nedostatna emocionalnu osjetljivost i autoritativan položaj stručnjaka su čimbenici koji su ograničili razinu partnerstva, što govori da cjelokupni proces razvijanja partnerstva sa stručnjacima može roditeljima biti previše nametljiv te da im je potrebno pružati veću emocionalnu i psihološku podršku.

Milić Babić i Laklija (2013) provele su istraživanje u kojemu je sudjelovalo 122 roditelja djece predškolske dobi s teškoćama u razvoju, o tome koje strategije suočavanja sa stresom koriste u svakodnevnom životu i skrbi oko djeteta s posebnim potrebama. Autorice su zaključile da sudionici istraživanja, od četiri ispitivane strategije suočavanja sa stresom, najčešće koriste i mobiliziraju vlastite obiteljske resurse i aktivno suočavanje sa stresom, nakon toga traže i koriste strategiju duhovne podrške, zatim pasivno izbjegavajuću strategija i najmanje korištena je strategija traženja podrške okoline. Roditelji se, dakle, u svakodnevnim stresnim situacijama vezanim uz skrb, njegu, odgoj i obrazovanje djeteta, najprije oslanjaju na vlastite resurse i koriste osobne potencijale, no, to ih iscrpljuje i stvara potrebu za drugim izvorima podrške. Zato se okreću duhovnoj podršci, koju primaju od svećenika i drugih vjernika te sudjelovanjem u vjerskim obredima i aktivnostima. Roditelji se rijetko odlučuju na traženje podrške u svojoj okolini, a kao neki od mogućih razloga takvog roditeljskog stava mogu biti neznanje i nedostatak informacija o mogućoj podršci iz okoline, nedostatak vremena za traženje podrške ili nepovjerenje prema izvorima podrške iz okoline.

Milić Babić i sur. (2018) proveli su istraživanje s ciljem razumijevanja uključenosti djece s posebnim potrebama u programe ranog obrazovanja, a istim je obuhvaćeno ukupno deset roditelja djece s posebnim potrebama čija su djeca uključena u redovne skupine predškolskog odgoja na području Zagreba i Varaždina. Prema rezultatima istraživanja, roditelji globalno smatraju da u sustavu ranog obrazovanja nema dovoljno razumijevanja za njihovu djecu s posebnim potrebama te da su njihova djeca diskriminirana i nedovoljno uključena u redovite odgojno-obrazovne aktivnosti u vrtiću, gdje su roditelji zadovoljni razinom osobnih kompetencija odgajatelja, ali ne i njihovim stručnim kompetencijama i vještinama. Kako istraživanje pokazuje da roditelji nailaze na mnoge izazove u vrtiću, autorice zaključuju da je sustavu obrazovne inkluzije potrebno posvetiti više pozornosti i podići razinu društvene svijesti

o različitim teškoćama i posebnim potrebama kako bi se smanjile predrasude i izbjegla diskriminacija te zaštitila prava djece s teškoćama u razvoju na obrazovanje od najranije dobi.

Skočić Mihić i sur. (2018) ispitali su roditeljsku percepciju partnerskih odnosa s odgajateljima te postoji li povezanost ove percepcije sa socio-demografskim značajkama roditelja i duljinom djetetova pohađanja vrtića. U istraživanju je sudjelovao 271 roditelj djece rane i predškolske dobi. Prema rezultatima istraživanja, roditelji percipiraju kako je partnerstvo s odgajateljima na relativno visokoj razini, ali se razlikuju u svojim kapacitetima da razviju i održe partnerstvo s odgajateljima, ovisno o razini obrazovanja, duljini djetetova pohađanja vrtića i učestalosti prisustvovanja individualnim informacijama o djetetu. Autorice zaključuju da bi glavni cilj u predškolskim ustanovama trebalo biti ulaganje u kvalitetnu komunikaciju i stvaranje povjerenja između roditelja i odgajatelja.

U istraživanju podrške roditeljstvu djece s posebnim potrebama, autorica Vlah i sur. (2019), ispitivale su spremnost roditelja djece s teškoćama u razvoju za traženje socijalno-stručne pomoći. U ispitivanju je sudjelovalo 102 roditelja djece s teškoćama u razvoju u dobi do 15 godina, s područja gradova i okolice gradova Rijeke i Vinkovaca. Istraživanje ima za cilj ispitati povezanost roditeljskih uvjerenja o budućem traženju socijalno-stručne pomoći s njihovim percepcijama i zadovoljstvom ranije dobivenom socijalno-stručnom podrškom, kao i analizu navedene varijable u odnosu na mjesto stanovanja obitelji i na dob djeteta. Istraživanjem su obuhvaćene tri vrste roditeljskih uvjerenja i to: nepovjerenje prema stručnjacima, spremnost za traženje stručne pomoći i nelagoda u traženju stručne pomoći. Prema dobivenim rezultatima, roditelji su dobivali socijalno-stručnu podršku osrednje učestalo i njome su bili osrednje zadovoljni, a njihova uvjerenja o traženju socijalno-stručne pomoći su neutralna, što upućuje na zaključak o nedovoljnoj spremnosti roditelja za traženje socijalno-stručne pomoći. Dobiveni rezultati pokazuju i visoku razinu nepovjerenja i nelagode roditelja u traženju socijalno-stručne pomoći, što znači da imaju i veće nepovjerenje prema stručnjacima, odnosno manju spremanost za traženje pomoći. Suprotno, kod roditelja kod kojih je veća spremnost za traženje socijalno-stručne pomoći, manji je osjećaj nelagode i manje nepovjerenje u traženju stručne pomoći. Što su im djeca starija, roditelji su manje spremni i pokazali su više nepovjerenja za traženje socijalno-stručne pomoći. S obzirom na mjesto stanovanja, značajno veću nelagodu u traženju socijalno-stručne pomoći pokazali su roditelji koji žive na selu i oni koji žive u Vinkovcima, a manju oni koji žive u Rijeci.

Sadiki i Bajrami (2023) istražile su iskustva roditelja tijekom obrazovanja njihove djece s posebnim potrebama u Debru, gradu u zapadnoj Makedoniji, a u istraživanju je sudjelovalo 13 roditelja djece s posebnim potrebama. Prema provedenoj analizi dobivenih rezultata, 99% roditelja smatra da je inkluzija prijeko potrebna za djecu i nada se da se u vrtićima i školama poštuju zakoni i pravila o inkluzivnom obrazovanju, da su sva djeca ravnopravna i da se o djeci s posebnim potrebama vodi maksimalna briga. Na pitanja o osobnim iskustvima o inkluzivnom obrazovanju njihove djece, 46% roditelja imalo je pozitivna iskustva u vidu dobivene pomoći škole, podrške i pomoći u prilagodbi te uvažavanju od strane drugih, dok su preostali roditelji iskazali nezadovoljstvo sa odgojno-obrazovnim djelatnicima i njihovim radom zbog negativnih iskustava koja opisuju procijenjenom nedovoljnom pomoći te neispunjavanjem adekvatnih uvjeta za rad s njihovom djecom s posebnim potrebama. Na osnovi rezultata istraživanja zaključeno je da roditelji imaju velika očekivanja od odgojno-obrazovnih djelatnika vezana uz njihovu djecu, ali i da smatraju da su rezultati mali jer kod svoje djece nisu vidjeli nikakve promjene.

Devolli i Zabeli (2024) proveli su istraživanje u Republici Kosovo, koje je imalo za cilj istražiti stavove roditelja djece s posebnim potrebama prema inkluzivnom obrazovanju. U istraživanju je sudjelovalo deset roditelja djece koja polaze redovnu nastavu u različitim školama. Prema prikazanim rezultatima, roditelji podržavaju inkluzivno obrazovanje, ali su zabrinuti zbog izazova koji se pri tome pojavljuju. Inkluziju promatraju kao dio cjelokupnog razvoja djeteta i dobru priliku za jačanje djetetovih kapaciteta, stvaranje socijalne bliskosti i socijalizaciju djece s posebnim potrebama. Za uspješnu inkluziju, roditelji preporučuju poboljšanje infrastrukturnih uvjeta i ljudskih resursa.

Neka od istraživanja u kojima su sudjelovali učitelji i studenti učiteljskog studija su:

Bouillet i Bukvić (2015) proveli su istraživanje kojim su ispitali razlike u mišljenjima o inkluzivnom obrazovanju između studenata različitih godina Učiteljskog studija na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te zaposlenih učitelja. Istraživanje je obuhvatilo ukupno 733 ispitanika i odnosilo se na stavove o dobrobiti inkluzije za učenike s teškoćama u razvoju i za ostale učenike te probleme učenika s teškoćama i utjecaju teškoća na upravljanje razredom. Postavljena je osnovna hipoteza da ne postoji statistički značajna razlika u mišljenjima studenata i učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama te se očekuje pozitivnije mišljenje studenata završne godine studija u odnosu na studente nižih godina i na zaposlene učitelje. Rezultati istraživanja pokazali su da se studenti učiteljskog studija i zaposleni učitelji

značajno razlikuju u mišljenjima te da su mišljenja studenata prve i treće godine Učiteljskog studija povoljnija od mišljenja studenata pete godine i od zaposlenih učitelja, čime je hipoteza samo djelomično potvrđena. Studenti treće godine, koji su odslušali kolegij Inkluzivna pedagogija, su neposredno nakon toga iskazivali najpovoljnije stavove prema inkluziji, što autori povezuju s pozitivnim utjecajem educiranosti o inkluzivnom obrazovanju. Studenti prve godine studija neodlučni su u mišljenjima, kao i studenti pete godine koji rjeđe uočavaju dobrobiti inkluzije u odnosu na studente nižih godina. Učitelji su iskazali najnepovoljnije stavove o dobrobiti inkluzije, kao i najviše procjene teškoća vezanih uz inkluzivno obrazovanje, što je moguće da je povezano s brojnim preprekama s kojima se suočavaju u svakodnevnoj praksi.

Skočić Mihić i sur. (2016) proveli su istraživanje učiteljskih uvjerenja i stavova prema inkluzivnom obrazovanju, u kojemu je sudjelovalo 274 učitelja iz dvije županije u RH. Istraživanje polazi od hipoteze da učitelji smatraju kako inkluzivno obrazovanje u jednakoj mjeri doprinosi razvoju učenika s posebnim potrebama kao i razvoju njihovih tipičnih vršnjaka te da se učitelji međusobno razlikuju prema socio-demografskim obilježjima. U istraživanju je korišten upitnik Učiteljskih uvjerenja o inkluziji učenika s teškoćama (Teachers' Opinions about the Inclusion of Children with Moderate to Severe Special Needs in General Education Settings (Linn i Coelho da Silva, 2014, prema Skočić Mihić i sur., 2016). Dobiveni rezultati istraživanja pokazuju da se učitelji slažu da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju tipične djece, a djelomično se slažu da doprinosi i razvoju djece s teškoćama. Mlađi učitelji s višom razinom obrazovanja pokazuju višu razinu slaganja sa tvrdnjom da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju tipičnih učenika. Učitelji koji su tijekom inicijalnog obrazovanja prisustvovali kolegiju o inkluzivnom obrazovanju više se slažu sa tvrdnjom da inkluzivno obrazovanje doprinosi i razvoju učenika s teškoćama.

Boulett i sur. (2017) proveli su, na uzorku od 585 studenata učiteljskog studija i učitelja zaposlenih u osnovnim školama u RH, istraživanje s ciljem pronalaženja odgovora na pitanje mijenjaju li se i na koji način, njihova uvjerenja o učenicima s teškoćama i njihovoj inkluziji u odgojno-obrazovni proces. Prema dobivenim rezultatima, većina ispitanika izražava inkluzivna uvjerenja, no, kada je u pitanju proces poučavanja, udio ispitanika koji iskazuju inkluzivna uvjerenja, je manji. Inkluzivna uvjerenja najsnažnija su kod studenata treće godine koji su neposredno prije bili uključeni u kolegij o inkluzivnoj pedagogiji, a najslabija su kod zaposlenih učitelja. Rezultati istraživanja upućuju na zaključak kako inicijalno obrazovanje i praktično

iskustvo dovoljno ne doprinose preoblikovanju predprofesionalnih u profesionalna uvjerenja o inkluzivnom obrazovanju.

Nikčević-Milković i sur. (2019) proveli su istraživanje u Ličko-senjskoj županiji s ciljem procjene provedbe inkluzivne prakse učitelja i nastavnika u osnovnim i srednjim školama odnosno ispitivanja provedbe odgojno-obrazovne inkluzije i razlike u procjenama među njima, s obzirom na socio-demografska obilježja. Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 197 učitelja i nastavnika. Prema dobivenim rezultatima, učitelji pozitivno procjenjuju provedbu odgojno-obrazovne inkluzije, međutim, zbog njihovog dodatnog radnog opterećenja i nekompetentnosti, izražavaju nesigurnost u pogledu sve većeg broja učenika s teškoćama koji se uključuju u redovni odgojno-obrazovni sustav, kao i u vezi s pretjeranim roditeljskim uplitanjem u profesionalni rad učitelja, osobito u nižim razredima. Također je potvrđeno da pozitivnije procjene odgojno-obrazovne inkluzije imaju mlađi učitelji i oni s manje radnog iskustva te, neočekivano, oni nižeg formalnog obrazovanja za rad s učenicima s teškoćama.

Kaffemaniéné i sur. (2021) proveli su istraživanje u Litvi u kojemu je sudjelovalo 353 učitelja, s ciljem otkrivanja osobitosti suradnje odgojno-obrazovnih djelatnika i roditelja djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Rezultati su pokazali da roditelji nisu dovoljno uključeni u proces suradnje i da uglavnom imaju ulogu slušatelja koji ne daju prijedloge za promjene i ulogu promatrača koji vide probleme, ali ne predlažu moguća rješenja. Iako većina ispitanika ima pozitivan stav o suradnji s roditeljima djece s posebnim potrebama, trećina ispitanika roditelje ne smatra ravnopravnim partnerima i nerado surađuje s njima, smatrajući da nemaju posebnih znanja, da ometaju rad i ne mogu realno procijeniti situaciju. Autorice zaključuju da je komunikacija odgojno-obrazovnih djelatnika s roditeljima rijetka i slaba iz razloga što su roditelji uglavnom promatrači i pasivni slušatelji, a ni odgajatelji ne traže užu suradnju već samo informiraju roditelje o djetetovim postignućima.

Rosenberg i sur. (2023) proveli su u Australiji istraživanje u kojemu je sudjelovalo osam ispitanika, s ciljem da se ispita percepcija učitelja početnika o tome što smatraju poticajima, a što preprekama u pripremi za profesiju inkluzivnog edukatora. Istraživanje je pokazalo da odgojno-obrazovni djelatnici početnici smatraju da ih njihovo sveučilišno obrazovanje nije dovoljno pripremilo kao edukatore u područjima korištenja stručne inkluzivne obrazovne terminologije i znanja, praktičnih vještina poučavanja i ocjenjivanja te mogućnosti učinkovitog praktičnog rada s osobama s posebnim potrebama.

