



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI FAKULTET

Magdalena Perić Bralo

**ČIMBENICI KVALITETE MEĐUSOBNIH
ODNOSA ODGOJITELJA I DJECE U
INKLUZIVNIM UVJETIMA
PREDŠKOLSKOG ODGOJA I
OBRAZOVANJA U HERCEGOVAČKO-
NERETVANSKOJ ŽUPANIJI**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2026.



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI FAKULTET

Magdalena Perić Bralo

**ČIMBENICI KVALITETE MEĐUSOBNIH
ODNOSA ODGOJITELJA I DJECE U
INKLUZIVNIM UVJETIMA
PREDŠKOLSKOG ODGOJA I
OBRAZOVANJA U HERCEGOVAČKO-
NERETVANSKOJ ŽUPANIJI**

DOKTORSKI RAD

Mentor:

Prof.dr.sc. Rea Fulgosi Masnjak, u t.z.

Zagreb, 2026.



University of Zagreb

Faculty of education and rehabilitation sciences

Magdalena Perić Bralo

**QUALITY FACTORS OF RELATIONS
BETWEEN EDUCATORS AND
CHILDREN IN INCLUSIVE PRESCHOOL
EDUCATION IN THE HERZEGOVINA-
NERETVA CANTON**

DOCTORAL DISSERTATION

Supervisor:

Prof.dr.sc. Rea Fulgosi Masnjak, full professor, tenure

Zagreb, 2026

ŽIVOTOPIS MENTORA: prof.dr.sc. Rea Fulgosi Masnjak

Prof.dr.sc. Rea Fulgosi Masnjak rođena je 22. rujna 1960. godine u Zagrebu gdje je završila osnovnu i srednju školu. Diplomirala je 1983. godine na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu gdje je 1989. godine magistrirala te 1994. godine i doktorirala obranivši disertaciju pod naslovom: *„Provjera Piaget-ove teorije formalnog propozicionalnog mišljenja utvrđivanjem karakteristika realnog procesa dedukcije”*.

Od 2014. godine redovita je profesorica u trajnom zvanju i znanstvena savjetnica u trajnom zvanju. Članica je Hrvatske akademije odgojno obrazovnih znanosti te njezinog Predsjedništva. Osim što je voditeljica poslijediplomskog doktorskog studija *„Prevenzijska znanost i studij invaliditeta”* pri Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, kao sunositeljica više kolegija unutar navedenog poslijediplomskog studija izvodi i nastavu na engleskom jeziku.

Do sada je bila mentorica više uspješno obranjenih doktorskih disertacija. Pored navedenog, nositeljica je nekoliko obveznih i izbornih kolegija u okviru prijediplomskog studija Rehabilitacije te diplomskog studija Edukacijske rehabilitacije pri Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i Sveučilišta u Mostaru.

Osim navedenog, prof.dr.sc. Rea Fulgosi-Masnjak predsjednica je Matičnog odbora za područje društvenih znanosti – polja edukacijsko-rehabilitacijske znanosti i logopedije te je članica Panela za vrednovanje znanstvenih projekata Nacionalne zaklade za znanost. Voditeljica je suradnje studijskog programa Rehabilitacija s Indiana State University, College of Health and Human Services, Department of Kinesiology, Recreation and Sport, u okviru koje je predavala američkim i hrvatskim studentima.

Obnaša ulogu voditeljice Kabineta za senzornu integraciju pri Nastavno-kliničkom centru Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Već duži niz godina provodi višemodulske stručne edukacije iz područja senzorne integracije za edukacijske rehabilitatore i druge stručnjake u okviru Centra za cjeloživotno učenje Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, Sveučilišta u Zagrebu. Također, koautorica je interdisciplinarnog tehnološkog projekta „Prvi hrvatski višeosjetilni park” na temelju kojeg je grad Zagreb uvršten u katalog ekoloških gradova Europe.

Obnašala je i ulogu suvoditeljice u okviru kompetitivnog paneuropskog interdisciplinarnog znanstvenog projekta *“Digi-ID PLUS – Digitalne vještine za unapređenje zdravlja i socijalne uključenosti odraslih osoba s intelektualnim teškoćama”*. Navedeni projekt kojim je koordinirao Trinity College Dublin, bio je financiran kroz EIT Health - inovacijsku mrežu u području zdravstva uz podršku Europske unije.

Dosad je objavila tri autorske knjige/ priručnika, jednu znanstvenu monografiju te oko šezdesetak originalnih znanstvenih članaka, uz brojne stručne radove. Aktivno je sudjelovala na više od sedamdeset znanstvenih skupova, kako međunarodnih tako i domaćih s međunarodnim sudjelovanjem, kroz usmena izlaganja i poster prezentacije. Bila je istraživačica na ukupno 15 znanstveno-istraživačkih projekata, uključujući tri međunarodna. Obnašala je funkciju potpredsjednice organizacijskog odbora 6th European Mental Health Congress in Intellectual Disabilities “Mental Health, Human Rights and Community” te je bila predsjednica Programskog odbora 8. znanstvenog skupa Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. Dugi niz godina bila je članica uredništva znanstvenog časopisa Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, a trenutno je članica uredničkog odbora Open Access Online Peer-Reviewed Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities. Kao recenzentica, surađuje s časopisima Kinesiology i spomenutim ReAttach Journalom, te je recenzirala više sveučilišnih udžbenika i velik broj znanstvenih radova za prestižne međunarodne i domaće znanstvene časopise.

U sklopu svog znanstveno-istraživačkog rada sustavno se bavila raznovrsnim temama, s naglaskom na dijagnostiku i procjenu, kako psihološku koja čini neizostavan dio cjelokupne procjene djece i odraslih osoba s invaliditetom, tako i na edukacijsko-rehabilitacijsku procjenu te senzornu integraciju. Njezini znanstveni radovi, koji se temelje na primjeni psiholoških spoznaja u istraživačkom području dječjih razvojnih teškoća, mentalnog zdravlja osoba s intelektualnim teškoćama i socijalnog modela invaliditeta, značajno su doprinijeli razvoju edukacijske rehabilitacije kao stručnog i znanstvenog područja.

Članica je i suosnivačica znanstvenih i stručnih udruženja kako u zemlji tako i u inozemstvu, te je članica jedne nevladine neprofitne organizacije. Trenutačno obnaša

ulogu članice Izvršnog odbora EAMHID-a (European Association for Mental Health in Intellectual Disability).

Udana je i majka troje djece.

ZAHVALE

Ovaj rad ne bi bio moguć bez podrške brojnih dragih ljudi kojima dugujem duboku i iskrenu zahvalnost. Iznimno sam zahvalna svima koji su na bilo koji način doprinijeli nastanku ovog rada.

Posebnu zahvalnost dugujem svojoj mentorici, prof.dr.sc. Rei Fulgosi Masnjak, na strpljenju, poticajnim riječima, razumijevanju i kontinuiranoj podršci. Vaša podrška, savjeti i povjerenje dali su mi snagu i sigurnost. Hvala Vam što ste vjerovali u mene.

Zahvaljujem svim institucijama koje su na bilo koji način omogućile provođenje ovog istraživanja, kao i sudionicima istraživanja izdvojenom vremenu, trudu i otvorenosti. Hvala što ste prepoznali značaj ovog rada.

Posebno hvala kolegicama iz „Dječjih vrtića“ Mostar, koje su mi pružale ne samo stručnu podršku tijekom izrade ovog rada nego i više od toga. Vaša prisutnost i pomoć učinile su ovaj proces lakšim i značajnijim.

Neizmjereno zahvaljujem svojim roditeljima na ljubavi, strpljenju i razumijevanju. Bez Vaše bezuvjetne podrške u svakom segmentu mog života ništa od ovoga ne bi bilo moguće.

Hvala svima koji su na bilo koji način bili dio ovog puta.

PROŠIRENI SAŽETAK

Opći cilj istraživanja bio je istražiti strukturu čimbenika koji utječu na kvalitetu međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi u inkluzivnim skupinama u dječjim vrtićima Hercegovačko-neretvanske županije. Iz općeg cilja proizašli su specifični ciljevi: utvrditi utječe li razina usvojenosti razvojnih vještina djeteta na kvalitetu međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi, utvrditi utječe li razina usvojenosti socijalno-emocionalnih vještina djeteta na kvalitetu međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi, utvrditi postoji li povezanost između kvalitete odnosa kojeg uspostavlja odgojitelj s djecom predškolske dobi i razine samopoštovanja odgojitelja i utvrditi postoji li povezanost između kvalitete odnosa kojeg uspostavlja odgojitelj s djecom predškolske dobi i procijenjenom samoeфикасношću odgojitelja. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 88 djece predškolske dobi od 3 do 6 godina. Osnovni poduzorak su djeca s teškoćama u razvoju ($n_1=44$). Drugi poduzorak su djeca bez teškoća u razvoju ($n_2=44$). Treći poduzorak činili su matični odgojitelji ($n_3=57$) iz odgojnih skupina u koje su uključena djeca iz poduzorka n_1 i n_2 . Pri odabiru djece uzeta je u obzir već postojeća dokumentacija te procjena stručnih suradnika predškolskih ustanova koje pohađaju djeca. Za prikupljanje podataka u ovom istraživanju korišteni su sljedeći mjerni instrumenti: Rosenbergova skala samopoštovanja (*RSES*; Rosenberg, 2011), Skala odnosa odgojitelj-dijete (*STRS*; *Student-teacher relationship scale – short form*; Pianta, 2001), Skala samoprocjenjene uspješnosti odgojitelja (*TSES*; *Teacher sense of efficacy scale – short form*; Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001b), Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta (*RBS*; Pištoljević i ostali, 2016), Upitnik dobi i razvojnih razina (*ASQ-3*; *Ages and stages questionnaires*; Squires i Bricker, 2009), Upitnik dobi i razvojnih razina: socijalno-emocionalno područje (*ASQ:SE-2*; *Ages and stages questionnaires:social-emotional- second edition*; Squires i ostali, 2002). Za obradu podataka korištene su metode deskriptivne statistike. Kao frekvencije i postotci prikazane su kriterijske varijable, dok su kontinuirane varijable prikazane putem aritmetičkih sredina i medijana kao mjera centralne tendencije te putem standardne devijacije i poluinterkvartilno raspršenje kao mjera varijabiliteta. Normalnost distribucije testirana je Shapiro-wilk testom. Pokazalo se da se rezultati na mjerama ishoda ne distribuiraju normalno. Analizom indeksa asimetričnosti i spljoštenosti rezultata utvrđeno je da su rezultati prihvatljivi za provođenje parametrijskih postupaka vrijednosti prema Kline

(2005). Hi-kvadrat testom testirane su razlike među kategorijskim varijablama. Za analizu razlika među kontinuiranim varijablama korišten je t-test za nezavisne uzorke. Pearsonov koeficijent korišten je za utvrđivanje korelacija. Doprinos prediktorskih varijabli u svrhu objašnjenja kriterijskih varijabli ispitan je upotrebno višestruke regresijske analize ili jednostavne regresijske analize. Razina vjerojatnosti od $p < 0.05$ uzeta je kao statistički značajna. Kako bi se utvrdila povezanost kvalitete odnosa odgojitelj-dijete i samoprocjenjene razine samopoštovanja i samoprocjenjene razine uspješnosti odgojitelja, a zbog višestrukih procjena istog odgojitelja na Skali odnosa odgojitelj-dijete i jedinstvenih procjena na Rosenbergovoj skali samopoštovanja i Skali samoprocjenjene uspješnosti odgojitelja koristio se odabir uzorka (rezultata) postupkom slučajnog odabira kako bi se osigurao nepristran i reprezentativan odabir podataka za daljnju analizu. Od 8 postavljenih hipoteza, djelomično su potvrđene H1 i H3, dok su preostale potpuno potvrđene. Utvrđeno je da razina razvoja djeteta nije statistički značajno povezana s odgojiteljevom procjenom njegovog odnosa s djetetom, osim u slučaju subskale *Razvoj motorike*, *Gruba motorika*, *Fina motorika* i *Rješavanje problema*. Dob i spol nisu se pokazali kao značajni prediktori pri objašnjenju kriterijske varijable kada su u pitanju djeca bez teškoća u razvoju. Utvrđeno je da odgojitelji u prosjeku procjenjuju veću bliskost s djecom koja postižu više rezultate na razvojnim skalama u odnosu na djecu s teškoćama u razvoju koja postižu niže rezultate na razvojnim skalama. Nije utvrđena statistički značajna povezanost između procijenjenog konflikta odgojitelja i djece s teškoćama u razvoju i rezultatima na razvojnim skalama dok je utvrđena značajna negativna povezanost između bliskosti i konflikata. Upotrebom višestruke regresijske analize utvrđeno je da spol i rezultati na razvojnim skalama ne doprinose značajno objašnjenju varijance na kriterijskoj varijabli konfliktnog odnosa s odgojiteljima, ali da dob djeteta kao prediktor značajno doprinosi. Utvrđena je statistički značajna povezanost socijalno-emocionalnog razvoja djece bez teškoća u razvoju i bliskosti s odgojiteljima s tim da je utvrđen manji koeficijent korelacije u odnosu na poduzorak djece s teškoćama u razvoju. Nije utvrđena statistički značajna povezanost socijalno-emocionalnog razvoja i razvoja konfliktnog odnosa s odgojiteljima. Utvrđena je statistički značajna povezanost socijalno-emocionalnog razvoja djeteta s teškoćama u razvoju i odnosa s odgojiteljem (bliskost/konflikt). Djeca s teškoćama u razvoju koja pokazuju više razine socijalno-emocionalnog razvoja dobivaju veće procjene bliskosti i manje procjene konfliktnosti u

odnosima s odgojiteljima. Utvrđena je pozitivna povezanost samopoštovanja odgojitelja i procijenjene bliskosti s djetetom. Odgojitelji s većim procjenama bliskosti s djecom tijekom rada pokazuju više samopoštovanje od odgojitelja koji imaju niže procjene. Procjena bliskosti u odnosima djecom bez teškoća u razvoju tijekom rada predstavlja statistički značajan prediktor samopoštovanja odgojitelja. Utvrđena je negativna povezanost samopoštovanja odgojitelja i konfliktnosti u odnosu s djecom s teškoćama u razvoju. Odgojitelji djece s teškoćama u razvoju s višim procjenama konfliktnosti u tim odnosima procjenjuju svoje samopoštovanje nižim. Procijenjena konfliktnost u odnosima predstavlja statistički značajan, negativan prediktor samopoštovanja odgojitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Utvrđena je statistički značajna povezanost procijenjene samoeфикаsnosti odgojitelja pri uključivanju djece i davanju uputa s procjenom bliskosti u odnosima. Odgojitelji koji pokazuju višu razinu samoeфикаsnosti iskazuju veću bliskost u radu s djecom bez teškoća u razvoju. Utvrđena je pozitivna povezanost uspješnosti odgojitelja pri uključivanju djece s teškoćama u razvoju i pojave bliskosti, dok negativno korelira s pojavom konfliktnosti u odnosima s djecom s teškoćama u razvoju. Zbog malog i prigodnog uzorka s oprezom treba pristupiti generalizaciji dobivenih rezultata. S oprezom je potrebno pristupiti i donošenju zaključaka i generalizaciji rezultata s obzirom da se radi o vrlo heterogenoj skupini ispitanika kada govorimo o poduzorku n1. Ovo je jedino takvo istraživanje na području Federacije Bosne i Hercegovine i Hercegovačko-neretvanske županije u tematskom smislu. Ovim istraživanjem dobivamo iskustvo i nove spoznaje o djeci s teškoćama u razvoju predškolske dobi. Rezultati omogućuju uvid u strukturu međusobnih odnosa odgojitelja i djece s teškoćama u razvoju i bez teškoća u razvoju te razumijevanje samoprocijenjene samoeфикаsnosti i samopoštovanja odgojitelja kao važnih čimbenika međusobnih odnosa. Istraživanje ukazuje na složenost istraživanja odnosa odgojitelj-dijete te da je potrebno obratiti pažnju na dodatne čimbenike koji utječu na kvalitetu odnosa, a ne promatrati odnos odgojitelj-dijete samo kao dijadni odnos. Dobiveni rezultati imaju i praktične implikacije na neposredan rad odgojitelja u predškolskim ustanovama s obzirom da im se kroz sudjelovanje u procesu istraživanja pružila prilika za stjecanje dodatnog iskustva u prevedbi inkluzije u uvjetima predškolskog odgoja i obrazovanja. Pored toga, rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti za učenje o suvremenim spoznajama u radu s djecom s teškoćama u razvoju u okviru cjeloživotnog učenja čime se neposredno utječe i na kvalitetu inkluzivnog rada u

predškolskim ustanovama u HNŽ-u. Jednako tako rezultati mogu poslužiti kao osnova za uvođenje dugoročnih sustavnih i postupnih promjena u odgojno-obrazovnom kontekstu što će unaprijediti stručnu praksu u HNŽ-u te učiniti cjelokupan proces inkluzivnog odgoja i obrazovanja usporediv s onim koji se provodi u drugim zemljama.

Ključne riječi: *djeca s teškoćama u razvoju, djeca bez teškoća u razvoju, odgojitelji, odnos odgojitelj-dijete, RBS, ASQ, RSES, STRS, TSES, ASQ-3, ASQ:SE-2*

EXTENDED SUMMARY

The general aim of the research was to explore the structure of factors affecting the quality of mutual relationships between educators and preschool-aged children in inclusive groups in kindergartens in the Herzegovina-Neretva County. Specific objectives derived from the general aim include: determining whether the level of mastery of the child's developmental skills affects the quality of mutual relationships between educators and preschool-aged children, determining whether the level of mastery of the child's social-emotional skills affects the quality of mutual relationships between educators and preschool-aged children, determining if there is a connection between the quality of the relationship established by the educator with preschool-aged children and the educator's level of self-esteem, and determining if there is a connection between the quality of the relationship established by the educator with preschool-aged children and the educator's perceived self-efficacy. The study involved a total of 88 preschool-aged children aged 3 to 6 years. The primary sub-sample consisted of children with developmental disabilities ($n_1=44$). The second sub-sample included children without developmental disabilities ($n_2=44$). The third sub-sample consisted of primary educators ($n_3=57$) from educational groups that included children from both sub-samples n_1 and n_2 . When selecting the children, existing documentation and assessments by professionals from the preschool institutions attended by the children were considered. To collect data in this study, the following measurement instruments were used: Rosenberg's Self-Esteem Scale (RSES; Rosenberg, 2011), Student-Teacher Relationship Scale – Short Form (STRS; Pianta, 2001), Teacher Sense of Efficacy Scale – Short Form (TSES; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001b), Developmental Behavioral Scales for Assessing Child Development (RBS; Pištoljević et al., 2016), Ages and Stages Questionnaires (ASQ-3; Squires & Bricker, 2009), and Ages and Stages Questionnaires: Social-Emotional (ASQ:SE-2; Squires et al., 2002). Descriptive statistical methods were used for data analysis. Frequency and percentages were presented for categorical variables, while continuous variables were presented through means and medians as measures of central tendency, and standard deviation and semi-interquartile range as measures of variability. The normality of the distribution was tested using the Shapiro-Wilk test. It was found that the results on outcome measures did not follow a normal distribution. The analysis of skewness and kurtosis indices showed that the results were acceptable for conducting

parametric procedures, according to Kline (2005). Differences between categorical variables were tested using the chi-square test. For analyzing differences between continuous variables, an independent samples t-test was used. Pearson's correlation coefficient was used to determine correlations. The contribution of predictor variables to explaining the criterion variables was examined using multiple regression analysis or simple regression analysis. A significance level of $p < 0.05$ was considered statistically significant. To determine the relationship between the quality of the educator-child relationship and the self-reported levels of self-esteem and self-reported levels of educator efficacy, and due to multiple assessments by the same educator on the Student-Teacher Relationship Scale and unique assessments on the Rosenberg Self-Esteem Scale and the Teacher Sense of Efficacy Scale, a sample selection method was used by random selection to ensure an unbiased and representative selection of data for further analysis. Descriptive statistical methods were used for data analysis. Frequency and percentages were presented for categorical variables, while continuous variables were presented through means and medians as measures of central tendency, and standard deviation and semi-interquartile range as measures of variability. The normality of the distribution was tested using the Shapiro-Wilk test. It was found that the results on outcome measures did not follow a normal distribution. The analysis of skewness and kurtosis indices showed that the results were acceptable for conducting parametric procedures, according to Kline (2005). Differences between categorical variables were tested using the chi-square test. For analyzing differences between continuous variables, an independent samples t-test was used. Pearson's correlation coefficient was used to determine correlations. The contribution of predictor variables to explaining the criterion variables was examined using multiple regression analysis or simple regression analysis. A significance level of $p < 0.05$ was considered statistically significant. To determine the relationship between the quality of the educator-child relationship and the self-reported levels of self-esteem and self-reported levels of educator efficacy, and due to multiple assessments by the same educator on the Student-Teacher Relationship Scale and unique assessments on the Rosenberg Self-Esteem Scale and the Teacher Sense of Efficacy Scale, a sample selection method was used by random selection to ensure an unbiased and representative selection of data for further analysis. Of the 8 hypotheses set, H1 and H3 were partially confirmed, while the remaining ones were fully confirmed. It was found that the level of child

development was not statistically significantly related to the educator's assessment of their relationship with the child, except for the subscales of Motor Development, Gross Motor Skills, Fine Motor Skills, and Problem-Solving. Age and gender were not found to be significant predictors when explaining the criterion variable for children without developmental disabilities. It was determined that educators, on average, assess greater closeness with children who achieve higher results on developmental scales compared to children with developmental disabilities who achieve lower results on developmental scales. No statistically significant relationship was found between the perceived conflict between educators and children with developmental disabilities and results on developmental scales, although a significant negative relationship was found between closeness and conflict. Using multiple regression analysis, it was found that gender and results on developmental scales do not significantly contribute to explaining the variance in the criterion variable of conflictual relationships with educators, but that the child's age as a predictor significantly contributes. A statistically significant relationship was found between the socio-emotional development of children without developmental disabilities and closeness with educators, with a lower correlation coefficient found for the sub-sample of children with developmental disabilities. No statistically significant relationship was found between socio-emotional development and the development of conflictual relationships with educators. A statistically significant relationship was found between the socio-emotional development of children with developmental disabilities and their relationship with the educator (closeness/conflict). Children with developmental disabilities who demonstrate higher levels of socio-emotional development receive higher assessments of closeness and lower assessments of conflict in relationships with educators. A positive relationship was found between educator self-esteem and perceived closeness with the child. Educators with higher assessments of closeness with children during work show higher self-esteem compared to educators who have lower assessments. The assessment of closeness in relationships with children without developmental disabilities during work is a statistically significant predictor of educator self-esteem. A negative relationship was found between educator self-esteem and conflict in relationships with children with developmental disabilities. Educators of children with developmental disabilities who have higher assessments of conflict in these relationships report lower self-esteem. Perceived conflict in relationships is a statistically significant,

negative predictor of educator self-esteem when working with children with developmental disabilities. A statistically significant relationship was found between the perceived self-efficacy of educators in involving children and giving instructions and the assessment of closeness in relationships. Educators who show higher levels of self-efficacy demonstrate greater closeness in working with children without developmental disabilities. A positive relationship was found between educator success in involving children with developmental disabilities and the occurrence of closeness, while a negative correlation was found with the occurrence of conflict in relationships with children with developmental disabilities. Due to the small and specific sample, caution should be exercised when generalizing the results obtained. Caution is also needed when drawing conclusions and generalizing results, given that the sub-sample n1 represents a very heterogeneous group of participants. This is the only study of its kind in the thematic sense in the Federation of Bosnia and Herzegovina and the Herzegovina-Neretva County. This research provides us with experience and new insights into preschool-aged children with developmental disabilities. The results offer an insight into the structure of the mutual relationships between educators and children with and without developmental disabilities, as well as an understanding of the self-assessed self-efficacy and self-esteem of educators as important factors in these relationships. The study points to the complexity of examining educator-child relationships and emphasizes the need to consider additional factors influencing the quality of these relationships, rather than viewing the educator-child relationship as merely a dyadic relationship. The results obtained also have practical implications for the direct work of educators in preschool institutions, as participating in the research process has provided them with an opportunity to gain additional experience in implementing inclusion within preschool education and upbringing settings. Furthermore, the results of this research can serve as a foundation for learning about contemporary insights into working with children with developmental disabilities within lifelong learning, which directly influences the quality of inclusive practices in preschool institutions in the Herzegovina-Neretva County. Similarly, the results can serve as a basis for introducing long-term systemic and gradual changes in the educational context, which will improve professional practice in the Herzegovina-Neretva County and make the overall process of inclusive education comparable to those implemented in other countries.

Keywords: *children with developmental difficulties, children without developmental difficulties, educators, educator-child relationship, RBS, ASQ, RSES, STRS, TSES, ASQ-3, ASQ:SE-2.*

SADRŽAJ

1.	UVOD	1
1.1.	Integracija i inkluzija	2
1.1.1	Razvoj inkluzije	2
1.2.	Predškolski odgoj i obrazovanje	5
1.2.1	Predškolski odgoj u Europi	8
1.2.2	Zakonodavni okviri i predškolski odgoj i obrazovanje na području Bosne i Hercegovine	10
1.2.3	Predškolski odgoj i obrazovanje u Bosni i Hercegovini	12
1.2.4	Djeca s teškoćama u razvoju i predškolski odgoj i obrazovanje u Bosni i Hercegovini.....	14
1.3.	Glavni dionici predškolskog odgoja i obrazovanja	16
1.4.	Teorijski okvir istraživanja.....	18
1.4.1	Teorija ekoloških sustava U. Bronfenbrennera	18
1.4.2	Teorija socijalnog razvoja L. Vygotskog	19
1.4.3	Teorija privrženosti J. Bowlby.....	21
1.4.4	Teorija socijalnog učenja A. Bandure	24
1.4.5	Teorija dinamičnih sustava.....	26
1.4.6	Teorija kognitivnog razvoja J. Piageta	27
1.5.	Razvojne značajke djece u dobi od tri do šest godina	30
1.6.	Dosadašnja istraživanja odnosa odgojitelj-dijete (empirijske pretpostavke)	37
1.6.1	Odnos odgojitelj-dijete u kontekstu inkluzivne prakse	37
1.6.2	Čimbenici uspješne implementacije inkluzije.....	39
2.	PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA	45
3.	HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	46
4.	METODE ISTRAŽIVANJA.....	47
4.1.	Uzorak sudionika istraživanja	47
4.2.	Mjerni instrumenti.....	52
4.2.1	Rosenbergova skala samopoštovanja (RSES; Rosenberg, 2011)	53
4.2.2	Skala odnosa odgojitelj-dijete (STRS; Student-teacher relationship scale – short form; Pianta, 2001)	53
4.2.3	Skala samoprocjenjene uspješnosti odgojitelja (TSES; Teacher sense of efficacy scale – short form; (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001b).....	54
4.2.4	Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta (RBS; Pištoljević i ostali, 2016)	55

4.2.5	Upitnik dobi i razvojnih razina (ASQ –3; Ages and stages questionnaires-third edition; Squires i Bricker, 2009)	56
4.2.6	Upitnik dobi i razvojnih razina: socijalno-emocionalno područje (ASQ:SE –2; Ages and stages questionnaires: social-emotional- second edition; Squires i ostali, 2002)	57
4.3.	Postupak provedbe istraživanja	58
4.4.	Etička načela	59
4.5.	Metode obrade podataka	59
5.	REZULTATI.....	62
5.1.	Provjera povezanosti kvalitete međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi s razinom usvojenosti razvojnih vještina djeteta s i bez teškoća u razvoju	63
5.2.	Provjera povezanosti kvalitete odnosa odgojitelj-dijete s razinom samopoštovanja i procijenjenom samoefikasnošću odgojitelja.....	75
6.	RASPRAVA.....	79
6.1.	Povezanost kvalitete međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi s razinom usvojenosti razvojnih vještina djeteta s i bez teškoća u razvoju (H1, H2, H3, H4)....	81
6.2.	Povezanost kvalitete odnosa odgojitelj-dijete s razinom samopoštovanja i procijenjenom samoefikasnošću odgojitelja (H5, H6, H7, H8).....	84
7.	ZNANSTVENI I PRAKTIČNI DOPRINOSI ISTRAŽIVANJA	90
8.	OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA	91
9.	ZAKLJUČAK.....	91
10.	LITERATURA	95
	PRILOG A	114
	PRILOG B.....	115
	PRILOG C.....	116

Skraćenice

- BiH – Bosna i Hercegovina
- EU – Europska unija
- FBiH – Federacija Bosna i Hercegovina
- HNŽ – Hercegovačko-neretvanska županija
- KM – konvertibilna marka
- RS – Republika Srpska
- UN – Ujedinjeni narodi
- UNICEF – Fond Ujedinjenih naroda za djecu (*United Nations International children's emergency fund*)
- RBS – Razvojne bihevioralne skale
- ASQ-3 – Upitnik dobi i razvojnih razina
- ASQ:SE-2 – Upitnik dobi i razvojnih razina: socijalno-emocionalno područje
- TSES – Skala uspješnosti odgojitelja
- STRS – Skala odnosa odgojitelj-dijete
- RSES – Rosenbergova skala samopoštovanja
- PISA – *Programme for International Student Assessment*
- OECD - *The Organisation for Economic Cooperation and Development*

1. UVOD

Pristupi osobama s invaliditetom mijenjali su se s godinama. Od 2002. godine Madridskom deklaracijom ističe se da je invaliditet pitanje ljudskih prava stoga u današnje vrijeme govorimo o modelu ljudskih prava kada govorimo o osobama s invaliditetom. Madridskom deklaracijom naglašava se potreba pružanja jednakih mogućnosti osobama s invaliditetom, a ne potreba za milosrđem kako se inače uobičavalo pristupati osobama s invaliditetom u društvu. U okviru modela ljudskih prava i dalje se ističe važnost poticajnog okruženja koje treba omogućiti aktivno, svrsishodno sudjelovanje svih članova društva. Model ljudskih prava temeljen je na nizu međunarodnih dokumenata (Opća deklaracija o ljudskim pravima, Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom, Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom...), kojima se nastojalo osigurati dobrobit i autonomiju osobama s invaliditetom (Igrić, 2015; Žiljak, 2005).

Jedno od temeljnih ljudskih prava je pravo na obrazovanje, a ljudska prava djece s teškoćama u razvoju su potvrđena u Konvenciji Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom koja je 2010. godine ratificirana i u Bosni i Hercegovini (dalje: BiH). Konvencija povezuje teškoće u razvoju sa osobama kao nositeljima prava naglašavajući situaciju u kojoj se osoba nalazi, a ne stavljajući naglasak na samu osobu. Navedenom Konvencijom BiH je preuzela odgovornost osigurati ostvarenje individualnih prava djece s teškoćama u razvoju uvođenjem sustavnih promjena. Člankom 24. inkluzivno obrazovanje definirano je kao sredstvo za osiguravanje poštivanja ljudske različitosti i punog razvoja talenata, kreativnosti i sposobnosti djece s teškoćama u razvoju (United Nation, 2006).

Unatoč napretku društva u kontekstu kreiranja javnih politika u korist osoba s invaliditetom, svjedoci smo da osobe s invaliditetom (Žiljak, 2005), pa tako i djeca s teškoćama u razvoju i dalje često nailaze na okruženje koje im ne pruža podršku, što ih čini još ranjivijim i ograničava njihove mogućnosti (Igrić i sur., 2015). Obrazovanje možemo promatrati kao alat za proizvodnju ljudskog kapitala s obzirom da obrazovanjem povećavamo učinkovitost svakog pojedinca. Čak ako pojedinac niti ne doprinosi povećanju prihoda društvu povećavamo mu mogućnosti izbora, stvaramo uvjete da ga se više uvažava, da ima dostojanstven život, da svrsishodno djeluje u društvu te da bude odgovorno biće (Sen, 2002 prema Žiljak, 2005). Obrazovanje je samo po sebi vrlo moćno sredstvo za poticanje socijalne inkluzije. Inkluzivno obrazovanje je proces kojim se povećava razina učenja i sudjelovanja sve djece. Ono podrazumijeva da svoj djeci bude omogućeno učenje do najvišeg stupnja vlastitog potencijala.

Pri tome ne treba odvajati djecu s teškoćama u razvoju od vršnjaka bez teškoća u razvoju, nego ih odgajati i obrazovati u istoj poticajnoj sredini (Rioux i Carbert, 2011). Kako navodi Žiljak (2005) obrazovanje treba učiniti dostupnim svakom pojedincu, pa tako i osobama s invaliditetom, kako bi osigurali sudjelovanje u zajedničkoj kulturi društva kojem pripadaju i postali vidljivi članovi društva. S druge strane obrazovanje omogućava i osobama bez invaliditeta da uoče važnost uvažavanja ljudskih prava osoba s invaliditetom.

1.1. Integracija i inkluzija

Ako promišljamo u okvirima filozofije inkluzije krajnji cilj ne smije biti samo fizička integracija djece s teškoćama u razvoju. Stoga je vrlo važno jasno razlikovati integraciju i inkluziju - termine koji se često koriste kao istoznačnice. Integracijom se naglasak stavlja samo na djecu s teškoćama u razvoju, dok se inkluzijom usmjerava na sve dionike odgojno-obrazovnog procesa i njihove međusobne odnose. Inkluzija pronalazi razloge za društvenu isključenost djece s teškoćama u razvoju upravo u ograničenim mogućnostima društva u kojem dijete odrasta, a ne u karakteristikama djeteta (Igrić, 2015). Ona predstavlja jedan odmak od postojećih organizacijskih struktura i sustava pružanja usluga (Murphy, 1996 prema (Sarkar, 2015).

1.1.1 Razvoj inkluzije

Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne obrazovne sredine postaje sve češće što je dovelo do konceptualnih, organizacijskih i strukturalnih promjena u obrazovnim ustanovama (Gavish i Shimoni, 2011).