U nastavku se daje pregled nekih od istraživanja o inkluzivnom obrazovanju provedenih nad odgajateljima i studentima Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja:

Skočić Mihić i sur. (2009) su na uzorku od 88 studenata predškolskog odgoja Učiteljskog fakulteta u Rijeci, provele istraživanje o mišljenjima budućih odgajatelja o edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama u redovne skupine. Rezultati pokazuju da studenti podržavaju uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne vrtičke skupine i pokazuju spremnost za rad s takvom djecom u redovnim skupinama. No, kako studenti nemaju neposrednog iskustva u radu s djecom s posebnim potrebama unutar redovne vrtičke skupine i ne poznaju organizacijske prilike u vrtiću, važno je o tome voditi računa kod interpretacije rezultata istraživanja.

Bouillet (2011) provela je istraživanje 93 odgajatelja i djece s posebnim potrebama u hrvatskim vrtićima s ciljem analize manifestiranja profesionalnih kompetencija odgajatelja djece rane i predškolske dobi za kvalitetnu inkluzivnu praksu, polazeći od hipoteze da viša razina profesionalnih kompetencija značajnih za inkluzivnu praksu znači i uspješnije socijalno funkcioniranje djece s posebnim potrebama. Postavljena hipoteza potvrđena je dobivenim rezultatima. Također je utvrđeno da se odgajatelji međusobno znatno razlikuju prema stupnju manifestiranja profesionalnih kompetencija za inkluzivnu praksu.

Loborec i Bouillet (2012) provele su anketno ispitivanje 122 odgajatelja iz devet zagrebačkih dječjih vrtića s ciljem analize načina na koji oni procjenjuju mogućnosti uključivanja djece s ADHD-om u redovite vrtičke predškolske programe, s obzirom na procjene sposobnosti i ograničenja ove djece, na kompetencije odgajatelja za odgojno-obrazovni rad s njima te na procjenu ostalih uvjeta inkluzije. Rezultatima istraživanja kod odgajatelja utvrđena je niska razina procjene vlastitih kompetencija za rad s navedenom djecom, a s obzirom na duljinu radnog iskustva razlike među odgajateljima su osrednje, s time da odgajatelji s duljim radnim iskustvom bolje poznaju specifičnosti i posebne potrebe djece s ADHD poremećajem.

Tatalović Vorkapić i sur. (2018) proveli su istraživanje na uzorku od 203 odgajateljice s područja Istarske županije, Rijeke i Zagreba, kojim je utvrđena povezanost osobina ličnosti odgajatelja i samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom s posebnim potrebama u inkluzivnim skupinama, s njihovim profesionalnim sagorijevanjem u vidu emocionalne iscrpljenosti, profesionalne opterećenosti i profesionalnog neispunjenja. Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da je rad s djecom s posebnim potrebama u vrtiću odgajateljima

prenaporan, da ne bi ponovno odabrali ovu profesiju te da smatraju da bi na drugom radnom mjestu mogli bolje iskoristiti svoje sposobnosti. Razlog tome su povećani zahtjevi prema odgajateljima u inkluzivnom okruženju koje im ne osigurava dostatnu educiranost u inicijalnom obrazovanju ni osiguranoj profesionalnoj podršci.

Pregled istraživanja o navedenoj temi ukazuje na prisutnost pozitivnih inkluzivnih uvjerenja kod odgajatelja, no unatoč tome, na učestalu prisutnost osjećaja nedovoljne osposobljenosti za poučavanje djece s posebnim potrebama, kao i za osnaživanje njihovih roditelja. Također, kako smatraju Kaffemaniené i sur. (2021), učitelji nerado surađuju s roditeljima učenika s posebnim potrebama i ne smatraju ih ravnopravnim partnerima. To ukazuje na važnost informiranja i educiranja roditelja, ali i profesionalnog usavršavanja učitelja i odgajatelja te poticanja razvoja pozitivnih inkluzivnih uvjerenja svih odgojno-obrazovnih djelatnika. Na taj način potiče se razvoj partnerstva i roditeljskog osnaživanja s ciljem da roditelji postanu ravnopravni partneri u obrazovanju djece s posebnim potrebama.

5. SVRHA, CILJ I HIPOTEZE

5.1. Svrha i cilj istraživanja

Svrha istraživanja jest dati doprinos znanju o inkluzivnim uvjerenjima odgajatelja i znanju o njihovoj samoprocjeni osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama. Praktična svrha tih znanja je u osmišljavanju kvalitetnijih edukacija odgajatelja i pripreme za profesiju. Očekuje se da će dobiveni rezultati potaknuti dati smjernice za edukacije cjeloživotnog učenja odgajateljima i unapređivanje studijskog programa.

Opći cilj istraživanja jest analizirati inkluzivna uvjerenja odgajatelja koji rade u vrtićima ili se studijem pripremaju za to kao i njihovu samoprocjenu osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama.

Specifični ciljevi rada:

C1: Utvrditi kakva su uvjerenja o inkluzivnom obrazovanju kod studenata preddiplomskog i studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te odgajatelja u vrtićima.

C2: Ispitati postoje li razlike u uvjerenjima o inkluzivnom obrazovanju između studenata preddiplomskog, studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te odgajatelja u vrtićima.

C3: Utvrditi povezanost između inkluzivnih uvjerenja ispitanika i njihovog osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama.

C4: Dublje analizirati kvalitativne odgovore odgajatelja i studenata preddiplomskog i studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o osjećaju osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama.

5.2. Hipoteze

H1: Studenti preddiplomskog i studenti diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te odgajatelji imaju pozitivna uvjerenja o inkluzivnom obrazovanju.

H2: Ne postoji značajna razlika između uvjerenja odgajatelja i uvjerenja studenata preddiplomskog te studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prema inkluzivnom obrazovanju.

H3: Postoji značajna povezanost između inkluzivnih uvjerenja ispitanika i njihovog osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama.

6. METODA

6.1. Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno u Republici Hrvatskoj na Učiteljskom fakultetu u Rijeci te u dječjim vrtićima Istarske i Primorsko-goranske županije. U njemu je sudjelovalo ukupno 89 ispitanika, od čega 32 studenta od prve do pete godine Učiteljskog fakulteta u Rijeci na smjeru Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te 57 odgajatelja zaposlenih u mjestima: Rijeka, Čabar, Kršan, Vodnjan, Labin, Pazin, Crikvenica, Ravna Gora i Bribir.

Tablica 1. Prikaz starosne dobi ispitanika prema dobnim kategorijama

| Starosna dob | Broj ispitanika | % |
|--------------|-----------------|-------|
| 20-24 | 38 | 42,70 |
| 25-29 | 9 | 10,11 |
| 30-34 | 4 | 4,49 |
| 35-39 | 5 | 5,62 |
| 40-44 | 11 | 12,36 |
| 45-49 | 12 | 13,48 |
| >50 | 10 | 11,24 |
| UKUPNO | 89 | 100 |

Od ukupno 89 ispitanika, 51-og (57,30%) ispitanika čine mladi ispod 35 godina, a preostalih 38 ispitanika (42,70%) u dobi su od 35 i više godina. Raspon dobi je od 20 do 63 godine, dok je prosječna dob ispitanika 24,8 godina. Najstarija ispitanica ima 63 godine.

Tablica 2. Prikaz spola studenata i odgajatelja

| Spol | Broj ispitanika | % |
|-------------|-----------------|-------|
| Muški spol | 2 | 2,25 |
| Ženski spol | 87 | 97,75 |
| UKUPNO | 89 | 100 |

Prema prikazu u Tablici 2., većina od ukupno 89 ispitanika je ženskog spola odnosno njih 87 (97,75%), dok preostalih 2,25% ispitanika čine 2 muškarca.

Tablica 3. Prikaz mjesta rada/studiranja ispitanika

| Mjesto rada/studiranja | Broj ispitanika | % |
|------------------------|-----------------|-------|
| Rijeka | 30 | 33,71 |
| Crikvenica | 3 | 3,37 |
| Labin | 6 | 6,74 |
| Pazin | 5 | 5,62 |
| Vodnjan | 7 | 7,87 |
| Kršan | 8 | 8,99 |
| Čabar | 11 | 12,36 |
| Ravna Gora | 1 | 1,12 |
| Bribir | 1 | 1,12 |
| Ostalo | 17 | 19,10 |
| UKUPNO | 89 | 100 |

Prema prikazu u Tablici 3. najviše ispitanika, njih 30 (33,71%) je iz Rijeke, što je povezano s time da 32 (35,96%) ispitanika čine studenti Učiteljskog fakulteta u Rijeci (Tablica 5.). Od ukupnog broja ispitanika, njih 17 (19,10%) nije dalo odgovor na ovo pitanje, dok preostalih 40 (44,94%) čine ispitanici koji rade u dječjim vrtićima u mjestima Primorsko-goranske županije i Istarske županije.

Tablica 4. Prikaz razine završenog obrazovanja

| Završeno obrazovanje | Broj ispitanika | % |
|--------------------------|-----------------|-------|
| Srednja škola | 20 | 22,50 |
| Prvostupnik | 37 | 41,57 |
| Magistar struke/magistar | 15 | 16,83 |
| Ostalo | 17 | 19,10 |
| Ukupno | 89 | 100 |

Prema prikazu u Tablici 4., 20 ispitanika (22,50%) ima završenu srednju školu, 37 ispitanika ili 41,57% su prvostupnici, 15 ispitanika ili 16,83% su magistri struke/magistri, a 17 ispitanika, odnosno 19,10% nisu dali podatke o razini završenog obrazovanja.

Tablica 5. Prikaz studentskog statusa ispitanika

| Studentski status | Broj ispitanika | % |
|---|------------------------|----------|
| Student na Učiteljskom fakultetu u Rijeci | 32 | 35,96 |
| Trenutačno ne studira | 57 | 64,04 |
| UKUPNO | 89 | 100 |

Prema prikazu u Tablici 5., od ukupnog broja ispitanika, na Učiteljskom fakultetu u Rijeci studira njih 32 (35,96%), dok preostalih 57 ili 64,04% trenutačno ne studira.

Tablica 6. Prikaz studijskih smjerova ispitanika

| Studijski smjer | Broj ispitanika | % |
|--|------------------------|----------|
| Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – preddiplomski studij | 29 | 32,59 |
| Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – diplomski studij | 12 | 13,48 |
| Ništa od navedenog | 48 | 53,93 |
| UKUPNO | 89 | 100 |

Prema prikazu u Tablici 6., od ukupnog broja ispitanika, njih 29 ili 32,59% studira na preddiplomskom studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a 12 ispitanika ili 13,48% polazi diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Preostali ispitanici, njih 48 ili 53,93% ne studiraju navedene studijske smjerove. No, kako prema podacima iz Tablice 5. proizlazi da 57 ispitanika ili njih 64,04% trenutačno ne studira, a prema podacima iz Tablice 6., ne studira ukupno 48 ispitanika ili 53,93%, postoji mogućnost da su odgovori na pitanja o općim podacima iz upitnika, pod broj 5. i pod broj 7., odraz nepravilne interpretacije tih pitanja.

Tablica 7. Prikaz apsolutnih frekvencija ispitanika po studijskoj godini

| Studijska godina | Broj ispitanika | % |
|-------------------------|------------------------|----------|
| Prva | 1 | 1,12 |
| Druga | 12 | 13,48 |
| Treća | 16 | 17,98 |
| Četvrta | 4 | 4,49 |
| Peta | 7 | 7,87 |
| Trenutačno ne studira | 13 | 14,61 |

| | | |
|--------------|----|-------|
| Bez odgovora | 36 | 40,45 |
| UKUPNO | 89 | 100 |

Prema prikazu u Tablici 7., među ispitanicima koji studiraju, zastupljenost prema godini studija je sljedeća: na prvoj godini studija je 1 (1,12%) ispitanik, na drugoj godini ima 12 (13,48%) ispitanika, na trećoj godini studija ima 16 (17,98%) ispitanika, na četvrtoj godini 4 (4,49%) ispitanika te na petoj godini ima 7 (7,87%) ispitanika. Od ostalih ispitanika 13 (14,61%) trenutno ne studira, dok preostalih 36 (40,45%) ispitanika nije odgovorilo na navedeno pitanje.

Tablica 8. Prikaz godina radnog staža prema kategorijama

| Radni staž | Broj ispitanika | % |
|------------------|-----------------|-------|
| Bez radnog staža | 27 | 30,34 |
| <5 | 21 | 23,60 |
| 6-10 | 10 | 11,24 |
| 11-15 | 3 | 3,37 |
| 16-20 | 13 | 14,61 |
| 21-25 | 5 | 5,62 |
| >25 | 10 | 11,22 |
| UKUPNO | 89 | 100 |

Prema prikazu u Tablici 8., najviše ispitanika, njih 27 ili 30,34% je bez radnog staža. Manje od pet godina radnog staža u struci ima 21 (23,60%) ispitanik, što je brojčano najzastupljenija skupina ispitanika koji rade. Od šest do deset godina staža ima 10 (11,24%) ispitanika, od jedanaest do petnaest godina staža imaju 3 (3,37%) ispitanika, dok od šesnaest do dvadeset godina staža ima 13 (14,61%) ispitanika i oni po brojnosti predstavljaju drugu najveću skupinu ispitanika koji rade. S radnim stažom od dvadesetjedan do dvadesetpet godina ima ukupno 5 (5,62%) ispitanika, dok preostalih 10 (11,22%) ispitanika ima preko dvadesetpet godina radnog staža u struci.

Tablica 9. Prikaz radnog statusa

| Radni status | Broj ispitanika | % |
|-------------------|-----------------|-------|
| Ne radi (studira) | 39 | 43,82 |

| | | |
|---------------|----|-------|
| Radi u vrtiću | 50 | 56,18 |
| UKUPNO | 89 | 100 |

Prema prikazu radnog statusa ispitanika u Tablici 9., 39 (43,82%) ispitanika ne radi, već samo studira, dok je preostalih 50 (56,18%) ispitanika zaposleno u vrtiću. Usporedbom podataka iz Tablice 6. Prikaz studijskih smjerova ispitanika, prema kojoj ukupno 41 ispitanik studira na preddiplomskom i diplomskom studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Rijeci, s podacima iz Tablice 9. prema kojoj studira 39 ispitanika, dolazi se do spoznaje da dvoje ispitanika istovremeno studira i radi u vrtiću, a da navedenu činjenicu nisu istovjetno prikazali u odgovorima na pitanja broj 6 i broj 9.

6.2. Mjerni instrumenti i varijable

Istraživanje je provedeno putem online upitnika, čije su čestice preuzete i prilagođene iz istraživanja Skočić Mihić, Gabrić, i Bošković (2016), gdje je korišten preveden i prilagođen upitnik Učiteljskih uvjerenja o inkluziji učenika s teškoćama (*Teachers' Opinions about the Inclusion of Children with Moderate to Severe Special Needs in General Education Settings* (Linn i Coelho da Silva, 2014). Značajnom redukcijom varijabli dobivena je skala uvjerenja odgajatelja i studenata o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja, dobrih metrijskih karakteristika, koja sadrži 3 faktora: (1) Inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju sve djece, (2) Inkluzivno obrazovanje doprinosi kvaliteti obrazovanja djece s posebnim potrebama i (3) Osjećaj osposobljenosti za ulogu osnaživanja i podrške roditelja djece s posebnim potrebama. Prva skala sadrži pet čestica koje ispituju uvjerenja odgajatelja i studenata o prednostima uključivanja djece s posebnim potrebama u redovnu vrtićku grupu, druga skala sadrži pet čestica koje ispituju uvjerenja odgajatelja i studenata o doprinosu inkluzivnog obrazovanja kvaliteti odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama, a treća skala sadrži dvije čestice koje ispituju osjećaj osposobljenosti za ulogu osnaživanja i podrške roditeljima djece koja se razlikuju od većine tipične djece unutar sadašnjeg ili budućeg profesionalnog konteksta. Za potrebe ovog diplomskog rada su korištene prve dvije skale. Ispitanici su procjenjivali stupanj slaganja s tvrdnjama na skali Likertovog tipa od 7 stupnjeva, gdje ocjena 1 predstavlja najmanju mjeru slaganja (uopće se ne slažem), a ocjena 7 najvišu mjeru slaganja (u potpunosti se slažem). Treća skala sadrži i česticu otvorenog tipa gdje su ispitanici trebali u jednoj rečenici obrazložiti

svoj odgovor na pitanje o razini osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece koja se razlikuju od većine tipične djece.

Za potrebe projekta osmišljena su pitanja na kojima se temelji istraživanje putem upitnika o inkluzivnim uvjerenjima i osposobljenosti odgajatelja i studenata Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama. Ona su sljedeća:

Uključivanje djeteta koje se razlikuje od većine tipične djece u redovnu razrednu/vrtićku grupu:

1. ... omogućava interakcije u miješanim skupinama koje potiču razumijevanje i prihvaćanje različitosti među učenicima.
2. ...u skladu je s vrijednostima društva
3. ...kao osnovni cilj ima osjećaj socijalne prihvaćenosti.
4. ...može doprinijeti djeci tipičnog razvoja.
5. ...utječe na promicanje i prihvaćanje razlika kod druge djece.

Djeca koja se razlikuju od većine tipične djece:

1. ...nije ih etično odvajati u posebne grupe.
2. ...uključivanjem u redovni sustav razvijaju samostalnost.
3. ...unaprijedit će svoja obrazovna postignuća pohađanjem redovnog sustava.
4. ...izolacija u posebnim grupama ima negativan utjecaj na njihov socijalni i emocionalni razvoj.
5. ...kada je to moguće, trebaju imati priliku boravka u redovnim grupama.

Posljednje pitanje odnosi se na općenit osjećaj osposobljenosti ispitanika za ulogu osnaživanja, odnosno podrške roditeljima djece koja se razlikuju od većine tipične djece i ono glasi:

1. Osjećam se osposobljeno za ulogu osnaživanja, odnosno podrške roditeljima djece koja se razlikuju od većine tipične djece, a unutar sadašnjeg i/ili budućeg profesionalnog konteksta.

Stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom procijenjen je na Likertovoj skali od 7 stupnjeva, gdje ocjena 1 predstavlja najmanju mjeru slaganja (uopće se ne slažem), a ocjena 7 najvišu mjeru slaganja (u potpunosti se slažem).

Ova skala sadrži i pitanje otvorenog tipa:

2. Molimo Vas, obrazložite u jednoj rečenici svoj odgovor: zašto ste tako odgovorili?

6.3. Prikupljanje podataka

Provedeno istraživanje dio je UNIRI projekta "Socijalno i edukacijsko uključivanje u vrtićima i školama: preliminarna ispitivanja" pod mentorstvom prof. dr. sc. Nataše Vlah. Administrativno odobrenje za provedbu istraživanja prije prikupljanja podataka izdano je od strane dekana Učiteljskog fakulteta, Sveučilišta u Rijeci, potpisivanjem potvrde o istraživanju (A2 obrazac) za potrebe izrade diplomskog rada. Obrazac je sadržavao detaljan opis planiranog istraživanja te je dostavljen dječjim vrtićima u Rijeci, Čabru, Kršanu, Vodnjanu, Labinu, Pazinu, Crikvenici, Ravnoj Gori i Bribiru, a zatim je u komunikaciji s ravnateljima, postignut dogovor o provedbi istraživanja u tim ustanovama. Upitnik je potom dostavljen na *e-mail* adrese navedenih vrtića te studentima Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Svim ispitanicima naglašena je anonimnost i dobrovoljnost sudjelovanja u ispunjavanju upitnika. Odgajatelji i studenti imali su mogućnost odustati u bilo kojem trenutku tijekom prikupljanja podataka. Prikupljanje podataka odvijalo se u travnju i svibnju 2024. godine.

6.4. Metode obrade podataka

Prikupljeni podaci obrađeni su i analizirani pomoću statističkog programa IBM SPSS Statistics Subscription. Za testiranje prve hipoteze da studenti preddiplomskog i studenti diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te odgajatelji imaju pozitivna uvjerenja o inkluzivnom obrazovanju, na skalama su izračunati osnovni statistički parametri: aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalna i maksimalna vrijednost. U obradi podataka korištena je deskriptivna statistika kojom su detaljno opisane bitne karakteristike uzorka.

Zbog malog uzorka ispitanika i podataka koji nemaju normalnu distribuciju, korišteni su neparametrijski testovi. U testiranju druge hipoteze da ne postoji značajna razlika između uvjerenja odgajatelja i uvjerenja studenata preddiplomskog te studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prema inkluzivnom obrazovanju, za ispitivanje razlika o inkluzivnom obrazovanju korišten je Kruskal-Wallis test.

U testiranju treće hipoteze da postoji značajna pozitivna povezanost između inkluzivnih uvjerenja ispitanika i njihovog osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama, korišten je Spearmanov koeficijent korelacije. Ovaj koeficijent mjeri razinu povezanosti među varijablama, odnosno jakost i smjer korelacije između redosljeda vrijednosti statističkih varijabli. Njegove vrijednosti kreću se između +1 i -1, odnosno ako

porastu jedne varijable odgovara porast druge, koeficijent je pozitivan, a kada porastu jedne varijable odgovara smanjenje druge, koeficijent je negativan.

U svim tablicama prikazane su analize na uzorcima i onih ispitanika koji u upitniku nisu popunili sve podatke. Stoga se broj ispitanika u pojedinim tablicama razlikuje u ovisnosti o broju ispitanika koji su odgovorili na pojedino pitanje.

Za prikaz rezultata slobodnih kvalitativnih odgovora na otvoreno pitanje ispitanicima da obrazlože svoj prethodni odgovor na pitanje o osjećaju osposobljenosti za ulogu osnaživanja i podrške roditeljima djece koja se razlikuju od većine tipične djece, korištena je metoda tematske analize sadržaja, a provedena je kroz nekoliko faza aktivnosti. Prvu fazu čini upoznavanje s prikupljenim odgovorima, njihovo prepisivanje i pohranjivanje u osobno računalo te uočavanje sličnosti i bilježenje ideja za kategoriziranje odgovora. Nakon toga, prikupljeni odgovori razvrstani su prema ključnim riječima odnosno pojedinim obilježjima. Glavni kriterij za klasificiranje sadržaja prikupljenih odgovora bio je stupanj osposobljenosti koji ispitanici osjećaju. Potom je za svaku skupinu obilježja imenovana kategorija, a na kraju su sve kategorije odgovora još jednom pregledane. Na taj način formirano je sedam kategorija odgovora sortiranih prema snazi osjećaja osposobljenosti, od najnižeg do najvišeg:

1. Niska osposobljenost i velika potreba za dodatnim obrazovanjem/praksom.
2. Osjećaj nesigurnosti i potreba za samousavršavanjem.
3. Neutralan stav - osjećaj osposobljenosti, ali s rezervom.
4. Visoka empatija i želja za pružanjem podrške.
5. Osjećaj djelomične osposobljenosti, ali svjesnost o potrebi za dodatnim iskustvom.
6. Osjećaj osposobljenosti kroz obrazovanje i praksu.
7. Visoka osposobljenost i samopouzdanje.

Analizi je dodana i posljednja kategorija „Nema odgovora“ u koju su uračunati ispitanici koji nisu dali odgovor na postavljeno otvoreno pitanje.

Na kraju je izvršena analiza zastupljenosti pojedinih kategorija u svakoj podskupini ispitanika.

7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U ovom poglavlju prikazani su rezultati istraživanja – uvjerenja odgajatelja, studenata preddiplomskog i studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o inkluzivnom obrazovanju, razlike u uvjerenjima o inkluzivnom obrazovanju između odgajatelja i studenata preddiplomskog i studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, stupanj korelacije između inkluzivnih uvjerenja odgajatelja i njihovog osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama te analiza kvalitativnih odgovora odgajatelja i studenata preddiplomskog i studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o osjećaju osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama.

7.1. Uvjerenja odgajatelja, studenata preddiplomskog i studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o inkluzivnom obrazovanju

Ovim istraživanjem željelo se ispitati uvjerenja odgajatelja i studenata o doprinosu inkluzivnog obrazovanja u razvoju sve djece te doprinosu kvaliteti obrazovanja djece s posebnim potrebama, a prikupljeni rezultati prikazani su u Tablici 10.

Tablica 10. Prikaz rezultata uvjerenja odgajatelja i studenata preddiplomskog i studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o inkluzivnom obrazovanju

| Inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju sve djece | M | SD | MIN | MAX |
|---|------|------|-----|-----|
| 1. Omogućava interakcije u miješanim skupinama koje potiču razumijevanje i prihvaćanje različitosti među učenicima. | 6,45 | 0,75 | 4 | 7 |
| 2. U skladu je s vrijednostima društva. | 6,36 | 0,91 | 4 | 7 |
| 3. Kao osnovni cilj ima osjećaj socijalne prihvaćenosti. | 6,46 | 0,78 | 4 | 7 |
| 4. Može doprinijeti djeci tipičnog razvoja. | 6,45 | 0,78 | 4 | 7 |
| 5. Utječe na promicanje i prihvaćanje razlika kod druge djece. | 6,48 | 0,74 | 4 | 7 |
| Inkluzivno obrazovanje doprinosi kvaliteti obrazovanja učenika s teškoćama | | | | |
| 1. Nije etično odvajati ih u posebne grupe. | 6,11 | 1,37 | 1 | 7 |
| 2. Uključivanjem u redovni sustav razvijaju samostalnost. | 6,15 | 1,04 | 2 | 7 |
| 3. Unaprijedit će svoja obrazovna postignuća pohađanjem redovnog sustava. | 5,96 | 1,14 | 3 | 7 |

| | | | | |
|---|------|------|---|---|
| 4. Izolacija u posebnim grupama ima negativan utjecaj na njihov socijalni i emocionalni razvoj. | 5,85 | 1,37 | 1 | 7 |
| 5. Kad je to moguće trebaju imati priliku boravka u redovnim grupama. | 6,55 | 0,83 | 4 | 7 |

Kazalo: M = srednji rang odgovora, SD = standardna devijacija, MIN = minimalna vrijednost, MAX = maksimalna vrijednost

Prema prikazanim osnovnim statističkim pokazateljima, na svim česticama postignute su visoke srednje vrijednosti (iznad 5,85) što ukazuje na visoku razinu slaganja ispitanika s tvrdnjama o pozitivnim aspektima inkluzivnog obrazovanja. Čestica s najvišim stupnjem slaganja glasi: *Kad je to moguće trebaju imati priliku boravka u redovnim grupama* (M=6,55), što navodi na zaključak o snažnoj podršci ovog aspekta inkluzivnog obrazovanja. Čestica s najnižim stupnjem slaganja glasi: *Djeca koja se razlikuju od većine tipične djece - izolacija u posebnim grupama ima negativan utjecaj na njihov socijalni i emocionalni razvoj* (M=5,85), no još uvijek se radi o visokoj razini podrške ovoj tvrdnji.

Pokazatelji standardne devijacije relativno su niski, što ukazuje da nema velikih odstupanja u mišljenjima među ispitanicima. Najveća neslaganja su kod tvrdnji da djecu koja se razlikuju od većine tipične djece *Nije etično odvajati u posebne grupe* (SD=1,37) i *Izolacija u posebnim grupama ima negativan utjecaj na njihov socijalni i emocionalni razvoj* (SD=1,37), što ukazuje na najveću varijabilnost u stavovima među ispitanicima.

Minimalne i maksimalne vrijednosti pokazuju široki raspon odgovora, s time da je za tvrdnje da djecu koja se razlikuju od većine tipične djece *Nije etično odvajati u posebne grupe* i *Izolacija u posebnim grupama ima negativan utjecaj na njihov socijalni i emocionalni razvoj*, raspon odgovora od 1 do 7, što ukazuje na veće neslaganje među ispitanicima.

7.2. Razlike u uvjerenjima o inkluzivnom obrazovanju između odgajatelja te studenata preddiplomskog i diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Rezultati ispitivanja razlika u uvjerenjima o inkluzivnom obrazovanju između odgajatelja te studenata preddiplomskog i diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prikazani su u tablici 11.

Tablica 11. Prikaz rezultata Kruskal-Wallis Testa o razlikama u uvjerenjima o inkluzivnom obrazovanju između odgajatelja te studenata preddiplomskog i diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

| Inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju sve djece | M | | | p | χ^2 |
|---|---------------|---------------|---------------------|-------------|------------------|
| | RPOOp N=29 | RPOOd N=12 | Odgajatelji N=48 | | |
| 1. Omogućava interakcije u miješanim skupinama koje potiču razumijevanje i prihvaćanje različitosti među učenicima. | 45,29 | 42,42 | 45,47 | 0,91 | 0,18 (2) |
| 2. U skladu je s vrijednostima društva. | 37,81 | 43,42 | 49,74 | 0,82 | 4,99 (2) |
| 3. Kao osnovni cilj ima osjećaj socijalne prihvaćenosti. | 37,78 | 39,67 | 50,70 | 0,03 | 6,78 (2)* |
| 4. Može doprinijeti djeci tipičnog razvoja. | 40,91 | 42,00 | 48,22 | 0,34 | 2,14 (2) |
| 5. Utječe na promicanje i prihvaćanje razlika kod druge djece. | 37,98 | 40,83 | 50,28 | 0,05 | 5,91 (2) |
| Inkluzivno obrazovanje doprinosi kvaliteti obrazovanja učenika s teškoćama | | | | | |
| 1. Nije etično odvajati ih u posebne grupe. | 41,28 | 44,33 | 47,42 | 0,53 | 1,26 (2) |
| 2. Uključivanjem u redovni sustav razvijaju samostalnost. | 40,55 | 34,83 | 50,23 | 0,07 | 5,46 (2) |
| 3. Unaprijedit će svoja obrazovna postignuća pohađanjem redovnog sustava. | 38,64 | 38,79 | 50,40 | 0,08 | 5,08 (2) |
| 4. Izolacija u posebnim grupama ima negativan utjecaj na njihov socijalni i emocionalni razvoj. | 43,07 | 34,67 | 48,75 | 0,18 | 3,49 (2) |
| 5. Kad je to moguće trebaju imati priliku boravka u redovnim grupama. | 43,76 | 31,67 | 49,08 | 0,03 | 7,15 (2)* |

Kazalo: RPOOp = Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – preddiplomski studij, RPOOd = Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – diplomski studij, M = srednji rang odgovora, p = asimptotska značajnost, χ^2 = hi kvadrat test. Napomena: **p<0,01, *p<0,05.