Warnock (1978) razlikuje 3 oblika integracije koji se međusobno razlikuju iako se isprepliću. Prvi oblik je *integracija po lokaciji* čije je glavno obilježje uspostava posebnih odjeljenja za djecu s teškoćama u razvoju u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama. Također se odnosi i na to kada redovna i posebna odgojno-obrazovna ustanova dijele isto mjesto. Glavni nedostatak ovog oblika integracije jeste da interakcije djece s teškoćama u razvoju i djece bez teškoća u razvoju moraju biti pažljivo organizirane ukoliko želimo da dođe do međusobnih interakcija. S druge strane, pozitivno je što obitelj može biti ohrabrena činjenicom da njihovo dijete s teškoćama u razvoju ide u redovnu odgojno-obrazovnu ustanovu koju pohađaju i djeca bez teškoća u razvoju. Pored toga, djeca bez teškoća u razvoju imaju

priliku osvijestiti potrebe i mogućnosti svojih vršnjaka s teškoćama u razvoju. Drugi oblik integracije je *socijalna integracija*. U ovom obliku integracije naglasak je na društvenom aspektu pa je za ovaj oblik integracije značajno da djeca s teškoćama u razvoju i njihovi vršnjaci bez teškoća provode zajedno organizirane aktivnosti izvan učionica koje pohađaju. Na primjer, dijele zajedno blagovaonu gdje objeduju, dijele igralište gdje provode zajedničke aktivnosti. Ovakav oblik integracije imat će najveći učinak u ranijoj životnoj dobi djece s obzirom da su mala djeca spremnija prihvatiti individualne razlike u odnosu na djecu starije životne dobi koji postaju samosvjesniji i teže prihvaćaju nekoga u svoje odabrane krugove osoba s kojima rado ostvaruju kontakte. Treći oblik integracije je *funkcionalna integracija* koju autor smatra najpotpunijim oblikom. Razlog tomu je što se ovim oblikom integracije postiže zajedničko uključivanje u obrazovne programe djece s teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka bez teškoća u razvoju. To se postiže na način da su djeca s teškoćama u razvoju uključena u određenim vremenskim okvirima, a u skladu sa svojim mogućnostima i potrebama, u redovne odgojno-obrazovne programe dajući svoj doprinos. Sve to zahtjeva vrlo pažljivo planiranje odgojno-obrazovnih programa kako bi se osigurala dobrobit svih dionika.

Suvremeni pristupi teškoćama u razvoju djece i invaliditetu odraslih prelaze okvire jednostranog opisivanja i isticanja poteškoće koju pojedinac ima, pri čemu se teškoće u razvoju (invaliditet) opisuju kroz životne situacije, a ne samu osobu. Inkluzija podrazumijeva pripadanje obitelji, susjedstvu, zajednici, a unutar svake od navedenih komponenti postoji emocionalna povezanost i podrška u skladu s potrebama pojedinca. Kako se navodi tri su ključne komponente inkluzije (Turnbull i ostali, 1994): *fizička inkluzija* (dijete pripada onim zajednicama kojima bi pripadalo i da nema teškoće u razvoju); *socijalna inkluzija* (unutar zajednice kojoj dijete pripada javlja se pozitivan recipročan i uzajaman odnos s članovima zajednice); *emocionalna inkluzija* (odnose djeteta s članovima zajednice karakterizira emocionalna povezanost).

Danas se u praksi često susrećemo s diskusijom o beneficijama društva od inkluzije djece s teškoćama u razvoju. Kada govorimo o inkluziji u predškolskim ustanovama rasprave se vode o koristima inkluzije za djecu s teškoćama u razvoju, ali i o učincima inkluzije za vršnjake bez teškoća u razvoju koji često dobivaju predznak negativnih učinaka. Nerijetko se susrećemo s negativnim stavovima djelatnika u obrazovnim ustanovama o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne sustave obrazovanja. Dobrobiti inkluzije možemo promatrati kroz 4 dimenzije. Prva se odnosi na zakonske okvire. Druga dimenzija odnosi se na moralnu i

filozofsku perspektivu utemeljenu na ljudskim pravima i negativnim efektima segregacije. Treća dimenzija ukazuje na spoznaje o razvojnim i obrazovnim dobrobitima inkluzije za djecu s teškoćama u razvoju i njihove vršnjake. Četvrta dimenzija temelji se na empirijskim spoznajama kojima se potvrđuje opća dobrobiti za razvoj socijalnih kompetencija i vještina igre (Bailey i ostali, 1998). Niz autora (Skrtić, 1995; Booth i Ainscow, 1998; Thomas i Loxley, 2001; Ballard, 2004 prema Purdue, 2009) duži vremenski period govori o razlozima zbog kojih se inkluzija djece s teškoćama u razvoju promatra kao problem. Razloge pronalaze u modelima invaliditeta koji su se razvijali tijekom godina, a koji su djecu s teškoćama u razvoju predstavljali kao „drugačije“, ali u negativnom kontekstu „drugačije“ stavljajući naglasak na nedostatke, abnormalnosti i potrebu za posebnim obrazovnim uvjetima budući predstavljaju izazov za postojeće pedagogije, politike, kurikulare i organizacijske strukture redovnog obrazovnog sustava. Istraživanja pokazuju da djece s teškoćama u razvoju u inkluzivnim uvjetima imaju mnogo više dobrobiti nego štete. Neke od dobrobiti inkluzivnog obrazovanja u odnosu na posebni obrazovni sustav su: više prilika za promatranje, učenje i interakciju s kompetentnijim vršnjacima, mnogo više izazovnih situacija za učenje (Wong i Cumming, 2010). Još od 90-tih godina istraživanja pokazuju brojne koristi od inkluzije djece s teškoćama u razvoju već u predškolskoj dobi gdje se posebno ističe utjecaj na razvoj socijalnih vještina i igre djece s teškoćama u razvoju, a kod djece bez teškoća u razvoju uočava se razvoj pozitivnijih stavova prema ljudskoj različitosti i različitim potrebama koje imaju različiti ljudi u našem okruženju (Wong i Cumming, 2010), te povećanje osjećaja samopouzdanja i razvoja bolje slike o sebi (Saunders i sur., no date prema Wong i Cumming, 2010). Rezultati istraživanja koje su proveli Holahan i Costenbader (2000) upućuju na to da djeca s teškoćama u razvoju koja imaju nižu razinu socijo-emocionalnih vještina imaju podjednaka postignuća bez obzira pohađaju li u inkluzivnim ili segregiranim uvjetima predškolske ustanove. Kada je riječ o djeci s teškoćama u razvoju s višom razinom socijo-emocionalnih vještina pokazalo se da bolja postignuća imaju ona djeca koja su u inkluzivnim uvjetima u odnosu na onu djecu koja pohađaju specijalizirane predškolske ustanove. Istraživanja koja su se bavila razvojem djece bez teškoća u razvoju u inkluzivnim uvjetima navode kako djeca ostvaruju podjednaka razvojna postignuća bez obzira jesu li uključeni u inkluzivne uvjete ili ne u predškolskoj ustanovi kao i kada je u pitanju uključivanje u aktivnosti skupine. Također se pokazalo da uključenost u inkluzivne uvjete doprinosi razvoju novih spoznaja i pozitivnijih stavova o teškoćama u razvoju (Odom i ostali, 2011). Djeca bez teškoća u razvoju pritom razvijaju veću razinu tolerancije i suosjećanja prema drugima (Downing i Peckham-Hardin, 2007).

Inkluzivno obrazovanje ističe individualne značajke svakog djeteta vodeći računa o pravu na kvalitetno obrazovanje uz vršnjake, u okruženjima koja potiču sudjelovanje, suradnju, akademska i društvena postignuća (Florian i Black-Hawkins, 2011; Lee i Recchia, 2016; Slee, 2019).

Inkluzivno obrazovanje često nazivamo procesom zbog kontinuiranog isključivanja osoba s invaliditetom iz obrazovanja i iz društva općenito (Slee, 2019). Inkluzija nije mjesto ili skup strategija, već stanje uma koje dovodi do akcije. Ona se ne odvija u nekom određenom prostoru ili vremenu. Radi se o holističkom načinu razmišljanja o tome što znači biti zajedno. Radi se o stvaranju prilika za pojedince kako bi uspostavili zajedničke socijalne i emocionalne veze jedni s drugima (Horn, Thompson, Palmer, Jenson i Turbiville, 2004 prema Lee i Recchia, 2016).

U tom kontekstu vrijedi spomenuti i koncept tzv. obrnute inkluzije koji nadilazi tradicionalno razumijevanje inkluzije kao jednostranog procesa uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne skupine. Obrnuta inkluzija podrazumijeva dovođenje djeteta bez teškoća u razvoju u odgojno-obrazovne skupine koje primarno pohađaju djeca s teškoćama u razvoju, pri čemu se ostvaruje dvosmjerna interakcija i doprinos sve djece međusobnom učenju i razvoju. Romstein i Sekulić-Majurec (2015) ističe kako ovakav oblik inkluzije omogućuje jačanje socijalnih kompetencija, razvoj empatije i uvažavanje različitosti koje djece bez teškoća u razvoju, dok djeci s teškoćama omogućuje iskustvo pripadanja i interakciju s razvojnim uzorima. Dodatno, takav pristup može ublažiti opterećenje redovnog sustava obrazovanja u slučajevima kada on nije u mogućnosti osigurati adekvatnu individualizaciju i podršku. Pedagoške vrijednosti obrnute inkluzije očituju se u stvaranju fleksibilnog, humanog i etički utemeljenog okruženja koje potiče suradnju i uzajamno učenje među djecom. Na taj način obrnuta inkluzija doprinosi transformaciji odgojno-obrazovnih ustanova u istinski inkluzivne zajednice u kojima se razlike prepoznaju kao resurs, a ne kao prepreka. Ovakvi modeli mogu poslužiti kao vrijedan alat u implementaciji inkluzivne prakse, posebno u sredinama koje se suočavaju sa izazovima organizacije potpune funkcionalne inkluzije unutar redovnog sustava.

1.2. Predškolski odgoj i obrazovanje

Interes za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja intenzivniji je u posljednjih 20-tak godina diljem svijeta pa tako i na području Europske unije ali i Bosne i Hercegovine. Prethodno se smatralo da je osnovni zadatak predškolskog odgoja i obrazovanja zbrinjavanje djece dok

su roditelji na poslu. Međutim nove spoznaje o razvoju djeteta u ranoj životnoj dobi, poglavito neuroznanstvene spoznaje dovele su do novog poimanja uloge predškolskog odgoja i obrazovanja. Do novih pogleda na ulogu predškolskog odgoja i obrazovanja prvenstveno je doprinijelo napuštanje tradicionalnih uvjerenja da je u ranoj dobi djetetu najvažnije da je „sito i suho“. Nove spoznaje govore nam o tome koliko je važno poticati dijete od najranije životne dobi tj. koliko je važno koristiti mogućnost djetetovog mozga (tzv. neuroplastičnost) koji nikada neće imati toliku neuronsku aktivnost, mogućnost umnožavanja neurona i usvajanja novih vještina i znanja. Dosadašnje spoznaje govore nam da ono što dijete nasljeđuje od roditelja je samo temelj za razvoj funkcija mozga koji ovisi o interakciji s okruženjem.

Psihološke i pedagoške znanstvene spoznaje ukazuju na važnu ulogu predškolskih ustanova pri kreiranju jednakih uvjeta za rano učenje, rast i razvoj, kao i za odrastanje najmlađih članova jednog društva koji će jednog dana biti punopravni članovi društva. Istraživanja potvrđuju sljedeće kada govorimo o institucionalnom predškolskom odgoju i obrazovanju djece (Pištoljević, Zubčević, Pribišev-Beleslin, Pašalić-Kreso, Spasojević, bez dat. prema Ministarstvo civilnih poslova BiH, 2016):

- povećanje obrazovnih rezultata u školi,
- rjeđe napuštanje obrazovnog procesa,
- smanjenje socioekonomskih nejednakosti,
- manje posebnih programa za djecu s poteškoćama u učenju i razvoju u kasnijem školovanju,
- poboljšanje govora, pismenosti, samokontrole, ponašanja, emotivnih vještina, matematičkih sposobnosti, samopouzdanja, prilagođavanja novim situacijama.

Kao najveći utjecaj institucionalnog odgoja i obrazovanja navodi se utjecaj na kognitivni razvoj djeteta. Istraživanja koja su se bavila tim područjem pokazuju da su postignuća odraslih osoba koje su pohađale predškolske programe u usporedbi s vršnjacima koji nisu bili uključeni u predškolske programe znatno bolja ne samo kada su u pitanju akademska postignuća nego i kada govorimo o njihovom zdravstvenom statusu, kao i o ekonomskom statusu, obiteljskom životu, društveno prihvaćenom ponašanju. Te razlike poglavito su vidljive kod odraslih koji su kao djeca odrastali u socijalno nepovoljnijim uvjetima (Pištoljević, Zubčević, Pribišev-Beleslin, Pašalić-Kreso, Spasojević, bez dat. prema Ministarstvo civilnih poslova BiH, 2016).

Unutar odgojnih skupina u predškolskim ustanovama djeca stvaraju svoje prive kontakte sa širom društvenom zajednicom, uče što znači biti dio zajednice i razvijaju svijest o sebi i drugima, što čini temelj budućih socijalnih iskustava (Guralnick, 2010).

Stoga se ulaganje u predškolske programe može smatrati ulaganjem u budućnost cjelokupnog društva jedne države. Ne čudi činjenica da ekonomski stručnjaci potiču na što ranije ulaganje u ljudske potencijale budući su utvrdili da je stopa povrata investicija na taj način veća. Sve prethodno spomenute spoznaje iz neuroznanosti i ekonomije dovele su do toga da predškolski odgoj i obrazovanje postanu jedan od društvenih prioriteta. Pored toga potaknule su donositelje odluka na svjetskoj razini, pa tako i na razini Europske unije da predškolskom odgoju i obrazovanju pristupe multisektorski uključivši obrazovanje, zdravstvo, socijalnu zaštitu, a posebno uzevši u obzir nove znanstvene spoznaje i inovacije (Ministarstvo civilnih poslova BiH, 2016).

Uzmimo kao primjer Singapur koji na svim segmentima PISA testa (*Programme for International Student Assessment*) postiže odlične rezultate. PISA test počeo se provoditi na inicijativu zemalja članica OECD (*The Organisation for Economic Cooperation and Development*). Organizirana su međunarodna istraživanja procjene znanja i vještina petnaestogodišnjih učenika, a s ciljem ocjenjivanja razine obrazovanja među mladima u glavnim industrijskim zemljama. Istraživanja se provode svake tri godine primjenom tzv. PISA testa. Ukoliko promotrimo rezultate PISA testa iz 2018. godine možemo primjetiti da najbolje rezultate na testu postiže Kina, a slijede ju Singapur, Macau, Hong Kong, Taiwan i Japan. Kao što vidimo prednjače azijske zemlje („Programme for International Student Assessment“, 2023).

U Singapuru je provedena reforma obrazovnog sustava 2000. godine. Od tada dolazi do uvođenja novih politika i implementacije novih inicijativa u cijelom obrazovnom sustavu, pa tako i u predškolskom sustavu. Svjesni toga da nemaju mnogo prirodnih resursa i da se moraju osloniti na ljudske resurse na važnosti su dali obrazovanju. Stoga svoje obrazovne politike temelje na gospodarskoj funkcionalnosti. Nakon osnutka države osnovni cilj obrazovanja bio je da svi stanovnici imaju pristup osnovnom obrazovanju koje će osigurati razvoj osnovnih vještina kako bi svi stanovnici mogli doprinositi procesu industrijalizacije. S vremenom se naglasak počeo stavljati na prilagođavanje programa potrebama i talentima djece kako bi razvijali njihove talente istovremeno pripremajući djecu za ekonomiju temeljenu na znanju (*knowledge-based economy*). Danas je u Singapuru više od 95% djece uključeno u predškolske

programe u dobi od 4 do 6 godina iako obavezno formalno obrazovanje počinje od 7. godine. Možda je razlog tako velikog broja uključene djece u predškolske programe financijska pomoć koju vlada i nevladine organizacije pružaju roditeljima. Jedan od takvih programa su posebni programi pomoći koji postoje za djecu roditelja lošeg socijalno-ekonomskog statusa te programi za obitelji s više od jednog djeteta kao i cijene boravka djece u predškolskoj ustanovi. Pored programa koji roditeljima pružaju financijsku podršku sigurno je prisutan i utjecaj vladinog programa kojim se naglasak stavio na povećanje svijesti javnosti o važnosti kvalitetnog sustava predškolskog obrazovanja i pružanja jednakih obrazovnih mogućnosti za svu djecu s ciljem smanjenja društvenih nejednakosti i postavljanja dobrih temelja za cjeloživotno obrazovanje (Ting, 2007).

1.2.1 Predškolski odgoj u Europi

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje sve više dobiva na važnosti u okviru cjeloživotnog učenja, a odnosi se na period prije početka osnovnoškolskog obrazovanja. Stoga postaje važan dio odgojno-obrazovne politike na području Europe. U Europi postoji Europski stup socijalnih prava kojim je jasno istaknuto da djeca imaju pravo na kvalitetan i pristupačan rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Za djecu u nepovoljnom položaju ističu se posebne mjere radi pružanja jednakih mogućnosti (Eurydice (Europska izvršna agencija za obrazovanje i kulturu) i ostali, 2019).

Kako je navedeno u drugom izvješću Ključnih podataka o predškolskog odgoju i obrazovanju (Eurydice (Europska izvršna agencija za obrazovanje i kulturu) i ostali, 2019) analizom ranog predškolskog odgoja i obrazovanja u 38 europskih zemalja većina djece u dobi od 6 godina započinju osnovnoškolsko obrazovanje. Kada je u pitanju uključenost djece mlađe od 3 godine u programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u prosjeku je oko 34% djece uključeno, dok je prosječno oko 95% djece u dobi od 4 godine i starije uključeno u programe ranog i predškolskog odgoja u Europskoj uniji (pojedine zemlje EU zaostaju npr. Slovačka 78,2%, Grčka 81.5%, Hrvatska 82,8%). Zanimljiva je informacija da je u samo 7 zemalja članica Europske unije (Estonija, Njemačka, Danska, Letonija, Slovenija, Finska, Švedska) i u Norveškoj osigurano mjesto boravka za svako dijete od 6 do 18 mjeseci za uključivanje u programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja što je u skladu s vremenom završetka roditeljskog dopusta. Kada je riječ o starijoj djeci, stanje je dosta bolje. Skoro polovica europskih zemalja osigurava mjesto za djecu od 3 godine. Uz navedeno značajna je

činjenica i da je u sve većem broju zemalja obavezno pohađanje programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u godini pred polazak u školu. Iz prethodno spomenutog Izvješća iz 2019. godine u otprilike četvrtini europskih sustava osigurana su mjesta za djecu od 4, 5 ili 6 godina tj. u posljednjoj godini pred polazak u školu s ciljem priprema za osnovnoškolsko obrazovanje što podrazumijeva da je obavezno pohađanje programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u godini pred polazak u školu. U pojedinim zemljama poput Grčke i Mađarske vlasti su donijele odluku o produljenju obaveznog pohađanja programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s jedne na dvije i tri godine pred polazak u osnovnu školu. To bi u brojevima značilo da bi najmanje 95% djece trebalo biti uključeno u programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja od četvrte godine života. Jednako tako to bi značilo i da javne vlasti moraju osigurati dovoljan broj mjesta za svu djecu koja su zakonski obavezna pohađati programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Uz osiguravanje mjesta boravka i uvođenja obaveznog pohađanja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja što vodi smanjenju lista čekanja, vlasti pojedinih zemalja susreću se s problemom javnog financiranja boravka djece. Letonija je bila jedina zemlja koja je osiguravala i mjesto i financijska sredstva za boravak svakog djeteta u dobi od jedne i pol godine. U drugim zemljama roditelji su bili obavezni plaćati usluge ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za djecu najmlađe dobi (do 3 godine). Još uvijek je uobičajeno da djeca mlađa od 3 godine nisu uključena u programe odgoja i obrazovanje nego samo u programe skrbi za djecu čime se primarno ne osigurava potpora djetetovom razvoju. Noviji trendovi u europskim zemljama vode ka podupiranju integriranog sustava što podrazumijeva uključivanje i djece mlađe od 3 godine u programe predškolskog odgoja i obrazovanja uz osiguravanje primjerene skrbi za tako malo dijete.

Poražavajuća je činjenica da je u 8 zemalja dovoljna niža razina obrazovne kvalifikacije osoblja za rad u predškolskom odgojno-obrazovnom sustavu s djecom. Uz to ne obećava ni činjenica da je u manje od pola zemalja stalno profesionalno usavršavanje obavezno za osobe koje rade u predškolskom odgojno-obrazovnom sustavu s djecom. Taj postotak je još i manji kada se radi o osoblju koje skrbi za djecu mlađe dobi od 3 godine. Uz sve navedeno još jedna činjenica nije za pohvalu s obzirom da u polovici odgojno-obrazovnih sustava, a u kojima se zapošljava pomoćno osoblje, ne zahtjeva početnu kvalifikaciju iz određene struke. Dapače, čak nije niti obavezno stručno usavršavanje što dovodi do zaključka da zapravo nekvalificirano osoblje može raditi s djecom kao pomoćno osoblje (Eurydice (Europska izvršna agencija za obrazovanje i kulturu) i ostali, 2019).

U većini europskih zemalja vlast je donijela smjernice po kojima se realiziraju i vrednuju programi predškolskog odgoja i obrazovanja, ali koje i dalje omogućavaju fleksibilnost odgojiteljima prilikom poučavanja djece (Eurydice (Europska izvršna agencija za obrazovanje i kulturu) i ostali, 2019).

1.2.2 Zakonodavni okviri i predškolski odgoj i obrazovanje na području Bosne i Hercegovine

Temeljem posljednjeg popisa stanovništva iz 2013. godine u BiH živi oko 620 000 djece u dobi do 18 godina. U postotcima to znači da djeca čine 18% stanovništva BiH. Trend odlaska mladih iz BiH „trbuhom za kruhom“ i dalje se nastavlja što dovodi u pitanje održivost sustava obrazovanja ali i sustava socijalne i zdravstvene zaštite. BiH je jedna od vodećih zemalja u svijetu po brzini starenja i smanjenja populacije. Broj starih osoba davno je nadmašio broj mladih osoba što jasno negativno utječe na ekonomski razvoj države, pružanje usluga i životni standard kao i na dobrobit djece. Nakon ratnih zbivanja 1990-ih u BiH došlo je do političke, administrativne, ekonomske i kulturne podijeljenosti. Unatoč desetljećima koji dijele sadašnjost od ratnih 1990-ih u javnosti je i dalje prisutna retorika podjela što usporava put ka Europskoj uniji (UNICEF, 2020).

Radi boljeg razumijevanja administrativne procedure u BiH važno je napomenuti da se radi o zemlji čija je odlika visoka decentralizacija. Pored toga radi se o državi s vrlo velikim javnim sektorom kojeg čini 160 ministarstava i 145 lokalnih uprava. Sve to kao posljedicu ima vrlo dugotrajnu administrativnu proceduru, kompliciran proces donošenja odluka i visoke financijske izdatke za plaće. U ovako složenom javnom sektoru dobro je istaknuti da ne postoji strategija za zaštitu ljudskih prava i borbu protiv diskriminacije kojima bi bila obuhvaćena cijela država čime su najviše pogođena djeca s teškoćama u razvoju pored djece lošeg socijalno-ekonomskog statusa i romske djece (UNICEF, 2017, 2020). Kao i u većini europskih zemalja i u BiH za upravljanje sustavom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odgovorno je ministarstvo obrazovanja.

BiH se također pridružila svjetskim i europskim trendovima kada je u pitanju pridavanje novih vrijednosti ulozi predškolskog odgoja i obrazovanja u razvoju društva donošenjem nekoliko važnih dokumenata kojim su promovirani novi principi i standardi predškolskog odgoja i obrazovanja – Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH, Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH, Zakon o Agenciji za predškolsko,

osnovno i srednje obrazovanje, Sporazum o Zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama, Akcijski plan za djecu BiH, Okvirna politika unapređenja ranog rasta i razvoja djece u BiH (Ministarstvo civilnih poslova BiH, 2016).

Bosna i Hercegovina ratificirala je UN Konvenciju o pravima djeteta 1993. godine, a s ciljem ispunjenja obaveza koje je BiH preuzela potpisivanjem navedene konvencije osnovano je Vijeće za djecu BiH kao tijelo Vijeća ministara BiH. Uloga Vijeća za djecu BiH je izdavanje preporuka svim nižim nivoima vlasti za provedbu odredbi Konvencije o pravima djeteta. Međutim, djelovanje ovog Vijeća je vrlo ograničeno s obzirom da postoje velike neusklađenosti na entitetskim i županijskim razinama te da nisu osnovana Vijeća za djecu na razini FBiH dok je u Republici Srpskoj (dalje: RS) neaktivno (UNICEF, 2017).

Kada je riječ o UN Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom, BiH je potpisala Konvenciju 2009. godine i ratificirala ju 2010. godine. U skladu s odredbama ove Konvencije BiH je osnovala Vijeće za osobe s invaliditetom na nivou države koje bi koordiniralo aktivnostima vezanim za osiguravanje prava i zaštitu prava osoba s invaliditetom (UNICEF, 2017). Shodno Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom na razini BiH 2008. godine usvojen je dokument *Politika u oblasti invalidnosti u BiH* (Sl. glasnik BiH, 76/08). Ovim dokumentom date su osnovne smjernice za socijalnu inkluziju osoba s invaliditetom u BiH, a kojim se nastojalo pristupiti problematici osoba s invaliditetom sa stajališta socijalnog modela. Temeljem ovog dokumenta na razini FBiH izrađena je Strategija za izjednačavanje mogućnosti za osobe s invaliditetom.

Ustavom BiH (Sl. glasnik BiH, 25/09) navodi se da su entiteti obavezni osigurati „*najvišu razinu međunarodno priznatih ljudskih prava i temeljnih sloboda*“. Pored toga Ustavom se garantira svakom građaninu BiH pravo na život, obrazovanje, socijalnu i zdravstvenu zaštitu. Međutim osobama s invaliditetom, poglavito djeci s teškoćama u razvoju, nije omogućeno ostvarivanje svih istaknutih prava. Do izražaja dolazi nedostatak usluga rane identifikacije i intervencije, dostupnost svih potrebnih usluga u okviru re/habilitacijskih postupaka kao i dostupnost inkluzivnog obrazovanja. Ovdje opet dolazi do izražaja složenosti postupka u donošenju sveobuhvatnog zakonodavstva o pravima djeteta na razini države, pa se prava djece razlikuju od županije do županije. Međutim, ovdje je dobro spomenuti da nije problem samo zakonodavstvo kada je u pitanju osiguravanje prava i usluga za djecu s teškoćama u razvoju nego i nedostatak kvalitetnih inkluzivnih usluga zbog nestručnog kadra koji je u neposrednom kontaktu s obiteljima i djecom s teškoćama u razvoju (UNICEF, 2017)

Prema Okvirnom zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH (Sl. glasnik BiH, 88/07) koji je usvojen 2007. godine navodi se da je predškolsko obrazovanje obavezno za svu djecu predškolske dobi i da je besplatno. Sve županije u Federaciji Bosne i Hercegovine (dalje: FBiH), Brčko distriktu i Republici Srpskoj trebale su u roku od pola godine donijeti izmjene u postojećim zakonima na županijskim razinama kako bi bili usklađeni sa Okvirnim zakonom. Međutim nisu svi to učinili niti nakon nekoliko desetaka godina. Konkretno ako govorimo o Hercegovačko-neretvanskoj županiji (dalje: HNŽ) Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju nije promijenjen još uvijek (16 godina od donošenja Okvirnog zakona). Kao razlog takvom stanju navodi se složenost preduvjeta koje je potrebno ispuniti da bi se osiguralo svakom djetetu uključivanje u predškolske programe u godini pred polazak u školu.

1.2.3 Predškolski odgoj i obrazovanje u Bosni i Hercegovini

Sustav odgoja i obrazovanja u BiH temeljen je na brojnim međunarodnim dokumentima (UN deklaracija o ljudskim pravima, UN konvencija o pravima djeteta, Konvencija o pravima osoba s invaliditetom...) i domaćem zakonodavstvu (Ustav BiH, Ustav FBiH, Ustav RS, Strategije, Okvirni zakoni o predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH, Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH...).

Prema dosadašnjim izvješćima broj djece uključene u predškolske programe u BiH u stalnom je porastu međutim i dalje daleko ispod prosjeka zemalja Europske unije. U zemljama Europske unije broj djece uključenih u predškolske ustanove kreće se od 60% do 90%, a cilj Europske unije je postići stopu upisa od 95% (Muhović i ostali, 2021). U Izvješću Europske Komisije za BiH za 2022. godinu navodi se da je oko 12% djece uključeno u predškolske programe što je i dalje najniža stopa u Europi iako je prisutan pozitivan trend od 16,9%. Stopa upisa u predškolske programe u BiH za djecu od 3 do 6 godina najniža je u Europi, a iznosi samo 25% (Europska komisija, 2022). Prema istraživanju iz 2006. godine u BiH je oko 6,5% djece s teškoćama u razvoju u dobi od 2 do 9 godina (UNICEF, 2020).

Predškolski odgoj i obrazovanje u BiH organiziran je kroz javne, privatne i vjerske ustanove. Iako BiH bilježi povećanje kapaciteta predškolskih ustanova i dalje govorimo o nedostatnosti kapaciteta s obzirom na rast potražnje za uslugama predškolskih ustanova. Nedostatnost kapaciteta značajnije je vidljiva u većim urbanim sredinama poput Mostara, Sarajeva i Banja Luke. Prema podacima za pedagošku 2022./2023. godinu u BiH bilo je ukupno

465 predškolskih ustanova (104 javne, 194 privatne) koje je pohađalo 38 325 djece. U odnosu na prethodnu pedagošku godinu radi se o porastu broja uključene djece u predškolske programe za 15,4%. Od ukupnog broja djece uključene u predškolske programe, u programe javnih ustanova bilo je uključeno 60,6% djece. U pedagoškoj 2022./2023. godini došlo je do smanjenja broja djece koja su ostala neupisana u odnosu na prethodnu godinu za 26,2% (na čekanju 6 605 djece). Povećao se i broj djece u dobi do 3 godine koja su uključena u predškolske programe (tzv. jasličke programe) za 19% u odnosu na prethodnu godinu (*Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine*, 2023). U pedagoškoj 2023./2024. godini i dalje nastavlja rasti broj djece korisnika predškolskih ustanova (zabilježen je porast od 6,3%). U programe javnih ustanova bilo je uključeno 59,7% što je blagi pad u odnosu na pedagošku 2022./2023. godinu. Nastavio se smanjivati broj djece koja čekaju mjesto za upis u predškolske ustanove za 4,3%. Došlo je i do povećanja broja djece do 3 godine koja su uključena u predškolske programe za 9,6% (*Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine*, 2024b).

S druge strane u ruralnim područjima i potražnja za ovim uslugama je manja u odnosu na urbana područja. Podaci Svjetske banke za 2022. godinu govore da je stopa upisane djece u predškolske programe u ruralnim područjima BiH iznosila samo 8%. Zanimljivo je spomenuti i podatke u kojima se navodi da od ukupnog broja djece koja pohađaju predškolske programe samo 0,5% čine djece iz ruralnih sredina, te 2% djeca iz obitelji s nezaposlenim roditeljima. Razloge tomu možemo tražiti u nedovoljnim kapacitetima predškolskih ustanova, ali jednako tako i u većoj stopi nezaposlenosti, poglavito žena kao i tradicionalnije kulturne norme kada je u pitanju odgoj djece i uloga žene u društvu (*World Bank Open Data*, 2023).

Dakle, predškolski odgoj i obrazovanje nije besplatan u BiH. Dostupan je uglavnom samo djeci koja žive u urbanim sredinama i čiji su roditelji zaposleni (Pobrić i ostali, 2011). Neophodno je napomenuti kako je u većem broju općina predškolsko obrazovanje financirano iz općinskih budžeta stoga je i dostupnost usluga uvjetovana neujednačenim ekonomskim razvojem pojedinih dijelova BiH (UNICEF, 2020). Stopa nezaposlenosti u BiH u 2024. godini iznosila je 12,6% (*Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine*, 2025). Ako govorimo o zemljama u regiji veću stopu nezaposlenosti imale su jedino Makedonija i Crna Gora dok je primjerice u Hrvatskoj stopa nezaposlenosti bila više od dvostruko manja. Od ukupnog broja nezaposlenih, stopa nezaposlenosti žena je 16,6% dok je stopa nezaposlenosti muškaraca bila 10,1% (*Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine*, 2025; *World Bank Open Data*, 2023). Uzmimo za primjer cijene usluga jednog javnog dječjeg vrtića iz treće po redu najrazvijenije

županije u BiH (Hercegovačko-neretvanska županija). Cijene usluga kreću se od 220KM do 90KM ovisno o vrsti programa u koje je dijete uključeno (*Vrtići Mostar*, 2025). Međutim ukoliko uzmemo u obzir da je prosječna neto plaća u BiH 1374KM (*Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine*, 2025) te da nezaposleni roditelji i roditelji nižeg socijalno-ekonomskog statusa nemaju nikakve financijske olakšice pri upisu djeteta u predškolsku ustanovu možemo reći da se radi o vrlo skupim uslugama budući roditelji s prosječnim mjesečnim primanjima moraju izdvojiti oko 8% svojih mjesečnih prihoda ukoliko upišu samo jedno dijete u javnu predškolsku ustanovu. Ovdje je dobro napomenuti da je prosječan broj članova kućanstva prema izvješćima Agencije za statistiku BiH (*Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine*, 2023) za 2022. godinu bio u urbanim sredinama 2,6, a u ruralnim sredinama 2,9. O lošem financijskom stanju u predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH govore i statistički podaci iz 2018. godine (nisu dostupni noviji podaci što također ide u prilog nedovoljnoj brzi za predškolski odgoj i obrazovanje društva BiH) iz kojih je vidljivo da je tada BiH osigurala 59,6 miliona KM javnih i privatnih sredstava za 30 tisuća djece, što je u prosjeku oko 162 KM mjesečno (Muhović i ostali, 2021).

1.2.4 Djeca s teškoćama u razvoju i predškolski odgoj i obrazovanje u Bosni i Hercegovini

Iako BiH bilježi kontinuirane napretke kada je u pitanju univerzalni pristup osnovnom i srednjem obrazovanju i dalje je veliki izazov osiguravanje jednakog pristupa kvalitetnom inkluzivnom obrazovanju za svu djecu (UNICEF, 2020). Djeca s teškoćama u razvoju vrlo teško ostvaruju svoja prava u društvu. Iako se bilježe pomaci na bolje, većina društva i dalje je sklonija institucionalizaciji djece s teškoćama u razvoju (UNICEF, 2017, 2020).

Temeljno načelo obrazovanja u ranom djetinjstvu je stavljanje djeteta u središte svih obrazovnih odluka, promatrajući ga kao ljudsko biće sa svojom prošlošću, sadašnjošću i budućnošću te potičući njegovo aktivno sudjelovanje u učenju, poštujući individualne obrazovne značajke i tempo razvoja (Loizou, 2017).

Kada govorimo o ranoj intervenciji tj. uslugama za poticanje ranog rasta i razvoja kojima su obuhvaćeni identifikacija poteškoća u razvoju i rana intervencija ne možemo reći da je došlo do potpune institucionalizacije u BiH. Naime, u FBiH donesena je odluka da u 10 županija, među kojima je i HNŽ, bude besplatan pristup uslugama za rani rast i razvoj i ranu intervenciju. Sredstva za navedene usluge osigurana su preko zavoda za zdravstveno osiguranje tj. preko

Ministarstva zdravstva i socijalne skrbi. Međutim potrebno je i dalje ulagati u sustav rane intervencije kako bi se omogućilo održivo i besplatno pružanje usluga u sklopu službi zdravstvene zaštite, obrazovanja i socijalne zaštite (UNICEF, 2020).

Ako govorimo o predškolskom programu, djeca s teškoćama u razvoju u nekim sredinama su uključena u redovne programe predškolskog odgoja i borave zajedno s vršnjacima, međutim problem nastaje zbog nedostatka stručnog kadra i prekomernih skupina što otežava kvalitetno provođenje inkluzivnog obrazovanja (NVO, 2020). Navedeno je vidljivo i iz *Situacione analize položaja djece s poteškoćama u BiH* (UNICEF, 2017) gdje su navedeni podaci dobiveni provedbom fokus grupa u Mostaru (HNŽ), a koji govore da ne uključuju sve predškolske ustanove djecu s teškoćama u razvoju u svoje programe. Jednako tako istaknut je i problem rane identifikacije i intervencije koja se ne provodi sustavno i uz malu podršku Ministarstva obrazovanja ili Pedagoškog zavoda.

Možemo reći da su, unatoč brojnim naporima u BiH za zaštitu ranjivih populacija, osobe s invaliditetom i dalje među najranjivijim populacijama u BiH. Postoje tri kategorije u koje se svrstavaju osobe s invaliditetom na području BiH, a to su: ratni vojni invalidi, civilne žrtve rata i osobe sa neratnim invaliditetom. Djeca s teškoćama u razvoju nalaze se u kategoriji osoba sa neratnim invaliditetom. U okviru ove kategorije postoje 2 potkategorije (osobe sa oštećenjem organizma u rasponu od 90 do 100% koje imaju pravo na invalidninu i osobe sa oštećenjem organizma ispod 90% koje nemaju pravo na invalidninu). Jedinstvena definicija invaliditeta u BiH ne postoji kao što ne postoji niti jasno shvaćanje socijalnog modela invaliditeta, a kamoli modela ljudskih prava. Pored toga, ne postoji standardna metodologija za procjenu invaliditeta kao što ne postoji niti funkcionalna procjena djece s teškoćama u razvoju. Stoga može se slobodno reći da i dalje dominira medicinski model invaliditeta (UNICEF, 2017).

Unatoč Okvirnom zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH koji bi trebao biti osnova za izradu županijskih zakona o predškolskom odgoju obrazovanju u praksi imamo mnogo neusklađenosti i nejednakosti u zakonskim odredbama između županija na razini BiH. Prema tome ne čudi da je osnovni zaključak monitoringa prava djeteta temeljem ispitivanja provedenog u 20 lokalnih zajednica u BiH bio taj da djeca imaju različite mogućnosti ostvarivanja prava u svim gradovima u kojima se ispitivanje provodilo. Pokazalo se da svi gradovi imaju različite ekonomske i institucionalne kapacitete za ostvarivanje prava djeteta. Kada su u pitanju djeca s teškoćama u razvoju problem postaje još veći. Osim zakonske neusklađenosti na državnoj i županijskoj razini, postoji neusklađenost između različitih sustava

poput sustava obrazovanja, zdravstva i socijalne zaštite unutar kojih bi djeca s teškoćama u razvoju i njihovi roditelji trebali ostvariti svoja prava. Dodatan problem je nedostatak stručnog kadra i prostori koji nisu primjereni za provođenje inkluzivnog obrazovanja. Stoga je zaključeno da su djeca s teškoćama u razvoju diskriminirana u odnosu na vršnjake bez teškoća u razvoju zajedno sa svojim obiteljima. Prirodno je da svaka sredina ima različite uvjete za odrastanje djeteta, međutim ne i da su ti uvjeti toliko različiti da u određenim sredinama nema uvjeta za ostvarivanje osnovnih prava djeteta (NVO, 2020).

1.3. Glavni dionici predškolskog odgoja i obrazovanja

Kada govorimo o predškolskim ustanovama moramo biti svjesni da svaka ustanova ima svoju kulturu i identitet čijoj izgradnji doprinose svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa. Glavni sudionici odgojno-obrazovnog procesa su djeca, roditelji i svi djelatnici ustanove. Svaka predškolska ustanova kao cilj ima zadovoljavanje djetetovih potreba i stvaranje uvjeta za daljnji rast i razvoj (Višnjić Jevtić i Visković, 2018).

Bez obzira na karakteristike djeteta, svaka predškolska ustanova trebala bi voditi računa o dobrobiti djeteta kako bi imalo sigurne uvjete za razvoj vlastitih potencijala. Djeca s teškoćama u razvoju iskazuju određena odstupanja od razvojnih normi koja vjerojatno neće biti u mogućnosti dosegnuti ili održati stoga im je nužno osigurati dodatnu podršku u okruženju (Bouillet, 2010). Kada govorimo o djeci s teškoćama u razvoju dobro je napomenuti kako je neophodno razlikovati pojmove „djeca s teškoćama u razvoju“ i „djeca s posebnim potrebama“. Pojam „djeca s posebnim potrebama“ nešto je šireg značenja s obzirom da „djeca s posebnim potrebama“ nisu nužno i djeca s razvojnim teškoćama nego mogu biti na primjer i darovita djeca (Škrobo, 2015). Djecom s teškoćama u razvoju smatraju se (Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, 2020):

- Djeca s oštećenjem vida
- Djeca s oštećenjem sluha
- Djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije
- Djeca s promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom
- Djeca s poremećajima u ponašanju
- Djeca s motoričkim oštećenjima

- Djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima
- Djeca s autizmom
- Djeca s višestrukim teškoćama
- Djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i sl.)

Odgojitelji su stručno osposobljene osobe koje planiraju, programiraju i vrednuju odgojno-obrazovni rad. Njihova je obaveza biti aktivan pri dokumentiranju aktivnosti i poticaja kako bi mogli uočiti na kojim područjima djeca bilježe napretke, a na kojima je potrebno nastaviti nuditi poticaje kako bi djeca na prirodan način došla do novih spoznaja (*Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN63/2008, 90/2010*). Odgojitelji bi trebali biti sposobni uvoditi nove koncepte koristeći različite medije istovremeno brinući o različitim stilovima učenja. Pored toga, trebali bi biti u mogućnosti komunicirati i prenijeti sve važne informacije roditeljima o djetetovom razvoju (Jurčić, 2012) kao i biti osnaženi savjetovati i podržati roditelje u trenucima donošenja teških životnih odluka s obzirom da uključivanje u inkluzivno obrazovanje nije samo po sebi garancija da će inkluzija biti uspješna (Vakil i ostali, 2009). Prema tome kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja uvelike je uvjetovana kvalitetom programa kao i kvalitetom djelatnika. Na prvom mjestu tu su odgojitelji kao osnovni nositelji provedbe predškolskih programa. Odgojitelji su sukreatori programskih sadržaja što podrazumijeva da istražuju i mijenjaju svoju praksu radeći na sebi u okviru cjeloživotnog učenja (Ministarstvo civilnih poslova BiH, 2016). Kada govorimo o inkluzivnim predškolskim ustanovama, odgojitelji su ti koji se nalaze na prvoj crti odgojno-obrazovnog procesa što podrazumijeva i visoku razinu odgovornosti za implementaciju inkluzivne prakse u predškolskim ustanovama. Odgojitelji su često primarni posrednici prilikom socijalizacije djece stoga igraju vrlo važnu ulogu u facilitiranju razvoja socijalnih vještina male djece (B. K. Hamre i sur., 2012).

Kako navodi Jurčić (2012) roditelji mogu uvelike doprinijeti pri pružanju potrebne podrške djetetu u predškolskoj ustanovu ukoliko ih se aktivno uključi u svakodnevne aktivnosti ustanove. Aktivno uključivanje roditelja u proces odgoja i obrazovanja stvara pozitivnije iskustvo za djecu. Jednako tako partnerskim odnosom roditelja i predškolske ustanove omogućava se bolje funkcioniranje same obitelji. Uspješnost suradnje predškolske ustanove i roditelja ovisit će o mnogo čimbenika poput etiologije problema, obrazovanja roditelja, uvjerenja i stavova, spremnosti na suradnju (Rosić i Zloković, 2003). Ponekada je vrlo

izazovno uključiti roditelje kao aktivne sudionike rada ustanove ali moramo biti svjesni da je obitelj primarna jedinica društva u kojoj dijete odrasta. Suradnja s roditeljima djece s teškoćama u razvoju uglavnom je još izazovnija ako uzmemo u obzir spoznaje koje govore da roditelji djece s teškoćama u razvoju često prolaze kroz traumatska iskustva prilikom suočavanja sa spoznajom da dijete ima određene poteškoće u razvoju.

Svi dionici inkluzivne prakse moraju biti svjesni da su pogreške u radu neizbježne međutim ne treba ih poistovjećivati sa neuspjehom. Pogreške treba koristiti za osobni rast i uvođenje promjena prije svega osobnih promjena, a zatim i promjena okoline, organizacije i programa rada. Pojedini dionici će iz straha stvarati otpore dok će se drugi veseliti promjenama i osobnom rastu (Pintarić Mlinar, 2014).

Jednako tako svi dionici obrazovne prakse, donositelji politika i znanstvenici trebaju uzeti u obzir utjecaj protoka vremena na dijete kako bi bolje razumjeli djecu i razvili politike i prakse koje odgovaraju djetetovim potrebama (Loizou, 2017).

1.4. Teorijski okvir istraživanja

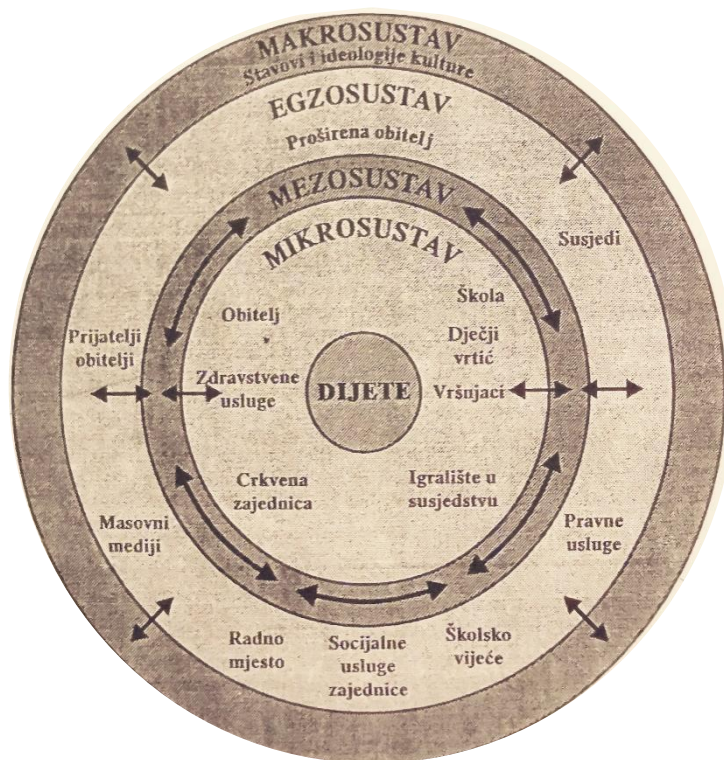
1.4.1 Teorija ekoloških sustava U. Bronfenbrennera

Jedna od najčešće korištenih teorija za objašnjenje utjecaja društvenog okruženja na razvoj djeteta je teorija ekoloških sustava autora Uriea Bronfenbrennera. Istražujući razvoj čovjeka Bronfenbrenner je uočio da je razvoj čovjeka pod velikim utjecajem društvenog konteksta. Prema tome teorija ekoloških sustava razvoj čovjeka istražuje stavljajući naglasak na okolinski kontekst u kojem se pojedinac nalazi.

Kako navodi autor teorije (Bronfenbrenner, 1979) svaki pojedinac i njegova okolina neprekidno utječu jedno na drugo stoga je za razumijevanje ljudskog razvoja neophodno imati u vidu cjelokupan ekološki sustav u kojem se pojedinac razvija. Ekološke sustave autor slikovito prikazuje kao koncentrične krugove koji predstavljaju mikrosustav, mezosustav, egzosustav i makrosustav (Slika 1.). U središtu koncentričnih krugova nalazi se pojedinac na kojeg neposredan utjecaj ima sustav najbliži pojedincu, a sustavi koji su dalje od pojedinca utječu na njega posredno. Mikrosustav predstavlja najbližu okolinu pojedinca s kojom je u neposrednom kontaktu poput obitelji, škole, susjedstva, vjerske zajednice ili igrališta. Ovaj sustav se mijenja kako pojedinac odrasta. Mezosustav povezuje nekoliko mikrosustava poput obitelji i nastavnika. Egzosustav predstavlja društvena okruženja u kojima dijete neizravno

sudjeluje, a koja utječu na njega poput školskog vijeća, lokalne vlasti ili radnog mjesta roditelja. Makrosustav predstavlja kulturu i supkulturu u kojoj dijete živi poput države ili županije. Svi navedeni sustavi međusobno su povezani kronosustavom koji se odnosi na događaje iz okoline i promjene, na vrijeme nastanka i dužinu trajanja određenih događaja i promjena u životu pojedinca, kao i na sociokulturne okolnosti (Bronfenbrenner, 1977, 1979; Turnbull i ostali, 1994; Vasta i ostali, 2005).

Bronfenbrenner je razvijao teoriju ekoloških sustava u nekoliko faza, a u posljednjoj, trećoj fazi, preimenovao je teoriju ekoloških sustava u bioekološku teoriju ljudskog razvoja kako bi naglasak stavio na važnost samih karakteristika pojedinca (dob, spol, temperament, zdravstveno stanje) objašnjavajući da će utjecaj svih ekoloških sustava biti određen karakteristikama pojedinca (Bronfenbrenner i Morris, 2007; Navarro i ostali, 2022).



Slika 1. Bronfenbrennerov ekološki model okoline (Vasta i ostali, 2005, str. 61)

1.4.2 Teorija socijalnog razvoja L. Vygotskog

Teorija socijalnog razvoja autora Leva Vygotskog još je jedna od teorija koja naglašava važnost odnosa pojedinca i okoline u čovjekovom razvoju. U fokusu njegove teorije je interakcija pojedinca s okolinom, utjecaj socijalnih interakcija, jezik i kultura učenja. Vygotski je smatrao razvoj pojedinca rezultatom kulture u kojoj pojedinac odrasta. Kako navode Vasta

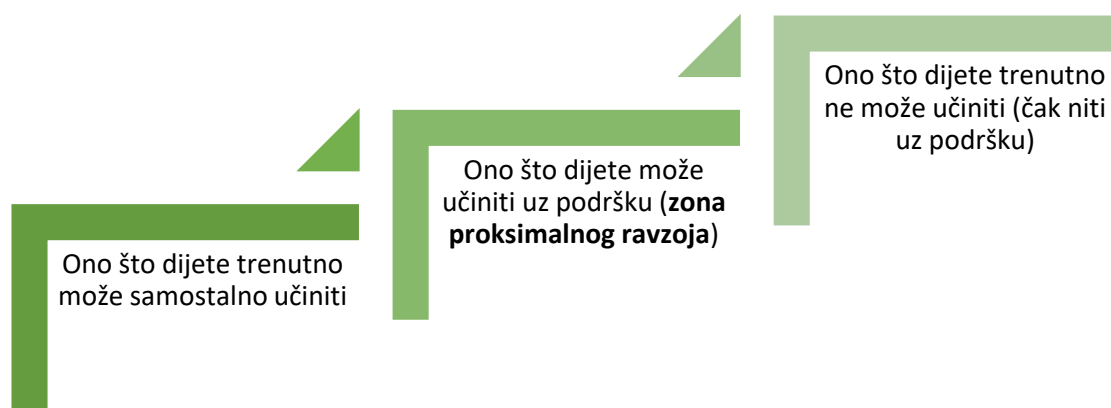
i suradnici (2005, str. 38): „*Ukratko, kultura uči djecu što misliti i kako misliti.*“ Stoga za spoznajni razvoj pojedinca Vygotski smatra da je neizravno dio društvenog procesa koji ovisi o osobama iz neposrednog okruženja pojedinca. On zapravo učenje vidi kao specifičan društveni proces putem kojeg dijete postupno ulazi u intelektualni život pojedinaca koji ga okružuju (Topçiu i Myftiu, 2015). Vygotsky smatra da se djeca rađaju s osnovnim vještinama za spoznajni razvoj poput pažnje, emocija, percepcije i pamćenja. Putem socijalnih interakcija te vještine se razvijaju u složenije mentalne procese i strategije koje nazivamo višim mentalnim funkcijama. Stoga je logičan zaključak da na spoznajni razvoj pojedinca utječu stavovi i vrijednosti društva u kojem pojedinac odrasta (Lantolf i ostali, 2015).

Na početku dijete je potpuno ovisno o roditeljima koji mu daju smjernice što i kako treba činiti. S vremenom dolazi do toga da dijete stečena znanja asimilira pridajući mu osobne vrijednosti (tzv. proces internalizacije) što nije rezultat puke imitacije nego prijenosa onoga što je naučeno kroz socijalne interakcije na razinu osobnih vrijednosti. Ta transformacija događa se često u odgojno-obrazovnim ustanovama gdje djeca imitiraju ono što im odgojitelji nude ali također u procesu učenja ponuđeno transformiraju u osobne vrijednosti. Stoga za interakciju između odgojitelja i djeteta govorimo da je dinamična te da se učenje događa kao rezultat te interakcije (Lantolf i ostali, 2015; Topçiu i Myftiu, 2015). Jednostavan primjer transformacije znanja jeste razvoj govora. Dok je malo dijete podređuje svoje ponašanje govoru svojih roditelja. Postupno dijete razvija govor koji koriste ostali pojedinci iz njegovog okruženja. Na kraju dijete počinje koristiti naučeni govor za reguliranje vlastitog ponašanja (Lantolf i ostali, 2015). Dakle, teorija socijalnog učenja nam ističe činjenicu da djeca nisu samo pasivni primatelji informacija nego da stvaraju vlastita znanja temeljem informacija koje im okruženje nudi.

Neizostavan dio teorije socijalnog učenja je koncept „zona proksimalnog razvoja“. Zona proksimalnog razvoja predstavlja jaz između onoga što je dijete već usvojilo i onoga što bi dijete moglo postići uz primjerenu podršku iz okruženja. Zona proksimalnog razvoja nam govori o trenutnom razvojnom statusu djeteta, te ukazuje na djetetove potencijale koji bi mogli biti razvijeni uz pomoć sredstava iz okruženja i facilitacije odrasle osobe ili vještijeg vršnjaka. Važno je istaknuti da se stupanj djetetovog razvoja i njegovi potencijali očituju tek u suradničkim aktivnostima s pojedincima iz okruženja, ali ne i u individualnoj aktivnosti djeteta (Lantolf i ostali, 2015; Podolskij, 2012).

Osnovni smisao zone proksimalnog razvoja je da svaki pojedinac surađujući s vještijim pojedincima iz okruženja uči i internalizira nove koncepte te razvija nove vještine (Lantolf i ostali, 2015; Shabani i ostali, 2010; Topçiu i Myftiu, 2015). Stoga bi smisao obrazovanja trebao biti kontinuirano zadržavanje djeteta u njegovoj zoni proksimalnog razvoja. To se postiže nudeći djetetu sadržaje koji će biti za jednu stepenicu zahtjevniji od onoga što trenutno samostalno obavlja te za rješavanje kojih će trebati podršku nekoga vještijeg iz svog okruženja poput roditelja, učitelja, vršnjaka. Očekivano je da će prilikom sljedećeg pokušaja rješavanja tog istog problema dijete vjerojatno biti samostalnije sve dok ne postane potpuno samostalno kada mu je potrebno ponuditi opet malo zahtjevniji sadržaj (Podolskij, 2012) (Slika 2.).

Cijeli koncept „zona proksimalnog razvoja“ nastalo je u želji Vygotskog da riješi dva problema razvojne i obrazovne psihologije: kako procijeniti djetetove intelektualne sposobnosti i kako procijeniti efikasnost obrazovnih praksi (Vygotsky, 1978 prema Podolskij, 2012).



Slika 2. Zona proksimalnog razvoja

1.4.3 Teorija privrženosti J. Bowlby

Razvojna teorija privrženosti Johna Bowlbya jedna je od razvojnih teorija koja se bavi socijalnim odnosima pridonoseći na taj način razumijevanju čovjekovog razvoja. Većina stručnjaka koja se bavi razvojem čovjeka, suglasna je da vrlo značajnu ulogu u razvoju pojedinca imaju iskustva u odnosima sa svojim primarnim skrbnikom/roditeljem tj. značajnom drugom odraslom osobom, a koje dijete ima tijekom ranog djetinjstva (Ajduković i ostali, 2007).

John Bowlby je prilikom kreiranja teorije privrženosti krenuo od činjenice da je svakom čovjeku od najranije životne dobi nužna briga odraslih osoba kako bi uopće preživio. Priroda se pobrinula da biološki svako dijete iskazuje ponašanja koja doprinose stvaranju i održavanju bliskih veza s primarnim skrbnikom poput plakanja, smijanja, kontakta očima. Sva ponašanja koja dijete pokazuje od najranije dobi predodređena su da bi pokrenula osjećaj povezanosti i brige prema djetetu kod primarnog skrbnika. Stoga se skrbnici počinju ponašati na određen način kako bi odgovorili na ponašanja djeteta poput ljuljanja, dodirivanja, držanja, smijanja. Sve navedeno ukazuje na to da je Bowlby privrženost smatrao odgovorom na evolutivnu potrebu čovjeka za preživljavanjem. Shodno navedenom dijete od najranije dobi utječe na vlastiti rast i razvoj aktivno sudjelujući u socijalnim interakcijama sa značajnim drugim osobama (Ajduković i ostali, 2007; Bowlby, 1969, 1982).

Bowlby je također isticao i da stvaranje ranih veza i kvaliteta brige tijekom dojenačke dobi čini temelj za daljnje funkcioniranje pojedinca i formiranje privrženog ponašanja (Bowlby, 1969). Privrženost se smatra odnosom između dvije ili više osoba koje su emocionalno značajno povezane i koje nastoje održati tu povezanost. Razvija se kroz nekoliko razvojnih faza (**Pogreška! Izvor reference nije pronađen..**). Kada govorimo o djeci uglavnom privrženost smatramo emocionalnom povezanošću djeteta i primarnog/ih skrbnika (Petz, 2005).

Termin koji je neizostavan kada govorimo o teoriji privrženosti je „figura privrženosti“. Figura privrženosti predstavlja osobu s kojom dijete razvije emocionalnu povezanost, a koja predstavlja utočište i na koju se dijete sa sigurnošću oslanja kada započne s upoznavanjem i istraživanjem šire okoline. Ta osoba je vrlo važna za njegov budući razvoj (Ainsworth i Bowlby, 1991; Bowlby, 1969), a o čemu svjedoče istraživanja u kojima su sudjelovala djeca zlostavljana od strane roditelja. Spomenuta djeca unatoč zlostavljanju i dalje pokazuju privrženost prema primarnim skrbnicima iako je riječ o nesigurnoj privrženosti (Aldgate i Jones, 2004 prema Ajduković i ostali, 2007) (Slika 3.).

Tablica 1. Razvoj privrženosti (Starc i ostali, 2004; Vasta i ostali, 2005)

0-6 tjedana Faza preprivrženosti	Dijete stvara veza sa osobama iz okruženja ali još uvijek podjednako reagira na sve osobe.
6 tjedana do 6/8 mjeseci Faza nastajanja privrženosti	Dijete još uvijek ne pokazuje nelagodu pri odvajanju od skrbnika. Počinje pokazivati uočljivije društveno ponašanje. Dijete daje prednost interakciji s ljudima u odnosu na predmete preferirajući poznate odrasle osobe.
6/8 do 18/24 mjeseca Faza jasno izražene privrženosti	Dijete jasno iskazuje privrženost prosvjedujući pri odvajanju od skrbnika te pokazujući strah od nepoznatih osoba. Navedeno je praćeno razumijevanjem pojma postojanosti predmeta, razvojem emocije straha i razvojem vještine puzanja.
18 mjeseci do 2/3 godine Faza recipročnog odnosa	Dijete počinje razumijevate privremeno odvajanje stoga razvija privrženost i prema ostalim osobama s kojima je učestalo u interakciji poput baka i djedova. Navedeno je praćeno razvojnim postignućem primjene predodžbi i govora, te razumijevanjem privremenosti odvajanja.

U kontekstu teorije privrženosti, pojedini autori navode da je teorija privrženosti ponajviše utjecala u postavljanju teorijskih okvira pri tumačenju odnosa odgojitelj-dijete (Sabol i Pianta, 2012). Istraživanja su pokazala da odnos roditelj-dijete iznimno utječe na razvoj djeteta (Sabol i Pianta, 2012), a pored toga je važan i za razvoj odnosa odgojitelj-dijete (Ericson i Pianta, 1989 prema Pianta, 1994). Iskustva stečena kroz odnos roditelj-dijete utječu na razvoj djetetovih očekivanja od odnosa s drugim ljudima s kojima ulazi u interakcije. Dijete iz odnosa roditelj-dijete nosi sa sobom određenu razinu samopoštovanja, povjerenja i motivacije kada stupa u odnos sa odgojiteljem. Budući postoji niz sličnosti u odnosima roditelj-dijete i odgojitelj-dijete, spoznaje o odnosima roditelj-dijete pružaju temelje za tumačenje rezultata istraživanja o odnosima odgojitelj-dijete (Pianta, 1994). Dakle, teorija privrženosti poslužila je za definiranje ključnih komponenti i mehanizama potrebnih za stvaranje kvalitetnih odnosa odgojitelja i djeteta (Sabol i Pianta, 2012).

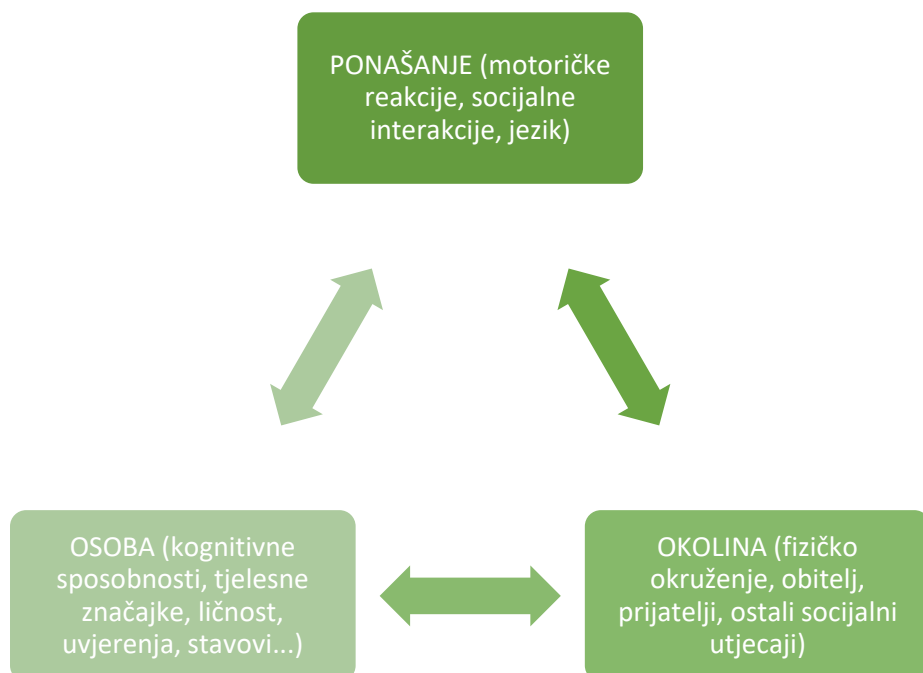
SIGURNA PRIVRŽENOST	•roditelj zadovoljava potrebe djeteta •dijete istražuje svoju okolinu •dijete vjeruje u svoje sposobnosti
IZBJEGAVAJUĆA PRIVRŽENOST	•roditelj nedostupan i isključen •dijete nezainteresirano i emocionalno nedostupno
OPIRUĆA PRIVRŽENOST	•roditelj ponekad nedostupan, ponekad zadovoljava potrebe djeteta •dijete anksiozno, nesigurno, ljuto
DEZORGANIZIRANO-DEZORIJENTIRANA PRIVRŽENOST	•roditelj nepredvidljiv i uplašen •dijete pasivno, depresivno, ljuto, uplašeno

Slika 3. Stilovi privrženosti

1.4.4 Teorija socijalnog učenja A. Bandure

Teorija socijalnog učenja Alberta Bandure polazi od pretpostavke da ljudi uče opažajući ponašanja pojedinaca iz svog okruženja te opažajući posljedice ponašanja tih istih pojedinaca. Bandura i njegove kolege svojim radom pokazali su da do promjena u djetetovom ponašanju dolazi dok dijete samo promatra drugu osobu. Dakle, kod djeteta dolazi do učenja (imitacije ponašanja) bez da je aktivno sudjelovalo u procesu učenja tj. bez da je aktivno sudjelovalo u nekoj novoj aktivnosti koju prethodno nije znalo izvoditi (poglavito kada je riječ o motoričkim aktivnostima) (Hopkins i ostali, 2005; Manik i ostali, 2022). Pored toga što je u ovoj teoriji istaknuta važnost učenja promatranjem, navodi se i važnost misaonih procesa koje čine osnovu razlika među pojedincima (Penava Brekalo, 2010). Stoga Bandura uvodi pojam „*recipročnog determinizma*“ što podrazumijeva da okolina i ponašanje nekog pojedinca uzročno-posljedično djeluju jedno na drugo. Okolina je ta koja uvijek u određenoj mjeri uvjetuje ponašanje pojedinca pa su ciljevi učenja pojedinca često uvjetovani događajima iz njegove okoline. Svaki pojedinac ima sposobnost da temeljem prethodnih iskustava promišlja o budućim događajima te shodno tome donosi odluke o svom budućem ponašanju. U tom slučaju kognitivne sposobnosti pojedinca omogućuju mu promišljanje o budućim postupcima i njihovim posljedicama (Bandura, 1971). Bandura je razvio model koji nazivamo „*recipročni*

determinizam“, a obuhvaća sljedeće čimbenike: ponašanje, kogniciju/osobine i okolinu (Manik i ostali, 2022) (Slika 4.).

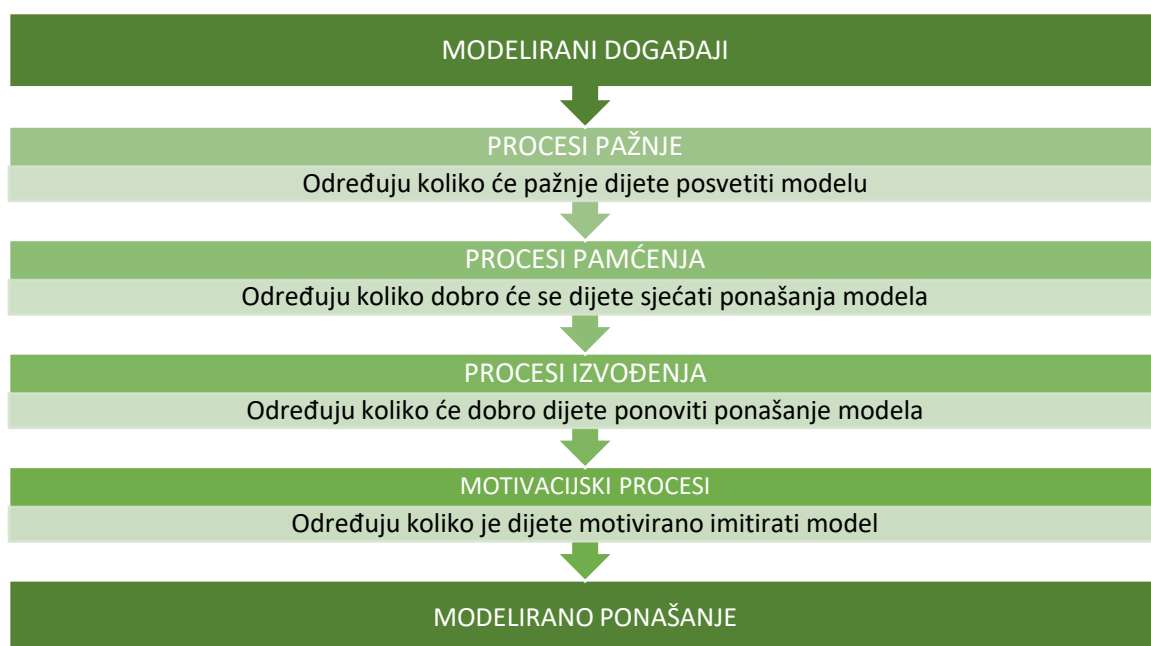


Slika 4. Bandurin model uzajamnog determinizma (Vasta i ostali, 2005, str. 51)

Iz toga proizlazi da bi razvoj čovjeka trebali temeljiti na opažanjima ponašanja, kao i na čovjekovim osobnim varijablama. Osobnim varijablama smatraju se osobno predviđanje mogućih ponašanja i kompetencije koje podrazumijevaju sposobnost učenja i pamćenja, znanja i vještina. Prema tome, jedan od ciljeva ove teorije je predviđanje čovjekovog ponašanja, a ono je rezultat međudjelovanja osobnih (kompetencije, očekivanja, temperament, osobnost, samoregulacija, strategije razmišljanja, inteligencija) i situacijskih varijabli (Manik i ostali, 2022; Penava Brekalo, 2010). Osobne varijable u teoriji socijalnog učenja imaju vrlo važnu ulogu. Kao vrlo značajnu osobnu varijablu Bandura ističe samoučinkovitost (uvjerenje pojedinca da je sposoban učinkovito se nositi s izazovima ili da može biti uspješan). Pojedinci s višom razinom samoučinkovitosti predanije će rješavati probleme i lakše će se suočavati s izazovnim situacijama (Manik i ostali, 2022).