Prikazani rezultati o razlikama u inkluzivnim uvjerenjima studenata diplomskog i preddiplomskog studija RPOO te odgajatelja, ukazuju da je hi kvadrat statistički značajan za dvije tvrdnje o inkluzivnom obrazovanju. Za tvrdnju da uključivanje djeteta s posebnim potrebama u redovnu vrtićku grupu *Kao osnovni cilj ima osjećaj socijalne prihvaćenosti* ($\chi^2=6,78$, p<0,05), postoji statistički značajna razlika u uvjerenjima o inkluzivnom obrazovanju između studenata diplomskog i preddiplomskog studija RPOO te odgajatelja. Podskupina

odgajatelja ima viši prosječni rang ($M=50,70$), što znači da više podržava navedenu tvrdnju u odnosu na ostale grupe ispitanika. Također, za tvrdnju da djeca koja se razlikuju od većine tipične djece *Kad je to moguće trebaju imati priliku boravka u redovnim grupama* ($\chi^2=7,15$, $p<0,05$), postoji značajna razlika u uvjerenjima između studenata diplomskog i preddiplomskog studija RPOO te odgajatelja. I u ovom slučaju podskupina odgajatelja ima viši prosječni rang ($M=49,08$), što znači da više podržava ovu tvrdnju u odnosu na studente.

Rezultati pokazuju da je na granici statističke značajnosti tvrdnja da uključivanje djeteta s posebnim potrebama u redovnu vrtićku grupu *Utječe na promicanje i prihvaćanje razlika kod druge djece* ($\chi^2=5,91$, $p=0,05$). Navedeno sugerira da postoje razlike u inkluzivnim uvjerenjima između studenata preddiplomskog i diplomskog studija RPOO te odgajatelja. Blizu statističke značajnosti su i sljedeće dvije tvrdnje o djeci koja se razlikuju od većine tipične djece: *Uključivanjem u redovni sustav razvijaju samostalnost* ($\chi^2=5,46$, $p>0,05$) i *Unaprijedit će svoja obrazovna postignuća pohađanjem redovnog sustava* ($\chi^2=5,08$, $p>0,05$), što ukazuje na to da postoje razlike u uvjerenjima među podskupinama ispitanika.

Za preostalih pet uvjerenja o inkluzivnom obrazovanju rezultati testa pokazuju da nema statistički značajne razlike u inkluzivnim uvjerenjima između studenata preddiplomskog i diplomskog studija RPOO te odgajatelja. To se odnosi na uvjerenja o uključivanju djece s posebnim potrebama u redovite vrtićke grupe što omogućava interakcije koje potiču razumijevanje i prihvaćanje različitosti, što je u skladu s vrijednostima društva i može doprinijeti djeci tipičnog razvoja kao i na uvjerenja o neetičnosti odvajanja djece s posebnim potrebama u posebne grupe i izolaciji koja ima negativan utjecaj na njihov socio-emocionalni razvoj.

7.3. Povezanost između inkluzivnih uvjerenja ispitanika i njihovog osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama

Kako bi se utvrdilo postoji li značajna povezanost između inkluzivnih uvjerenja odgajatelja i njihovog osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama, korišten je Spearmanov koeficijent korelacije, a prikupljeni rezultati prikazani su u Tablici 12.

Tablica 12. Prikaz Spearmanovog koeficijenta korelacije između inkluzivnih uvjerenja ispitanika i njihovog osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama

| Inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju sve djece | Spearmanov rho | | |
|---|----------------|---------------|---------------------|
| | RPOOp N=29 | RPOOd N=12 | Odgajatelji N=48 |
| 1. Omogućava interakcije u miješanim skupinama koje potiču razumijevanje i prihvaćanje različitosti među učenicima. | 0,02 | 0,63* | 0,33* |
| 2. U skladu je s vrijednostima društva. | -0,13 | 0,54 | 0,22 |
| 3. Kao osnovni cilj ima osjećaj socijalne prihvaćenosti. | -0,08 | 0,71** | 0,19 |
| 4. Može doprinijeti djeci tipičnog razvoja. | 0,01 | 0,55 | 0,30* |
| 5. Utječe na promicanje i prihvaćanje razlika kod druge djece. | -0,05 | 0,56 | 0,25 |
| Inkluzivno obrazovanje doprinosi kvaliteti obrazovanja učenika s teškoćama | | | |
| 1. Nije etično odvajati ih u posebne grupe. | -0,06 | 0,52 | 0,20 |
| 2. Uključivanjem u redovni sustav razvijaju samostalnost. | -0,05 | 0,20 | 0,31* |
| 3. Unaprijedit će svoja obrazovna postignuća pohađanjem redovnog sustava. | -0,10 | 0,33 | 0,60 |
| 4. Izolacija u posebnim grupama ima negativan utjecaj na njihov socijalni i emocionalni razvoj. | 0,12 | 0,59* | -0,14 |
| 5. Kad je to moguće trebaju imati priliku boravka u redovnim grupama. | -0,02 | 0,61* | 0,27 |

Kazalo: RPOOp = Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – preddiplomski studij, RPOOd = Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – diplomski studij. Napomena: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Spearmanov koeficijent korelacije između uvjerenja da inkluzivno obrazovanje *Omogućava interakcije u miješanim skupinama koje potiču razumijevanje i prihvaćanje različitosti među djecom* i osjećaja osposobljenosti ispitanika za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama, pokazuje da postoji značajna povezanost za podskupine ispitanika studente diplomskog studija RPOOd ($r=0,63^*$) i za odgajatelje ($r=0,33^*$), što upućuje na zaključak da unutar ovih podskupina ispitanika postoji pozitivan odnos između inkluzivnih uvjerenja o interakcijama u miješanim skupinama i osjećaja osposobljenosti za osnaživanje i podršku roditelja djece s posebnim potrebama, dok u podskupini studenata preddiplomskog studija RPOO gotovo da i nema povezanosti između navedenih varijabli ($r=0,02$).

Za tvrdnju da je inkluzivno obrazovanje *U skladu s vrijednostima društva*, Spearmanov koeficijenti korelacije su niski kod svih podskupina ispitanika i pokazuju da nema značajne povezanosti (RPOOp $r=-0,13$; RPOOd $r=0,54$; Odgajatelji $r=0,22$) između ovog inkluzivnog uvjerenja i osjećaja osposobljenosti ispitanika za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim

potrebama. U podskupini studenata diplomskog studija postoji slaba pozitivna korelacija, dok je u ostalim skupinama korelacija neznatna.

Spearmanov koeficijent korelacije za tvrdnju da inkluzivno obrazovanje *Kao osnovni cilj ima osjećaj socijalne prihvaćenosti*, pokazuje da postoji statistički značajna pozitivna povezanost kod studenata diplomskog studija RPOOd ($r=0,71^{**}$) odnosno da unutar ove podskupine ispitanika postoji snažan pozitivan odnos između uvjerenja o socijalnoj prihvaćenosti kao cilju inkluzivnog obrazovanja i njihovih osjećaja osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama, dok je kod ostalih podskupina ispitanika stupanj korelacije neznatan.

Prema Spearmanovom koeficijentu korelacije za tvrdnju da inkluzivno obrazovanje *Može doprinijeti djeci tipičnog razvoja*, proizlazi da postoji statistički značajna pozitivna korelacija za odgajatelje ($r=0,30^*$), što upućuje na zaključak da unutar ove skupine postoji pozitivna povezanost između ovog inkluzivnog uvjerenja i osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama. U podskupini studenata diplomskog studija postoji umjerena pozitivna korelacija ($r=0,55$), dok je podskupini ispitanika koju čine studenti preddiplomskog studija, ova korelacija neznatna.

Između uvjerenja da inkluzivno obrazovanje *Utječe na promicanje i prihvaćanje razlika kod druge djece* i osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama, nema statistički značajnih korelacija, odnosno nema povezanosti između inkluzivnog uvjerenja i osjećaja osposobljenosti za osnaživanje roditelja. Spearmanov koeficijent korelacije za podskupinu studenata diplomskog studija iznosi $r=0,56$, što je na donjoj granici umjerene pozitivne korelacije, dok je kod ostalih podskupina ispitanika korelacija neznatna ili uopće ne postoji.

Za tvrdnju da djecu s posebnim potrebama *Nije etično odvajati u posebne grupe* Spearmanovi koeficijenti korelacije niski su kod svih podskupina ispitanika i pokazuju da nema statistički značajne povezanosti između ovog inkluzivnog uvjerenja i osjećaja osposobljenosti ispitanika za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama (RPOOp $r=-0,06$; RPOOd $r=0,52$; Odgajatelji $r=0,20$). U podskupini studenata diplomskog studija postoji slaba pozitivna korelacija, dok je u ostalim podskupinama neznatna.

Prema Spearmanovom koeficijentu korelacije za tvrdnju da djeca s posebnim potrebama *Uključivanjem u redovni sustav razvijaju samostalnost*, proizlazi da postoji značajna pozitivna

korelacija kod odgajatelja ($r=0,31^*$), što znači da unutar ove skupine postoji pozitivna povezanost između ovog inkluzivnog uvjerenja i osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama. U podskupini studenata diplomskog studija postoji neznatna pozitivna korelacija ($r=0,20$), dok je u podskupini ispitanika studenata preddiplomskog studija neznatna negativna korelacija ($r=-0,05$).

Za tvrdnju da će djeca s posebnim potrebama *Unaprijedit svoja obrazovna postignuća pohađanjem redovnog sustava*, Spearmanov koeficijenti korelacije su niski kod svih podskupina ispitanika i pokazuju da nema značajne povezanosti (RPOOp $r=-0,10$; RPOOd $r=0,33$; Odgajatelji $r=0,60$) između ovog inkluzivnog uvjerenja i osjećaja osposobljenosti ispitanika za ulogu osnaživanja. U podskupini odgajatelja postoji umjerena pozitivna korelacija, dok je u podskupini studenata diplomskog studija slaba pozitivna korelacija, a u podskupini studenata preddiplomskog studija korelacija je negativna i neznatna.

Spearmanov koeficijent korelacije za tvrdnju da za djecu s posebnim potrebama *Izolacija u posebnim grupama ima negativan utjecaj na socijalni i emocionalni razvoj*, pokazuje da postoji značajna pozitivna korelacija kod studenata diplomskog studija RPOOd ($r=0,59^*$) odnosno da unutar ove podskupine ispitanika postoji značajan pozitivan odnos između ovog inkluzivnog uvjerenja i osjećaja osposobljenosti ispitanika za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama, dok je kod ostalih podskupina ispitanika stupanj korelacije neznatan (RPOOp $r=0,12$; Odgajatelji $r=-0,14$).

Između uvjerenja da djeca s posebnim potrebama *Kad je to moguće trebaju imati priliku boravka u redovnim grupama* i osjećaja osposobljenosti ispitanika za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama, postoji značajna pozitivna korelacija kod studenata diplomskog studija ($r=0,61^*$), odnosno postoji značajna pozitivna povezanost između uvjerenja o prilici za boravak u redovnim grupama i osjećaja osposobljenosti za osnaživanje roditelja. Spearmanov koeficijent korelacije za podskupinu studenata preddiplomskog studija je negativan i neznatan ($r=-0,02$), dok kod ispitanika odgajatelja iznosi $r=0,27$, dakle korelacija je slaba i pozitivna.

Iz opisane detaljne analize Spearmanovih koeficijenata korelacije, zaključuje se da su za podskupinu ispitanika studenata preddiplomskog studija RPOO, korelacije niske i statistički beznačajne kod većine tvrdnji, što znači da između njihovih inkluzivnih uvjerenja i osjećaja

osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama, nema značajne povezanosti. Kod podskupine ispitanika studenata diplomskog studija RPOO postoji nekoliko statistički značajnih pozitivnih korelacija (posebno za tvrdnje da uključivanje djeteta u redovnu vrtićku grupu *Omogućava interakcije u miješanim skupinama koje potiču razumijevanje i prihvaćanje različitosti među učenicima*, kao i da je *U skladu je s vrijednostima društva*, te za tvrdnje da *Izolacija u posebnim grupama ima negativan utjecaj na njihov socijalni i emocionalni razvoj* te da djeca *Kad je to moguće trebaju imati priliku boravka u redovnim grupama*), što upućuje na zaključak da su uvjerenja studenata diplomskog studija jače pozitivno povezana s osjećajem osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja u odnosu na ostale ispitanike.

Za podskupinu odgajatelja statistički su značajne pozitivne korelacije za tvrdnje da uključivanje djeteta s posebnim potrebama u redovnu vrtićku grupu *Omogućava interakcije u miješanim skupinama koje potiču razumijevanje i prihvaćanje različitosti među učenicima* i *Može doprinijeti djeci tipičnog razvoja* te za tvrdnju da djeca s posebnim potrebama *Uključivanjem u redovni sustav razvijaju samostalnost*. Zaključujemo da uvjerenja odgajatelja u navedenim segmentima imaju određenu povezanost s njihovim osjećajem osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama.

7.4. Analiza kvalitativnih odgovora odgajatelja, studenata preddiplomskog i studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o osjećaju osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama

Prikupljeni kvalitativni odgovori odgajatelja, studenata preddiplomskog i studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o osjećaju osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama sortirani su u ukupno sedam kategorija prema snazi osjećaja osposobljenosti, od najnižeg do najvišeg, kako je prikazano u tablici 13.

Tablica 13. Prikaz kvalitativnih odgovora odgajatelja i studenata o osjećaju osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama

| KATEGORIJE | RPOOp | RPOOd | Odgajatelji | Ukupno | % |
|--|-------|-------|-------------|--------|-------|
| Niska osposobljenost i velika potreba za dodatnim obrazovanjem/praksom | 10 | 2 | 3 | 15 | 16,85 |
| Osjećaj nesigurnosti i potreba za samousavršavanjem | 5 | 1 | 1 | 7 | 7,87 |

| | | | | | |
|---|----|----|----|----|-------|
| Neutralan stav - osjećaj osposobljenosti, ali s rezervom | 3 | 0 | 4 | 7 | 7,87 |
| Visoka empatija i želja za pružanjem podrške | 3 | 1 | 4 | 8 | 8,98 |
| Osjećaj djelomične osposobljenosti, ali svjesnost o potrebi za dodatnim iskustvom | 2 | 1 | 10 | 13 | 14,61 |
| Osjećaj osposobljenosti kroz obrazovanje i praksu | 3 | 3 | 8 | 14 | 15,73 |
| Visoka osposobljenost i samopouzdanje | 0 | 2 | 13 | 15 | 16,85 |
| Nema odgovora | 3 | 2 | 5 | 10 | 11,24 |
| UKUPNO | 29 | 12 | 48 | 89 | 100 |

Kazalo: RPOOp = Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – preddiplomski studij, RPOOd = Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – diplomski studij.