Teoriju socijalnog učenja ponekada nazivaju i mostom koji spaja bihevioralne teorije i teorije kognitivnog učenja s obzirom da kognitivnu osnovu učenja promatra kroz sljedeće faze (Manik i ostali, 2022) (Slika 5.):

1. Pažnja – ponašanje mora privući pažnju pojedinca prije nego ga može oponašati.
2. Pamćenje – da bi pojedinac oponašao promatrano ponašanje mora ga se sjećati tj. mora ga prethodno zapamtiti.
3. Reprodukција – reproduciranje promatranog ponašanja.
4. Motivacija – posrednik koji pokreće ponašanje pojedinca, a uključuje učenje kroz promatranje posljedica postupaka za druge ljude, ne kroz vlastito izravno iskustvo.



Slika 5. Bandurin model učenja opažanjem (Vasta i ostali, 2005, str. 50)

1.4.5 Teorija dinamičnih sustava

Još jedna od teorija koju možemo dovesti u vezu s odnosom odgojitelj-dijete je *teorija dinamičnih sustava* (engl. *Dynamic systems theory*, tj. *DST*). Doprinos ove teorije proučavanju ljudskog razvoja prikazan je u radovima Esther Thelen koja je teoriju primijenila na motorički razvoj te u radovima Kurta W. Fischera i Thomasa R. Bidella koji su teoriju primijenili na kognitivni razvoj (Newman i Newman, 2020).

U ovoj teoriji ne podrazumijeva se postojanje razvojnih ciljeva nego se govori samo o razvoju određenih sustava i nastalim promjenama u sustavima tijekom razvoja. Stoga se sam naziv „*dinamični sustavi*“ veže za promjene koje se događaju na razvojnim područjima, a pod

utjecajem unutarnjih i vanjskih čimbenika tijekom razvojnih faza (Cameron i Larsen-Freeman, 2007 prema Bašić, 2017).

Ključni koncept teorije odnosi se na sustave i sve procese koji stabiliziraju ili destabiliziraju sustave (Newman i Newman, 2020). Dakle, možemo reći da se u teoriji navodi kako su neke od razvojnih faza postojanije dok su druge manje postojane tj. neki sustavi se ponašaju na isti način dok se drugi sustavi brzo mijenjaju tijekom vremena. Postojane faze ne podrazumijevaju potpuno ustaljena ponašanja nego uz postojanost podrazumijevaju i određenu razinu promjenjivosti. Stoga su promjenjivost i postojanost važni čimbenici dinamike sustava koji se mogu očitovati znakovitim promjenama ili dugoročnom stabilnošću u razvoju (Cameron i Larsen-Freeman, 2007 prema Bašić, 2017).

U kontekstu teorije dinamičnih sustava djeca su dio dinamičnih sustava koji utječu na djetetov razvoj s više razina. Odnos odgojitelj-dijete u ovoj teoriji se objašnjava kao produkt individualnih značajki odgojitelja i djeteta koje međusobno utječu jedna na drugu (Pianta i ostali, 2003,).

1.4.6 Teorija kognitivnog razvoja J. Piageta

Teorija kognitivnog razvoja J. Piageta najistaknutija je teorija koja objašnjava razvojne promjene u odrastanju čovjeka. U fokusu ove teorije je kognitivni razvoj djeteta, točnije način na koji dijete opaža, pamti i promišlja. Uporište teorije primarno su biološki čimbenici i čimbenici sazrijevanja koji postavljaju okvire za daljnji razvoj i učenje. Osim bioloških čimbenika teorija ističe i važnost utjecaja okolinskih čimbenika. Prema teoriji, ako nije došlo do sazrijevanja bioloških struktura djeteta ne može prelaziti iz jedne u drugu razvojnu fazu. Međutim, nije dovoljno samo sazrijevanje bioloških struktura. Neizostavni su i okolinski čimbenici tj. interakcija s okolinom s obzirom da kroz interakciju s okolinom pojedinac dobiva višestruke prilike za mentalnu i simboličku manipulaciju i reprezentaciju svijeta oko sebe. Dakle, bez dostizanja određene razine biološke zrelosti i bez poticajnog okruženja ne može doći do prelaska na višu razvojnu fazu (Stojaković, 2002; Vasta i ostali, 2005).

Dva psihološka procesa smatraju se odgovorim za razvoj kognitivnih struktura tijekom cijelog čovjekovog života. Radi se o procesima asimilacije i akomodacije, a Piaget ih naziva funkcionalnim invarijantama. Asimilacija podrazumijeva percipiranje i prilagođavanje novim informacijama te povezivanje novih informacija s postojećim kognitivnim strukturama.

Akomodacija podrazumijeva primanje novih informacija, modifikaciju postojećih kognitivnih struktura da bi došlo do usvajanja novih informacija. Pored asimilacije i akomodacije pojavljuje se i proces ekvibracije koji povezuje i stvara ravnotežu između asimilacije i akomodacije. Do narušavanja uravnoteženih kognitivnih struktura dolazi asimilacijom novih informacija, stoga dolazi do akomodacije (modifikacije) kognitivnih struktura kako bi nove informacije bile usvojene i kako bi se uklopile u postojeće kognitivne strukture nakon čega opet dolazi do ekvilibrija (uravnoteženje kognitivnih struktura). Kada jednom dođe do formiranja određene kognitivne strukture o nekim pojavama i stvarima, ona se povezuje s drugim strukturama. Na taj način dolazi do kreiranja složenijih kognitivnih struktura (to je tzv. kognitivna organizacija), koja nam dalje omogućava razvoj složenijih procesa mišljenja i rješavanja problema (Stojaković, 2002; Vasta i ostali, 2005).

Prema Piagetovoj teoriji kognitivnog razvoja svi ljudi prolaze kroz iste razvojne faze (razdoblja) međutim neki pojedinci se zadržavaju duže dok se neki zadržavaju kraće na istom razvojnom stupnju (razdoblju). Navode se četiri stupnja (razdoblja) kognitivnog razvoja (Piaget i Inhelder, 2000; Stojaković, 2002) (Slika 6.):

1. Senzomotoričko razdoblje (od rođenja do kraja 2. godine života),
2. Razdoblje predoperacijskog mišljenja (od 3. do 7. godine života),
3. Razdoblje konkretnih operacija (od 7. do 11. godine života),
4. Razdoblje formalnih operacija (od 11. do 15. godine života).

Senzomotoričko razdoblje je prvo razdoblje razvoja prema Piagetovoj teoriji. Ono traje od rođenja do kraja druge godine života. To je period vrlo intenzivnog razvoja tijekom kojeg dominiraju motoričke aktivnosti djeteta. Dijete u ovom razdoblju uči i istražuje svijet oko sebe prvenstveno putem vlastitog tijela, izvođenjem različitih motoričkih pokreta i upotrebom osjetila. Osnovni cilj ovog razdoblja je razvoj ponašanja usmjerenog određenom cilju i razumijevanje stalnosti objekta.

Razdoblje predoperacijskog mišljenja javlja se u periodu od treće do kraja sedme godine života. U ovom razdoblju dolazi do razvoja govora i jezika, verbalnog izražavanja vlastitih misli. Dijete i dalje promatra okruženje samo iz vlastite perspektive (egocentrično mišljenje). Pored toga mišljenje je ireverzibilno što nam ukazuje da se dijete usmjerava samo na jednu značajku pojave iz okruženja (npr. samo na veličinu ili oblik predmeta). U ovom razdoblju dijete se počinje služiti simbolima, ali još uvijek ne može njima mentalno

manipulirati. Tek oko pete ili šeste godine dijete počinje shvaćati da postoji svijet neovisno o njemu. Tako postepeno nestaje egocentrizam te se pojavljuju animizam i artifcijelizam.

Razdoblje konkretnih operacija javlja se u periodu od sedme do jedanaeste godine života. Osnovna značajka ovog razdoblja je razvoj logičkog mišljenja temeljem konkretnih situacija. Mišljenje postaje reverzibilno te dolazi do konzervacije pojmova na poznatim i konkretnim sadržajima. Razvija se sposobnost serijacije pa dijete može konkretne objekte poredati po veličini od manjeg k većem i obratno. Također se razvija i sposobnost klasifikacije što podrazumijeva da dijete postaje sposobno grupirati objekte sa sličnim ili istim značajkama u okviru neke kategorije. Nakon toga slijedi i mogućnost usvajanja pojma broja jedan, a pažnja i pamćenje se znatno unapređuju što vodi sljedećem razvojnog razdoblju.

Razdoblje formalnih operacija javlja se od jedanaeste do petnaeste godine života. U ovom razdoblju kognitivni razvoj dolazi do najviše razine. Mišljenje postaje logično i apstraktno. Dijete je sposobno praviti misaone kombinacije i mentalne operacije najviše razine. Stoga dijete u ovom razdoblju postaje sposobno rješavati hipotetičke probleme. Javlja se sposobnost razlučivanja bitnog od nebitnog, realnog od nerealnog. Prije pristupanja rješavanju problema u ovom razdoblju dolazi prvo do prikupljanja informacije, a potom do odabira i provjere određene strategije rješenja.

Važno je napomenuti da istaknuta veza određenog razvojnog razdoblja i životne dobi ukazuje samo na vrijeme kada se kod većine djece može očekivati pojava ponašanja karakterističnih za određeno razdoblje razvoja. Prema tome, povezanost životne dobi i faze kognitivnog razvoja se ne može doslovno shvaćati.



Slika 6. Piagetova četiri razvojna razdoblja

1.5. Razvojne značajke djece u dobi od tri do šest godina

Iz razloga što su uzorkom obuhvaćena djeca u starosti od 3 do 6 godina, razvojne značajke djece u dobi od tri do šest godina sažeto su prikazane u Tablici 2.

Tablica 2. Razvojne značajke djece u dobi od 3 do 4 godine (Starc i ostali, 2004)

3 do 4 godine			
Motorički razvoj	- Stoji na jednoj nozi - Stoji i hoda na prstima - Hoda kao odrasli – pokreti ruku i nogu recipročni - Hoda po crti – nogu pred nogu - Penje se stubama izmjenjujući nogu - Silazi niz stube pridružujući nogu uz pridržavanje za ogradu - Trči skladnije - Naglo se zaustavlja i mijenja smjer kretanja pri trčanju - Uživa u trčanju - Trči na veće udaljenosti - Sunožno poskakuje u mjestu	- Samostalno se penje i spušta niz tobogan - Samostalno se penje i silazi sa penjalice - Ciljano baca loptu u visini glave na udaljenosti od 105m - Hvata loptu ispruženih ruku - Hvata malu loptu (4 god.) - Nogom snažno udara loptu - Gradi toranj od 8 do 10 kocki - Gradi most od 5 kocaka prema modelu - Umeće štapiće u ploču s rupicama (4 god.)	- Koristi nož za mazanje - Otkopčava gumbe, zakopčava velike gumbe i drukere - Drži olovku s tri prsta - Precrtava po modelu krug i plus (3 god.), kvadrat (4 god.) - Crta dijagonalu kad mu se pokaže - Slika velikim kistom - Može se koncentrirati na crtanje detalja - Crtežu daje određeni sadržaj, imenuje nacrtano - Crta čovjeka (glavu i još nešto- noge, ruke) - Razvija se dominacija jedne ruke (do 5 god.)

	- Poskakuje na jednoj nozi (dominantnoj, 4 god.) - Skače s najniže stuba - Sunožno skače 45cm u dalj (4 god.) - Penje se na prepreku u visini prsnog koša	- Miješa kuhačom, vrti ručku miksera, okreće ključ u bravi - Niže velike perlice - Reže papir škarama - Nalijeva s obje ruke iz malog vrča uz prolijevanje	- Vozi tricikl i može zaobići prepreku u velikom luku - Samostalno se ljuđa na ljuđački
Kognitivni razvoj	- Osnove senzorne kvalitete predmeta prepoznaje kroz neposredno rukovanje i ispitivanje njihovih svojstava - Usmjerava pažnju na manji broj podražaja ne ograničavajući se samo na jedan - Zanimlje ometajuće sadržaje na par minuta - Mišljenje je opažajno-praktično - Pojmovi nastaju temeljem vizualnih i drugih perceptivnih predodžbi - Klasificira objekte temeljem njihove funkcije - Klasificira objekte temeljem sličnosti prema jednoj osobini neovisno o njezinoj važnosti - Pri usmjeravanju pažnje na dijelove unutar cjeline slabo djeluje verbalna instrukcija - Zna što leti, pliva, vozi... po slici	- Imenuje tri osnovne boje - Pokazuje šest boja - Razlikuje oblike osnovne geometrijske oblike (krug, kvadrat, trokut) - Razlikuje veliko-malo-jednako - Razlikuje dugo-kratko - Razlikuje debelo-tanko - Zna vrijeme odvijanja aktivnosti u odnosu na doba dana (dan-noć, jutro-večer) - Razlikuje nedjelju od ostalih dana u tjednu - Koristi riječi i počinje razlikovati ispred-iza, gore-dolje, naprijed-natrag - Koristi oznake mjesta, vremena, načina – tamo, odmah, brzo, ovako - Broji uz pokazivanje 2 pa 3 predmeta - Broji mehanički do 10 - Daje 2 predmeta na zahtjev	- Imenuje osnovne okuse: slatko, gorko, kiselo, slano - Prepoznaje lako-teško, meko-tvrdo, suho-vlažno, toplo-hladno - Zapamćivanje je nenamjerno (spontano) - Pamćenje se izražava više kroz prepoznavanje nego kroz dosjećanje - Pamti niz bliskih kućnih aktivnosti iz dnevne rutine - Uočava probleme u svakodnevnim situacijama - Pronalazi rješenja za probleme aktivnim isprobavanjem - Otkriva nove funkcije i koristi od ranije poznato na nov način - Započinje s objašnjavanjem pojava u svojoj okolini
Razvoj govora	- Nagli razvoj govora - Koristi rečenice sastavljene od 3 ili više riječi - Dobro vlada disanjem tijekom govora - Primjenjuje većinu gramatičkih pravila - Upotrebljava padeže, množinu, zamjenice	- Gradi rečenice s redoslijedom subjekt-radnja-objekt - Govor spretnije koristi u komunikaciji s odraslim - Govor koristi sve više za samoregulaciju ponašanja - Osmišlja neologizme i izvedenice koristeći riječi iz standardnog rječnika	- Rado sudjeluje u govornim igrama koje sadrže nonsensne elemente - Uživa u igrama uloga - Govorom prati ono što radi te sve češće govori o onome što će raditi (uloga planiranja) - Smišlja priče koje počinju s činjenicama, a završavaju izmišljenim dijelovima

Socijalno-emocionalni razvoj	- Emocije još uvijek intenzivne i kratkotrajne - Povećava se strah od životinja, nepoznatih ljudi, predmeta, ružnih lica, maski, mraka, policajaca, lopova, insekata - Na stvaranje straha djeluje neočekivanost - Vrhunac čuvstva ljutnje, srdžbe, ljubomore - Ljutnju iskazuje kao reakciju na odgojne postupke odraslih i sukobe s vršnjacima - Ljutnju pokazuje ponašanjima poput ujedanja, guranja, štipanja, pljuvanja, vrištanja, bacanja na pod - Razvija se osjećaj za humor - Smije se grimasama - Reagira smijehom na šale i namjerne nezgrapnosti odraslih - Cendranje vrlo izraženo - Sisanje prsta, kopanje nosa, grizenje noktiju, žmirkanje očima - pojavljuje se kao način smanjenja napetosti - Lakše prihvaća rastanke i odvajanja ako je na njih prethodno pripremljeno	- Samoopis usmjeren na tjelesne osobine, oznake posjedovanja - Izražava svoj spolni identitet - Uočava razliku između igračaka za dječake i djevojčice - Zna koliko ima godina - Povezuje ime i spol - Povećava interes za vlastito tijelo i njegovo funkcioniranje - Pokazuje svijest o uspjehu i neuspjehu - Teško priznaje neuspjeh, poriče ga i ulazi u sukobe s onima koji su uspješniji - Usvaja unutarnju kontrolu ponašanja (tihi govor, upute u mislima) - Samostalno presipa vodu iz malog vrča - Koristi vilicu prilikom jela - Vrhunac „brljanja hranom“ - Sudjeluje u oblačenju ali treba gledati što radi - Sam se svlači za odlazak na toalet - Otkopčava odjeću - Razlikuje prednju i stražnju stranu odjeće ako je jasno naznačeno - Obuva se	- Želi privući pažnju na sebe praveći se važnim - Kontakti s drugom, nepoznatom djecom su uglavnom slučajni uz česte sukobi - Iz usamljene aktivnosti prelazi na suparništvo, antagonizam, protivljenje - Odraslog doživljava kao vršnjaka te od njega traži pomoć i informacije - U odnosu s odraslim postavlja zahtjeve na je vrlo imperativan način - Fizički način interakcije s okolinom postupno prelazi u verbalni - Moralnost shvaća kroz poštivanje autoriteta i njihovih pravila - Pokazuje empatiju i simpatiju - Dijeli nagradu prema vlastitim interesima - Konstruktivna igra postaje složenija - U igrama pretvaranja predmet potiče dijete na radnju koja odgovara određenoj ulozi - Suradnička socijalna igra pretvaranja postaje kompleksnija - Emocionalnost u igri sve izraženija
-------------------------------------	---	--	---

Tablica 3. Razvojne značajke djece u dobi od 4 do 5 godina (Starc i ostali, 2004)

4 do 5 godina			
Motorički razvoj	- Stoji skupljenih nogu - Održava ravnotežu 3-5 sekundi na dominantnoj nozi - Hoda po gredi širine 20cm izmjeničnim korakom - Sjedi prekrštenih nogu u položaju „turski sjed“	- Preskače otvor širine 25cm - Penje se na ljestve i sve vrste penjalica, silazi s jednakom lakoćom - Povlači se ispod prepreka bez zapinjanja ili udaranja glavom	- Drži pravilno olovku nakon demonstracije pri čemu su aktivni su zapešće i prsti - Precrtava kvadrat (4 god.) i trokut (5 god.) po modelu - Počinje crtati jednostavne predmete i

	- Hoda ravno prema cilju i održava ritam u hodu kraće vrijeme - Sigurno hoda u različitim smjerovima (naprijed, natrag, postrance, na prstima, dugim koracima) - Hoda prateći kružnu liniju - Penje se i silazi stepenicama naizmjeničnim korakom - Prekoračuje prepreku visoku/široku 30cm - Trči na prstima s nagibom gornjeg dijela tijela prema naprijed - Trči brzo i energično - Poskakuje na jednoj nozi 4-5 puta - Skače s podloge u visini koljena - Skače s mjesta u vis, u dalj, u dubinu	- Baca loptu jednom rukom iznad glave prema cilju udaljenom 2m - Gradi toranj od 10 i više kocki - Gradi stepenice od 6 kocaka - Presavija papir kvadratnog oblika po dijagonali - Šilji olovke - Pokreće igračke navijanjem pomoću ključa - Reže papir škarama po ravnoj crti (4 god.), po izlomljenoj crti, krugu i valovitoj crti (5 god.) - Presipa tekućinu iz malog vrča jednom rukom - Otkopčava i zakopčava gumbe, povlači patentni zatvarač	- prva velika tiskana slova (I, O, T, H, A, V) - Crtež poprima oblik i ima značenje - Crta čovjeka s jasno istaknutim dijelovima tijela (glava, trup, ruke, noge) - Crtež postaje prepoznatljiv prema djetetovom imenovanju - Do 5. godine uspostavlja se dominacija lijeve ili desne ruke i noge - Vozi tricikl, lako izvodi polukružne zaokrete - Postaje spretnije u igrama loptom te može koristiti reket - Pokušava izvesti kolut naprijed – stoji na glavi i sruši se postrance
Kognitivni razvoj	- Raste radoznalost za okolinu - Razumijevanje svijeta temelji se na onome što vidi - Kontrola pažnje se poboljšava - Razvija prilagodljivost pažnje - Planirano usmjeravanje pažnje u začetku - Misli su ireverzibilne - Uočava istaknute značajke predmeta i pojava - Uz pomoć odraslog uočava druge zajedničke značajke - Prepoznaje funkciju predmeta i opisuje je - Stvara hijerarhiju pojmova razlikujući nadređene i podređene kategorije za predmete i bića iz neposredne okoline - Grupira predmete i bića iz neposredne okoline prema jednom svojstvu	- Predmete niže prema jednom kriteriju (početak serijacije) - Razumije događaje u prirodi - Razumije rad i zanimanja ljudi - Cjelinu rastavlja na dijelove i uspoređuje ih - Razlikuje i imenuje osnovne boje - Razvrstava predmete po boji - Uz pomoć odrasle osobe uspoređuje i imenuje veličine i količine: veće-manje-jednako, dulje-kraće-jednako, deblje-tanje - Izdvaja predmete istog oblika - Imenuje osnovne geometrijske oblike (krug, kvadrat, trokut) - Izdvaja predmete po obliku i veličini - Razlikuje i imenuje poznate prostorne odnose (naprijed, natrag, iza,	- Određuje doba dana (jutro, poslije podne, večer) - Iskazuje zanimanje za sat - Broji do 4 predmeta uz pravilno pokazivanje - Broji mehanički do 10 i više - Slijedi upute koje uključuju 3 aktivnosti - Izdvaja predmete srednje veličine kada razlike jasno uočljive - Prepoznaje glatko i hrapavo - Razvija namjerno zapamćivanje i pamćenje dosjećanjem - Povezivanje pokreta i riječi prisutno je kao strategija zapamćivanja - Uočava problem - Prepoznaje probleme u socijalnim situacijama - Otkriva nove odnose među pojavama

	- Prepoznaje i izdvaja elemente koji ne pripadaju određenoj skupini	između, iznad, ispod, na dnu, na vrhu)	
Razvoj govora	- Nagli razvoj rječnika - Gramatika kao u odrasle osobe - Locira izvor poznatog zvuka - Razumije pojmove blizu i daleko - Prepoznaje rimu - Razvoj glasovne analize (uočava početni, a poneko i zadnji glas u riječi) - Ispravno izgovara sve glasove - Postavlja pitanja o značenju riječi - Koristi potpune rečenice u kojima su zastupljene sve vrste riječi - Produžuje rečenice korištenjem veznika (5 i više riječi u rečenici)	- Koristi veznik jer kada govori o uzročnosti - Razumije komparaciju pridjeva (lijep, ljepši, najljepši) - Počinje razumijevati glasovnu strukturu riječi - Uočava da su napisane riječi zasebne jedinice - Razumije slijed događanja i njihovu vremensku povezanost - U igru uključuje verbalne upute i naredbe - Često postavlja pitanja <i>kako?, kada?, zašto?</i> - Probleme s vršnjacima rješava uvjeravanjem i pregovaranjem	- Vodi duže razgovore s vršnjacima i odraslim - Raznoliko oblikuje rečenice - Priča duže priče u kojima isprepliće maštu i stvarnost - Govori o nedavnim iskustvima i događajima - Uživa u slušanju i čitanju priča - Voli pričati, uživa u igri riječima i smišljanju šala - Zanimaju ga zagonetke i pitalice - Sastavlja rime - Govori o svojim osjećajima i potrebama
Socijalno-emocionalni razvoj	- Emocionalne reakcije mogu biti vrlo burne - Strah od poznatih životinja se smanjuje - Strah od divljih životinja, mraka, samoće, majčinog večernjeg izlaska i odvajanja se povećava - Javljaju se noćne more - Pojavljuje se strah od izmišljenih bića (oko 5. god) - Počinje uočavati potencijalne opasnosti - Ljutnja se najčešće javlja zbog kažnjavanja, prepreka, poteškoća u igri - Ljutnju sve češće izražava verbalnom agresijom, ružnim riječima, prijetnjama, ruganjem, oponašanjem, kršenjem pravila, samopovređivanjem ili nanošenjem štete	- Poznaje naziv svog grada i ulice te osnovne informacije o članovima obitelji - Svoj uspjeh procjenjuje uspoređujući se s vršnjacima - Pokušava prihvatiti neuspjeh (od 4,5god) - Pomoću samousmjerenog govora regulira vlastito ponašanje - Počinje usmjeravati svoje reakcije tihim uputama - Ima potrebu da se isproba kao aktivno i uspješno - Potpuno samostalno u hranjenju - Zna samostalno postaviti stol - Uz minimalan nadzor i poticaj pere lice i četka zube	- Ostvaruje prijateljstva - Teži odobravanju odraslih i nastoji izbjeći njihovu osudu - Agresivnije i upornije prema autoritetu - Pridržava se uputa zadanih grupa - Voli preuzeti ulogu vođe u igri, često bira mlađe vršnjake - Ispravnost i smisao pravila ne preispituje čak iako mu se ne sviđaju - Pravila nerado mijenja čak i kada bi mu to išlo u prilog - Konstruktivne igre posebno su izražene - U igrama pretvaranja predmet više nije u središtu interesa nego samo sredstvo za igru - Složena socijalna igra pretvaranja – puno planiranja i prekidanja fiktivne razine igre da bi

	- Izražava emocije straha, zabrinutosti, razočaranja, zavisti (oko 5. godine) - Pojavljuje se spolna stabilnost - Povezuje određene boje s muškarcima i ženama - Opisuje sebe kroz tjelesne osobine, oznakama posjedovanja i preferencijama	- Želi privatnost u toaletu, ali ga zanima što tamo rade drugi - Potrebna pomoć pri vezanju vezica i zakopčavanju složenijih odjevnih predmeta - Razlikuje prednji i stražnji dio odjeće - Postaje spremnije za suradnju - Više voli biti u društvu vršnjaka nego odraslih	- se na realističnoj razini dogovorio tijekom igre - Natjecanja, društvene igre – pojavljuje se s povećanom suradnjom
--	--	--	--

Tablica 4. Razvojne značajke djece u dobi od 5 do 6 godina (Starč i ostali, 2004)

5 do 6 godina			
Motorički razvoj	- Održava ravnotežu 8-10 sekundi stojeći na 1 nozi - Hoda izmjeničnim korakom po uskoj (10cm) i uzdignutoj (50 cm) gredi - Bez savijanja koljena može se sagnuti i dodirnuti prste na nogama - Hoda opuštено uz prirodno njihanje ruku kao odrasla osoba - Hoda po ravnoj crti 3m ne skrećući - Kreće se u ritmu glazbe - Prekoračuje prepreke visine do razine koljena - Povezuje skakanje i trčanje - Trči i udara loptu - Trči uza stepenice - Skače uvis, u dalj (60cm sa 6 god.) - Poskakuje izmjenično na jednoj pa na drugoj nozi	- Može 10 i više puta poskakivati na jednoj nozi prelazeći pri tom 2-3m unaprijed - Preskače konop, igra se školice - Savladava prepreke i penje se na njih kao odrasla osoba - Samostalno se penje i silazi ljestvama - Baca prema cilju udaljenom 3m - Baca u dalj koristeći zamah cijelog tijela - Hvata loptu objema rukama hvata loptu s različitih visina - Prema zadanom modelu gradi stube od 10 kockica - Reže škarama jednostavne oblike - Vješto nanosi ljepilo i lijepi - Modelira različite predmete od gline - Uz demonstraciju koristi konac i iglu te jednostavne alate	- Pravilno koristi olovku i kist - Sigurno povlači vertikalne i horizontalne crte - Spaja dvije točke olovkom - Boji unutar zadanih površina - Precrtava trokut (5 god.) i romb (6 god.) po modelu - Ponekad zrcalno ispisuje slova - Crta prepoznatljiv lik čovjeka s detaljima na glavi, rukama, nogama i trupom - Lateralizacija uspostavljena - Izvodi kolut naprijed uz pomoći - Radi sanjke, koturaljke i klizaljke - Uspješno prati ritam
Kognitivni razvoj	- Okolinu spoznaje kroz istraživačke aktivnosti i namjerno - Istražuje okolinu, funkciju predmeta, nova	- Razlikuje osnovne boje, sekundarne boje, crno i bijelo - Uspoređuje veličine malo-manje, veliko-	- Usavršava načela brojanja – načelo jedan, postojanosti, glavnog broja i apstrakcije

	svojstva, uz kreativnost i inicijativu - Uočava razlike i sličnosti u onome što otkriva - Povećava se vrijeme trajanja pozornosti - Teže mu je odvratiti pažnju - Lakše se usredotočuje na neke aspekte zadataka na koje ga se usmjerava, a manje na nevažne aspekte - Sustavnije uspoređuje određene karakteristike i mogućnosti na zadatku kojim se bavi - Egocentizam u mišljenju postupno nestaje - Sposoban je izdvajati predmete prema jednom ili dva svojstva - Počinje razumijevati društvene odnose i prirodne pojave - Stvara klase od većeg broja predmeta te hijerarhiju klasa poznatih sadržaja - Povezuje simbole, predmete i pojave prema zajedničkim obilježjima - Povećava se interes za slova, pisanu riječ, knjige	veće, kratko-kraće, dugo-duže - Razlikuje i imenuje oblike – kvadrat, kocka, trokut - Uspoređuje predmete prema obliku i veličini - Izdvaja predmet koji ne pripada po obliku u zadanu skupinu - Razlikuje pojmove danas i sutra - Interesira se za pojam vremena – kalendar, sat - Počinje usvajati nazive godišnjih doba - Imenuje dane u tjednu iako nema potpunu vremensku orijentaciju - Razlikuje doba dana - Uspoređuje brzinu kretanja predmeta - Usvaja prostorne odnose lijevo i desno, najprije na vlastitom tijelu - Pri rješavanju problema pokazuje sposobnost planiranja	- Uz točno pokazivanje može prebrojati od 4 do 12 elemenata - Mehanički broji više od 12 - Pokazuje interes za brojke - Pamćenje se poboljšava uz veću sposobnost ignoriranja ometajućih sadržaja - Rasuđivanje i sposobnost rješavanja problema se poboljšavaju - Namjerno zapamćivanje je sve bolje - U sve većoj mjeri koristi mnemoničku strategiju (ponavljanje) - Prikuplja različita iskustva - Bolje razumije probleme socijalnih situacija i odnosa - Otkriva načine rada uređaja, strojeva i drugih različitih predmeta - Stvara više rješenja i više ideja - Postavlja mnogo pitanja i zadovoljava se samo potpunim odgovorima - Traži objašnjenje za riječi koje ne razumije
Razvoj govora	- Govor je artikulacijski i gramatički ispravan - Uspoređuje zvukove prema jačini i visini: tiho-glasno, visoko-duboko - Određuje smjer i udaljenost izvora zvuka: blizu-daleko - Prepoznaje i imenuje izvor zvuka - Sve vještije uočava glasovne strukture riječi (glasovna analiza)	- Primjećuje pogreške u govoru drugih - S lakoćom komunicira i održava razgovor - Priče prepričava jasno iznoseći ključne događaje i detalje - Planira igru i dodjeljuje uloge pomoću pomoću - Govorna interakcija postaje jednako važna kao i sama igra - Dramatizira priče	- Uživa u razgledavanju knjiga i traži da mu se čita - Ljutnju sve češće izražava riječima - Sve češći otpor uz verbalne iskaze (<i>neću</i>) prema zahtjevima odraslih - Koristi pozdrave i izraze pristojnosti (<i>molim, hvala, oprosti, izvoli</i>)
Socijalno-emocionalni razvoj	- Emocije izražava na način koji je društveno prihvatljiv	- Smanjuje se interes za druženje s vršnjacima suprotnog spola	- Zaštitnički se odnosi prema mlađoj braći i sestrama

	- Raste strah od nesretnih događaja, bolesti, mraka, izmišljenih bića, nepoznatih osoba, duhova, lopova, strah da se majka neće vratiti kući - Pojačavaju se stvarni strahovi (od ozljede, pada, psa) - Strah od ružnih ljudi i nakaza u opadanju - Na osujećivanje planova, odbacivanje njegovih ideja ili povredu ponosa najčešće reagira ljutnjom - Ljutnju sve rjeđe iskazuje agresijom, a učestalije psovanjem, ruganjem, podsmjehivanjem, hvalisanjem - U situacijama kada se osjeća nadmoćno reagira smijehom - Osjećaj ljubomore sve češće se pojavljuje i u odnosima izvan obiteljskog kruga - Svjestan je da ne može promijeniti spol - Počinje usmjeravati pažnju na vlastite sposobnosti i počinje razlikovati osnovne emocije - Spremno priznaje neuspjeh pred drugima	- Na kritiku je osjetljivo te razvija strategije za izbjegavanja neuspjeha (sa 6 god.) - Pojavljuje se protektivno laganje kao zaštita od doživljaja neuspjeha - Sposobno je kontrolirati vlastito ponašanje pomoću internaliziranog, samoupravljenog govora - Ima potrebu za aktivnim uljučivanjem i postizanjem uspjeha u različitim područjima - Samostalno pere zube, lice, ruke ali i dalje potreban nadzor odrasle osobe - Potpuno se samostalno svlači i oblači iako ponekada treba pomoć pri složenijim zatvaračima ili kada je umorno - Samostalno se priprema za spavanje ali i dalje voli prisutnost majke ili druge odrasle osobe - Suraduje s vršnjacima - Odnosi se velikodušno prema drugima - Poštuje tuđa prava i vlasništvo	- Verbalni otpor prema autoritetu odraslih postaje izraženiji - Prilikom moralnog prosuđivanja uzima u obzir isključivo objektivne posljedice nekog postupka - Smatra moralno lošijim one postupke koji dovode do veće štete od onih koji dovode do manje štete - Vjeruje da će svako kršenje pravila rezultirati kaznom bez obzira je li prekršaj otkriven ili ne - U igri se javlja planiranje koje prethodi aktivnosti - U igri pretvaranja potpuno preuzima dodjeljenu ulogu - Sudjeluje u igrama s pravilima pridržavajući se unaprijed dogovorenih pravila i ograničenja - Funkcionalna igra se nastavlja kroz cijelo djetinjstvo - Pokazuje interes za različit građevini i konstrukcijski materijal (konstruktivne igre) - Uživa u igrama koje uključuju više sudionika, kako djece tako i odraslih
--	--	--	--

1.6. Dosadašnja istraživanja odnosa odgojitelj-dijete (empirijske pretpostavke)

1.6.1 Odnos odgojitelj-dijete u kontekstu inkluzivne prakse

Tijekom posljednja dva desetljeća sve se veći naglasak stavlja na pripadnost, angažman i učenje djeteta kao ključne ishode inkluzivnog odgojno-obrazovnog sustava (Coelho i ostali, 2023). U tom kontekstu, odnos između odgojitelja i djeteta predstavlja temeljnu komponentu provedbe inkluzivne prakse. Prema Davis (2003) upravo su učestale i kontinuirane interakcije djece s odgojiteljima, ali i s vršnjacima te drugim socijalnim i fizičkim elementima iz njihovog okruženja, glavni pokretači dječjeg razvoja u odgojnoj skupini.

Socijalni odnosi puni podrške od velikog su značaja za prilagodbu i cjeloživotno svakodnevno funkcioniranje za svakog pojedinca. Pozitivni odnosi koje djeca razvijaju s odraslim osobama tijekom odrastanja u različitim životnim situacijama i u različitim društvenim organizacijama poput vrtića i škola vrlo su značajne za lakše nošenje s budućim životnim događajima. Suprotno tome, nezadovoljstvo socijalnim interakcijama i osjećaj izoliranosti često su povezani s razvojem socijalno neprihvatljivih oblika ponašanja. Socijalne veze koje djeca ostvaruju mogu imati i zaštitnu funkciju (Murray i Greenberg, 2001).

O pozitivnom učinku kvalitetnog odnosa odgojitelj-dijete na djetetov razvoj govore Sabol i Pianta (2012) navodeći da je odnos s barem jednom odraslom osobom (a da ta osoba nisu roditelji) možda i najvažniji čimbenik u zaštiti djece koja su izložena višestrukim rizicima u svojim životima. U većini slučajeva, tu ulogu preuzimaju upravo odgojitelji i učitelji (Sabol i Pianta, 2012). odgojitelji koji pokazuju visoku razinu osjetljivosti stvaraju emocionalno poticajno okruženje, što potiče razvoj kvalitetnog odnosa s djecom (Buyse i ostali, 2008). Takav odnos povezan je s razvojnim ishodima u različitim područjima (socijalnom, emocionalnom i kognitivnom) tijekom ranog i kasnijeg djetinjstva. Jednako tako povezan je i sa angažmanom djece u svakodnevnim aktivnostima odgojne skupine (Nguyen i ostali, 2020; Pinto i ostali, 2019).

Ponašanja odgojitelja te njihov način ostvarivanja interakcija vrlo su značajan čimbenik u angažiranju djece s teškoćama u razvoju s obzirom na dodatnu podršku koju im je neophodno pružati kako bi započela i održala aktivno i pozitivno sudjelovanje u različitim aktivnostima unutar inkluzivnih odgojnih skupina (Grande i Pinto, 2009). Djeca koja imaju blizak i topao odnos s odgojiteljima obično pokazuju višu razinu akademskih postignuća, bolje socijalne vještine i manje eksternaliziranih ponašanja (Crosnoe i ostali, 2004).

Problemi u ponašanju djeteta jedan su od čimbenika koji dovode u rizik akademska postignuća, socijalnu prilagodbu, razinu motivacije i razvoj socijalno prihvatljivih oblika ponašanja. Zbog toga se posebna pozornost posvećuje zaštitnoj ulozi odnosa odgojitelj-dijete, jer se pokazalo da visokokvalitetni odnosi s odgojiteljima promiču pozitivne oblike ponašanja kod djece s problemima eksternalizacije i internalizacije (Baker, 2006; Ladd i Burgess, 1999), kao i razvoju jezičnih vještina (Mashburn i ostali, 2008).

U više istraživanja ističe se koliko je važan odnos odgojitelja i djeteta za djetetov razvoj naglašavajući njegov utjecaj na djetetov socijalno-emocionalni razvoj. Istraživanja koja su

koristila *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 1992) pokazala su da djeca koja u vrtiću imaju topao i otvoren odnos s odgojiteljima u školskom kontekstu iskazuju bolje socijalne interakcije, višu toleranciju na frustraciju i bolje radne (Birch i Ladd, 1997; Pianta i Steinberg, 1992). Arbeau i suradnici (2010) proveli su istraživanje sa ciljem spoznavanja koliko je odnos odgojitelj-dijete povezan sa stidljivošću i socijalno-emocionalnim prilagodbama djece. Otkrili su kako negativan odnos s odgojiteljem (obilježen konfliktima, ovisnišću, nesamostalnošću) može doprinijeti razvoju socijalno-emocionalnih teškoća, dok je bliskost povezana s nižom razinom anksioznosti i socijalnog povlačenja.

Stoga, opravdana je pojava sve više istraživanja na temu socijalnih interakcija u području društvenih i humanističkih znanosti. Unatoč tome što raste svijest o važnosti stvaranja kvalitetnih socijalnih odnosa i dalje je malo istraživanja koja se bave kvalitetom socijalnih interakcija odgojitelja i djece s teškoćama u razvoju predškolske dobi (Recchia i Soucacou, 2006). Dodatni razlog za istraživanje ovog područja je taj što su djeca s teškoćama u razvoju uključena u različite oblike podrške upravo zato što pokazuju poteškoće na jednom ili više razvojnih područja kao što su socijalno-emocionalni razvoj, razvoj adaptivnih i akademskih vještina. Uz to su u riziku za razvoj dodatnih poteškoća u socijalno-emocionalnom razvoju koje ne moraju biti primarna značajka poteškoće koju imaju (Morrison i Cosden, 1997).

1.6.2 Čimbenici uspješne implementacije inkluzije

Uspješna implementacija inkluzivne prakse u odgojno-obrazovnim ustanovama ovisi o nizu međusobno povezanih čimbenika. Među njima se posebno ističu stavovi i uvjerenja odgojno-obrazovnih djelatnika, njihova razina profesionalne samoučinkovitosti, stupanj zabrinutosti u vezi s provedbom inkluzije, kao i individualne značajke djece (Sarkar, 2015).

1.6.2.1 Stavovi i uvjerenja odgojitelja

U posljednjih nekoliko desetljeća došlo je do niza promjena koje su rezultirale javnim politikama usmjerenim prema integraciji i inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne obrazovne sustave, njihova primjena u praksi uvelike ovisi o osobnim **stavovima i uvjerenjima obrazovnih djelatnika** koji imaju vrlo veliku ulogu u provedbi inkluzivnog obrazovanja (Avramidis i Norwich, 2002).

Stavovi i uvjerenja obrazovnih djelatnika jedan su u nizu čimbenika koji utječu na odgojno-obrazovni proces. Rosić i Zloković (2003) navode kao najvažnije odgojne sredine: obitelj, predškolske ustanove, škole, medije, sredine u kojima se provodi slobodno vrijeme, vršnjaci i proizvodne sredine, s tim da svaka sredina ima različite odgojno-obrazovne potencijale. Stoga uspješna implementacija inkluzije i inkluzivnih politika uvelike ovisi o pozitivnim stavovima odgojitelja. Prema Forlin i suradnicima (1996), pozitivni stavovi i uvjerenja odgojitelja značajno doprinose prihvaćanju djece s teškoćama u razvoju i omogućuju uspješnu inkluziju. Istraživanja nam govore o pozitivnim stavovima odgojitelja prema inkluziji, ali ne i o potpunoj inkluziji djece s teškoćama u razvoju. Pokazalo se da odgojitelji najčešće formiraju stavove temeljem informacija koje dobivaju od drugih stručnjaka i osoba u okolini, dok profesionalna iskustva u radu s djecom s teškoćama imaju manji utjecaj na formiranje tih stavova (Avramidis i Norwich, 2002; Lindsay i ostali, 2013; Ward i Déan, 1996). Pozitivni stavovi dodatno su povezani s dostupnošću stručne podrške, uključujući psihologe, logopede i edukacijske rehabilitatore, kao i s institucionalnom podrškom ravnatelja i kolega. Odgojitelji iz studije Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) su, nasuprot učiteljima, pokazali višu motiviranost, osjetljivost za inkluziju, te aktivno preispitivanje i raspravu o svojoj praksi kroz potrebu za suradnjom s drugim stručnjacima. Ovo ukazuje da visoka razina angažmana i komunikacije među edukatorima dodatno jačaju inkluzivne stavove i osnažuju vjeru u uspješnost provođenja inkluzije.

Odgojitelji koji imaju podršku uprave i stručnog tima češće iskazuju zadovoljstvo poslom, osjećaju se učinkovitijima i kompetentnijima, te razvijaju pozitivnije stavove prema inkluziji (Avramidis i Norwich, 2002). Potvrđeno je iz više izvora literature kako stavovi odgojitelja prema djeci s teškoćama u razvoju uvelike utječu na kvalitetu inkluzivne prakse i odabir primjerenih strategija rada, kao i da negativni stavovi uglavnom rezultiraju niskom razinom očekivanja od djece. Posljedično tome djeci se pruža manje prilika za učenje i napredovanje (Bender, Vail i Scott, 1995; Idol, Nevidn i Paolucci-Whitcomb, 1994; Gold, 1980 prema Sarkar, 2015; Sharma i Sokal, 2016).

1.6.2.2 Značajke djeteta

Stavovi odgojitelja razlikuju se ovisno o **značajkama djeteta s teškoćama u razvoju**. Forlin (1995) je utvrdila da odgojitelji najpozitivnije reagiraju na uključivanje djece s tjelesnim

invaliditetom, dok za djecu s lakim i umjerenim intelektualnim teškoćama preferiraju djelomičnu integraciju.

Vrlo mali broj odgojitelja slaže se s potpunim uključivanjem djece s višestrukim teškoćama u redovne programe odgoja i obrazovanja, kao i kada su u pitanju djeca s lakim intelektualnim teškoćama. Do sličnih zaključaka došlo se i u drugom istraživanju koje potvrđuje stavove o tome da djeca s većim senzornim poteškoćama i s intelektualnim teškoćama imaju vrlo male šanse za uspješnu inkluziju (Ward i ostali, 1994). Ovo su rezultati istraživanja koja su relativno davno provedena. Međutim iz rezultata novijih istraživanja vidljivo je kako nema značajnijih promjena. Istraživanja dosljedno pokazuju da je veće prihvaćanje djece s lakšim vrstama invaliditeta. Primjerice, australsko istraživanje pokazuje da je odgojiteljima najizazovnije raditi s djecom s emocionalnim poteškoćama i poteškoćama u ponašanju. U sličnom tonu, Mulvihill i sur. (2002) navode kako američki odgojitelji iskazuju nižu spremnost za rad s djecom s težim teškoćama i djecom s poremećajima u ponašanju. Još jedno australsko istraživanje pokazuje kako odgojitelji vrlo zahtjevnim smatraju rad s djecom koja imaju autizam ili veći stupanj tjelesnog invaliditeta (Wong i Cumming, 2010). Westwood i Graham (2003) zaključuju da je odgojiteljima vrlo izazovno raditi s djecom s autizmom i intelektualnim teškoćama, a najmanje izazovno im je raditi s djecom s govorno-jezičnim poteškoćama.

U istraživanju u Hong Kongu, nastavnici iz osnovnih i srednjih škola su pokazali pozitivne stavove prema s lakim intelektualnim teškoćama, dok su stavovi prema djeci s umjerenim i težim intelektualnim teškoćama bili znatno negativniji (Yan i Sin, 2014). dodatno, istraživanja koja su u fokusu imala djecu s akademskim rizikom pokazuju da djeca s nižim akademskim kompetencijama češće razvijaju manje kvalitetne odnose s odgojiteljima, unatoč tome što im je kvalitetan odnos posebno važan za razvoj (Eisenhower i ostali, 2007).

Rezultati istraživanja Lee i sur. (2015) potvrđuju da stavovi odgojitelja prema obrazovnoj inkluziji mogu biti vođeni vrstom invaliditeta. Radi lakšeg razumijevanja djetetovog ponašanja u odgojnoj skupini ne smijemo zanemariti da se radi o jednom dinamičnom odnosu između odgojitelja i djeteta te da djetetova ponašanja nisu rezultat samo individualnih karakteristika djeteta. To je rezultat dinamičke interakcije između karakteristika na različitim razinama (intrapersonalnoj, interpersonalnoj i kontekstualnoj razini) (Davis, 2003).

1.6.2.3 Samoučinkovitost

Osjećaj samoučinkovitosti predstavlja još jedan važan čimbenik uspješne provedbe inkluzivne prakse. Samoučinkovitost se definira kao uvjerenje pojedinca u vlastite sposobnosti što utječe na uspješnost realizacije postavljenih ciljeva pojedinca uključujući uloženi trud, promišljanja pojedinca i njegovu ustrajnost u poboljšanju postignuća. Visoka razina samoučinkovitosti može se smatrati prediktorom veće razine motivacije za postizanje ciljeva i lakšeg suočavanja s neugodnim situacijama (Bandura, 1977, 1997). Guo i sur. (2011) naglašavaju da samoučinkovitost odgojitelja uključuje uvjerenje da svojim djelovanjem mogu utjecati na ponašanje i postignuća djeteta. Istraživanja starijeg i novijeg datuma pokazuju da samoučinkovitost odgojitelja možemo promatrati kao katalizator uspješne inkluzivne prakse s obzirom da se pokazalo kako odgojitelji s višom razinom samoučinkovitosti uspješnije i učinkovitije uključuju djecu s teškoćama u razvoju u aktivnosti ostatka grupe koju vode (Guskey i Passaro, 1994; Sharma i ostali, 2012).

Ahsan i sur. (2012) ističu kako samoučinkovitost utječe ne samo na stavove, već i na vještine vođenja grupe i akademska postignuća djece. S druge strane, odgojitelji s niskom razinom samoučinkovitosti češće percipiraju svoj utjecaj kao minimalan, brže odustaju od suočavanja s izazovima i primjenjuju manje učinkovite metode poučavanja (J. M. Baker & Zigmond, 1995; Sarkar, 2015).

Istraživanja dodatno potvrđuju da je samoučinkovitost jedan od najsnažnijih prediktora pozitivnih stavova odgojitelja prema inkluziji (Soodak i ostali, 1998; Weisel i Dror, 2006), a viša razina samoučinkovitosti povezana je i s boljom reakcijom odgojitelja na djecu koja se aktivno uključuju u aktivnosti koje im se nude tijekom boravka u vrtiću (Newman i sur., 1989; Ross i sur., 1996 prema Guo i ostali, 2011). Stoga samoučinkovitost možemo povezati i sa značajkama djeteta imajući na umu kako je djeci s teškoćama u razvoju uglavnom potrebno pružati dodatnu podršku i poticaje za aktivno sudjelovanje u grupnim aktivnostima.

1.6.2.4 Zabrinutost

Izazovi s kojima se susreću odgojitelji sve su veći poglavito kada se govori o inkluzivnoj praksi s obzirom da su odgojitelji ti koji trebaju raditi na prilagodbi metoda i strategija poučavanja kako bi zadovoljili potrebe djeteta u akademskom, socijalnom, kulturalnom kontekstu, a sve u skladu s djetetovim mogućnostima (Cook, 2002).

Jedan od često zanemarenih, a značajnih čimbenika jeste i **osjećaj zabrinutosti odgojitelja u realizaciji inkluzivne prakse**. Sharma i Desai (2002 prema Miesera i ostali, 2019) navode da je riječ o višedimenzionalnom konstruktu povezanom s drugim čimbenicima poput prihvatanja djece s teškoćama u razvoju ili percipiranim opterećenjima odgojitelja. Prema istraživanju Sharma i sur. (2006), odgojitelji izražavaju zabrinutost primarno zbog nedostatka resursa ali i zbog osjećaja da nemaju dovoljno vještina, pri čemu je viša razina samopouzdanja prilikom poučavanja djece s teškoćama u razvoju i prethodno iskustvo u kontaktu s osobama s invaliditetom povezano s nižom razinom zabrinutosti. Forlin i Chambers (2011) potvrđuju da se najveća zabrinutost odnosi na nedostatak stručne podrške, a ne u tolikoj mjeri na izloženost većoj razini stresa ukoliko u grupi imaju dijete s teškoćama u razvoju ili to što vršnjaci možda neće prihvatiti dijete s teškoćama u razvoju. Povećano radno opterećenje i osjećaj nedostatnog znanja i vještina, kao i nemogućnost pružanja odgovarajuće pažnje svoj djeci iz grupe također su značajni izvori zabrinutosti.

1.6.2.5 Odnos odgojitelj-dijete i inkluzija

Kvaliteta odnosa odgojitelja i djeteta važna je komponenta uspješne inkluzije i cjelokupnog dječjeg razvoja. Takav odnos je složen, dinamičan i podložan utjecaju brojnih čimbenika, uključujući individualne karakteristike djeteta i kontekst ustanove (Davis, 2003; Saft i Pianta, 2001). Pozitivni odnosi s odgojiteljima posebno su važni za djecu s teškoćama u razvoju jer mogu kompenzirati izazove u drugim područjima razvoja (Yoleri, 2016).

Istraživanja potvrđuju važnost bliskih odnosa za djecu s teškoćama u učenju. Primjerice, izraelsko istraživanje provedeno u osnovnim školama ukazalo je na pozitivne učinke bliskih odnosa djece s teškoćama učenja s učiteljima. Učenici koji su imali prisnije odnose s učiteljima iskazivali su nižu razinu usamljenosti te višu razinu samopouzdanja (Al-Yagon i Mikulincer, 2004).

Ako govorimo o djetetovoj prilagodbi na odgojnu skupinu, jasno je da je tu niz čimbenika koji su izvan okvira predškolske ustanove poput djetetovih individualnih karakteristika. Međutim vrijednost procjene odnosa odgojitelj-dijete je taj što kvaliteta odnosa odgojitelj-dijete može pozitivno utjecati na potencijalne probleme prilagodbe djeteta novim životnim okolnostima kao što je odlazak u školu. Stoga rad na odnosu odgojitelj-dijete možemo promatrati kao potencijalnu intervenciju (Werner i Smith, 1982 prema Pianta, 1994). Prema

tome, odgojitelji su ti koji prije svega moraju postati svjesni kako teškoće u razvoju koje dijete ima utječe na djetetovu svakodnevnicu te kako oni sami mogu doprinijeti da se utjecaj tih teškoća svede na najmanju moguću mjeru.

Vodeći se hipotezom o postojanosti recipročnog utjecaja negativnog (konfliktnog) odnosa odgojitelj-dijete i agresivnog ponašanja djeteta Doumen i suradnici (2008) proveli su istraživanje temeljem kojeg donose zaključak da ponašanja djece, poput agresivnosti, mogu povećati intenziteta konflikta u odnosu odgojitelj-dijete čime se stvara začarani krug nepovoljnih interakcija. Zaključci do kojih su došli u skladu su sa literaturom koja se bavi odnosom roditelj-dijete i transakcijskim modelima razvoja djeteta (Sameroff i MacKenzie, 2003; Sutherland i Oswald, 2005 prema Doumen i ostali, 2008). Međutim iako su djeca s poteškoćama prilagodbe ponašanja u većem riziku za razvoj negativnih odnosa odgojitelj-dijete ne znači da ne mogu razviti pozitivne odnose s odgojiteljima. To nam pokazuje istraživanje koje su proveli Meehan i suradnici (2003). Svojim istraživanjem zapravo naglašavaju kako rad na odnosu odgojitelj-dijete putem treninga socijalnih vještina još u predškolskoj dobi možemo pozitivno utjecati na socijalno neprihvatljive oblike ponašanja djeteta i prevenirati povećanje indeksa negativnog odnosa odgojitelj-dijete. Ovdje pronalazimo i poveznicu s odnosom roditelj-dijete. Literatura nam ukazuje da odnose roditelj-dijete koje karakterizira toplina i stabilnost povezujemo sa smanjenjem rasta eksternaliziranih ponašanja kod djece (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes i Liew, 2005 prema Sabol i Pianta, 2012). Dakle, možemo zaključiti kako je odnos odgojitelj-dijete jedan od važnih zaštitnih čimbenika djetetovog ponašanja međutim ne smijemo zanemariti niti vršnjake. Ladd i ostali (1999) ističu da djeca s eksternaliziranim ponašanjima češće stvaraju pozitivne (bliske) odnose s vršnjacima ukoliko imaju pozitivan (blizak) odnos s odgojiteljima. Za djecu s teškoćama u razvoju i rizikom u razvoju kvalitetno inkluzivno okruženje može djelovati kao alat za ublažavanje posljedica negativnih životnih iskustava i rizičnih čimbenika služeći kao kompenzacijski mehanizam kaoji potiče angažman i otpornost djeteta unutar odgojne skupine (Melhuish i ostali, 2015).

2. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

U inkluzivnim predškolskim ustanovama, djeca s teškoćama u razvoju suočavaju se s različitim izazovima koji mogu značajno oblikovati njihov razvoj. Kvaliteta odnosa između odgojitelja i djeteta ključna je za ostvarivanje pozitivnih razvojnih ishoda, no postoji mogućnost da kvaliteta tog odnosa, ako nije primjerena, ostavi negativne posljedice na razvoj djeteta. Međutim, još uvijek nije dovoljno istraženo koji čimbenici doprinose izgradnji kvalitetnih odnosa u kontekstu inkluzije. S obzirom na važnost odnosa odgojitelj-dijete za uspješnu inkluziju djece s teškoćama, postoji potreba za dubljim razumijevanjem kako različiti aspekti kvalitete odnosa mogu doprinijeti razvoju djeteta u inkluzivnim predškolskim ustanovama. Nedostatak znanja o tim međusobnim utjecajima može predstavljati prepreku u provedbi kvalitetnih inkluzivnih praksi. S namjerom da se unaprijedi razumijevanje odnosa odgojitelj-dijete i njegovog utjecaja na razvoj djece s teškoćama u razvoju postavljen je opći cilj istraživanja iz kojeg su proizašli specifični ciljevi i hipoteze istraživanja.

Opći cilj istraživanja je istražiti strukturu čimbenika koji utječu na kvalitetu međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi u inkluzivnim skupinama u dječjim vrtićima Hercegovačko-neretvanske županije.

Specifični ciljevi istraživanja su:

1. Utvrditi utječe li razina usvojenosti razvojnih vještina djeteta na kvalitetu međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi.
2. Utvrditi utječe li razina usvojenosti socijalno-emocionalnih vještina djeteta na kvalitetu međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi.
3. Utvrditi postoji li povezanost između kvaliteta odnosa kojeg uspostavlja odgojitelj s djecom predškolske dobi i razine samopoštovanja odgojitelja.
4. Utvrditi postoji li povezanost između kvalitete odnosa kojeg uspostavlja odgojitelj s djecom predškolske dobi i procijenjenom samoeфикасношću odgojitelja.

3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Slijedom navedenih specifičnih ciljeva, postavljene su sljedeće hipoteze:

- H1: Razina usvojenosti razvojnih vještina djeteta bez teškoća u razvoju statistički značajno je povezana s kvalitetom međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi.
- H2: Razina usvojenosti razvojnih vještina djeteta s teškoćama u razvoju statistički značajno je povezana s kvalitetom međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi.
- H3: Razina usvojenosti socijalno- emocionalnih vještina djeteta bez teškoća u razvoju statistički značajno je povezana s kvalitetom međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi.
- H4: Razina usvojenosti socijalno- emocionalnih vještina djeteta s teškoćama u razvoju statistički značajno je povezana s kvalitetom međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi.
- H5: Kvaliteta odnosa koje uspostavlja odgojitelj s djecom bez teškoća u razvoju predškolske dobi statistički je značajno pozitivno povezana s razinom samopoštovanja odgojitelja.
- H6: Kvaliteta odnosa koje uspostavlja odgojitelj s djecom s teškoćama u razvoju predškolske dobi statistički je značajno pozitivno povezana s razinom samopoštovanja odgojitelja.
- H7: Kvaliteta odnosa koje odgojitelj uspostavlja s djecom bez teškoća u razvoju predškolske dobi statistički je značajno pozitivno povezana s procijenjenom samoeфикасношću odgojitelja.
- H8: Kvaliteta odnosa koje odgojitelj uspostavlja s djecom s teškoćama u razvoju predškolske dobi statistički je značajno pozitivno povezana s procijenjenom samoeфикасношću odgojitelja.

4. METODE ISTRAŽIVANJA

4.1. Uzorak sudionika istraživanja

Ovo istraživanje provedeno je na prigodnim uzorcima sudionika koji su odabrani temeljem znanstvenog interesa i dostupnih mogućnosti za provedbu istraživanja. Osnovni poduzorak (n1) bila su djeca s teškoćama u razvoju. Poduzorak (n2) obuhvaćao je djecu bez teškoća u razvoju. Poduzorak (n3) činili su matični odgojitelji iz odgojnih skupina u koje su uključena djeca iz poduzoraka n1 i n2. U poduzorak n1 bila su uključena djeca s teškoćama u razvoju koja već imaju postavljenu dijagnozu, kao i djeca s rizikom u razvoju s obzirom na njihovu nisku kronološku dob. Pri odabiru djece uzeta je u obzir već postojeća dokumentacija te procjena stručnih suradnika predškolskih ustanova koje djeca pohađaju. Konačan probir djece proveden je pomoću instrumenta Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta (Pištoljević, Zubčević, Džanko, 2016). Odabir matičnih odgojitelja ovisio je o tome jesu li u njihovu odgojnu skupinu uključena djeca s teškoćama u razvoju ili ne.

U istraživanju je sudjelovalo ukupno $N=88$ djece predškolske dobi ($n1=44$, $n2=44$) u dobi od 3 do 6 godina. Djeca su bila uključena u redovne odgojno-obrazovne programe predškolskih ustanova s područja Hercegovačko-neretvanske županije i to iz sljedećih mjesta: Mostar, Čapljina, Stolac, Prozor-Rama. Iz Mostara, koji je ujedno središte navedene županije, sudjelovala je jedna javna predškolska ustanova sa 6 organizacijskih jedinica i jedna vjerska predškolska ustanova s jednom organizacijskom jedinicom. U preostalim mjestima radilo se o javnim predškolskim ustanovama s jednom organizacijskom jedinicom. Prosječna dob sve djece koja su sudjelovala u istraživanju iznosila je 55 mjeseci. Prosječna dob djece s teškoćama u razvoju bila je 55 mjeseci dok je prosječna dob djece bez teškoća u razvoju bila 56 mjeseci. Raspodjela djece s obzirom na dobne kategorije prema procjeni provedenoj Razvojnim bihevioralnim skalama za procjenu razvoja djeteta (Pištoljević, Zubčević, Džanko, 2016) prikazana je u Tablica 5. Hi-kvadrat testom pokazalo se da je dobna raspodjela djece u uzorku ravnomjerna te da ne postoje statistički značajne razlike u zastupljenosti djece s obzirom na različite dobne kategorije ($\chi^2=4.932$, $df=2$, $p=0.085$).

Raspodjela djece s obzirom na osnovne sociodemografske podatke kao što su spol i mjesto prebivališta je prikazana u Tablica 6. U istraživanju je bilo zastupljeno značajno više dječaka kojih je bilo 67% u odnosu na djevojčice kojih je bilo 33% ($\chi^2=10.227$, $df=1$, $p<0.001$) što je u skladu sa podacima koje je objavila Agencija za statistiku BiH. Naime prema podacima za period od pedagoške godine 2018./2019. do pedagoške godine 2022./2023. broj

dječaka s teškoćama u razvoju je veći u odnosu na broj djevojčica s teškoćama u razvoju, a koji su bili uključeni u predškolske ustanove (Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine, 2024a). Jednako tako navedeni podaci u skladu su sa spoznajama kako je učestalost pojave određenih teškoća u razvoju veća kod dječaka nego kod djevojčica (na pr. poremećaj iz spektra autizma). Najviše djece (90,9%) bilo je s područja grada Mostara ($\chi^2=204$, $df=1$, $p<0.001$).

Tablica 5. Raspodjela djece s obzirom na dobne kategorije prema Razvojnim bihevioralnim skalama za procjenu razvoja (N=88)

		Ukupan uzorak (N=88)	Djeca bez teškoća u razvoju (n1=44)	Djeca s teškoćama u razvoju (n2=44)
		f (%)	f (%)	f (%)
Dobna kategorija	3 – 4 godine	23 (26,1)	11 (25)	12 (27,3)
	4 – 5 godina	26 (29,5)	12 (27,3)	14 (31,8)
	5 – 6 godina	39 (44,3)	21 (47,7)	18 (40,9)

Legenda: N – broj ispitane djece; n1 – broj djece s teškoćama u razvoju, n2 – broj djece bez teškoća u razvoju; f – frekvencija

Tablica 6. Raspodjela djece s obzirom na osnovne sociodemografske podatke (N = 88)

		Ukupan uzorak (N=88)	Djeca bez teškoća u razvoju (n1=44)	Djeca s teškoćama u razvoju (n2=44)
		f (%)	f (%)	f (%)
Spol djeteta	Muški	59 (67)	29 (65,9)	30 (68,2)
	Ženski	29 (33)	15 (34,1)	14 (31,8)
Prebivalište	Mostar	80 (90,9)	40 (90,9)	40 (90,9)
	Čapljina	2 (2,5)	1 (2,3)	1 (2,3)
	Stolac	4 (4,5)	2 (4,5)	2 (4,5)
	Rama	2 (2,3)	1 (2,3)	1 (2,3)

Legenda: N – broj ispitane djece; n1 – broj djece s teškoćama u razvoju, n2 – broj djece bez teškoća u razvoju; f – frekvencija

Za provedbu ovog istraživanja i opisa uzorka n3 kreiran je Opći upitnik od 13 pitanja kojima su prikupljeni podaci o odgojiteljima i to: godina rođenja, spol, roditeljstvo, kontakti s djecom s teškoćama u razvoju u privatnom i profesionalnom okruženju, godine radnog staža, stručna sprema, iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju, iskustvo izrade

individualiziranog programa za dijete s teškoćama u razvoju, dostupnost pomoći stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju, educiranje o radu s djecom s teškoćama u razvoju kroz formalne i neformalne oblike obrazovanja.

Poduzorak n3 činili su matični odgojitelji iz odgojnih skupina u koje su bila uključena djeca s teškoćama u razvoju, odnosno odgojiteljice budući su sve ispitanice (n3=57) bile ženskog spola. Najmlađa odgojiteljica imala je 27 godina, a najstarija 66 godina. Prosječna dob odgojiteljica iznosila je 43 godine (Q=12). Minimalan zabilježen radni staž iznosio je jednu godinu, a maksimalan 36 godina dok je prosjek bio 12 godina radnog staža (Q=15,5). Raspodjela odgojiteljica po ostalim relevantnim podacima iz sociodemografskog upitnika prikazana je u Tablica 7.

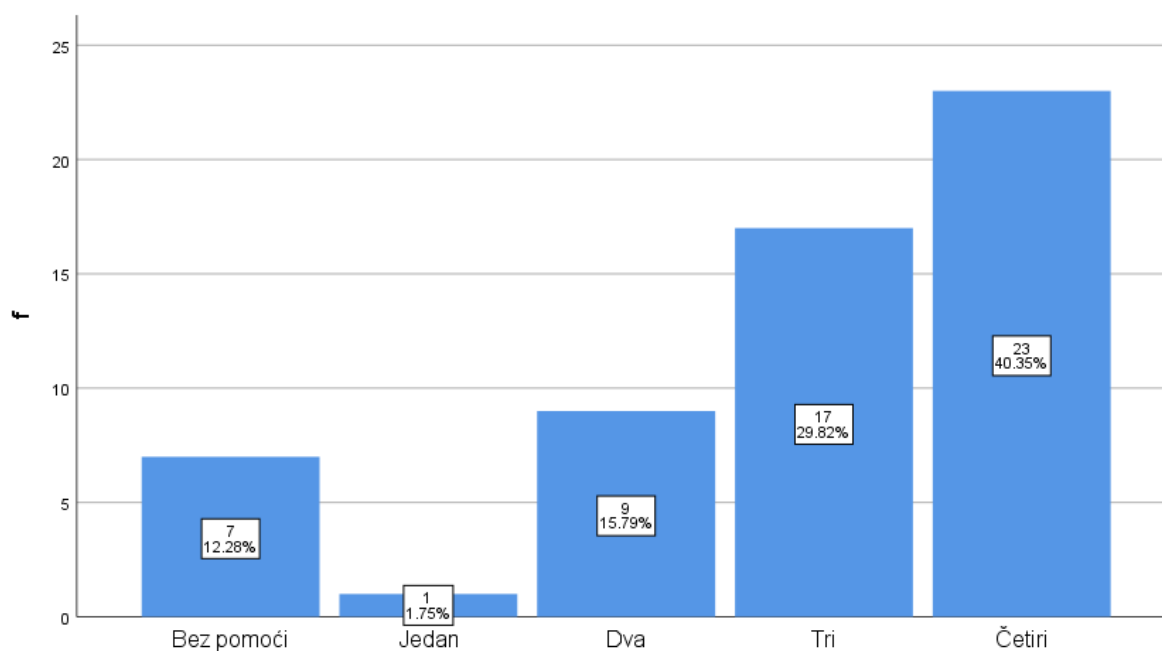
Većina odgojiteljica (80,7%) koje su sudjelovale u istraživanju bile su majke u trenutku provedbe istraživanja. Niti jedna nije imala dijete s teškoćama u razvoju. Najveći broj odgojiteljica (43,86%) ima završen četverogodišnji studij predškolskog odgoja dok je manji broj odgojiteljica sa srednjom stručnom spremom (1,75%) i trogodišnjim studijem predškolskog odgoja (8,77%). Ukupno 71,9% odgojiteljica ima odslušan kolegij/e vezano za djecu s teškoćama u razvoju (na pr. specijalna pedagogija, specijalni odgoj i sl.), u okviru primarnog obrazovanja za odgojitelja. Gotovo su sve odgojiteljice (98,2%) imale iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju unutar redovne odgojne skupine dok je 6 odgojiteljica (10,5%) imalo iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju u posebnim odgojnim skupinama. Većina odgojiteljica (71,9%) imalo je izrađen individualizirani program rada za dijete s teškoćama u razvoju koji izrađuju samostalno ili u suradnji sa stručnim suradnicima ako su zaposleni u ustanovi kao i neku vrstu stručnog usavršavanja u radu s djecom s teškoćama u razvoju (70,2%).