Prikupljeni kvalitativni odgovori odgajatelja i studenata o njihovom osjećaju osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama razvrstani su u derivirane kategorije navedene u tablici 13. na način kako je prikazano u tablici 14.

Tablica 14. Kategorije i prikaz kvalitativnih odgovora odgajatelja i studenata o osjećaju osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama

| KATEGORIJE | Obrazloženje odgovora na pitanje: „Osjećam se osposobljeno za ulogu osnaživanja, odnosno podrške roditeljima djece koja se razlikuju od većine tipične djece“ |
|--|---|
| Niska osposobljenost i velika potreba za dodatnim obrazovanjem/praksom | <p>„Do sada još nisam imala priliku pružiti podršku roditeljima djece koja se razlikuju od tipične, pa se ne smatram dovoljno osposobljenom“</p> <p>„Treba mi još znanja“</p> <p>„Imam još premalo iskustva, na početku sam radnog odnosa i boravka u vrtiću“</p> <p>„Ne osjećam se dovoljno kompetentno da bi sa sigurnošću savjetovala roditelje što činiti, no znala bi uputiti riječi podrške“</p> <p>„Smatram da formalno obrazovanje ne daje toliko prostora za uviđanje razine osposobljenosti za takve situacije“</p> <p>„Nisam još dovoljno kompetentna da u potpunosti budem osposobljena za to“</p> <p>„Nisam još kompetentna, ali svojim trudim i radom mogla bih biti“</p> <p>„Smatram da nisam kompetentna, nedostaje mi znanja o pružanju podrške roditeljima“</p> <p>„Smatram kako o toj temi ne poučavaju dovoljno na fakultetu“</p> <p>„Smatram kako se na fakultetu ne govori dovoljno o podršci djeci i roditeljima stranog podrijetla“</p> <p>„Treba mi više iskustva rada na ovu temu kako bih stekla dovoljnu razinu kompetencija“</p> <p>„U dosadašnjem radu nisam se sretala s roditeljima djece s posebnim potrebama te smatram kako mi je potrebno dodatno iskustvo“</p> <p>„Nisam se do sada susretala s takvim situacijama“</p> <p>“Premalo znanja dobijemo na fakultetu“.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Osjećaj nesigurnosti i potreba za samousavršavanjem</p> | <p>„Nisam sigurna, mislim da mi je potrebno još iskustva“ „Mislim da imam neka znanja o tome, ali ne dovoljno“ „Nisam siguran“ „Nisam sigurna hoću li biti osposobljena s obzirom da na fakultetu nismo puno učili o svakoj vrsti poteškoća i kako ona utječe na dijete“ „Trebalo bi biti više edukacija za podršku roditelja djece koja se razlikuju“ „Smatram da još uvijek nemam dovoljno iskustva u tom području, a pogotovo zato što nemam mnogo radnog iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja kao takvog. Mislim da bih trebala doživjeti rad s djecom koja se razlikuju od većine tipične djece te vrlo dobru suradnju sa kolegicama koje bi mi u tom smislu mogle pomoći i pridonijeti mojem profesionalnom i osobnom razvoju“.</p> |
| <p>Neutralan stav - osjećaj osposobljenosti, ali s rezervom</p> | <p>„Neutralan odgovor pošto smatram kako mogu pružiti podršku, no mislim da se treba svakako još dodatno educirati kako bih bila efikasnija u pružanju podrške“ „Osjećam se osposobljeno, ali smatram da mi treba još iskustva u radu s djecom i roditeljima za bolje, kvalitetnije pružanje podrške“ „Smatram da imam teorijsko znanje, ali mi nedostaje iskustva i samopouzdanja u svoje sposobnosti“ „Teško je pristupiti roditeljima, posebno kada oni odbijaju prihvatiti da postoji odstupanje kod svojega djeteta i opravdavaju ga“ „Mislim kako bi dala sve od sebe da budem savjesna u tome i pomognem svima u tom procesu, ali s druge strane nikada nisam bila u takvim situacijama te iz tog razloga nisam sigurna koliko sam uistinu spremna“ „Smatram da sam svojim kolegijima stekla kompetencije koje mi u tome pomažu, no neću znati dok ne počnem raditi i vidjeti kako je to u praksi, ali osjećam se spremno“ „Svaka situacija je specifična, generalno se osjećam sposobno, ali će vjerojatno doći do situacija u kojima neću znati kako postupiti“.</p> |
| <p>Visoka empatija i želja za pružanjem podrške</p> | <p>„Empatična sam i educirana za rad s djecom s tur“ „Zato što imam jako razvijenu empatiju i spremna sam uvijek pomoći roditeljima i djeci, bez obzira o kakvom se problemu radi“ „Uz sve ostalo, naš posao je i biti podrška, ne samo djeci, već i roditeljima, pogotovo u ovakvim situacijama“ „Smatram da imam vrlo razvijenu empatiju i sposobnost za prihvaćanje različitosti“ „Dobro poznajem psihofizičke karakteristike djece i izrazito sam empatična“ „Razvijena empatija, želja za daljnjim osobnim i profesionalnim razvojem“ „Jer smatram da je važno za odgajatelje i roditelje da budu međusobna podrška“.</p> |
| <p>Osjećaj djelomične osposobljenosti, ali svjesnost o potrebi za dodatnim iskustvom</p> | <p>„Dosadašnjim iskustvima stekla sam određena znanja, vještine i kompetencije, ali za dobru podršku i osnaživanje takvih roditelja potrebno je stalno raditi na sebi, osnaživati sebe, educirati se konstantno u tom smjeru“ „Potrebno je više edukacije i potpore za podršku takvim obiteljima“ „U većoj mjeri se smatram kompetentnom, ali postoji mjesta za napredak“ „Uvijek je potrebno dodatno znanje za neke specifične situacije“</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>„Uvijek je potrebno dodatno se informirati i educirati“</p> <p>„Uvijek treba osnaživati svoja znanja i spoznaje“</p> <p>„Već dosta dugo radim s djecom te smatram da me praksa dosta tome naučila, ali smatram da ima mjesta za naučiti još puno toga u budućem radu“</p> <p>„Ako pričamo u kontekstu kulturne različitosti, odgovorila sam tako jer sam osobno miješane kulturne pozadine, stoga pretpostavljam da bih bolje predočila situaciju i potrebe ljudi u takvim situacijama.“</p> <p>„Smatram da imam znanja i vještina kojima mogu dati podršku roditeljima, ali da još mogu to isto unaprijediti“.</p> |
| Osjećaj osposobljenosti kroz obrazovanje i praksu | <p>„Konkretna znanja o pojedinoj poteškoći i podrška stručnog time, kao i kolegice olakšava mi pružanje podrške roditeljima“</p> <p>„Osobno iskustvo me osnažilo u tome“</p> <p>„Radim s takvom djecom“</p> <p>„Zbog dosadašnjeg iskustva“</p> <p>„Zbog stečenog znanja i praktičnog iskustva tijekom fakultetskog obrazovanja“</p> <p>„Smatram da sam iskustvo uspio sabrati i spojiti dovoljno racionalne i zdrave savjete za takve roditelje“</p> <p>„Profesionalni odnos prema roditeljima“</p> <p>„Zbog edukacija koje smo imali na fakultetu“</p> <p>„Zbog kompetencija stečenih tijekom prakse i predavanja na fakultetu“</p> <p>„Jer sam imala već prethodnog iskustva“</p> <p>„Zbog svojeg iskustva i znanja“</p> <p>„Trenutno odrađujem praksu u internacionalnom dvojezičnom vrtiću čije je glavno obilježje različitost. Nisam označila 7 jer smatram da uvijek možemo biti uspješniji, imati više znanja i sposobnosti“.</p> |
| Visoka osposobljenost i samopouzdanje | <p>„Mogu im dati podršku“</p> <p>„Jer se osjećam kompetentno“</p> <p>„U obitelji imam dijete s teškoćama u razvoju te sam upoznata s izazovima i borbama kroz koje prolaze“</p> <p>„U skupinu je uključeno dijete i svakodnevno surađujem s roditeljima“</p> <p>„Smatram da imam razvijene socio-emocionalne kompetencije koje u praktičnom radu s roditeljima upotrebljavam na način da ih ohrabrim i motiviram u teškim situacijama“</p> <p>„Zahvaljujući dugogodišnjem iskustvu i kontinuiranom angažmanu u radu s djecom s posebnim potrebama, osjećam se osposobljeno i kompetentno u pružanju podrške roditeljima“</p> <p>„Temeljem radnog iskustva na poslovima pedagoga“</p> <p>„Zbog kontinuiranog osobnog razvoja, stečenog iskustva tijekom rada te otvorenosti za ostvarivanje suradnje sa sustručnjacima“</p> <p>„Zato što sam se do sada susrela s različitim oblicima teškoća i roditelji s bili zadovoljni mojom podrškom“</p> <p>„Smatram da sam dovoljno kompetentna u svom poslu te da mogu na profesionalan način biti podrška roditeljima djece koja se razlikuju od većine tipične djece“.</p> |

Prema rezultatima istraživanja prikazanim u tablici 13., od ukupnog broja ispitanika, njih 15 (16,85%) osjeća nisku razinu osobne osposobljenosti i veliku potrebu za dodatnim obrazovanjem ili praksom kako bi bolje osnaživali roditelje djece s posebnim potrebama. Najzastupljenija skupina ispitanika u ovoj kategoriji su studenti preddiplomskog studija RPOO. Osjećaj nesigurnosti i potrebu za samousavršavanjem ima ukupno 7 (7,87%) ispitanika koji osjećaju potrebu za osobnim ulaganjem u samousavršavanje kako bi bili profesionalno kompetentniji.

Neutralan stav o osjećaju osposobljenosti, no sa sumnjom u svoje sposobnosti ima ukupno 7 (7,87%) ispitanika.

Visoku empatiju i snažnu želju za pružanje podrške roditeljima pokazuje ukupno 8 (8,98%) ispitanika, dok je osjećaj djelomične osposobljenosti izrazilo ukupno 13 (14,61%) ispitanika, koji su istodobno svjesni potrebe za dodatnim iskustvom kako bi se osjećali potpuno kompetentno.

Ukupno 14 (15,73%) ispitanika osjeća se osposobljeno za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama zahvaljujući svom dosadašnjem obrazovanju i praksi.

U posljednjoj kategoriji kvalitativnih odgovora, ukupno 15 ispitanika (16,85%) pokazuje visoki stupanj osposobljenosti i visoko samopouzdanje u osjećaju osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama.

Dio ispitanika, njih 10 (11,24%) nije dao traženi kvalitativni odgovor što može ukazivati na neodlučnost ili nesigurnost u vlastiti osjećaj osposobljenosti za osnaživanje.

Osjećaje visoke osposobljenosti i samopouzdanja kao i niske osposobljenosti i velike potrebe za dodatnim obrazovanjem ili praksom ima najveći broj ispitanika, po 15 u svakoj kategoriji (16,85%). Navedeno ukazuje na značajne razlike među ispitanicima: dok se neki osjećaju vrlo osposobljeno, drugi osjećaju veliku potrebu za dodatnim obrazovanjem ili praksom.

Manji dio odgovora pokazuje neutralan stav i osjećaj nesigurnosti ispitanika (njih 7, odnosno 7,87%), ali su značajni jer ukazuju na potrebu za dodatnim usavršavanjem i potporom odgajatelja i studenata koji rade ili će raditi s djecom s posebnim potrebama.

Ovi rezultati mogu poslužiti kao smjernice za unapređenje obrazovnih programa i osiguranje dodatne podrške i resursa za odgajatelje i studente.

8. RASPRAVA

8.1. Verifikacija hipoteza

Postavljena prva hipoteza da studenti preddiplomskog i studenti diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te odgajatelji imaju pozitivna uvjerenja o inkluzivnom obrazovanju, je potvrđena. Hipoteza je provjerena na temelju dobivenih rezultata koji pokazuju pozitivne stavove i visok stupanj slaganja ispitanika s tvrdnjama da uključivanje djeteta s posebnim potrebama u redovnu vrtićku grupu *Omogućava interakcije u miješanim skupinama koje potiču razumijevanje i prihvaćanje različitosti među djecom, U skladu je s vrijednostima društva, Kao osnovni cilj ima osjećaj socijalne prihvaćenosti, Može doprinijeti djeci tipičnog razvoja te Utječe na promicanje i prihvaćanje razlika kod druge djece.* Također, ispitanici su pokazali visok stupanj slaganja s tvrdnjama da djecu s posebnim potrebama *Nije etično odvajati ih u posebne grupe, da Uključivanjem u redovni sustav razvijaju samostalnost, da će Unaprijediti svoja obrazovna postignuća pohađanjem redovnog sustava, da Izolacija u posebnim grupama ima negativan utjecaj na njihov socijalni i emocionalni razvoj* te da, *Kad je to moguće, trebaju imati priliku boravka u redovnim grupama.* S obzirom na visoke srednje vrijednosti, zaključuje se da studenti preddiplomskog i diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te odgajatelji imaju pozitivna uvjerenja o inkluzivnom obrazovanju, što dodatno potvrđuju i pojedine čestice s najvišim srednjim vrijednostima, kao što je ona da djeca s posebnim potrebama trebaju imati priliku boravka u redovnim grupama. Standardne devijacije su relativno niske, što znači da nema velikih odstupanja u mišljenjima ispitanika, iako postoje dvije čestice s većim varijacijama (za čestice *Nije etično odvajati ih u posebne grupe* i *Izolacija u posebnim grupama ima negativan utjecaj na njihov socijalni i emocionalni razvoj*, standardna devijacija iznosi.

Dobiveni rezultati podudaraju se s rezultatima istraživanja Skočić Mihić i sur. (2016) te Bouillet i sur. (2017). Moguće objašnjenje ovog rezultata je to da studenti preddiplomskog i diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te odgajatelji prolaze kroz obrazovne kurikulume koji uključuju moderne pristupe inkluzivnom obrazovanju i vjerojatno je da njihovo obrazovanje uključuje najnovija istraživanja, metode i prakse, što im omogućuje pozitivnije stavove prema inkluziji. Također, studijski kolegiji posvećeni inkluzivnoj pedagogiji imaju vrlo važnu ulogu u oblikovanju pozitivnih stavova pa studenti koji su nedavno polagali te kolegije imaju pozitivnija inkluzivna uvjerenja jer su direktno izloženi teorijskim i praktičnim aspektima

inkluzivnog obrazovanja. Također, pozitivno društveno okruženja te socio-demografski faktori mogu doprinosti prikazanom ostvarenom rezultatu.

Postavljena druga hipoteza da ne postoji značajna razlika između uvjerenja odgajatelja i uvjerenja studenata preddiplomskog te studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prema inkluzivnom obrazovanju, djelomično je potvrđena. Hipoteza je verificirana na temelju dobivenih rezultata Kruskal-Wallis testa koji pokazuju da nema značajne razlike u uvjerenjima među ispitanicima u tvrdnjama kako inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju sve djece jer: *Omogućava interakcije u miješanim skupinama koje potiču razumijevanje i prihvaćanje različitosti među učenicima, U skladu je s vrijednostima društva i Može doprinijeti djeci tipičnog razvoja*, kao i u tvrdnjama da inkluzivno obrazovanje doprinosi kvaliteti obrazovanja učenika s teškoćama jer *Nije etično odvajati ih u posebne grupe* i zbog toga što *Izolacija u posebnim grupama ima negativan utjecaj na njihov socijalni i emocionalni razvoj*. Međutim, za česticu da uključivanje djece s posebnim potrebama u redovitu vrtićku grupu *Kao osnovni cilj ima osjećaj socijalne prihvaćenosti* i za česticu da djeca koja se razlikuju od većine tipične djece *Kad je to moguće trebaju imati priliku boravka u redovnim grupama*, rezultati testa pokazuju da postoje značajne razlike u uvjerenjima o inkluzivnom obrazovanju među ispitanicima odnosno da odgajatelji kao podskupina ispitanika značajno više podržavaju navedene tvrdnje u odnosu na podskupine ispitanika studenata preddiplomskog i studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U preostale tri čestice o tome da uključivanje djeteta s posebnim potrebama u redovnu vrtićku grupu *Utječe na promicanje i prihvaćanje razlika kod druge djece* te da djeca s posebnim potrebama *Uključivanjem u redovni sustav razvijaju samostalnost i Unaprijedit će svoja obrazovna postignuća pohađanjem redovnog sustava*, rezultati istraživanja pokazuju da postoje granično značajne razlike u uvjerenjima među ispitanicima. S obzirom na opisane rezultate, druga hipoteza ne može biti u potpunosti prihvaćena jer postoje značajne razlike u uvjerenjima ispitanika kod dviju čestica istraživanja, a još tri čestice pokazuje granično značajne razlike, što ukazuje na to da se uvjerenja ispitanika u pojedinim područjima značajno razlikuju. Zbog toga je druga hipoteza samo djelomično potvrđena.

Dobiveni rezultati ne podudaraju se s rezultatima istraživanja Bouillet i Bukvić (2015), gdje su rezultati istraživanja pokazali da učitelji, odnosno praktičari u radu s djecom s posebnim potrebama, u odnosu na studente različitih godina učiteljskog studija, imaju najnepovoljnije stavove o dobrobiti inkluzivnog obrazovanja, dok je istraživanje opisano u ovom radu pokazalo

da odgajatelji značajno više podržavaju tvrdnje o dobrobiti inkluzivnog obrazovanja u odnosu na studente, buduće odgajatelje.

Moguća objašnjenja rezultata ovog istraživanja jesu ta da su odgajatelji pohađali specifične edukacije o inkluzivnom obrazovanju koje su detaljnije i konkretnije usmjerene na rad s djecom s posebnim potrebama pa pokazuju značajno više podrške za tvrdnje vezane uz socijalnu prihvaćenost i integraciju djece s posebnim potrebama. Kroz praktičan rad sa djecom, moguće je da su postali svjesniji etičkih dimenzija inkluzije i neetičnosti odvajanja djece s posebnim potrebama u posebne grupe, zbog čega značajno više podržavaju inkluziju u redovnim vrtićkim grupama. Također, kako zaposleni odgajatelji imaju više praktičnog iskustva s inkluzijom u vrtićkim grupama u odnosu na studente, moguće je da su pronašli načine za uspješnu inkluziju djece s posebnim potrebama, što također doprinosi njihovim pozitivnijim stavovima prema inkluzivnim praksama. Kako se kontinuirano profesionalno razvijaju, uvjerenja odgajatelja o inkluzivnom obrazovanju mogu postati pozitivnija jer su sve više svjesni dobrobiti koje inkluzija može donijeti djeci s posebnim potrebama, ali i djeci tipičnog razvoja. S druge strane, za očekivati je da studenti imaju manje praktičnog iskustva, a više teorijskog znanja pa je moguće da su nesigurni i zabrinuti zbog potencijalnih poteškoća o kojima su čuli tijekom pohađanja kolegija, a što može rezultirati manje pozitivnim stavovima. Stavovi studenata preddiplomskog i diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja mogu ovisiti i o stupnju i svježini njihovog znanja, kao i o tome kada su posljednji put imali doticaja s relevantnim sadržajima iz područja inkluzivnog obrazovanja te jesu li kolegije iz navedenog područja prošli bez ili sa nedovoljno praktičnog iskustva. Također, prikazanom ostvarenom rezultatu mogu doprinositi i uvjerenja o širim društvenim i kulturnim vrijednostima, koja promoviraju jednakost i prihvaćanje različitosti. Prikazani rezultati ukazuju na potrebu za kontinuiranim obrazovanjem i praktičnim edukacijama, koji mogu pomoći u oblikovanju pozitivnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju kod svih skupina ispitanika.

Treća hipoteza da postoji značajna povezanost između inkluzivnih uvjerenja ispitanika i njihovog osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama, djelomično je potvrđena. Hipoteza je verificirana korištenjem Spearmanovog koeficijenta korelacije između inkluzivnih uvjerenja ispitanika i njihovog osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama. Dobiveni rezultati istraživanja pokazuju da postoji značajna pozitivna povezanost kod sljedećih tvrdnji koje se odnose na uključivanje djeteta s posebnim potrebama u redovnu vrtićku skupinu: *Omogućava interakcije u miješanim skupinama koje potiču razumijevanje i prihvaćanje različitosti među učenicima, za studente*

diplomskog studija i za odgajatelje, *Kao osnovni cilj ima osjećaj socijalne prihvaćenosti*, za studente diplomskog studija te za tvrdnju da *Može doprinijeti djeci tipičnog razvoja*, za odgajatelje. Također, značajna pozitivna povezanost postoji kod tvrdnji koje se odnose na inkluziju djecu s posebnim potrebama i to: *Uključivanjem u redovni sustav razvijaju samostalnost*, za odgajatelje, *Izolacija u posebnim grupama ima negativan utjecaj na njihov socijalni i emocionalni razvoj*, za studente diplomskog studija i za tvrdnju da *djeca s posebnim potrebama, Kad je to moguće trebaju imati priliku boravka u redovnim grupama*, za studente diplomskog studija.

Dakle, kod studenata diplomskog studija i odgajatelja, za navedene tvrdnje postoji značajna povezanost između inkluzivnih uvjerenja i osjećaja osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama, dok kod studenata preddiplomskog studija ova povezanost nije značajna. Kod studenata preddiplomskog studija je kod većine tvrdnji iskazana slaba ili beznačajna povezanost između promatranih kategorija, što upućuje na zaključak da inkluzivna uvjerenja studenata diplomskog studija i odgajatelja imaju veći utjecaj na njihov osjećaj osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama, u odnosu na studente preddiplomskog studija, kod kojih ta povezanost nije od značaja. S obzirom na opisane rezultate istraživanja, treća hipoteza je samo djelomično potvrđena.

Bouillet i sur. (2017) pozivaju se na niz istraživanja koja su potvrdila nespremnost studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja za inkluzivnu praksu (Spratt i Florian, 2013, Sharma i Loreman, 2014, Skočić-Mihić i sur, 2014, Bouillet i Bukvić, 2015, Kudek Mirošević, 2016, Gluhak i Bouillet, 2017, prema Bouillet i sur., 2017), dok istraživanja sa studentima Ranog i predškolskog odgoja i odgajateljima ima malo.

Moguća objašnjenja rezultata ovog istraživanja jesu ta da je za očekivati da studenti diplomskog studija, u usporedbi sa studentima preddiplomskog studija, imaju naprednija i dublja znanja o inkluzivnom obrazovanju koja doprinose razvoju pozitivnih inkluzivnih uvjerenja i boljem razumijevanju važnosti inkluzije, što se pozitivno odražava na njihov osjećaj osposobljenosti za rad s roditeljima djece s posebnim potrebama. Pored toga, odgajatelji većinom završavaju dodatne specijalizirane edukacije o tehnikama i strategijama osnaživanja roditelja, a uz to, i imaju i praktično iskustvo rada s djecom s posebnim potrebama pa se zahvaljujući tome, odgajatelji, a i studenti diplomskog studija i odgajatelji, ukoliko su završili ovakve oblike edukacije, osjećaju bolje pripremljenima i kompetentnijima za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama, što može dodatno učvrstiti i njihova inkluzivna uvjerenja. Također, odgajatelji koji se radom u inkluzivnom okruženju, svakodnevno suočavaju s realnim situacijama i izazovima, dublje razumiju potrebe osnaživanja roditelja djece s posebnim

potrebama pa ovo praktično iskustvo može značajno utjecati na njihova inkluzivna uvjerenja i osjećaj osposobljenosti. Razlike među ispitanicima mogu biti povezane i s generacijskim razlikama i različitim fazama profesionalnog razvoja, gdje je za očekivati da se studenti preddiplomskog studija još uvijek nalaze u procesu formiranja svojih profesionalnih uvjerenja i osjećaja osposobljenosti. Ako kolegiji preddiplomskog studija studentima ne pružaju dovoljno praktične obuke, i to može biti razlogom slabije povezanosti između njihovih inkluzivnih uvjerenja i osjećaja osposobljenosti za osnaživanje roditelja. Opisani rezultati ističu važnost kontinuirane edukacije i praktične obuke na svim razinama studija kako bi se osigurala bolja pripremljenost budućih odgajatelja za inkluzivno obrazovanje i osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama.

8.2. Praktične implikacije primjene rezultata

Ovim istraživanjem potvrđeno je da odgajatelji i studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju pozitivna uvjerenja o inkluzivnom obrazovanju, što ukazuje da postojeće obrazovanje već uključuje inkluzivnu kulturu i moderne pristupe, no i na mogućnost da bi dodatne ciljane edukacije i praktične obuke doprinijele daljnjem jačanju njihovih pozitivnih stavova i osjećaja osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama. Ujedno, rezultati ovog istraživanja mogu biti poticaj i podrška u reorganizaciji vrtića, osiguranju opreme i resursa za rad s djecom s posebnim potrebama u redovnim vrtićkim skupinama te u formiranju inkluzivnih skupina u kojima je omogućena stalna interakcija djece različitih sposobnosti, što može dovesti do boljeg razumijevanja i socijalne prihvaćenosti među svom djecom, bez obzira na njihove različitosti i posebne potrebe.

Hipoteza o razlikama u inkluzivnim uvjerenjima među skupinama ispitanika djelomično je potvrđena i ovaj rezultat može biti povod i poticaj za razvijanje edukativnih programa koji će studentima preddiplomskog i diplomskog studija omogućiti bolje razumijevanje praktičnih aspekata inkluzije, kao i za uvođenje mentorskih programa u kojima će iskusni odgajatelji pomagati studentima i voditi ih kroz praktičan rad vezan uz inkluzivno obrazovanje. U području razvoja profesionalnih kompetencija odgajatelja, rad može potaknuti profesionalne edukacije s ciljem da se omogući odgajateljima da stalno unaprjeđuju svoju praksu i drže korak s najnovijim dostignućima i praksama inkluzivnog obrazovanja. U području adekvatnog obrazovanja studenata, rad može potaknuti promjene u obrazovnim kurikulumima kojima će se povećati broj praktičnih sati unutar inkluzivnih kolegija kako bi studenti stekli više iskustva i sigurnosti u radu s djecom s posebnim potrebama.

Treća hipoteza o povezanosti inkluzivnih uvjerenja i osposobljenosti za osnaživanje roditelja također je samo djelomično potvrđena te ovaj rezultat može biti polazište za organizaciju radionica i programa za roditelje djece s posebnim potrebama s ciljem njihovog osnaživanja i stvaranja bolje međusobne suradnje. Također, rezultati ovog rada mogu potaknuti uključivanje praktičnih vježbi u edukativne programe koji simuliraju rad s roditeljima djece s posebnim potrebama, kao i korištenje primjera iz prakse kako bi studenti i odgajatelji doživjeli konkretne primjere uspješne inkluzije i osnaživanja roditelja. Ujedno, mogli bi potaknuti stvaranje multidisciplinarnih timova različitih profila stručnjaka koji će poticati zajedničku suradnju vrtića i drugih institucija kako bi se djeci s posebnim potrebama i njihovim roditeljima pružila adekvatna i sveobuhvatna potpora.

Zaključno, dobiveni rezultati istraživanja ukazuju na potrebu organizacije kontinuiranih edukacija i profesionalnog usavršavanja odgajatelja, čime bi se mogla unaprijediti inkluzivna praksa u vrtićima te kvalitetno osnaživati i pružati adekvatnu podršku roditeljima djece s posebnim potrebama.

8.3. Metodološka ograničenja rada i planiranje budućih istraživanja

Tijekom priprema i realizacije istraživanja te obrade podataka i pisanja ovog rada, uočena su određena metodološka ograničenja rada koja se odnose na sljedeće:

- rezultati istraživanja prikupljeni su na prigodnom uzorku ispitanika koji je nedovoljno reprezentativan i smanjuje statističku snagu istraživanja,
 - istraživanje je geografski ograničeno na dječje vrtiće u dvije hrvatske županije te na studente isključivo Učiteljskog fakulteta u Rijeci, što onemogućava donošenje generalnih zaključaka,
 - korišteni upitnik oslanja se na samoprocjenu ispitanika, što može dovesti do subjektivnosti i rezultata koji nisu istiniti,
 - na stavove ispitanika, a time i na rezultate istraživanja mogu utjecati razlike u kurikulumima odgojno-obrazovnih ustanova u kojima su zaposleni, što istraživanjem nije uzeto u obzir,
- Stoga bi, u planiranju budućih istraživanja inkluzivnih uvjerenja odgajatelja i njihovog osjećaja osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama, bilo potrebno istraživanjem obuhvatiti slučajni i veći uzorak ispitanika kako bi se dobili što reprezentativniji i pouzdaniji rezultati te dodatno istražiti utjecaj različitih obrazovnih programa i kurikuluma, ali i dodatnih varijabli kao što su socioekonomski status, kulturni utjecaji i slično, na stavove i uvjerenja studenata i odgajatelja prema inkluzivnom obrazovanju.