Tablica 7. Raspodjela odgojiteljica s obzirom na sociodemografske i profesionalne značajke (n3=57)

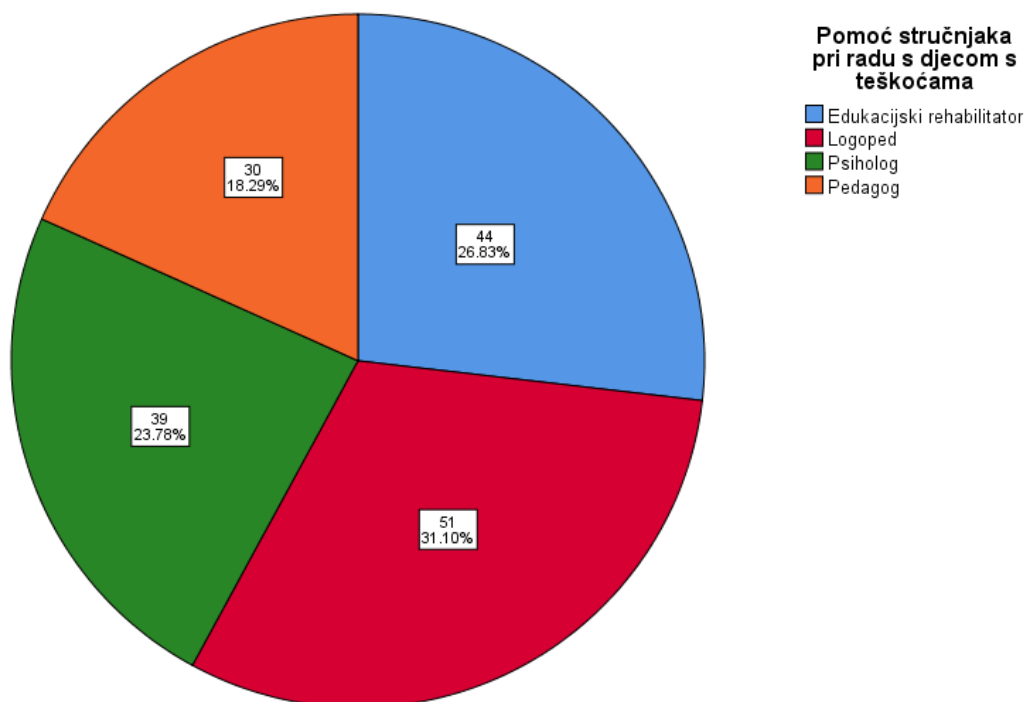
		f (%)
Roditeljstvo odgojitelja	Da	46 (80,7)
	Ne	11 (19,3)
Jesu li odgojitelji roditelji djeteta s teškoćama u razvoju?	Da	0
	Ne	57 (100)
Imaju li u svom užem okruženju poznanike s djetetom s teškoćama u razvoju?	Da	40 (70,2)
	Ne	17 (29,8)
Stručna sprema	SSS (srednja medicinska škola)	1 (1,75)
	Dvogodišnji studij predškolskog odgoja	7 (12,28)
	Trogodišnji studij predškolskog odgoja	5 (8,77)
	Četverogodišnji studij predškolskog odgoja	25 (43,86)
	Petogodišnji studij predškolskog odgoja	18 (31,58)
	Petogodišnji studij pedagogije	1 (1,75)
Rad s djecom s teškoćama u razvoju u redovnoj odgojnoj skupini	Da	56 (98,2)
	Ne	1 (1,8)
Rad s djecom s teškoćama u razvoju u posebnoj odgojnoj skupini	Da	6 (10,5)
	Ne	51 (89,5)
Posjedovanje izrađenog individualnog programa rada za dijete s teškoćama u razvoju	Da	41 (71,9)
	Ne	16 (28,1)
Stručno usavršavanje u radu s djecom s teškoćama u razvoju	Da	40 (70,2)
	Ne	17 (29,8)
Kolegij o radu s djecom s teškoćama u razvoju tijekom dodiplomske edukacije	Da	41 (71,9)
	Ne	16 (28,1)

Legenda: f - frekvencija

Veći broj odgojiteljica (91,2%) je tijekom rada imao pomoć stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju dok je manji broj odgojiteljica (8,8%) naveo kako nisu imali pomoć stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Razmatrajući broj uključenih stručnih suradnika koji su pružali podršku odgojiteljicama u radu sa djecom s teškoćama u razvoju najviše (40,35%) ih se izjasnilo da su tijekom rada imali pomoć četiri stručna suradnika i to: logopeda, psihologa, edukacijskog rehabilitatora i pedagoga. Samo jedna odgojiteljica se izjasnila da je imala pomoć samo jednog stručnog suradnika u radu sa djecom s teškoćama u razvoju (Slika 7.). Nije utvrđena statistički značajna razlika u prevalenciji određenog stručnog suradnika s kojim su odgojiteljice tijekom svog rada surađivale ($\chi^2=5.707$, $df = 3$, $p=0.127$). Drugim riječima odgojiteljice nisu isticale podršku samo jednog stručnog suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Navodile su, da su podjednako podršku primale od svih stručnih suradnika koji su bili zaposleni u ustanovi s tim da u pojedinim ustanovama nisu bili zaposleni svi navedeni stručni suradnici (Slika 8.).



Slika 7. Prikaz broja dostupnih stručnjaka u radu s djecom s poteškoćama u pojedinim ustanovama: psiholog, logoped, pedagog, edukacijski rehabilitator (n3=57)



Slika 8. Učestalost pružene pomoći od strane stručnih suradnika različitih profila u radu s djecom s teškoćama u razvoju ($n=57$)

4.2. Mjerni instrumenti

Za prikupljanje podataka u ovom istraživanju korišteni su sljedeći mjerni instrumenti:

1. Rosenbergova skala samopoštovanja (*RSES*; Rosenberg, 2011)
2. Skala odnosa odgojitelj-dijete (*STRS*; *Student-teacher relationship scale – short form*; Pianta, 2001)
3. Skala samoprocjenjene uspješnosti odgojitelja (*TSES*; *Teacher sense of efficacy scale – short form*; Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001b)
4. Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta (*RBS*; Pištoljević i ostali, 2016)
5. Upitnik dobi i razvojnih razina (*ASQ-3*; *Ages and stages questionnaires*; Squires i Bricker, 2009)
6. Upitnik dobi i razvojnih razina: socijalno-emocionalno područje (*ASQ:SE-2*; *Ages and stages questionnaires: social-emotional- second edition*; Squires i ostali, 2002)

4.2.1 Rosenbergova skala samopoštovanja (RSES; Rosenberg, 2011)

Rosenbergova skala samopoštovanja često je primjenjivan instrument za mjerenje onoga što pojedinac misli o sebi kao o ličnosti (tzv. globalno samopoštovanje). U dijelu znanstvenih istraživanja primjenom faktorske analize navodi se postojanje više zasebnih faktora, međutim većina istraživanja pokazuju da se ipak radi o jednom zajedničkom faktoru (Gray-Little i ostali, 1997). Cronbachov alfa skale je 0.74- 0.89 (Bezinović, 1988). Pouzdanost skale Cronbach alfa u ovom istraživanju iznosi zadovoljavajućih 0.708.

Skala se sastoji od 10 čestica (5 u pozitivnom smjeru i 5 u negativnom smjeru). Ispitanici (u ovom slučaju odgojitelji) bilježe odgovore na skali Likertovog tipa od 5 stupnjeva (1-uopće se ne slažem, 2-uglavnom se slažem, 3-ne mogu se odlučiti, 4-uglavnom se slažem, 5-potpuno se slažem) iskazujući svoj stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom. Odgovori na česticama 2, 3, 4, 6 i 9 boduju se u obrnutom smjeru. Najmanji broj bodova na skali iznosi 10, a najveći broj bodova na skali iznosi 50. Nizak rezultat na skali odražava nisku razinu samopoštovanja i obratno.

4.2.2 Skala odnosa odgojitelj-dijete (STRS; Student-teacher relationship scale – short form; Pianta, 2001)

Skala odnosa odgojitelj-dijete kreirana je kako bi mjerila odgojiteljevu percepciju njegovog odnosa s određenim djetetom. Preciznije govoreći, skala mjeri obrasce odnosa odgojitelj-dijete u kontekstu konflikta, bliskosti i ovisnosti kao ukupnu kvalitetu odnosa između djece u dobi od 3 do 8 godina i njihovih odgojitelja. Primarno je skala korištena kao instrument za procjenu odnosa odgojitelj-dijete kako bi se mogle raditi intervencije na poboljšanju odnosa odgojitelj-dijete te kako bi se mogla pružati primjerena podrška. Dužu verziju skale čini 28 čestica kojima se mjeri bliskost, konflikt i ovisnost (Pianta, 1992). Konflikt se odnosi na negativan odnos ili izostanak odnosa između odgojitelja i djeteta (Ladd i Burgess, 2001). Ovisnost se odnosi na razinu iskazane privrženosti ili posesivnosti djeteta prema odgojitelju (Mashburn i Pianta, 2006).

Za provedbu ovog istraživanja korištena je kraća verzija skale od 15 čestica kojima se mjere bliskost (pozitivni odnosi) i sukobi (negativni odnosi). Odgojitelji su iznosili svoja ne/slaganja s tvrdnjama na skali od 5 stupnjeva Likertovog tipa (1-uopće se ne slažem, 2-uglavnom se slažem, 3-ne mogu se odlučiti, 4-uglavnom se slažem, 5-potpuno se slažem). Čestice koje mjere bliskost su: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 15. Čestice koje mjere sukob su: 2, 8, 10, 11,

12, 13, 14 (Pianta, 2001). Psihometrijske karakteristike skale pokazale su se zadovoljavajućim u istraživanju Tatalović Vorkapić (2017) koje je provedeno u Hrvatskoj. Razina pouzdanosti Cronbach alfa za podskalu sukoba iznosila je 0.766, a za podskalu bliskosti 0.804. U ovom istraživanju razina pouzdanosti Cronbach alfa iznosi 0.774 za subskalu bliskosti, a za subskalu konflikti iznosi 0.976.

4.2.3 Skala samoprocjenjene uspješnosti odgojitelja (TSES; Teacher sense of efficacy scale – short form; (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001b)

Skala uspješnosti odgojitelja namijenjena je za ispitivanje uspješnosti odgojitelja/učitelja pri uključivanju djece, davanju uputa i učinkovitosti pri vođenju grupe. Duža verzija skale ima 24 čestice dok kraća ima 12 čestica, a odnose se na: kontrolu ponašanja djece, motiviranje slabije motivirane djece na sudjelovanje u aktivnostima, poticanje djece na percepciju sebe kao uspješnog pojedinca, pomoć djeci pri vrednovanju vlastitog rada, navođenje djece na poštivanje pravila igre, umirivanje djeteta koje narušava rad grupe, sustavno vođenje grupe vodeći računa od podskupinama unutar primarne grupe djece, strategije praćenja napredovanja djeteta, osmišljavanje poticajnih aktivnosti za djecu, davanje dodatnih objašnjenja i primjera kada dijete ne razumije primarnu uputu, korištenje alternativnih strategija u radu i pružanje pomoći roditeljima za rad s djecom na savladavanju različitih vještina. Čestice koje mjere uspješnost odgojitelja pri uključivanju djece su: 2, 4, 7 i 11. Čestice koje mjere uspješnost odgojitelja pri davanju uputa su: 5, 9, 10 i 12. Čestice koje mjere uspješnost odgojitelja pri vođenju grupe su: 1, 3, 6 i 8. Cronbach alfa pouzdanosti skale je 0.94 (Bašić, 2008; Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001). Cronbach alfa za cijelu skalu u ovom istraživanju iznosi visokih 0.88, a za pojedine subskale 0.801 (uspješnost odgojitelja pri uključivanju djece), 0.732 (uspješnost odgojitelja pri davanju uputa) i 0.719 (uspješnost odgojitelja pri vođenju grupe).

U ovom istraživanju korištena je kraća verzija. Radilo se o samoprocjeni odgojitelja koji su svoje odgovore bilježili na skali Likertovog tipa od 5 stupnjeva (1-ništa, 2-malo, 3-osrednje, 4-dosta, 5-mnogo). U originalnoj verziji skale ponuđena je skala Likertovog tipa od 9 stupnjeva. U svrhe ovog istraživanja rađena je modifikacija kako bi se dobilo manje raspršenje odgovora.

4.2.4 Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta (RBS; Pištoljević i ostali, 2016)

Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta omogućuju procjenu razvoja djeteta od rođenja do polaska u školu. Ovaj instrument podijeljen je na 10 Razvojnih bihevioralnih skala za djecu od rođenja do šeste godine života. Primjena skala pomaže u detekciji odstupanja od razvojnih normi, a može služiti i za praćenje djetetovog rasta i razvoja, dobivanje smjernica za rad prilikom intervencija i davanja uputa roditeljima za poticanje djetetovog razvoja kod kuće. Svaku Skalu čini 5 subskala, i to: Govor/Komunikacija, Razvoj motorike, Kognitivni razvoj, Socijalno-emocionalni razvoj, Samopomoć/Briga o sebi. Izuzetak je Skala namijenjena za procjenu djeteta u dobi od 1 do 3 mjeseca koju čine 3 subskale: Govor/Komunikacija i Socijalno-emocionalni razvoju unutar jedne subskale, Razvoj motorike i Kognitivni razvoj. Kroz sve čestice u Skali prolazi se kroz igru s djetetom dajući priliku djetetu nekoliko puta da pokaže u kojoj mjeri je usvojilo određenu vještinu. Radi se o instrumentu koji je validiran u Bosni i Hercegovini na ukupno 1100 djece. Za svaku subskalnu rađena je analiza pouzdanosti, Cronbach alpha koeficijent. Vrijednosti Cronbach alpha koeficijenta na subskalama *Govor/Komunikacija* kreću se od 0.704 do 0.893, na subskalama *Razvoj motorike* kreću se od 0.702 do 0.889, na subskalama *Kognitivni razvoj* od 0.705 do 0.894, na subskalama *Socijalno-emocionalni razvoj* od 0.554 do 0.837, na subskalama *Briga o sebi* od 0.705 do 0.800. Možemo reći da analize pouzdanosti mjernog instrumenta ukazuju na dobre mjerne karakteristike instrumenta na svim subskalama. Cronbach alfa pouzdanosti za cjelokupnu skalu kreće se od 0.861 do 0.960 (Pištoljević, Zubčević, Džanko, 2016). Vrijednosti Cronbach alfa pouzdanosti u ovom istraživanju se kreću od 0.897 do 0.95 za subskalnu *Govor/Komunikacija*, visokih 0.902 do 0.921 za subskalnu *Razvoj motorike*, 0.904 do 0.95 za subskalnu *Kognitivni razvoj*, 0.792 do 0.924 za subskalnu *Socijalno-emocionalni razvoj*, od 0.87 do 0.894 za subskalnu *Samopomoć/Briga o sebi*. Vrijednosti unutarnje pouzdanosti za cijelu skalu kreću se od 0.971 do 0.982.

Za potrebe ovog istraživanja odabrane su skale temeljem trenutne dobi djece sudionika istraživanja stoga su korištene: skala 3-4 za djecu starosti od 35 mjeseci do 49 mjeseci, skala 4-5 za djecu starosti od 47 mjeseci do 61 mjesec, skala 5-6 za djecu starosti od 58 mjeseci do 72 mjeseca.

4.2.5 Upitnik dobi i razvojnih razina (ASQ –3; Ages and stages questionnaires-third edition; Squires i Bricker, 2009)

Upitnik dobi i razvojnih razina je instrument koji se često koristi za detekciju razvojnih odstupanja kod djece u dobi od prvog mjeseca života do 66 mjeseci života. Procjenom je obuhvaćeno 5 razvojnih područja i to: komunikacija, fina motorika, gruba motorika, rješavanje problema i osobno-društveni razvoj. Instrument sadrži 30 pitanja temeljem kojih se vrši procjena, a potrebno je 10-15 min. za njegovo popunjavanje. Za svako pitanje ponuđena su tri moguća odgovora (da, ponekad, ne) i dodatna razina gdje se može istaknuti dodatna zabrinutost vezano za određeno pitanje. Ovaj upitnik je podijeljen na 21 dobno specifični upitnik. Upitnik mogu popunjavati roditelji/skrbnici, odgojitelji ili pedijatri. Razvojne norme dostupne su samo za originalnu verziju upitnika te u odnosu na njih postoje 2 granična kriterija (blaži i stroži kriteriji). Blaži kriteriji upućuju na odstupanje od 1 standardne devijacije od prosječne populacije te zahtjeva dodatno praćenje djetetovog razvoja. Stroži kriteriji upućuju na odstupanje od 2 standardne devijacije od prosječne populacije te zahtijevaju opsežniju procjenu djetetovih vještina zbog suspektosti na razvoj određene poteškoće. Kada su u pitanju psihometrijske karakteristike također su dostupne samo za originalnu verziju upitnika. Pouzdanost se pokazala dobrom kada je u pitanju procjena između procjenjivača i prilikom provedbe test-retesta, međutim nije rađena provjera unutarnje pouzdanosti stoga nemamo jasne informacije koliko pouzdano upitnik mjeri svako od pet navedenih razvojnih područja. Također nemamo podatke o korelaciji između pojedinih razvojnih područja. Rezultati su zadovoljavajući kada govorimo o konstruktivnoj i sadržajnoj valjanosti. Kriterijska i ekološka valjanost nisu testirane (Moodie i ostali, 2014).

Hrvatsku standardizaciju instrumenta provele su Velki i Romstein (2021) utvrdivši visoku sadržajnu valjanost i umjerenu konstruktnu valjanost što su nešto lošiji rezultati u odnosu na originalnu verziju instrumenta. Utvrđena je i niska do zadovoljavajuća unutarnja pouzdanost. Na razvojnom području komunikacija i osobno-društveno područje dobivene su najlošije psihometrijske značajke što upućuje na potrebu za adaptacijom i ponovljenim testiranjem. Potvrđeno je da se norme ne razlikuju bitno u odnosu na američke norme što je bilo za očekivati s obzirom da ASQ-3 nije ovisan o kulturološkim čimbenicima. Jedino je na području komunikacije bilo manjih odstupanja što se očekivalo je također bilo očekivano zbog značajki jezika.

U ovom istraživanju pouzdanost unutarnje konzistencije Cronbach alfa za pojedine subskale iznosi 0.904 (*Komunikacija*), 0.812 (*Gruba motorika*), 0.882 (*Fina motorika*), 0.856

(*Rješavanje problema*), 0.902 (*Osobno-društveni razvoj*). Pouzdanost unutarnje konzistencije za cijeli upitnik Cronbach alfa iznosi visokih 0.964.

Za potrebe ovog istraživanja odabrani su upitnici temeljem trenutne dobi djece sudionika istraživanja stoga su korišteni: upitnik 36 za djecu starosti od 34 mjeseca do 38 mjeseci, upitnik 42 za djecu starosti od 39 mjeseci do 44 mjeseca, upitnik 48 za djecu starosti od 45 mjeseci do 50 mjeseci, upitnik 54 za djecu starosti od 51 mjesec do 56 mjeseci, upitnik 60 za djecu starosti od 57 mjeseci do 66 mjeseci.

4.2.6 Upitnik dobi i razvojnih razina: socijalno-emocionalno područje (ASQ:SE –2; *Ages and stages questionnaires: social-emotional- second edition; Squires i ostali, 2002*)

Upitnik dobi i razvojnih razina: socijalno-emocionalno područje je instrument koji se koristi također za detekciju ali je osmišljen kao nadopuna Upitniku dobi i razvojnih razina (ASQ). Ovaj instrument pruža dodatne informacije o socialnim i emocionalnim ponašanjima djece obuhvaćajući sljedeća područja: Samoregulacija, Suradnja, Socijalna komunikacija, Adaptivno funkcioniranje, Autonomija, Afekti, Interakcija s vršnjacima, odraslim i roditeljima. Temeljem rezultata dobivenih na ovom instrumentu može se utvrditi je li socijalno-emocionalni razvoj djeteta u skladu s dobi, na graničnoj razini ili je ispod razine s obzirom na dob djeteta. Temeljem rezultata dolazi se do informacija postoji li potreba za dodatnom detaljnijom procjenom i intervencijom kada je u pitanju djetetov socijalno-emocionalni razvoj. Instrument je namijenjen za procjenu djece u dobi od 1 mjeseca života do 72 mjeseca života. Za primjenu instrumenta potrebno je 10-15 minuta kako bi se ispunilo 30-tak čestica, a mogu ga popunjavati roditelji, odgojitelji ili pedijatri (Moodie i ostali, 2014). Mjerne značajke instrumenta ukazuju da je pouzdanost 0.89, unutarnja valjanost 0.84, valjanost 0.83, osjetljivost 0.81, specifičnost 0.83 (Squires i ostali, 2002). Pouzdanost unutarnje konzistencije u ovom istraživanju kreće se od 0.949 do 0.964.

Za potrebe ovog istraživanja odabrani su upitnici temeljem trenutne dobi djece sudionika istraživanja stoga su korišteni: upitnik 36 za djecu starosti od 33 mjeseca do 41 mjesec, upitnik 48 za djecu starosti od 42 mjeseca do 53 mjeseca, upitnik 60 za djecu starosti od 54 mjeseca do 72 mjeseca.

4.3. Postupak provedbe istraživanja

Istraživanje je u potpunosti samostalno provodila autorica ovog rada. Prije početka provedbe istraživanja pribavljeno je odobrenje nadležnog Zavoda za školstvo za provođenje istraživanja u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama, kao i odobrenje ravnatelja predškolskih ustanova. Ravnatelji su prethodno bili informirani o cilju i načinu provedbe istraživanja putem elektroničke pošte i usmeno. Nakon što su ravnatelji odobrili provedbu istraživanja u ustanovama, u suradnji sa stručnim suradnicima ustanova, roditelje/staratelje informirani su o cilju i načinu provedbe istraživanja usmenim i pisanim putem.

Procjene djece provedene su tijekom prijednevnih sati u prostorijama predškolskih ustanova koje su pristale na suradnju, a nakon što su dobivene suglasnosti roditelja. U svrhu procjene djece primijenjene su: Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta (RBS), Upitnik dobi i razvojnih razina (ASQ-3) i Upitnik dobi i razvojnih razina: socijalno-emocionalno područje (ASQ:SE-2). Postupak procjene proveden je prema prethodno dogovorenom rasporedu i vremenu u suradnji sa stručnim suradnicima predškolskih ustanova. Po završetku procjena djece slijedilo je informiranje odgojitelja o istraživanju te dobivanje pisane suglasnost svakog odgojitelja o dobrovoljnom sudjelovanju u istraživanju. Nakon dobivenih pisanih suglasnosti odgojiteljima su dostavljeni upitnici (Opći upitnik, Rosenbergova skala, Skala odnosa djeteta-odgojitelj, Skala samoprocjene uspješnosti odgojitelja). Odgojitelji su zamoljeni da ispune upitnike u roku od dva dana nakon čega su upitnici preuzimani od strane istraživača ili od strane stručnog suradnika ustanove. Upitnike koji su se odnosili na svako pojedino dijete ispunjavala su oba matična odgojitelja iz odgojnih skupina koje su pohađala djeca sudionici istraživanja.

U pojedinim predškolskim ustanovama na zahtjev roditelja prikazani su rezultati procjene djece koja su sudjelovala te su roditelji dobili smjernice za daljnje poticanje razvoja svoga djeteta. Po završetku istraživanja svim sudionicima istraživanja (ravnateljima, stručnim suradnicima, odgojiteljima i roditeljima) biti će dostavljeno kratko pisano izvješće s prikazom osnovnih rezultata istraživanja putem elektronske pošte.

Planom istraživanja, uz prethodni dogovor i informirani pristanak roditelja, bilo je predviđeno da u slučaju uočavanja odstupanja od razvojnih normi kod djece kod koje takva odstupanja ranije nisu bila uočena, istraživač o tome obavijesti ravnatelja predškolske ustanove kako bi se dalje uspostavila komunikacija s roditeljima. Tijekom provedbe istraživanja do takvih situacija nije došlo.

4.4. Etička načela

Postupak primijenjen u ovom istraživanju u cijelosti je slijedio načela Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, NN 123/03., 198/03., 105/04. i 174/04.) kao i Etički kodeks istraživanja sa djecom i o djeci u BiH (Muratbegović i Šućur-Janjetović, 2013). Stoga je istraživanje u cijelosti temeljeno na dobrovoljnom sudjelovanju svih sudionika, tajnosti, povjerljivosti i anonimnosti dobivenih podataka.

Uvidom u prijedlog nacрта ovog istraživanja 17.1.2022. Etičko povjerenstvo Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu dalo je pozitivno mišljenje za provedbu istraživanja zaključivši kako je predloženi istraživački prijedlog usklađen s Etičkim kodeksom Sveučilišta u Zagrebu.

Uz navedeno, a prije provođenja istraživanja dobiveno je odobrenje za provođenje istraživanja u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama od nadležnog Zavoda za školstvo koje izdaje odobrenja prema Etičkom kodeksu istraživanja sa djecom i o djeci u BiH (Muratbegović i Šućur-Janjetović, 2013), a potom i odobrenje ravnatelja predškolskih ustanova kao i suglasnost odgojitelja i roditelja/staratelja djece koja su sudjelovala u istraživanju. Ravnatelji, odgojitelji i roditelji/staratelji prethodno su bili informirani o cilju i načinu provođenja istraživanja.

4.5. Metode obrade podataka

Za statističku obradu podataka korišten je SPSS 20.0 statistički program (IBM Corp., Armonk, NY, SAD). Prikupljeni podatci obrađeni su metodama deskriptivne statistike. Kategorijske varijable prikazane su kao frekvencije i postotci dok su kontinuirane varijable prikazane kroz aritmetičke sredine i medijane kao mjere centralne tendencije te kroz standardne devijacije i poluinterkvartilno raspršenje kao mjere varijabiliteta.

Normalnost distribucije rezultata testirana je Shapiro-Wilksovim testom (Tablica 8), koji je pokazao da se rezultati na mjerama ishoda nisu distribuirali normalno. Rezultati na svim varijablama osim subskale *Briga o sebi* (Razvojne bihevioralne skale) i subskale *Konflikt* (Skala odnosa odgojitelj-dijete) distribuirali su se negativno asimetrično, odnosno bili su pomaknuti prema nešto višim vrijednostima, dok su rezultati na navedenim subskalama bili pomaknuti prema višim vrijednostima. Analizom indeksa asimetričnosti i spljoštenosti rezultata utvrđeno je da su isti u okvirima prihvatljivih vrijednosti za provođenje parametrijskih

postupaka (koeficijent spljoštenosti u rasponu +/- 10; koeficijent asimetričnosti u rasponu +/- 3) prema Kline (2005). Analiza normalnosti distribucija provedena na poduzorcima n1 i n2 dala je rezultate slične prethodno navedenim te su se u daljnoj obradi podataka koristile parametrijske statističke analize.

Hi-kvadrat testom testirane su razlike među kategorijskim varijablama. Za analizu razlika među kontinuiranim varijablama korišten je t-test za nezavisne uzorke. Pearsonov koeficijent korelacije koji omogućuje kvantificiranje stupnja linearne povezanosti između dviju varijabli, korišten je za utvrđivanje povezanosti među varijablama, a doprinos prediktorskih varijabli u svrhu objašnjenja kriterijskih varijabli ispitan je upotrebom višestruke i jednostavne regresijske analize. Razina vjerojatnosti od $p < .05$ uzeta je kao statistički značajna.

Tablica 8. Rezultati testiranja normalnosti distribucije rezultata (n1=44, n2=44, n3=57)

	S-W	df	p	S	K
RBS (ukupno)	0.911	86	< 0.001**	- 0.753	- 0.475
RBS: Govor/Komunikacija	0.903	86	< 0.001**	-0.469	-1.037
RBS: Razvoj motorike	0.862	86	< 0.001**	- 1.151	0.572
RBS: Kognitivni razvoj	0.922	86	< 0.001**	- 0.398	- 1.125
RBS: Socijalno-emocionalni razvoj	0.923	86	< 0.001**	- 0.463	- 0.825
RBS: Briga o sebi/samopomoć	0.893	86	< 0.001**	0.894	- 0.179
RBS: Pitanja za roditelje	0.834	86	< 0.001**	-0.364	-1.404
ASQ-3 (ukupan rezultat)	0.878	88	< 0.001**	-0.893	-0.326
ASQ-3: Komunikacija	0.877	88	< 0.001**	-0.366	-1.366
ASQ-3: Gruba motorika	0.869	88	< 0.001**	-0.903	-0.166
ASQ-3: Fina motorika	0.787	88	< 0.001**	-1.354	0.751
ASQ-3: Rješavanje problema	0.887	88	< 0.001**	-0.581	-0.932
ASQ-3: Osobno – društveni razvoj	0.854	88	< 0.001**	-1.002	-0.016
ASQ-3: pitanja za roditelje/odgojitelje/pedijatre	0.795	88	< 0.001**	-0.301	-1.53
ASQ:SE-2	0.872	88	<0.001**	-0.941	-0.209
Samopoštovanje	0.958	57	0.044*	-0.385	-0.639
TSES (ukupan rezultat)	0.956	57	0.037*	-0.727	1.363
TSES: uspješnost odgojitelja pri uključivanju djece	0.925	57	0.002*	-0.98	1.165
TSES: uspješnost odgojitelja pri davanju uputa	0.963	57	0.076	-0.266	0.172
TSES: uspješnost odgojitelja pri vođenju grupe	0.95	57	0.02*	-0.525	0.033
STRS: Bliskost	0.92	86	< 0.001**	-1.177	2.066
STRS: Konflikt	0.897	86	< 0.001**	1.012	0.267

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$; n1 – broj djece s teškoćama u razvoju; n2 – broj djece bez teškoća u razvoju; n3 – broj odgojitelja; S-W – Shapiro-Wilk test; df – stupnjevi slobode; S – indeks asimetričnosti distribucije rezultata; K – indeks zakrivljenosti distribucije rezultata; RBS – Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta; ASQ-3 – *Ages and stages questionnaires*; ASQ:SE-2 – *Ages and stages questionnaires: social-emotional*; TSES – *Teacher sense of efficacy scale*; STRS – *Student-teacher relationship scale*

5. REZULTATI

Dobiveni rezultati pokazuju da djeca s teškoćama u razvoju postižu značajno niže rezultate na svim razvojnim područjima u odnosu na vršnjake bez teškoća u razvoju. Utvrđeno je da odgojitelji u značajno većoj mjeri iskazuju višu razinu konflikta i manju razinu bliskosti s djecom s teškoćama u odnosu na djecu bez teškoća u razvoju na skali za procjenu odnosa odgojitelja i djeteta (Tablica 9.).

Tablica 9. Prikaz osnovnih deskriptivnih parametara na rezultatima glavnih mjera i razlika s obzirom na skupinu djece (N=88)

		Min	Max	M	Sd	T	df	p
RBS (ukupan standardiziran rezultat)	Djeca s teškoćama u razvoju	0.18	7.89	4.325	2.167	12.035	56.062	<0.001*
	Djeca bez teškoća u razvoju	6.49	10	8.575	0.889			
STRS: Bliskost	Djeca s teškoćama u razvoju	11.5	34.5	27.605	4.725	5.714	69.907	<0.001*
	Djeca bez teškoća u razvoju	20.5	38	32.442	2.914			
STRS: Konflikt	Djeca s teškoćama u razvoju	8.5	33	18.395	6.649	-6.087	65.072	<0.001*
	Djeca bez teškoća u razvoju	7	23.5	11.361	3.637			
ASQ-3 (ukupan standardiziran rezultat)	Djeca s teškoćama u razvoju	2	47	26.796	14.047	12.171	49.44	<0.001*
	Djeca bez teškoća u razvoju	45	59	53.796	3.855			
ASQ:SE-2 (standardizirani rezultati)	Djeca s teškoćama u razvoju	2.72	3.83	3.307	0.31	11.737	48.96	<0.001*
	Djeca bez teškoća u razvoju	3.67	4	3.875	0.082			

Legenda: *p<0.05; N – broj ispitanika; Min – minimalan rezultat; Max – maksimalan rezultat; M – aritmetička sredina; Sd – standardna devijacija; T – vrijednost t-testa; df – stupanj slobode; p – razina značajnosti; RBS – Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta; ASQ-3 – *Ages and stages questionnaires – third edition*; ASQ:SE-2 – *Ages and stages questionnaires: social-emotional – second edition*; STRS – *Student-teacher relationship scale*

Slijedi prikaz osnovnih deskriptivnih parametara rezultata na varijablama kojima se ispitivalo samopoštovanje i procijenjena uspješnost odgojitelja u ovom istraživanju (Tablica 10.).

Tablica 10. Osnovni deskriptivni parametri rezultata na varijablama samopoštovanja i samoprocjene uspješnosti odgojitelja u radu s djecom (n3=57)

	Min	Max	M	Sd
Samopoštovanje odgojitelja	34	50	43.912	4.227
TSES (uspješnost odgojitelja – ukupan rezultat)	28	57	46.211	5.608
TSES: uspješnost odgojitelja pri uključivanju djece	7	19	14.79	2.527
TSES: uspješnost odgojitelja pri davanju uputa	11	20	15.702	1.918
TSES: uspješnost odgojitelja pri vođenju grupe	10	19	15.719	2.024

Legenda: n3 – broj odgojitelja, Min – minimalan rezultat; Max – maksimalan rezultat; M – aritmetička sredina; Sd – standardna devijacija; TSES – *Teacher sence of efficacy scale*

5.1. Provjera povezanosti kvalitete međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi s razinom usvojenosti razvojnih vještina djeteta s i bez teškoća u razvoju

Prvi je cilj ovog istraživanja bio utvrditi utječe li razina usvojenosti razvojnih vještina djeteta na kvalitetu međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi dok je drugi cilj bio utvrditi utječe li razina usvojenosti socijalno-emocionalnih vještina djeteta na kvalitetu međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi. U skladu postavljenim ciljevima, hipotezom H1 pretpostavljeno je da je razina usvojenosti razvojnih vještina djeteta bez teškoća u razvoju statistički značajno povezana s kvalitetom međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi, dok je hipotezom H2 pretpostavljeno da je razina usvojenosti razvojnih vještina djeteta s teškoćama u razvoju statistički značajno povezana s kvalitetom međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi. Hipotezom H3 pretpostavljeno je da je razina usvojenosti socijalno-emocionalnih vještina djeteta bez teškoća u razvoju statistički značajno povezana s kvalitetom međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi, dok je hipotezom H4 pretpostavljeno da je razina usvojenosti socijalno-emocionalnih vještina djeteta s teškoćama u razvoju statistički značajno povezana s kvalitetom međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi. Uvidom u dobivene rezultate može se zaključiti da su hipoteza H1 i H3 djelomično potvrđene dok su hipoteze H2 i H4 potpuno potvrđene.