9. ZAKLJUČAK

Opći cilj ovog rada bio je ispitati inkluzivna uvjerenja zaposlenih odgajatelja i studenata koji se studijem pripremaju za ovo zanimanje, kao i njihovu samoprocjenu osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama, odnosno konkretnije, (1) utvrditi kakva su uvjerenja o inkluzivnom obrazovanju kod studenata preddiplomskog i studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te odgajatelja u vrtićima, (2) ispitati postoje li razlike u uvjerenjima o inkluzivnom obrazovanju između studenata preddiplomskog i studenata diplomskog studija te odgajatelja u vrtićima, (3) utvrditi povezanost između inkluzivnih uvjerenja ispitanika i njihovog osjećaja osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama te (4) dublje analizirati kvalitativne odgovore odgajatelja i studenata Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o osjećaju osposobljenosti za ulogu osnaživanja roditelja djece s posebnim potrebama.

Iz rezultata istraživanja i spoznaja unutar postavljenih ciljeva proizlaze:

- pozitivna uvjerenja i homogenost stavova o inkluzivnom obrazovanju kod studenata preddiplomskog i diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te kod odgajatelja, što se može obrazložiti suvremenim obrazovnim kurikulumima koji polaze od najnovijih rezultata istraživanja i suvremene prakse inkluzivnog obrazovanja, kao i pozitivnim okruženjem koje u društvenoj zajednici promovira prihvaćanje različitosti,
- razlike prema inkluzivnom obrazovanju između uvjerenja odgajatelja i uvjerenja studenata preddiplomskog i diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koje u većini tvrdnji nisu značajne osim za tvrdnje o socijalnoj prihvaćenosti i prilici za boravak u redovnim grupama, gdje odgajatelji pokazuju značajno višu podršku inkluzivnom obrazovanju. Iskazane razlike u uvjerenjima u korist odgajatelja mogu biti posljedica njihovog praktičnog iskustva, ciljanih edukacija i kontinuiranog profesionalnog razvoja, za razliku od studenata preddiplomskog studija za koje se očekuje da imaju teorijskog znanja, ali im nedostaje praktičnog iskustva, što može utjecati na njihove stavove i nesigurnost,
- značajna pozitivna povezanost između inkluzivnih uvjerenja i osjećaja osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama, ali samo za određene tvrdnje kod studenata diplomskog studija i kod odgajatelja, dok kod studenata preddiplomskog studija ta povezanost nije značajna. Ovo može biti posljedica toga što studenti diplomskog studija i odgajatelji imaju višu razinu obrazovanja i raspolazu određenim praktičnim iskustvom što doprinosi njihovom jačim inkluzivnim uvjerenjima i snažnijem osjećaju osposobljenosti za osnaživanje.

- značajne razlike među ispitanicima u osjećaju osobne osposobljenosti za osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama i da skoro petina ispitanika osjeća nisku razinu osjećaja osposobljenosti i ističe veliku potrebu za dodatnim obrazovanjem ili praksom. Kako većinu ispitanika ove kategorije čine studenti preddiplomskog studija, rezultati ukazuju na potrebu poboljšanja obrazovnih programa na ovoj razini studija. Jednaki rezultati istraživanja postignuti su i u skupini ispitanika koja pokazuje visok stupanj osposobljenosti i samopouzdanja za osnaživanje roditelja, što dodatno ukazuje na razlike u razini pripremljenosti među ispitanicima. Ovi rezultati ukazuju na potrebu za unaprjeđenjem obrazovnih programa u vidu ciljanih edukacija i praktične obuke studenata i odgajatelja s ciljem jačanja njihove kompetentnosti, samopouzdanja i osjećaja pripremljenosti za rad s djecom s posebnim potrebama i njihovim roditeljima.

Na temelju prikazanih rezultata istraživanja proizlazi da su praktično iskustvo u radu s djecom s posebnim potrebama i kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj, ključni faktori jačanja inkluzivnih uvjerenja i osjećaja osposobljenosti za osnaživanje među odgajateljima i studentima diplomskog studija te se ističe potreba za kontinuiranom edukacijom i praktičnom obukom na obje razine studija kako bi se budući odgajatelji što bolje pripremili za inkluzivno obrazovanje i osnaživanje roditelja djece s posebnim potrebama.

Ovim radom nastoji se ukazati na važnost izgradnje pozitivnih inkluzivnih uvjerenja i snažnih osjećaja osposobljenosti za osnaživanje kod odgajatelja i onih koji će to postati te naglasiti važnost kvalitetnog obrazovanja i praktične obuke za buduće odgajatelje. Rad može doprinijeti boljem razumijevanju inkluzivne odgojno-obrazovne prakse i boljem vrednovanju uloge odgajatelja koji, da bi dorasli zahtjevima i izazovima s kojima se susreću u radu s djecom s posebnim potrebama i njihovim roditeljima, moraju biti spremni na afirmaciju pozitivnih inkluzivnih uvjerenja, na cjeloživotno učenje i usavršavanje inkluzivne prakse te otvoreni za promjene i usmjereni na postizanje dobrobiti za djecu s posebnim potrebama, ali i za svu ostalu djecu.

10. LITERATURA

1. Bayrakli, H., Sucuoglu, B.N. (2019). Empowering mothers of children with special needs in early childhood inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(2), 121-143. Pribavljeno 08.5.2024. sa https://www.researchgate.net/publication/331132925_Empowering_Mothers_of_Children_with_Special_Needs_in_Early_Childhood_Inclusion
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
3. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 323-338. Pribavljeno 15.4.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/116665>
4. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
5. Bouillet, D., Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9–23. Pribavljeno 10.06.2024. sa <https://hrcak.srce.hr/file/208045>
6. Bouillet, D., Domović, V., Ivančević, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 32-46. Pribavljeno 29.3.2024. sa <https://hrcak.srce.hr/191745>
7. Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3(2008) 1, 5, 49-62. Pribavljeno 12.04.2024. sa <https://hrcak.srce.hr/file/40721>
8. Connor, D. J., & Cavendish, W. (2018). Sharing power with parents: Improving educational decision making for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 41(2), 79–84. Pribavljeno 29.3.2024. sa https://www.researchgate.net/publication/315109916_Sharing_Power_With_Parents_Improving_Educational_Decision_Making_for_Students_With_Learning_Disabilities
9. Daniels, E.R. i Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju - razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji. Pribavljeno 15.4.2024. sa <https://www.korakpokorak.hr/materijali/kurikulum-za-inkluziju-razvojno-primjereni-program-za-rad-s-djecom-s-posebnim-potrebama>
10. Devolli, A., Zabeli, N. (2024). Attitudes of Parents of Children With Special Needs Towards Inclusive Education. *Journal Human Research in Rehabilitation*, 14(1), 208-223.

Pribavljeno 01.4.2024., sa

https://www.researchgate.net/publication/379764745_Attitudes_of_Parents_of_Children_With_Special_Needs_Towards_Inclusive_Education

11. Domović, V. i Vizek Vidović, V. (2013). Uvjerenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija i prostor*, 51 (3 (197)), 493-508. Pribavljeno 10.4.2024., sa <https://doi.org/10.5673/sip.51.3.3>
12. *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. (2008). Zagreb: Narodne novine. Pribavljeno 31.03.2024., sa [Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe \(nn.hr\)](http://www.nn.hr)
13. Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori*, 3(2008)1 (5), 49-62. Pribavljeno 15.4.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/25800>
14. Edgar, T. i McCaig, S. (2004). *Working together: a handbook for parents of children with special needs in school*. Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship and Youth. Pribavljeno 5.4.2024., sa <https://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/parent/pdf/workingtogether.pdf>
15. Fayerman, O.O. (2022). Social support for parents of children with special needs. *Bulletin of Alfred Nobel University Series Pedagogy and Psychology*, 1(23), 39-48. Pribavljeno 15.4.2024., sa https://www.researchgate.net/publication/362070849_SOCIAL_SUPPORT_FOR_PARENTS_OF_CHILDREN_WITH_SPECIAL_NEEDS
16. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. (2013–2024). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pribavljeno 10.4.2024., sa <https://enciklopedija.hr/clanak/inkluzija>
17. Hsiao, Y., Higgins K., Diamond, L. (2018). Parent Empowerment: Respecting Their Voices. *Teaching Exceptional Children*, 51(1), 43-53. Pribavljeno 10.4.2024., sa <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0040059918790240>
18. Ioannidi, V., Malafantis, K. D. (2022). Inclusive education and inclusive school development: a key-area for sustainability and teacher skills. *European Journal of Education Studies*, 8(1), 87-97. Pribavljeno 15.4.2024., sa https://www.researchgate.net/publication/364239897_Inclusive_education_and_inclusive_school_development_a_key-area_for_sustainability_and_teacher_skills
19. Ioannidi, V., Malafantis, K. D. (2023). Inclusive education and creative learning styles. International opportunities and challenges. *European Journal of Education Studies, Language and Linguistic Studies* 7(1), 77-85. Pribavljeno 15.4.2024., sa https://www.researchgate.net/publication/371491360_INCLUSIVE_EDUCATION_AND

[CREATIVE LEARNING STYLES INTERNATIONAL OPPORTUNITIES AND CHALLENGES](#)

20. Ioannidi, V., Malafantis, K. D. (2022). Inclusive education and pedagogy: A practice for all students. *European Journal of Education Studies*, 9(10), 1-13. Pribavljeno 15.4.2024., sa <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/4476/7111>
21. Kaffemaniene, I., Tomeniene, L., Verpečinskiene, F. (2021). Teachers' cooperation with parents of students with special educational needs. *Society integration education: Proceedings of the International Scientific Conference*, 3, 51-64. Pribavljeno 15.4.2024., sa https://www.researchgate.net/publication/351943873_TEACHERS'_COOPERATION_WITH_PARENTS_OF_STUDENTS_WITH_SPECIAL_EDUCATIONAL_NEEDS
22. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 0-0. Pribavljeno 16.4.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/190090>
23. Kobešćak, S. (2000). Što je inkluzija?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6 (21), 23-25. Pribavljeno 15.4.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/183411>
24. *Konvencija o pravima djeteta*. (2001). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži. Pribavljeno 22.4.2024., sa https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/pdf/medjunarodni/konvencija_o_pravima_djeteta.pdf
25. Košiček, T., Kobetić, D., Stančić, Z. i Joković Oreb, I. (2009). Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (1), 1-14. Preuzeto 18.4.2024. sa <https://hrcak.srce.hr/44904>
26. Lee, Y.H. (2015). The meaning of early intervention: A parent's experience and reflection on interactions with professionals using a phenomenological ethnographic approach. *International Journal of Qualitative Studies and Health Well-being*, 10(1). Pribavljeno 28.4.2024. sa https://www.researchgate.net/publication/281820012_The_meaning_of_early_intervention_A_parent's_experience_and_reflection_on_interactions_with_professionals_using_a_phenomenological_ethnographic_approach
27. Leshchii, N., Ševčuk, V., Galuščenko, V., Prytykovska, S., Kabelnikova, N., Pyliaieva, N. (2022). Innovative ways of working with parents who educate children with special needs. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 13 (3), 47-62. Pribavljeno 25.4.2024., sa https://www.researchgate.net/publication/364072880_Innovative_Ways_of_Working_with_Parents_who_Educate_Children_with_Special_Needs

28. Loborec, M., Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgajateljica o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153(1), 21-38. Pribavljeno 25.4.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/82858>
29. Mikas, D. i Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica*, 56(1), 207-214. Pribavljeno 15.4.2024., sa https://more.rivrtici.hr/sites/default/files/socijalizacija_djece_s_teskocama_u_razvoju_u_u_stanovama_predskolskog_odgoja.pdf
30. Milić Babić, M., Laklija, M. (2013). Strategije suočavanja kod roditelja djece predškolske dobi s teškoćama u razvoju. *Socijalna psihijatrija*, 41(4), 215-225. Pribavljeno 03.05.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/157157>
31. Milić Babić, M., Tkalec, S. i Powell Cheatham, L. (2018). Pravo na odgoj i obrazovanje djece s teškoćama od najranije dobi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20 (1), 233-263. Pribavljeno 10.04.2024., sa <https://doi.org/10.15516/cje.v20i1.2494>
32. Miloš, I. i Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20(77/78), 60-63. Pribavljeno 15.4.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/169984>
33. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2015). Zagreb: Narodne novine. Pribavljeno 10.4.2024., sa <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
34. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Pribavljeno 10.4.2024. sa http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
35. Nikčević-Milković, A., Jurković, D., Durdov, J. (2019). Estimate of Implementation of Educational Inclusion by Primary School Teachers and High School Teachers. *Croatian Journal of Education*, 21(2), 599-638. Pribavljeno 1.5.2024. sa <https://hrcak.srce.hr/file/328111>
36. Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307 - 332. Pribavljeno 15.04.2024., sa <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
37. *Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja i obrazovanja*. (2021). Zagreb: Narodne novine. Pribavljeno 10.04.2024., sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_07_84_1570.html

38. Rosenberg, R., De Bruin, K., Ludecke, M. (2023). Beginning teacher preparation and readiness for the profession as inclusive educators. *Australian Journal of Education*, 68(1), 23-35. Pribavljeno 15.4.2024., sa <https://doi.org/10.1177/00049441231218724>
39. Sadiki, S., Bajrami, F. (2023). Education of Children with Special Needs in the Dibra Region, Parents' Experiences and Concerns. *European Modern Studies Journal* 7(3), 7-12. Pribavljeno 2.5.2024., sa https://www.researchgate.net/publication/373683399_Education_of_Children_with_Special_Needs_in_the_Dibra_Region_Parents'_Experiences_and_Concerns
40. Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 309-334. Pribavljeno 2.5.2024., sa <https://doi.org/10.5937/specedreh12-4204>
41. Siraj-Blatchford, I. (2009). Različitost, inkluzija i učenje u ranoj dobi. *Dijete, vrtić, obitelj*, 15(58), 2-7. Pribavljeno 2.5.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/128490>
42. Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (Doktorska disertacija)*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb. Pribavljeno 1.4.2024., sa https://www.researchgate.net/publication/378233816_SPREMNOST_ODGAJATELJA_I_FAKTORI_PODRSKE_ZA_USPJESNO_UKLJUCIVANJE_DJECE_S_TESKOCAMA_U_RANI_I_PREDSKOLSKI_ODGOJ_I_OBRAZOVANJE
43. Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 30-41. Pribavljeno 2.5.2024., sa <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.3>
44. Skočić Mihić, S., Butković, M. i Čepić, R. (2020). *Inclusive and Intercultural Competencies and Teachers' Professional Development in the Croatian Educational Context: Toward a Theoretical Framework*. Konferencija ICERI 2020 (str. 8409 – 8418). Pribavljeno 12.4.2024., sa https://www.researchgate.net/publication/347250319_INCLUSIVE_AND_INTERCULTURAL_COMPETENCIES_AND_TEACHERS'_PROFESSIONAL_DEVELOPMENT_IN_THE_CROATIAN_EDUCATIONAL_CONTEXT_TOWARD_A_THEORETICAL_FRAMEWORK/link/62b470bf6ec05339ce9d4c32/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
45. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Pinoza Kukurin, Z. (2009). Mišljenje studenata predškolskog odgoja o edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama. U: D.

- Bouillet, M. Matijević (ur.) 3. međunarodna konferencija Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja: zbornik radova (507-515). Zagreb: Učiteljski fakultet. Pribavljeno 1.5.2024. sa:
https://www.academia.edu/8218880/Mi%C5%A1ljenje_studenata_pred%C5%A1kolskog_odgoja_o_educacijskom_uklju%C4%8Divanju_djece_s_posebnim_potrebama_Attitudes_of_the_preeschool_education_students_about_the_educational_inclusion_of_the_children_with_special_needs
46. Skočić Mihić, S., Vlah, N. i Bošnjak, A. (2018). Parental perception of parent-teacher partnerships in Croatian preschool institutions. *Croatian Journal of Education*, 20 (Sp.Ed.3), 199-215. Pribavljeno 10.3.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/clanak/326876>
47. Suzić, N. (2008) *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
48. Tatalović Vorkapić, S., Skočić Mihić, S. i Josipović, M. (2018). Ličnost i kompetencije odgajatelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju kao prediktori njihovog profesionalnog sagorijevanja. *Socijalna psihijatrija*, 46 (4), 390-405. Pribavljeno 1.4.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/file/314078>
49. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Pribavljeno 1.4.2024, sa <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en>
50. Van Laere, K. (2013). Izgrađivanje odnosa s roditeljima: ključna kompetencija ili jednostavno sporedni zadatak? *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*. 5(9), 12-13. Pribavljeno 20.4.2024, sa <https://hrcak.srce.hr/file/213576>
51. 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. Pribavljeno 10.04.2024, sa <https://hrcak.srce.hr/file/194732>
52. Vlah, N., Ferić, M., Raguz, A. (2019). Nepovjerenje, spremnost i nelagoda roditelja djece s teškoćama u razvoju prilikom traženja socijalno-stručne pomoći. *JADR: Europski časopis za bioetiku*. 10(1), 75-97. Pribavljeno 1.5.2024. sa <https://hrcak.srce.hr/file/325875>
53. Vlah, N., Grbić, S. (2018). Kako nastavnici u Hrvatskoj procenjuju sopstvenu praksu u poučavanju učenika sa teškoćama u ponašanju. U: *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih*, Urednici: Đević, Rajka i Gutvajn, Nikoleta, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, (75-93). Pribavljeno 28.04.2024, sa <https://www.bib.irb.hr:8443/969082>
54. Zabeli, N. (2022). *Edukimi inkluziv Teori dhe praktikë bashkëkohore (Inclusive education - Theory and contemporary practice)*. Prishtinë: Universiteti i Prishtinës.

Pribavljeno 26.4.2024., sa

https://www.researchgate.net/publication/380128047_Naser_Zabeli_Edukimi_inkluziv_Teori_dhe_praktike_bashkekohore

55. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. (1997 – 2023). Zagreb: Narodne novine. Pribavljeno 16.4.2024., sa <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>
56. Zheng, H. (2009). A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73-81. Pribavljeno 16.4.2024., sa https://www.researchgate.net/publication/242261865_A_Review_of_Research_on_EFL_Pre-Service_Teachers'_Beliefs_and_Practices
57. Zloković, J., Čekolj, N. (2018). *Oснаživanje obitelji za razvoj pozitivnih odnosa*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci
58. Zrilić, S. i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8(1), 141-153. Pribavljeno 16.4.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/122647>
59. Zuckerman, Z. (2016). *Summa pedagogica: inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta.
60. Župančić, M. i Hasikić, A. (2022). Kompetencije odgojitelja. *Varaždinski učitelj*, 5 (9), 505-513. Pribavljeno 15.4.2024., sa https://www.researchgate.net/publication/362717447_KOMPETENCIJE_ODGOJITELJA

11. PRILOZI

11.1. Upitnik

Poštovani,

drago nam je da ste pokazali spremnost za sudjelovanje u istraživanju o kulturalnoj kompetentnosti. Istraživanje se provodi u sklopu UNIRI projekta "Socijalno i edukacijsko uključivanje u vrtićima i školama: preliminarna ispitivanja".

Molimo Vas da pažljivo pročitate uputu na početku svake skupine pitanja ili tvrdnji i iskreno odgovorite na postavljena pitanja. Vaši se odgovori neće zasebno analizirati te je zagarantirana anonimnost svih podataka. U svakom trenutku možete odustati od sudjelovanja u istraživanju, no molimo Vas odgovorite na sva pitanja. Pri rješavanju nema točnih i netočnih odgovora. Srdačno Vam zahvaljuju istraživači Sveučilišta u Rijeci, a za sva pitanja možete nam se obratiti na adresu: natasa.vlah@uniri.hr

Unaprijed zahvaljujemo!

OPĆI PODACI

1. DOB (unesite broj)
2. SPOL
 - muški
 - ženski
3. GRAD U KOJEM RADITE ILI STUDIRATE
 - Rijeka
 - Crikvenica
 - Labin
 - Pazin
 - Novi Vinodolski
 - Vodnjan
 - Kršan
 - Čabar
 - Vrbovsko
 - Fužine
 - Ravna Gora

- Delnice
- Bribir
- Jadranovo
- Selce
- Tribalj

4. RAZINA ZAVRŠENOG OBRAZOVANJA

- Srednja škola
- Prvostupnik
- Magistar struke/magistar
- Doktor znanosti

5. FAKULTET NA KOJEM STUDIRATE

- Ne studiram trenutačno
- UFRI

6. STUDIJSKI SMJER

- RPOOp
- RPOOd
- US
- Ništa od navedenog

7. GODINA STUDIRANJA

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Ne studiram

8. GODINE RADNOG STAŽA U STRUCI (MOLIMO UPIŠITE BROJ, A UKOLIKO SAMO STUDIRATE I JOŠ UVIJEK NE RADITE U STRUCI, ODABERITE NULA)

9. VRTIĆ/ŠKOLA

- Ne radim u vrtiću/školi nego samo studiram
- Radim u vrtiću
- Radim u školi

U sljedećim tvrdnjama se ispituju Vaša uvjerenja o inkluzivnom obrazovanju. Kao i do sada, ističemo da nema točnih i netočnih odgovora, važno je samo da iskreno odgovorite. 1-uopće se ne slažem, 7-u potpunosti se slažem.

UKLJUČIVANJE DJETETA KOJE SE RAZLIKUJE OD VEĆINE TIPIČNE DJECE U REDOVNU RAZREDNU/VRTIČKU GRUPU....

1. ...omogućava interakcije u mješanim skupinama koje potiču razumijevanje i prihvaćanje različitosti među učenicima.
2. ...u skladu je s vrijednostima društva
3. ...kao osnovni cilj ima osjećaj socijalne prihvaćenosti.
4. ...može doprinijeti djeci tipičnog razvoja.
5. ...utječe na promicanje i prihvaćanje razlika kod druge djece.

DJECA KOJA SE RAZLIKUJU OD VEĆINE TIPIČNE DJECE...

1. ...nije ih etično odvajati u posebne grupe.
2. ...uključivanjem u redovni sustav razvijaju samostalnost.
3. ...unaprijedit će svoja obrazovna postignuća pohađanjem redovnog sustava.
4. ...izolacija u posebnim grupama ima negativan utjecaj na njihov socijalni i emocionalni razvoj.
5. ...kada je to moguće, trebaju imati priliku boravka u redovnim grupama.

Slijedi pitanje koje se odnosi na Vaš općenit osjećaj osposobljenosti za ulogu osnaživanja, odnosno podrške roditeljima djece koja se razlikuju od većine tipične djece, a unutar vašeg sadašnjeg i/ili budućeg profesionalnog konteksta. Molimo Vas da odgovorite iskreno na skali od 1 do 7 pri čemu je 1 mogućnost da se uopće tako ne osjećate, a 7 da se u potpunosti tako osjećate.

Osjećam se osposobljeno za ulogu osnaživanja, odnosno podrške roditeljima djece koja se razlikuju od većine tipične djece, a unutar vašeg sadašnjeg i/ili budućeg profesionalnog konteksta.

uopće se ne osjećam tako 1 2 3 4 5 6 7 u potpunosti se tako osjećam

Molimo Vas, obrazložite u jednoj rečenici svoj odgovor: zašto ste tako odgovorili?

11.2. Kvalitativni odgovori ispitanika

- Do sada još nisam imala priliku pružiti podršku roditeljima djece koja se razlikuju od tipične, pa se ne smatram dovoljno osposobljenom.
- Nisam sigurna, mislim da mi je potrebno još iskustva.
- Neutralan odgovor pošto smatram kako mogu pružiti podršku, no mislim da se treba svakako još dodatno educirati kako bih bila efikasnija u pružanju podrške.
- Empatična sam i educirana za rad s djecom s tur.
- U obitelji imam dijete s teškoćama u razvoju te sam upoznata s izazovima i borbama kroz koje prolaze.
- Treba mi još znanja.
- Mislim da imam neka znanja o tome, ali ne dovoljno.
- Nisam siguran.
- Zato što imam jako razvijenu empatiju i spremna sam uvijek pomoći roditeljima i djeci, bez obzira o kakvom se problemu radi.
- Dobro poznajem psihofizičke karakteristike djece i izrazito sam empatična.
- Imam još premalo iskustva, na početku sam radnog odnosa i boravka u vrtiću.
- Osjećam se osposobljeno, ali smatram da mi treba još iskustva u radu s djecom i roditeljima za bolje, kvalitetnije pružanje podrške.
- Dosadašnjim iskustvima stekla sam određena znanja, vještine i kompetencije, ali za dobru podršku i osnaživanje takvih roditelja potrebno je stalno raditi na sebi, osnaživati sebe, educirati se konstantno u tom smjeru.
- Nisam sigurna hoću li biti osposobljena s obzirom da na fakultetu nismo puno učili o svakoj vrsti poteškoća i kako ona utječe na dijete.
- Ne osjećam se dovoljno kompetentno da bi sa sigurnošću savjetovala roditelje što činiti, no znala bi uputiti riječi podrške.
- Razvijena empatija, želja za daljnjim osobnim i profesionalnim razvojem.
- Trebalo bi biti više edukacija za podršku roditelja djece koja se razlikuju.
- Smatram da imam znanja i vještina kojima mogu dati podršku roditeljima, ali da još mogu to isto unaprijediti.
- Smatram da još uvijek nemam dovoljno iskustva u tom području, a pogotovo zato što nemam mnogo radnog iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja kao takvog. Mislim da bih trebala doživjeti rad s djecom koja se razlikuju od većine tipične djece te vrlo dobru

suradnju sa kolegicama koje bi mi u tom smislu mogle pomoći i pridonijeti mojem profesionalnom i osobnom razvoju.

- Smatram da imam teorijsko znanje, ali mi nedostaje iskustva i samopouzdanja u svoje sposobnosti.
- Teško je pristupiti roditeljima, posebno kada oni odbijaju prihvatiti da postoji odstupanje kod svojega djeteta i opravdavaju ga.
- Konkretna znanja o pojedinoj poteškoći i podrška stručnog time, kao i kolegice olakšava mi pružanje podrške roditeljima.
- Mogu im dati podršku.
- Jer se osjećam kompetentno.
- Smatram da formalno obrazovanje ne daje toliko prostora za uviđanje razine osposobljenosti za takve situacije.
- Jer smatram da je važno za odgajatelje i roditelje da budu međusobna podrška.
- Mislim kako bi dala sve od sebe da budem savjesna u tome i pomognem svima u tom procesu, ali s druge strane nikada nisam bila u takvim situacijama te iz tog razloga nisam sigurna koliko sam uistinu spremna.
- U skupinu je uključeno dijete i svakodnevno surađujem s roditeljima.
- Nisam još dovoljno kompetentna da u potpunosti budem osposobljena za to.
- Smatram da sam svojim kolegijima stekla kompetencije koje mi u tome pomažu, no neću znati dok ne počnem raditi i vidjeti kako je to u praksi, ali osjećam se spremno.
- Potrebno je više edukacije i potpore za podršku takvim obiteljima.
- Osobno iskustvo me osnažilo u tome.
- Smatram da imam razvijene socio-emocionalne kompetencije koje u praktičnom radu s roditeljima upotrebljavam na način da ih ohrabrim i motiviram u teškim situacijama.
- Nisam još kompetentna, ali svojim trudim i radom mogla bih biti.
- U većoj mjeri se smatram kompetentnom, ali postoji mjesta za napredak.
- Smatram da nisam kompetentna, nedostaje mi znanja o pružanju podrške roditeljima.
- Uvijek je potrebno dodatno znanje za neke specifične situacije.
- Radim s takvom djecom.
- Zahvaljujući dugogodišnjem iskustvu i kontinuiranom angažmanu u radu s djecom s posebnim potrebama, osjećam se osposobljeno i kompetentno u pružanju podrške roditeljima.
- Uvijek je potrebno dodatno se informirati i educirati.

- Svaka situacija je specifična, generalno se osjećam sposobno, ali će vjerojatno doći do situacija u kojima neću znati kako postupiti.
- Uvijek treba osnaživati svoja znanja i spoznaje.
- Zbog dosadašnjeg iskustva.
- Smatram kako o toj temi ne poučavaju dovoljno na fakultetu.
- Već dosta dugo radim s djecom te smatram da me praksa dosta tome naučila, ali smatram da ima mjesta za naučiti još puno toga u budućem radu.
- Ako pričamo u kontekstu kulturne različitosti, odgovorila sam tako jer sam osobno miješane kulturne pozadine, stoga pretpostavljam da bih bolje predočila situaciju i potrebe ljudi u takvim situacijama.
- Smatram kako se na fakultetu ne govori dovoljno o podršci djeci i roditeljima stranog podrijetla.
- Zbog stečenog znanja i praktičnog iskustva tijekom fakultetskog obrazovanja.
- Profesionalni odnos prema roditeljima.
- Smatram da sam dovoljno kompetentna u svom poslu te da mogu na profesionalan način biti podrška roditeljima djece koja se razlikuju od većine tipične djece.
- Zbog edukacija koje smo imali na fakultetu.
- Treba mi više iskustva rada na ovu temu kako bih stekla dovoljnu razinu kompetencija.
- Smatram da sam iskustvo uspio sabrati i spojiti dovoljno racionalne i zdrave savjete za takve roditelje.
- U dosadašnjem radu nisam se sretala s roditeljima djece s posebnim potrebama te smatram kako mi je potrebno dodatno iskustvo.
- Zbog kontinuiranog osobnog razvoja, stečenog iskustva tijekom rada te otvorenosti za ostvarivanje suradnje sa sustručnjacima.
- Nisam se do sada susretala s takvim situacijama.
- Zbog svojeg iskustva i znanja
- Trenutno odrađujem praksu u internacionalnom dvojezičnom vrtiću čije je glavno obilježje različitost. Nisam označila 7 jer smatram da uvijek možemo biti uspješniji, imati više znanja i sposobnosti.
- Premalo znanja dobijemo na fakultetu.
- Zbog kompetencija stečenih tijekom prakse i predavanja na fakultetu.
- Jer sam imala već prethodnog iskustva.
- Zbog kontinuiranog osobnog razvoja, stečenog iskustva tijekom rada te otvorenosti za ostvarivanje suradnje sa sustručnjacima.