Prije procjene povezanosti kvalitete međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi s razinom usvojenosti razvojnih vještina provjerena je usklađenost procjene odgojitelja, odnosno procjenjivača prilikom davanja procjena njihovog odnosa. Utvrđeno je da su procjene prvog i drugog procjenjivača za isto dijete visoko pozitivno povezane u slučaju procjene bliskosti ($r=0.759$, $p<0.001$), kao i konflikta u odnosu ($r=0.795$, $p<0.001$) te se u daljnjim analizama koristio prosječan rezultat navedene dvije procjene za svako dijete.

Ispitivanjem povezanosti odnosa odgojitelja s djecom (*Bliskost/Konflikt*) s rezultatima na Razvojnim bihevioralnim skalama kod djece s teškoćama u razvoju upotrebom Pearsonovog koeficijenta korelacije utvrđeno je da odgojitelji u prosjeku procjenjuju veću bliskost s djecom koja postižu više rezultate na Razvojnim bihevioralnim skalama i subskalama *Komunikacija/Govor*, *Razvoj motorike*, *Kognitivni razvoj*, *Socijalno-emocionalni razvoj* i *Briga o sebi* u odnosu na djecu s teškoćama u razvoju koja postižu niže rezultate, odnosno imaju manje razvijene navedene vještine. Nije utvrđena statistički značajna povezanost između procijenjenog konflikta odgojitelja i djece s teškoćama u razvoju i rezultata na Razvojnim bihevioralnim skalama dok je utvrđena statistički značajna negativna povezanost između bliskosti i konflikata što upućuje na zaključak da djeca s teškoćama u razvoju koja u prosjeku postižu više rezultate na subskali *Bliskost*, postižu manje procjene na subskali *Konflikt*, odnosno imaju manje konfliktan odnos s odgojiteljima (Tablica 11.). Očekivano, utvrđene su umjerene i visoke korelacije između ukupnog rezultata na Razvojnim bihevioralnim skalama i pripadajućim subskalama, kao i između pojedinih subskala što ukazuje na to da će djeca s teškoćama u razvoju koja postižu sveukupno više rezultate na Razvojnim bihevioralnim skalama postizati u prosjeku i više na pojedinim subskalama koje ispituju pojedinačna razvojna područja te da će ona djeca koja postižu više rezultate na specifičnim područjima razvoja u prosjeku postizati više i na drugim te obrnuto.

Analizom dobivenih korelacija kod djece bez teškoća u razvoju (Tablica 12.) utvrđeno je da razina razvoja djeteta nije statistički značajno povezana s odgojiteljevom procjenom njegovog odnosa s djetetom, osim u slučaju subskale *Razvoj motorike* (Razvojne bihevioralne skale) gdje se utvrdilo da djeca s prosječno višim rezultatima na ovoj subskali, u prosjeku imaju i više ocjene bliskosti prilikom procjene odnosa s odgojiteljem. Slično prethodno navedenom utvrđene su statistički značajne pozitivne povezanosti između ukupnog rezultata na Razvojnim bihevioralnim skalama za procjenu razvoja i subskalama osim subskale *Razvoj motorike*.

Tablica 11. Povezanost odnosa odgojitelja s djetetom (Konflikt/Bliskost) s rezultatima na Razvojnim bihevioralnim skalama(RBS) djece s teškoćama u razvoju (n1=44)

Dijete s teškoćama u razvoju (r)	STRS: Bliskost	STRS: Konflikt	RBS (ukupno)	RBS: Komunikacija/ Govor	RBS: Razvoj motorike	RBS: Kognitivni razvoj	RBS: Socijalno- emocionalni razvoj	RBS: Samopomoć/ Briga o sebi	RBS: Pitanja za roditelje
STRS: Bliskost	-	- 0.559**	0.469**	0.413**	0.468**	0.382*	0.317*	0.441**	0.455**
STRS: Konflikt		-	-0.022	-0.044	-0.145	-0.004	0.049	0.041	-0.15
RBS (ukupno)			-	0.899**	0.588**	0.843**	0.851**	0.869**	0.604**
RBS: Komunikacija/ Govor				-	0.722**	0.683**	0.77**	0.712**	0.555**
RBS: Razvoj motorike					-	0.606**	0.626**	0,756**	0.622**
RBS: Kognitivni razvoj						-	0.63**	0.718**	0.539**
RBS: Socijalno- emocionalni razvoj							-	0.602**	0.411**
RBS: Samopomoć/ Briga o sebi								-	0.493**
RBS: Pitanja za roditelje									-

Legenda: *p < 0.05; **p < 0.001; n1 – broj djece s teškoćama u razvoju; r – Pearsonov koeficijent korelacije; RBS – Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta; STRS – *Student-teacher relationship scale*

Tablica 12. Povezanost odnosa odgojitelja s djetetom (Konflikt/Bliskost) s rezultatima na Razvojnim bihevioralnim skalama(RBS) djece bez teškoća u razvoju (n2=44)

Dijete bez teškoća u razvoju (r)	STRS: Bliskost	STRS: Konflikt	RBS (ukupno)	RBS: Komunikacija/ Govor	RBS: Razvoj motorike	RBS: Kognitivni razvoj	RBS: Socijalno-emocionalni razvoj	RBS: Samopomoć/ Briga o sebi	RBS: Pitanja za roditelje
STRS: Bliskost	-	- 0.157	0.079	- 0.036	0.39**	0.2	- 0.096	0.002	0.029
STRS: Konflikt		-	- 0.026	0.04	-0.093	-0.022	- 0.053	0.032	-0.044
RBS (ukupno)			-	0.79**	0.159	0.862**	0.811**	0.688**	0.351*
RBS: Komunikacija/ Govor				-	0.076	0.586**	0.486**	0.505**	0.379*
RBS: Razvoj motorike					-	0.174	- 0.158	- 0.079	0.164
RBS: Kognitivni razvoj						-	0.584**	0.494**	0.363*
RBS: Socijalno-emocionalni razvoj							-	0.501**	0.022
RBS: Samopomoć/ Briga o sebi								-	0.46**
RBS: Pitanja za roditelje									-

Legenda: *p < 0.05; **p < 0.001; n2 – broj djece bez teškoća u razvoju; r – Pearsonov koeficijent korelacije; RBS – Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta; STRS – *Student-teacher relationship scale*

Višestrukom regresijskom analizom provjeren je utjecaj određenih prediktorskih varijabli (spol i dob djeteta, rezultati na Razvojnim bihevioralnim skalama) na procjenu odnosa s odgojiteljima (*Bliskost*). Prije provođenja regresijskih analiza potrebno je odrediti faktor inflacije varijance (*variance inflation factor*, VIF), kako bi se utvrdilo nepostojanje multikolinearnosti među modelima. Utvrđeni VIF je za svaki prediktor u svakom modelu manji od 10 što ukazuje na nepostojanje multikolinearnosti među modelima čime je zadovoljen preduvjet o nepostojanju multikolinearnosti prije provođenja regresijskih analiza (Myers, 1990).

Upotrebom višestruke regresijske analize sa spolom i dobi djeteta te ukupnim rezultatom na Razvojnim bihevioralnim skalama kao prediktorskim varijablama, a procjenom bliskosti odnosa s odgojiteljem kao kriterijskom varijablom utvrđeno je da je odabrani model statistički značajan kod poduzorka djece s teškoćama u razvoju, ali ne i kod poduzorka djece bez teškoća u razvoju te objašnjava oko 23.5% varijance rezultata na subskali *Bliskost*. Od toga se kao jedini značajan prediktor pokazao rezultat na Razvojnim bihevioralnim skalama pri čemu je on pozitivno povezan s procjenom bliskosti. Stoga se može zaključiti da će djeca koja postižu više rezultate na Razvojnim bihevioralnim skalama pokazivati i veću bliskost s odgojiteljima (Tablica 13.).

Tablica 13. Prikaz rezultata višestruke regresijske analize rezultata na subskali bliskost s obzirom na pojedine prediktorske varijable (N=88)

	Djeca s teškoćama u razvoju					Djeca bez teškoća u razvoju				
	R	R ²	β	F	p	R	R ²	β	F	p
	0.538	0.235		5.301	0.004*	0.163	0.027		0.356	0.785
Spol djeteta			0.017		0.904			0.032		0.853
Dob djeteta			0.262		0.062			0.153		0.388
RBS (ukupan rezultat)			0.472		0.002*			0.151		0.399

Legenda: *p < 0.05; N – broj ispitane djece; R – koeficijent multiple korelacije; R² – koeficijent multiple determinacije; β – beta koeficijent prediktora; F – F-omjer; p – razina značajnosti; RBS – Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta

Upotrebom višestruke regresijske analize utvrđeno je da spol i rezultati na Razvojnim bihevioralnim skalama ne doprinose značajno objašnjenju varijance rezultata na kriterijskoj

varijabli konfliktnog odnosa s odgojiteljem, ali da je prediktor koji značajno doprinosi dob djeteta koja objašnjava oko 12.1% varijance kriterijske varijable kod djece s teškoćama u razvoju. Djeca s teškoćama u razvoju će u prosjeku imati i konfliktniji odnos s odgojiteljima dok navedeni model prediktorski varijabli nije statistički značajan ($p > 0.05$) u slučaju djece bez teškoća u razvoju (Tablica 14).

Tablica 14. Prikaz rezultata višestruke regresijske analize rezultata na subskali konflikta s obzirom na pojedine prediktorske varijable ($N=88$)

	Djeca s teškoćama u razvoju					Djeca bez teškoća u razvoju				
	R	R ²	β	F	p	R	R ²	β	F	p
	0.429	0.121		2.929	0.046*	0.09	0.068		0.107	0.956
Spol djeteta			0.111		0.471			0.069		0.675
Dob djeteta			-0.429		0.005*			0.057		0.749
RBS (ukupan rezultat)			0.011		0.949			0.013		0.942

Legenda: * $p < 0.05$; N – broj ispitane djece; R – koeficijent multiple korelacije; R² – koeficijent multiple determinacije; β – beta koeficijent prediktora; F – F-omjer; p – razina značajnosti; RBS – Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta

Statistički značajne pozitivne povezanosti utvrđene su između rezultata na Upitniku dobi i razvojnih razina (ASQ-3) i procijenjene bliskosti s odgojiteljima kod djece s teškoćama u razvoju. Iste korelacije nisu potvrđene u slučaju procjenjivanja konflikta s djetetom. Općenito, djeca s višim rezultatima na ASQ-3 i pripadajućim subskalama, u prosjeku dobivaju i veće procjene bliskosti prilikom procjene njihovog odnosa s odgojiteljima (Tablica 15). Slično kao u prethodno navedenim rezultatima kod Razvojnih bihevioralnih skala, bilježe se umjerene do visoke korelacije između rezultata na različitim subskalama što sugerira visoku unutarnju valjanost skale.

Razmatrajući povezanost odnosa odgojitelja s djecom bez teškoća u razvoju i rezultata na ASQ-3 utvrđeno je da su ukupan rezultat na ASQ-3 i rezultati na subskalama *Gruba motorika*, *Fina motorika* i *Rješavanje problema* statistički značajno povezani sa aspektom bliskosti u odnosu s odgojiteljima, dok se slične povezanosti kod aspekta konflikta nisu utvrdile. Drugim riječima, djeca bez teškoća u razvoju koja postižu više rezultate na ASQ-3 i ostvaruju više rezultate na području grube i fine motorike te rješavanja problema će u prosjeku imati bliskiji

odnos s odgojiteljima u odnosu na onu djecu koja na ovim razvojnim područjima postižu niže rezultate (Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$; n1 – broj djece s teškoćama u razvoju; r – Pearsonov koeficijent korelacije; RBS – Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta; ASQ-3 – Ages and stages questionnaires – third edition; STRS – Student-teacher relationship scale

Tablica 16).

Tablica 15. Povezanost odnosa odgojitelja s djecom (Bliskost/Konflikt) s rezultatima na Upitniku dobi i razvojnih razina djece s teškoćama u razvoju (n1=44)

Djeca s teškoćama u razvoju (r)	STRS: Bliskost	STRS: Konflikt	ASQ-3 (ukupno)	ASQ-3: Komunikacija /Govor	ASQ-3: Gruba motorika	ASQ-3: Fina motorika	ASQ-3: Rješavanje problema	ASQ-3: Osobno – društveni razvoj	ASQ-3: pitanja za roditelje/odgojitelje/pedijatre
STRS: Bliskost	-	-0.559**	0.517**	0.473**	0.163	0.484**	0.421**	0.56**	0.351*
STRS: Konflikt		-	-0.142	-0.175	0.153	-0.177	-0.091	-0.278	-0.145
ASQ-3 (ukupno)			-	0.801**	0.649**	0.871**	0.879**	0.913**	0.633**
ASQ-3: Komunikacija /Govor				-	0.403**	0.618**	0.623**	0.732**	0.529**
ASQ-3: Gruba motorika					-	0.385**	0.465**	0.468**	0.297
ASQ-3: Fina motorika						-	0.73**	0.775**	0.594**
ASQ-3: Rješavanje problema							-	0.775**	0.552**
ASQ-3: Osobno – društveni razvoj								-	0.622**
ASQ-3: pitanja za roditelje/odgojitelje/pedijatre									-

Legenda: *p < 0.05; **p < 0.001; n1 – broj djece s teškoćama u razvoju; r – Pearsonov koeficijent korelacije; RBS – Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta; ASQ-3 – *Ages and stages questionnaires – third edition*; STRS – *Student-teacher relationship scale*

Tablica 16. Povezanost odnosa odgojitelja s djecom (Bliskost/Konflikt) s rezultatima na Upitniku dobi i razvojnih razina djece bez teškoća u razvoju (n2=44)

Djeca bez teškoća u razvoju (r)	STRS: Bliskost	STRS: Konflikt	ASQ-3 (ukupno)	ASQ-3: Komunikacija /Govor	ASQ-3: Gruba motorika	ASQ -3: Fina motorika	ASQ-3: Rješavanje problema	ASQ-3: Osobno – društveni razvoj	ASQ-3: pitanja za roditelje/odgojitelje/pe dijatre
STRS: Bliskost	-	-0.157	0.481**	-0.013	0.48**	0.34*	0.318*	0.192	-0.101
STRS: Konflikt		-	-0.117	0.113	0.104	-0.175	-0.27	-0.004	0.176
ASQ-3 (ukupno)			-	0.323*	0.518**	0.769**	0.576**	0.576**	0.155
ASQ-3: Komunikacija /Govor				-	-0.053	-0.058	0.009	0.015	0.591**
ASQ-3: Gruba motorika					-	0.304*	0.005	0.323**	-0.155
ASQ-3: Fina motorika						-	0.326**	0.632**	-0.196
ASQ-3: Rješavanje problema							-	-0.095	0.216
ASQ-3: Osobno – društveni razvoj								-	-0.178
ASQ-3: pitanja za roditelje/odgojitelje/pe dijatre									-

Legenda: *p<0.05; **p<0.001; n2 – broj djece bez teškoća u razvoju; r – Pearsonov koeficijent korelacije; RBS – Razvojne biheavioralne skale za procjenu razvoja djeteta; ASQ-3 – *Ages and stages questionnaires – third edition*; STRS – *Student-teacher relationship scale*

Upotrebom višestruke regresijske analize s bliskosti odgojitelja kao kriterijskom varijablom i spolom, dobi i ASQ-3 rezultatom kao prediktorskim varijablama utvrđeno je da su navedeni modeli varijabli statistički značajni i značajno doprinose objašnjenju varijance kriterija (Tablica 17) kod oba poduzorka (djeca s teškoćama u razvoju i djeca bez teškoća u razvoju). Međutim kao jedini statistički značajan prediktor u oba slučaja ističe se rezultat na ASQ-3. Viši rezultati na ASQ-3 kod djece s i bez teškoća u razvoju doprinosi većoj procjeni bliskosti odgojitelja s pojedinim djetetom s tim da je postotak objašnjene varijance blago viši (22.7%) kod djece s teškoćama u razvoju u odnosu na vršnjake bez teškoća u razvoju (18.1%).

Tablica 17. Prikaz rezultata višestruke regresijske analize rezultata na subskali bliskosti s obzirom na pojedine prediktorske varijable (N=88)

	Djeca s teškoćama u razvoju					Djeca bez teškoća u razvoju				
	R	R ²	β	F	p	R	R ²	β	F	p
	0.531	0.227		5.106	0.004*	0.489	0.181		4.086	0.013*
Spol djeteta			-0.005		0.973			0.037		0.793
Dob djeteta (izražena u mjesecima)			0.129		0.378			-0.094		0.537
ASQ-3			0.479		0.002*			0.514		0.001**

Legenda: *p<0.05; **p<0.001; N – broj ispitane djece; R – koeficijent multiple korelacije; R² – koeficijent multiple determinacije; β – beta koeficijent prediktora; F – F-omjer; p – razina značajnosti; ASQ-3 – *Ages and stages questionnaires – third edition*

Višestrukom regresijskom analizom utvrđena je prediktivna vrijednost varijable dob djeteta u objašnjenju varijance konfliktnog odnosa odgojitelj-dijete kod djece s teškoćama u razvoju. Utvrdilo se da navedeni prediktor objašnjava 12.1% varijance konfliktnog odnosa, dok se razvojna razina i spol nisu pokazali kao značajni prediktori. U prosjeku djeca s teškoćama u razvoju mlađe kronološke dobi imaju i konfliktniji odnos s odgojiteljima u odnosu na stariju djecu, dok se isti model nije pokazao kao statistički značajan u slučaju djece bez teškoća u razvoju (

Tablica 18.).

Tablica 18. Prikaz rezultata višestruke regresijske analize rezultata na subskali Konflikt s obzirom na pojedine prediktorske varijable (N=88)

	Djeca s teškoćama u razvoju					Djeca bez teškoća u razvoju				
	R	R ²	B	F	p	R	R ²	β	F	p
	0.429	0.121		2.927	0.046*	0.17	0.046		0.385	0.765
Spol djeteta			0.108		0.55			0.058		0.717
Dob djeteta (izražena u mjesecima)			-0.429		0.008*			0.107		0.533
ASQ-3			0.003		0.985			-0.154		0.367

Legenda: *p<0.05; N – broj ispitane djece; R – koeficijent multiple korelacije; R² – koeficijent multiple determinacije; β – beta koeficijent prediktora; F – F-omjer; p – razina značajnosti; ASQ-3 – *Ages and stages questionnaires – third edition*

Nadalje, socijalno-emocionalni razvoj djeteta s teškoćama u razvoju procijenjen Upitnikom dobi i razvojnih razina: socijalno-emocionalno područje (ASQ:SE-2) pokazao se statistički značajno povezan s odnosom s odgojiteljem (*Bliskost/ Konflikt*). Djeca s teškoćama u razvoju koja pokazuju više razine socijalno-emocionalnog razvoja, u prosjeku dobivaju više procjene bliskosti i niže procjene konfliktnosti u odnosima s odgojiteljima. Bliskost s odgojiteljima je također značajno povezana sa socijalno-emocionalnim razvojem djece bez teškoća u razvoju s tim da je utvrđen manji koeficijent korelacije kod poduzorka djece s teškoćama u razvoju kao i nepostojanje povezanosti između konfliktnosti i ASQ:SE-2 kod djece bez teškoća u razvoju (Tablica 19.).

Tablica 19. Povezanost odnosa odgojitelja s djetetom (*Bliskost/Konflikt*) sa socijalno-emocionalnim razvojem djeteta (n1=44, n2=44)

r	Djeca s teškoćama u razvoju		Djeca bez teškoća u razvoju	
	Bliskost	Konflikt	Bliskost	Konflikt
ASQ:SE-2	0.68**	-0.339**	0.481**	-0.201

Legenda: **p<0.001; n1 – broj djece s teškoćama u razvoju; n2 – broj djece bez teškoća u razvoju; r – Pearsonov koeficijent korelacije; p – razina značajnosti; ASQ:SE-2 – *Ages and stages questionnaires: social-emotional – second edition*

Rezultati višestruke regresijske analize potvrđuju prethodno navedene rezultate. U oba poduzorka socijalno-emocionalni razvoj djeteta značajno doprinosi procjeni bliskosti odnosa pojedinog djeteta s odgojiteljem (Tablica 20).

Tablica 20. Prikaz rezultata višestruke regresijske analize rezultata na subskali Bliskost s obzirom na pojedine prediktorske varijable (N=88)

	Djeca s teškoćama u razvoju					Djeca bez teškoća u razvoju				
	R	R ²	β	F	P	R	R ²	β	F	p
	0.692	0.438		11.929	<0.001**	0.501	0.194		4.365	0.01*
Spol djeteta			0.122		0.333			0.12		0.408
Dob djeteta (izražena u mjesecima)			-0.102		0.458			0.066		0.637
ASQ:SE-2			0.759		<0.001**			0.505		0.001**

Legenda: *p<0.05; **p<0.001; N – broj ispitane djece; R – koeficijent multiple korelacije; R² – koeficijent multiple determinacije; β – beta koeficijent prediktora; F – F-omjer; p – razina značajnosti; ASQ:SE-2 – *Ages and stages questionnaires: social-emotional – second edition*

Spol i dob djeteta kao i ASQ:SE-2 ne predstavljaju značajne prediktore konfliktnog odnosa odgojitelj-dijete kod djece bez teškoća u razvoju. Kod djece s teškoćama u razvoju među dobivenim rezultatima ističe se dob kao jedini značajni prediktor konfliktnog odnosa koji objašnjava 14.1% varijance odnosa odgojitelj-dijete (Tablica 21.).

Tablica 21. Prikaz rezultata višestruke regresijske analize rezultata na subskali Konflikt s obzirom na pojedine prediktorske varijable (N=88)

	Djeca s teškoćama u razvoju					Djeca bez teškoća u razvoju				
	R	R ²	β	F	p	R	R ²	β	F	p
	0.45	0.141		3.297	0.03*	0.212	-0.029		0.612	0.611
Spol djeteta			0.056		0.72			0.023		0.886
Dob djeteta (izražena u mjesecima)			-0.346		0.047*			0.061		0.701
ASQ:SE-2			-0.164		0.347			-0.197		0.227

Legenda: *p<0.05; N – broj ispitane djece; R – koeficijent multiple korelacije; R² – koeficijent multiple determinacije; β – beta koeficijent prediktora; F – F-omjer; p – razina značajnosti; ASQ:SE-2 – *Ages and stages questionnaires: social-emotional – second edition*

U Tablica 22. prikazane su povezanosti mjera razvoja djeteta gdje se može vidjeti statistički značajna i visoka povezanost rezultata na RBS i ASQ-3, kao i na RBS i ASQ:SE.2 na cijelom uzorku. To upućuje na zaključaj da će djeca koja u prosjeku postižu visoke rezultate na jednoj od ovih skala postizati i na ostalima. Uočava se da su kod djece s teškoćama u razvoju povezanosti na ovim skalama više nego kod djece bez teškoća u razvoju kod kojih se utvrdila značajna povezanost između rezultata na RBS i ASQ-3, ali ne i između rezultata na RBS i ASQ:SE-2.

Tablica 22. Povezanost mjera razvoja djeteta na cijelom uzorku i poduzorcima djece (N=88)

r	Cijeli uzorak (N = 88)			Djeca bez teškoća u razvoju (n1=44)			Djeca s teškoćama u razvoju (n2=44)		
	RBS (ukupno)	ASQ-3 (ukupno)	ASQ:SE-2	RBS (ukupno)	ASQ-3 (ukupno)	ASQ:SE-2	RBS (ukupno)	ASQ-3 (ukupno)	ASQ:SE-2
RBS (ukupno)	-	0.944**	0.879**	-	0.383*	0.27	-	0.909**	0.73**
ASQ-3 (ukupno)		-	0.928**		-	0.457**		-	0.834**
ASQ:SE-2			-			-			-

Legenda: *p<0.05; **p<0.001; N - broj ispitanice djece; r – Pearsonov koeficijent; RBS – Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta; ASQ-3 – *Ages and stages questionnaires – third edition*; ASQ:SE-2 - *Ages and stages questionnaires: social-emotional –second edition*

5.2. Provjera povezanosti kvalitete odnosa odgojitelj-dijete s razinom samopoštovanja i procijenjenom samoeфикасношću odgojitelja

Treći cilj ovog istraživanja je utvrditi postoji li povezanost između kvalitete odnosa kojeg uspostavlja odgojitelj s djecom predškolske dobi i razine samopoštovanja odgojitelja dok je četvrti cilj utvrditi postoji li povezanost između kvalitete odnosa kojeg uspostavlja odgojitelj s djecom predškolske dobi i procijenjenom samoeфикасношću odgojitelja. U skladu postavljenim ciljevima, hipotezom H5 pretpostavljeno je da je kvaliteta odnosa koje uspostavlja odgojitelj s djecom bez teškoća u razvoju predškolske dobi statistički značajno pozitivno povezana s razinom samopoštovanja odgojitelja, dok je hipotezom H6 pretpostavljeno da je kvaliteta odnosa koje uspostavlja odgojitelj s djecom s teškoćama u razvoju predškolske dobi statistički značajno pozitivno povezana s razinom samopoštovanja odgojitelja. Hipotezom H7 pretpostavljeno je da je kvaliteta odnosa koje odgojitelj uspostavlja s djecom bez teškoća u razvoju predškolske dobi statistički značajno pozitivno povezana s procijenjenom

samoefikasnošću odgojitelja dok je hipotezom H8 pretpostavljeno da je kvaliteta odnosa koje odgojitelj uspostavlja s djecom s teškoćama u razvoju predškolske dobi statistički značajno pozitivno povezana s procijenjenom samoefikasnošću odgojitelja. Uvidom u dobivene rezultate može se zaključiti da su hipoteze H5, H6, H7 i H8 potpuno potvrđene.

Kako bi se utvrdila povezanost kvalitete odnosa kojeg odgojitelj uspostavlja s djetetom i samoprocjenjene razine samopoštovanja i samoprocjenjene razine uspješnosti odgojitelja, a zbog višestrukih procjena istog odgojitelja na Skali odnosa odgojitelj-dijete i jedinstvenih procjena na Rosenbergovoj skali samopoštovanja i Skali samoprocjenjene uspješnosti odgojitelja koristio se odabir uzorka (rezultata) postupkom slučajnog odabira upotrebom *web* stranice za slučajni odabir (*RANDOM.ORG - True Random Number Service*, 2024) koja je omogućila nasumično biranje rezultata kako bi se osigurao nepristran i reprezentativan odabir podataka za daljnju analizu podataka.

Izračunom Pearsonovog koeficijenta korelacije utvrđeno je da je kod djece bez teškoća u razvoju samopoštovanje odgojitelja pozitivno povezano s procijenjenom bliskosti s djetetom, odnosno da odgojitelji s većim procjenama bliskosti s djecom tijekom rada pokazuju i više samopoštovanje od kolega koji imaju niže procjene. Utvrđena je negativna povezanost između samopoštovanja odgojitelja i konfliktnosti u odnosu s djecom s teškoćama u razvoju. Odgojitelji djece s teškoćama u razvoju s višim procjenama konfliktnosti u tim odnosima u prosjeku procjenjuju svoje samopoštovanje nižim (Tablica 23.).

Tablica 23. Povezanost kvalitete odnosa odgojitelj-dijete s razinom samopoštovanja odgojitelja ($n=57$)

r	Djeca bez teškoća u razvoju	Djeca s teškoćama u razvoju
	Samopoštovanje	Samopoštovanje
Bliskost	0.48*	0.08
Konflikt	0.08	-0.609**

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$; n_3 – broj odgojitelja; r – Pearsonov koeficijent korelacije;

Rezultati linearne regresijske analize su u skladu s navedenim korelacijama (Tablica 24.). Procjena bliskosti u odnosima s djecom bez teškoća u razvoju tijekom rada predstavlja statistički značajan prediktor samopoštovanja odgojitelja (postotak objašnjene varijance je 19.7%) dok procijenjena konfliktnost u odnosima predstavlja statistički značajan, negativan

prediktor samopoštovanja odgojitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju (postotak objašnjene varijance je 34.7%).

Tablica 24. Prikaz rezultata jednostavne linearne regresijske analize rezultata samopoštovanja s obzirom na pojedine prediktorske varijable (n3=57)

	Djeca s teškoćama u razvoju					Djeca bez teškoća u razvoju				
	R	R ²	β	F	p	R	R ²	β	F	p
Bliskost	0.08	-0.027	0.08	0.194	0.663	0.48	0.197	0.48	6.902	0.015**
Konflikt	0.609	0.347	-0.609	15.889	<0.001**	0.08	0.032	0.08	0.165	0.688

Legenda: *p<0.05; **p<0.001; R – koeficijent korelacije; R² – koeficijent determinacije; β – beta koeficijent prediktora; F – F-omjer; p – razina značajnosti

Kod djece bez teškoća u razvoju utvrđena je statistički značajna povezanost procijenjene samoeфикаsnosti, uspješnosti odgojitelja pri uključivanju djece i davanju uputa s procjenom bliskosti u odnosima. Odgojitelji koji postižu više rezultate na navedenim subskalama procjene samoeфикаsnosti procjenjuju i veću bliskost u radu s djecom bez teškoća u razvoju. Kod djece s teškoćama u razvoju pokazalo se da je uspješnost odgojitelja pri uključivanju djece pozitivno povezana s njegovim ocjenama bliskosti, dok je negativno korelirana s pojavom konfliktности u odnosu s djetetom s teškoćama u razvoju (Tablica 25).

Tablica 25. Povezanost kvalitete odnosa odgojitelj-dijete i procjena samoeфикаsnosti odgojitelja (n3=57)

r	Djeca bez teškoća u razvoju		Djeca s teškoćama u razvoju	
	Bliskost	Konflikt	Bliskost	Konflikt
TSES (ukupan rezultat)	0.458**	-0.207	0.321	-0.294
TSES: uspješnost odgojitelja pri uključivanju djece	0.473*	-0.128	0.546**	-0.394*
TSES: uspješnost odgojitelja pri davanju uputa	0.396*	-0.366*	0.045	-0.262
TSES: uspješnost odgojitelja pri vođenju grupe	0.378	-0.069	0.159	-0.097

Legenda: *p<0.05; **p<0.001; n3 – broj odgojitelja; r – Pearsonov koeficijent korelacije; TSES – *Teacher sense of efficacy scale*

Upotrebom jednostavne linearne regresijske analize utvrđeno je da je procijenjena bliskost u odnosima s djecom bez teškoća u razvoju statistički značajan prediktor koji doprinosi objašnjenju varijance rezultata samoeфикаsnosti odgojitelja u radu s djecom (Tablica 26.) s postotkom objašnjene varijance od 17.5%.

Tablica 26. Prikaz rezultata jednostavne linearne regresijske analize rezultata procjene samoeфикаsnosti odgojitelja s obzirom na pojedine prediktorske varijable (n3=57)

	Djeca s teškoćama u razvoju					Djeca bez teškoća u razvoju				
	R	R ²	β	F	p	R	R ²	β	F	p
Bliskost	0.321	0.073	0.321	3.438	0.074	0.458	0.175	0.458	6.09	0.021*
Konflikt	0.294	0.009	-0.294	2.371	0.136	0.207	0.05	-0.207	1.251	0.273

Legenda: *p<0.05; n3 – broj odgojitelja; R – koeficijent korelacije; R² – koeficijent determinacije; β – beta koeficijent prediktora; F – F-omjer; p – razina značajnosti

6. RASPRAVA

Podatci prikupljeni Općim upitnikom pokazuju da je prosječna dob odgojiteljica iz poduzorka n3 iznosila 43 godine ($Q=12$). Prosječan radni staž odgojiteljica bio je 12 godina ($Q=15,5$). Većina odgojiteljica (80,7%) koje su sudjelovale u istraživanju bile su majke u trenutku provedbe istraživanja. Niti jedna odgojiteljica nije bila majka djeteta s teškoćama u razvoju. 43,86% odgojiteljica ima završen četverogodišnji studij predškolskog odgoja. Ukupno 71,9% odgojiteljica ima odslušan kolegij/e vezano za djecu s teškoćama u razvoju, a u okviru primarnog obrazovanja za odgojitelje. Čak 98,2% odgojiteljica ima iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju unutar redovne odgojne skupine. Većina (71,9%) ima izrađen individualni program rada za dijete s teškoćama u razvoju, a 70,2% odgojiteljica ima neku vrstu stručnog usavršavanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Često se naglašava da je nedostatna razina znanja među odgojiteljima jedna od glavnih prepreka kvalitetnoj inkluziji djece s teškoćama u razvoju. takvu tvrdnju potvrđuju i Yang i Rusli (2012) koji ističu pozitivan utjecaj dodatnog obrazovanja na razvijanje kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Lee i sur. (2015) također su utvrdili da su odgojitelji koji su pohađali dodatne edukacije pokazivali pozitivnije stavove prema djeci s intelektualnim teškoćama, oštećenjima vida i sluha, kao i poteškoćama u govorno-jezičnom razvoju, u usporedbi s onima koji nisu imali takva dodatna obrazovanja. Stoga se može pretpostaviti da će odgojitelji koji su prošli edukaciju iz područja rada s djecom s teškoćama u razvoju pokazivati pozitivniji stav prema inkluziji u odnosu na kolege bez tog znanja.

Važno je napomenuti da se u literaturi sve više naglašava kako metode poučavanja koje su učinkovite za djecu s teškoćama u razvoju mogu biti jednako korisne i za djecu bez teškoća (Cook, 2002; Lewis i Norwich, 2004). Fokus nije na korištenju različitih metoda za različite skupine djece nego na prilagodbi intenziteta i strategija poučavanja sukladno individualnim potrebama svakog djeteta. Odgojitelj bi trebao biti svjestan kako djeca uče na različite načine te da nijedna metoda nije univerzalna. U inkluzivnim uvjetima odgojitelji često izražavaju osjećaj nekompetentnosti u prepoznavanju i primjeni adekvatnih pristupa poučavanja djece s teškoćama, iako se zapravo radi o kontinuiranom procesu promišljanja i prilagodbe (Cook, 2002; Lewis & Norwich, 2004).

Istraživanja ističu važnost prethodnih iskustava odgojitelja u radu s djecom s teškoćama za formiranje stavova prema inkluziji. Florian (2008) navodi kako uz profesionalno znanje i

karakteristike djeteta, prethodne interakcije s djecom s teškoćama u razvoju utječu na kvalitetu odnosa odgojitelj-dijete. U portugalskom istraživanju provedenom na uzorku od 68 odgojitelja, utvrđena je pozitivna povezanost između prethodnog iskustva u radu s djecom s teškoćama i stavova prema inkluziji (Dias i Cadime, 2016). Međutim, navedeno istraživanje također je pokazalo da postoji slabija povezanost između stavova prema inkluziji i iskustva neposrednog poučavanja u inkluzivnim skupinama, neovisno o tome imaju li djeca teškoće u razvoju.

Literatura pokazuje da profesionalno iskustvo može imati pozitivan utjecaj na odnos odgojitelj-dijete (Hsieh i Hsieh, 2012; Kıldan, 2011). Međutim, rezultati istraživanja koja su se bavila veznom između profesionalnog iskustva i stavova prema inkluziji nisu jednoznačni. Dok neka istraživanja navode da odgojitelji s više radnog iskustva pokazuju pozitivnije stavove (Al-Qaryouti i sur., 2003), druga istraživanja dolaze do suprotnih nalaza (Leyser & Tappendorf, 2001; O'Toole i Burke, 2013). O'Toole i Burke (2013) ističu da su pozitivna i uspješna iskustva u radu s djecom s teškoćama ključna za oblikovanje pozitivnih stavova, dok ih izostanak takvog iskustva može negativno oblikovati.

Uz prethodna iskustva, važnu ulogu imaju i drugi čimbenici, poput stručnog usavršavanja, vrste primarnog obrazovanja i spola odgojitelja. Romi i Leyser (2006) navode da odgojitelji s primarnim obrazovanjem usmjerenim na rad s djecom s teškoćama u razvoju imaju pozitivnije stavove prema inkluziji. Također, odgojiteljice su u njihovom istraživanju iskazale pozitivniji odnos prema inkluziji u odnosu na odgojitelje.

Prikupljeni podaci u ovom istraživanju pokazuju da je većina odgojiteljica (91,2%) imala pomoć stručnih suradnika u radu sa djecom s teškoćama u razvoju, od toga 40,35% ih se izjasnilo da su tijekom rada imali pomoć četiri stručna suradnika (logoped, psiholog, edukacijski rehabilitator, pedagog). Nije utvrđena statistički značajna razlika u prevalenciji određenog stručnog suradnika s kojim se odgojiteljice tijekom svog rada susreću ($\chi^2=5.707$, $df=3$, $p=0.127$). Drugim riječima, odgojiteljice ne ističu podršku samo jednog stručnog suradnika u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Navode da su podjednako podršku primale od svih stručnih suradnika koji su bili zaposleni u ustanovi s tim da u pojedinim ustanovama nisu bili zaposleni svi navedeni stručni suradnici.

Smith i Smith (2000) u kvalitativnom istraživanju, istaknuli su četiri ključna čimbenika koji utječu na uvjerenja odgojitelja o inkluziji: potreba za edukacijom, značajke odgojne skupine (ukupan broj djece, broj djece s teškoćama u razvoju, vrsta teškoća), dostupnost stručne

podrške i vrijeme potrebno za suradnju, planiranje i dokumentaciju. Henson (2001) je utvrdio da podrška koju odgojitelji primaju pozitivno utječe na njihovu samoeфикаsnost, što se posredno povezuje s pozitivnijim ponašanjima i boljim ishodima kod djece (Tschannen-Moran i ostali, 1998; von Suchodoletz i ostali, 2018).

6.1. Povezanost kvalitete međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi s razinom usvojenosti razvojnih vještina djeteta s i bez teškoća u razvoju (H1, H2, H3, H4)

Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako razvojna razina djece nije statistički značajno povezana s procjenom odnosa koju daju odgojitelji, osim u području motorike i rješavanja problema. Djeca koja postižu više rezultate na subskalama grube i fine motorike te rješavanja problema procijenjena su od strane odgojitelja kao djeca s kojima ostvaruju višu razinu bliskosti. Suprotno tome, dob i spol djeteta nisu se pokazali značajnim prediktorima procjene odnosa u poduzorku djece bez teškoća u razvoju.

Osim toga, utvrđeno je da odgojitelji općenito procjenjuju veću bliskost u odnosima s djecom viših razvojnih postignuća u usporedbi s djecom s teškoćama u razvoju. Nije utvrđena statistički značajna povezanost između konflikta i razvojnih rezultata kod djece s teškoćama u razvoju. Ipak, pronađena je negativna povezanost između bliskosti i konflikta, što je u skladu s nalazima koji ukazuju da visoka razina bliskosti u odnosima smanjuje vjerojatnost konflikta (Pianta, 1999; Sabol i Pianta, 2012).

Višestrukom regresijskom analizom utvrđeno je kako spol i rezultati na razvojnim skalama ne doprinose značajno objašnjenju varijance konfliktnog odnosa, dok se dob djeteta pokazala značajnim prediktorom u poduzorku djece s teškoćama u razvoju, objašnjavajući 12,1% varijance. Naime, mlađa djeca s teškoćama u razvoju češće ostvaruju konfliktne odnose s odgojiteljima, što potvrđuju i novija istraživanja (Alamos i Williford, 2020).

Socijalno-emocionalni razvoj pokazao se značajnim prediktorom odnosa s odgojiteljima i kod djece s teškoćama i kod djece bez teškoća u razvoju. Djeca s višim razinama socijalno-emocionalnog razvoja ocijenjena su kao djeca s kojima odgojitelji ostvaruju bliskije i manje konfliktne odnose (B. Hamre i ostali, 2014; Perlman i sur., 2017). Ovi rezultati sukladni su ranijim i novijim nalazima koji ukazuju da djeca s nižim razinama socijalnih vještina češće

imaju konflikte s odgojiteljima te pokazuju socijalno nepoželjna ponašanja (Blacher i sur., 2009; Brown i McIntosh, 2012).

Do sličnih spoznaja došlo se longitudinalnim istraživanjem kojim je obuhvaćeno 878 djece koja su praćena od predškolske dobi do šestog razreda osnovne škole u SAD-u. Rezultati ukazuju na skromnu stabilnost percepcije bliskosti i konflikta od strane odgojitelja i učitelja s protokom vremena, pri čemu je stabilnija percepcija konflikta. Procijenjena je veća razina konflikta u odnosima s dječacima te veća razina bliskosti u odnosima s djevojčicama (Jerome i sur., 2009; Rudasill i sur., 2010), što nije u skladu s rezultatima ovog istraživanja, s obzirom na to da nisu utvrđene statistički značajne razlike s obzirom na spol djeteta. Nadalje, istom je longitudinalnom studijom procijenjena viša razina konflikta u odnosima s djecom druge rase, djecom koja su provodila više sati u vrtiću, djecom koja su ostvarivala niža akademska postignuća te djecom s više eksternaliziranih ponašanja (Jerome i sur., 2009).

Demirkaya i Bakkaloglu (2015) potvrđuju da su odnosi između odgojitelja i djece s teškoćama u razvoju češće obilježeni konfliktom, a rjeđe bliskošću što nije slučaj kada su u pitanju odnosi odgojitelj-dijete bez teškoća u razvoju. Također, potvrđuju da razina socijalnih vještina djeteta utječe na razinu bliskosti s odgojiteljem, na pojavu konfliktnih odnosa odgojitelj-dijete te na pojavu socijalno neprihvatljivih oblika ponašanja. Da socijalne vještine djeteta značajno utječu na kvalitetu odnosa s odgojiteljem potvrđuje niz studija u kojima se navodi kako niža razina socijalno-emocionalnih vještina djeteta dovodi do konfliktnijih odnosa odgojitelj-dijete, kao i da su visoko pozitivno povezani socijalno neprihvatljivi oblici ponašanja i pojava konfliktnih odnosa između odgojitelja i djeteta (Alamos i Williford, 2020; Blacher i sur., 2009; Brown i McIntosh, 2012; Doumen i sur., 2009; Robertson i sur., 2003).

Eisenhower i sur. (2007) zaključuju da kvaliteta odnosa između djece i odgojitelja nije isključivo uvjetovana intelektualnim kapacitetima djece. Njihovo istraživanje pokazuje da znatno lošije odnose, odnose s manje bliskosti s odgojiteljima imaju djeca s intelektualnim teškoćama u odnosu na svoje vršnjake bez teškoća u razvoju. Ipak, ta razlika ne može se u potpunosti objasniti kognitivnim vještinama djeteta. Pokazalo se da kvocijent inteligencije nema značajnu povezanost s kvalitetom odnosa odgojitelj-dijete. Na odnos su značajnije utjecale karakteristike ponašanja djeteta, vještine samoregulacije i socijalne vještine. Zanimljiv je podatak da nema statistički značajnih razlika u rezultatima koji govore o kvaliteti odnosa odgojitelj-dijete kada su uspoređeni podaci dobiveni od odgojitelja koji rade u posebnim

odgojnim skupinama i odgojitelja koji rade u inkluzivnim odgojnim skupinama iako se očekivalo da će kvaliteta odnosa odgojitelj-dijete biti na višoj razini u posebnim odgojnim skupinama zbog tendencije ka snižavanju očekivanja u pogledu ponašanja djece.

Kada govorimo o čimbenicima odgovornim za postizanje akademskog uspjeha, često se veliki naglasak stavlja na razvoj govora i jezika. Jezične i komunikacijske vještine osim što utječu na akademske vještine uvelike utječu na socijalna postignuća djeteta. Kako dolazi do usavršavanja komunikacijskih i jezičnih vještina, dijete sve više aktivno sudjeluje u aktivnostima grupe, a socijalno neprihvatljivi oblici ponašanja se rjeđe javljaju (Qi i Kaiser, 2004). Downer i sur. (2010) navode da svaka kvalitetna interakcija pridonosi jezičnom razvoju, dok su izraženi jezični deficiti povezani s konfliktnijim odnosima (Rudasill i sur., 2006). Posebno je značajno što je upravo ponašanje odgojitelja, više nego osobine djeteta, snažan prediktor kvalitete odnosa (B. Hamre i sur., 2014; Rudasill i sur., 2006).

O utjecaju odgojitelja na odnos odgojitelj-dijete govore i Stuhlman i Pianta (2002). Oni naglašavaju važnost emocionalnog tona interakcija. Odgojitelji koji iskazuju negativne emocije prema djeci češće stupaju u negativne interakcije, dok pozitivna emocionalna podrška olakšava dječje istraživanje i učenje. Navedenom ide u prilog i spoznaja da ukoliko je odnos odgojitelj-dijete blizak, dijete će se osjećati sigurnije u prisutnosti odgojitelja što će rezultirati učestalijim istraživanjem okoline. Djeca koja imaju bliske odnose sa svojim odgojiteljima postaju usredotočenija, mnogo bolje usvajaju nove spoznaje te su poslušnija (Pianta, 1999).

Na dugoročnu vrijednost odnosa odgojitelj-dijete u predškolskoj dobi ukazuje niz istraživanja koja pokazuju da negativni odnosi (konfliktni odnosi i pretjerana ovisnost o podršci) rezultiraju lošim radnim navikama djece u školskoj dobi, lošijim rezultatima na testovima, izbjegavanjem školskih obaveza i niskom razinom tolerancije na frustraciju (Birch i Ladd, 1997; Pianta i sur., 1997). Potvrđeno je da ukoliko su djeca u predškolskim ustanovama bila izložena usmjerenoj, podržavajućoj podršci okoline imaju pozitivnije osjećaje prema školi, pokazuju veću motivaciju i angažiranost u školskim aktivnostima (Valeski i Stipek, 2001). Pokazalo se da kvaliteta odnosa odgojitelj-dijete ne utječe samo na socijalno-emocionalni razvoj djeteta i njegova akademska postignuća nego i na njihov odnos s vršnjacima i status unutar grupe (Garner i Waajid, 2008). Longitudinalnim istraživanjem kojim je bilo obuhvaćeno 773 djece u dobi od 4 do 8 godina pokazalo se da bliskost u odnosima odgojitelj-dijete u predškolskim ustanovama ima dugoročan utjecaj na djetetov socijalno-

emocionalni razvoj, ali i na kognitivni razvoj. Nije isključen niti utjecaj obiteljskog okruženja na razvoj djeteta, međutim veći pozitivni utjecaj zabilježen je kada govorimo o kvaliteti skrbi u predškolskoj ustanovi poglavito kada se radi o djeci s rizikom u razvoju ili djeci koja odrastaju u lošijim socio-ekonomskim uvjetima (Peisner-Feinberg i ostali, 2001). Može se zaključiti kako imamo niz istraživanja koja potvrđuju da kvalitetni odnosi odgojitelj-dijete sa podržavajućim interakcijama od strane odgojitelja doprinose socijalnom i akademskom razvoju djeteta s pozitivnim ishodima na različitim razvojnim područjima (ponašanje, kognitivni razvoj, socijalno-emocionalni razvoj, spremnost za školu) (Alamos i Williford, 2020; B. Hamre i ostali, 2014; Perlman i ostali, 2017; Sabol i Pianta, 2012). Zanimljiva je spoznaja koja upućuje na pozitivnu povezanost pojave problema u ponašanju kod djeteta i umjerene do niske razine emocionalne podrške koju odgojitelj pruža djetetu (Burchinal i ostali, 2010).

U konačnici, iako karakteristike djeteta imaju važnu ulogu, neosporna je odgovornost odgojitelja u oblikovanju odnosa. Djeca koja ne odgovaraju očekivanjima odgojitelja o "poučljivom" djetetu mogu biti u nepovoljnijem položaju za razvoj pozitivnih odnosa s odgojiteljem (Keogh, 2003, prema Rudasill i sur., 2006). Odnos odgojitelj-dijete dobro je promatrati kao dvosmjernu pojavu s obzirom da kvaliteta odnosa obuhvaća osobine odgojitelja i djeteta. Oboje, i odgojitelj i dijete daju doprinos međusobnom odnosu do razine kada se dijete osjeća ugodno u odgojnoj skupini (Rudasill i ostali, 2006). Temeljeno na teoriji privrženosti, interakcije između odgojitelja i djece podržavaju angažman djece barem djelomično i indirektno – tople i pozitivne interakcije potiču kod djeteta razvoj osjećaja sigurnosti i povjerenja što se odražava na djetetovo aktivno istraživanje okruženja (Bowlby, 1988; Pianta, 1999).

6.2. Povezanost kvalitete odnosa odgojitelj-dijete s razinom samopoštovanja i procijenjenom samoefikasnošću odgojitelja (H5, H6, H7, H8)

Rezultati ovog istraživanja pokazuju pozitivnu povezanost samopoštovanja odgojitelja i procijenjene bliskosti s djetetom. Naime, odgojitelji koji procjenjuju odnose s djecom kao bliska iskazuju višu razinu samopoštovanja u usporedbi s onima koji bliskost percipiraju nižom. Bliskost u odnosima s djecom s teškoćama u razvoju pokazala se kao statistički značajan pozitivan prediktor samopoštovanja odgojitelja. Suprotno tome, uočena je negativna povezanost između samopoštovanja odgojitelja i razine konfliktnosti u odnosima s djecom s

teškoćama u razvoju. Odgojitelji koji odnose s ovom djecom doživljavaju kao konfliktne, iskazuju nižu razinu samopoštovanja. Sukladno tome, percipirana konfliktnost predstavlja negativan prediktor samopoštovanja u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Osobne karakteristike svakog odgojitelja utječu na razvoj samopoštovanja odgojitelja, a ono igra važnu ulogu u profesionalnom djelovanju odgojitelja. U istraživanjima odgojitelji općenito pokazuju prosječnu razinu samopoštovanja (Zembar i Gursic, 2012).

Također je utvrđena statistički značajna povezanost između percipirane samoeфикаsnosti odgojitelja u pogledu uključivanja djece i davanja uputa s bliskošću u odnosima s djecom bez teškoća u razvoju. Odgojitelji koji pokazuju višu razinu samoeфикаsnosti iskazuju veću bliskost u radu s djecom bez teškoća u razvoju. Pored navedenog utvrđena je i pozitivna povezanost uspješnosti odgojitelja pri uključivanju djece s teškoćama u razvoju i pojave bliskosti te negativna korelacija s pojavom konfliktnosti u odnosima s djecom s teškoćama u razvoju. Rezultati drugih istraživanja također potvrđuju da je viša razina samoeфикаsnosti odgojitelja povezana s većom bliskošću u odnosu s djecom, dok je veća percipirana uspješnost uključivanja djece s teškoćama u razvoju povezana s većom bliskošću i manjim konfliktom u tim odnosima (Besser i sur., 2023; Embacher i Smidt, 2023).

Postoji vrlo malo istraživanja koja se fokusiraju na odnos između samopoštovanja odgojitelja i kvalitete odnosa odgojitelj-dijete, posebno u kontekstu rada s djecom s teškoćama u razvoju. ipak, slične nalaze nalazimo u talijanskom istraživanju koje potvrđuje povezanost profesionalnog samopoštovanja i razine iskazane empatije. Odgojitelji s višim samopoštovanjem pokazuju više razumijevanja prema ljudima s kojima rade. Empatija ima važnu ulogu u profesijama koje se bave poučavanjem te doprinosi kvaliteti predškolskog odgoja i obrazovanja kao i samopoštovanje odgojno-obrazovnih djelatnika (Ceylan, 2009) stoga je neophodno obratiti pažnju na njih u okviru visokoškolskih nastavnih programa kao i u okviru cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja. Potvrđeno je da je samopoštovanje vrlo značajan prediktor opće učinkovitosti poučavanja odgojitelja, kao i zaštite i usmjerenja djeteta prilikom poučavanja u svakodnevnom radu (Kim i ostali, 2013).

Ako samopoštovanje stavimo u širi kontekst odgojiteljevog općeg blagostanja onda možemo govoriti o emocionalnoj iscrpljenosti kao stanju koje može igrati ulogu u regulaciji odgojiteljeve osjetljivosti i emocionalne dostupnosti u interakciji s djecom (Maslach i ostali, 2001). Učinkovite interakcije s djecom iziskuju psihološki i emocionalni napor odgojitelja što često vodi ka emocionalnoj iscrpljenosti (Jennings, 2015). U tom kontekstu treba promišljati o rezultatima istraživanja koja pokazuju da je viša razina emocionalne podrške od strane

odgojitelja prisutna u inkluzivnim odgojnim skupinama nego u neinkluzivnim skupinama gdje je zastupljenija instruktivna podrška odgojitelja (Pelatti i ostali, 2016). Jednako tako nije zanemariva niti spoznaja da djeca s teškoćama u razvoju često zahtijevaju dodatnu podršku kako bi održala aktivno i pozitivno sudjelovanje u aktivnostima odgojne skupine (Grande i Pinto, 2009). Emocionalno iscrpljen odgojitelj može imati veće poteškoće pri upravljanju dinamikom odgojne skupine te okruženje u odgojnoj skupini može biti manje stimulativno pružajući manje mogućnosti za učenje. Navedeno potvrđuju i rezultati istraživanja kojim je potvrđeno da odgojitelji koji iskazuju veću razinu emocionalne iscrpljenosti imaju nižu kvalitetu emocionalne i instruktivne podrške te nižu kvalitetu organizacije dinamike rada odgojne skupine (Ansari i ostali, 2022). Različiti aspekti kvalitete interakcija, poput emocionalne podrške, organizacije odgojne skupine i instruktivne podrške, imaju različite učinke na dobrobit djece. Pozitivna emocionalna ravnoteža odgojitelja povezana je s manjim emocionalnim i ponašajnim poteškoćama kod djece (Narea i ostali, 2022).

Kvalitete i karakteristike odgojitelja imaju važnu ulogu u kvaliteti odnosa odgojitelj-dijete. Primjerice Zeller (2004 prema Rudasill i ostali, 2006) ističe da depresivna simptomatologija može utjecati na percepciju bliskosti. Odgojitelji koji izražavaju veći osjećaj depresije razvijaju bliskije odnose sa djecom koju poučavaju što nam govori da je percepcija kvalitete odnosa odgojitelj-dijete djelomično i pod utjecajem emocionalnog stanja odgojitelja. Hamre i ostali (2007) potvrđuju da niža samoeфикаsnost i depresivne tendencije kod odgojitelja predviđaju konfliktne odnose s djecom. Odgojitelji koji iskazuju višu razinu depresije i nižu razinu samoeфикаsnosti, kao i odgojitelji za koje je primjećeno da pružaju manje emocionalne podrške u odgojnoj skupini, skloniji su stvaranju konfliktnijih odnosa sa djecom koju poučavaju. Čak se pokazalo da prethodno navedeni čimbenici u značajnijoj mjeri doprinose stvaranju konfliktnih odnosa između odgojitelja i djeteta nego kada su u pitanju problemi u ponašanju koje iskazuju djeca. U tom kontekstu, na samoeфикаsnost odgojitelja možemo gledati kao na zaštitni čimbenik u preveniranju razvoja konfliktnih odnosa između odgojitelja i djeteta.

U skladu sa rezultatima ovog istraživanja su i rezultati istraživanja koji pokazuju da demografske značajke (npr. radno iskustvo) nisu pouzdan prediktor samoeфикаsnosti odgojitelja (von Suchodoletz i ostali, 2018). Istraživanje koje se bavilo ispitivanjem značajki odgojitelja (radno iskustvo, percepcija suradnje s radnim kolegama i utjecaj odgojitelja) i značajkama odgojne skupine u kontekstu aktivnog sudjelovanja djece pokazuje značajnu povezanost odgojiteljeve percepcije suradnje i angažmana djeteta sa procjenjenom samoeфикаsnosti

odgojitelja. Pokazalo se da što je dijete više aktivno i u većoj mjeri surađuje tijekom boravka u odgojnoj skupini odgojitelji pokazuju višu razinu samoeфикаsnost. Radno iskustvo i mogućnost utjecanja na donošenje odluka nisu bili povezani sa samoeфикасношću odgojitelja. Može se zaključiti kako je samoeфикаsnost odgojitelja povezana sa značajkama odgojitelja i odgojne skupine te ju je neophodno kontekstualno promatrati (Guo i ostali, 2011). Reyhing i Perren (2023) dodatno potvrđuju važnost situacijskih čimbenika, poput broja djece i prijelaznih aktivnosti, koji mogu smanjiti kvalitetu interakcija, neovisno o individualnoj samoeфикаsnosti. Rezultati njihovog istraživanja su potvrdili da su veći broj djece i aktivnosti poput obroka, rutina i prijelaza povezani s nižom kvalitetom interakcija. Pokazalo se da samoeфикаsnost odgojitelja nije uvijek dosljedno povezana s kvalitetom interakcija što djelomično može biti objašnjeno situacijskim čimbenicima poput grupne dinamike.

Odgojitelji često imaju nižu razinu emocionalne podrške prema djeci koju percipiraju kao „problematičnu“, što može dovesti do konfliktnijih odnosa, čak i kada objektivno nema izraženih problema u ponašanju (B. K. Hamre i ostali, 2007). Logični su onda navodi niza autora koji govore o povezanosti pozitivne percepcije samoeфикаsnosti s pojavom podupirućeg ponašanjem odgojitelja u inkluzivnim uvjetima (Leyser i ostali, 2011; Romi i Leyser, 2006) kao i o povezanosti upotrebe pozitivnijih strategija za upravljanje odgojnom skupinom. Odgojitelji s većim osjećajem samoeфикаsnosti imaju pozitivniji stav o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe te imaju veću razinu samopouzdanja da uspješno mogu podučavati i usmjeravati djecu s teškoćama u razvoju (Leyser i ostali, 2011; Romi i Leyser, 2006; Soodak i ostali, 1998).

Unatoč ograničenom broju istraživanja u predškolskom kontekstu, postoje nalazi koji potvrđuju povezanost samoeфикаsnosti s pružanjem emocionalne podrške i jezičnim razvojem djece (Guo i ostali, 2010). Odgojitelji s visokom razinom samoeфикаsnosti češće pružaju strukturirano, poticajno i emocionalno podržavajuće okruženje što dovodi do većeg napretka u razvoju kod djece. Interakcija odgojitelja s djecom i njihova sposobnost davanja uputa i povratnih informacija navodi se kao ključan čimbenik za razvoj jezičnih vještina kod djece s jezičnim teškoćama (Guo i ostali, 2014). Istraživanje koje je bilo usmjereno na odgojitelje koji rade s djecom s poremećajem iz spektra autizma u skladu je s prethodno navedenim, a to je da viša razina samoeфикаsnosti odgojitelja pozitivno utječe na angažman odgojitelja i ishode učenja kod djeteta (Love i ostali, 2020). Također, istraživanja potvrđuju pozitivnu povezanost između samoeфикаsnosti odgojitelja i bliskosti u odnosima odgojitelj-dijete, kao što je

potvrđena i pozitivna povezanost dobi djeteta i bliskosti u odnosima odgojitelj-dijete, a što je u skladu s rezultatima ovog istraživanja. S druge strane razina jezičnih vještina djece negativno povezana s konfliktnim interakcijama (Embacher i Smidt, 2023).

Važno je naglasiti da na osjećaj samoeфикаsnosti odgojitelja utječu brojni čimbenici, uključujući veličinu skupine, karakteristike djece i organizacijsku kulturu ustanove (Guo i ostali, 2011). Međutim moramo uzeti u obzir da na povezanost samoeфикаsnosti odgojitelja i djetetovih postignuća utječe i struktura grupe u koju je dijete uključeno (Goddard i Goddard, 2001). Budući da se samoeфикаsnost može mijenjati tijekom vremena, otvara se mogućnost za razvoj ciljanih programa podrške i profesionalnog razvoja (Guo i ostali, 2011).

Jasno je da uključivanje djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove nosi niz izazova i dilema za odgojitelje. Čini se da postoji jaz između teorijske ideje inkluzije i izazova s kojima se odgojitelji suočavaju u praksi. Nije dovoljno donijeti političke odluke o provedbi inkluzivne prakse unutar redovnog obrazovnog sustava. Bitno je osigurati potrebne resurse, edukacije i stalnu emocionalnu i profesionalnu podršku odgojiteljima u predškolskim ustanovama kako bi se poboljšao njihov osjećaj samoeфикаsnosti pri suočavanju s izazovima inkluzije (Dan, 2019).

U tom kontekstu posebno je važna sposobnost samoprocjene vlastitih kompetencija i uvjeta rada koje odgojitelji prepoznaju kao važne za uspješnu provedbu inkluzivnog procesa. Kudek Mirošević i sur. (2020) naglašavaju da upravo samoprocjena predstavlja ključan korak u promišljanju i osmišljavanju inkluzivne odgojno-obrazovne prakse jer omogućuje uvid u stvarne kompetencije, ali i u ograničenja s kojima se profesionalci susreću. Odgojitelji koji su svjesni svojih profesionalnih kapaciteta, kao i potreba za dodatnim znanjima i vještinama, otvoreniji su za profesionalni razvoj i aktivnije pristupaju inkluzivnim izazovima. U istraživanju koje je provela Kudek Mirošević i sur. (2020) utvrđeno je da odgojitelji često percipiraju nedostatak konkretne stručne podrške, vremenskih resursa te odgovarajuće edukacije kao prepreke u ostvarivanju inkluzivne prakse. Samoprocjena tako postaje važan alat za oblikovanje ciljanih intervencija u profesionalnom razvoju odgojitelja, s ciljem povećanja njihove samoeфикаsnosti i spremnosti na stvaranje inkluzivnog okruženja.

Dobiveni rezultati ovog istraživanja u skladu su s nalazima Emam i Mohamed (2011), koji su u egipatskom kontekstu ustanovili da profesionalno iskustvo i razina percipirane samoeфикаsnosti značajno utječu na pozitivne stavove prema inkluziji. Njihovo istraživanje

potvrđuje transkulturalnu važnost ovih čimebnika te ukazuje na to da jačanje osjećaja kompetentnosti kod odgojitelja može biti ključan korak ka učinkovitom uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne odgojno-obrazovne programe.

7. ZNANSTVENI I PRAKTIČNI DOPRINOSI ISTRAŽIVANJA

Ovim istraživanjem pokušalo se utvrditi čimbenike koji utječu na objektivnu i subjektivnu procjenu kvalitete međusobnih odnosa odgojitelj-dijete u inkluzivnim uvjetima u predškolskim ustanovama. Poseban naglasak stavljen je na djecu s teškoćama u razvoju te na razumijevanje utjecaja tih odnosa na njihov razvoj. Time se željelo doprinijeti boljem razumijevanju uloge odnosa odgojitelj-dijete u kontekstu inkluzije.

Ovo je prvo takvo istraživanje na području Federacije Bosne i Hercegovine i Hercegovačko-neretvanske županije u tematskom smislu, što mu daje dodatnu znanstvenu vrijednost.

Rezultati istraživanja donose nove spoznaje o djeci s teškoćama u razvoju u predškolskoj dobi te omogućuju dublji uvid u strukturu odnosa koje odgojitelji ostvaruju s djecom s teškoćama u razvoju i djecom bez teškoća u razvoju u inkluzivnom okruženju dječjih vrtića. Također se ispituju osobine odgojitelja, poput samopoštovanja i samoučinkovitosti, kao važni čimbenici u oblikovanju kvalitete tih odnosa.

Rezultati ukazuju na složenost istraživanja odnosa odgojitelj-dijete te da je potrebno obratiti pažnju na dodatne čimbenike poput individualnih karakteristika, profesionalnih osobina odgojitelja i šireg konteksta koji utječu na kvalitetu odnosa, a ne promatrati odnos odgojitelj-dijete samo kao dijadni odnos.

Praktična vrijednost istraživanja ogleda se u tome što su odgojitelji kroz sudjelovanje u istraživanju imali priliku reflektirati vlastitu praksu i dodatno se osnažiti za provedbu inkluzije u svakodnevnom radu. Time se neposredno pridonosi unaprjeđenju kvalitete inkluzivne prakse u predškolskim ustanovama.

Osim toga, rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti za učenje o suvremenim spoznajama u radu s djecom s teškoćama u razvoju u okviru cjeloživotnog učenja čime se neposredno utječe i na kvalitetu inkluzivnog rada u predškolskim ustanovama u Hercegovačko-neretvanskoj županiji (HNŽ). Dugoročno, nalazi ovog istraživanja mogu poslužiti kao osnova za planiranje sustavnih i postupnih promjena u predškolskom odgojno-obrazovnom kontekstu s ciljem unapređenja inkluzivne prakse u HNŽ-u te približavanja inkluzivnih standarda onima u razvijenim europskim zemljama.

8. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

Primarno ograničenje ovog istraživanja može biti vrsta i veličina uzorka što onemogućuje generalizaciju rezultata. Istraživanjem su obuhvaćene predškolske ustanove iz Mostara, Stoca, Prozor-Rame tj. ustanove s područja Hercegovačko-neretvanske županije te ne možemo govoriti o zastupljenosti različitih područja Bosne i Hercegovine. Veći dio podataka prikupljen je u razvijenijem dijelu županije gdje su socioekonomski uvjeti i dostupnost usluga sigurno na većoj razini nego u slabije razvijenim dijelovima županije. S oprezom je potrebno pristupiti i donošenju zaključaka i generalizaciji rezultata s obzirom da se radi o vrlo heterogenoj skupini ispitanika kada govorimo o poduzorku n1 (djeca s teškoćama u razvoju).

9. ZAKLJUČAK

Istraživanjem se željelo istražiti strukturu čimbenika koji utječu na kvalitetu međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi u inkluzivnim skupinama u dječjim vrtićima Hercegovačko-neretvanske županije. Iz općeg cilja proizašla su četiri specifična cilja: utvrditi utječe li razina usvojenosti razvojnih vještina djeteta na kvalitetu međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi, utvrditi utječe li razina usvojenosti socijalno-emocionalnih vještina djeteta na kvalitetu međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi, utvrditi postoji li povezanost između kvaliteta odnosa kojeg uspostavlja odgojitelj s djecom predškolske dobi i razine samopoštovanja odgojitelja i utvrditi postoji li povezanost između kvalitete odnosa kojeg uspostavlja odgojitelj s djecom predškolske dobi i procijenjenom samoeфикасношću odgojitelja.

Za obradu podataka korištene su metode deskriptivne statistike. Kao frekvencije i postotci prikazane su kriterijske varijable, dok su kontinuirane varijable prikazane putem aritmetičkih sredina i medijana kao mjera centralne tendencije te putem standardne devijacije i poluinterkvartilno raspršenje kao mjera varijabiliteta. Normalnost distribucije testirana je Shapiro-Wilk testom. Pokazalo se da rezultati na mjerama ishoda ne distribuiraju normalno. Analizom indeksa asimetričnosti i spljoštenosti rezultata utvrđeno je da su rezultati prihvatljivi za provođenje parametrijskih postupaka vrijednosti prema Kline (2005). Hi-kvadrat testom testirane su razlike među kategorijskim varijablama. Za analizu razlika među kontinuiranim varijablama korišten je t-test za nezavisne uzorke. Pearsonov koeficijent korišten je za utvrđivanje korelacija. Doprinos prediktorskih varijabli u svrhu objašnjenja kriterijskih varijabli ispitan je upotrebom višestruke regresijske analize ili jednostavne regresijske analize.

Razina vjerojatnosti od $p < 0.05$ uzeta je kao statistički značajna. Kako bi se utvrdila povezanost kvalitete odnosa odgojitelj-dijete i samoprocjenjene razine samopoštovanja i samoprocjenjene razine uspješnosti odgojitelja, a zbog višestrukih procjena istog odgojitelja na Skali odnosa odgojitelj-dijete i jedinstvenih procjena na Rosenbergovoj skali samopoštovanja i Skali samoprocjenjene uspješnosti odgojitelja koristio se odabir uzorka (rezultata) postupkom slučajnog odabira kako bi se osigurao nepristran i reprezentativan odabir podataka za daljnju analizu.

Nalazi **djelomično potvrđuju** hipotezu **H1**: *Razina usvojenosti razvojnih vještina djeteta bez teškoća u razvoju statistički značajno je povezana s kvalitetom međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi.* Utvrđeno je da razina razvoja djeteta nije statistički značajno povezana s procjenama odgojiteljica njihovog odnosa s djetetom, osim u slučaju subskale *Razvoj motorike, Gruba motorika, Fina motorika i Rješavanje problema* gdje se pokazalo da djeca s prosječno višim rezultatima na ovim subskalama imaju i više ocjene bliskosti prilikom procjene odnosa s odgojiteljem. Dob i spol nisu se pokazali kao značajni prediktori pri objašnjenju kriterijske varijable kada su u pitanju djeca bez teškoća u razvoju.

Hipoteza **H2**: *Razina usvojenosti razvojnih vještina djeteta s teškoćama u razvoju statistički je značajno povezana s kvalitetom međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi* **potvrđena je**. Utvrđeno je da odgojiteljice u prosjeku procjenjuju veću bliskost s djecom koja postižu više rezultate na razvojnim skalama u odnosu na djecu s teškoćama u razvoju koja postižu niže rezultate na razvojnim skalama. Nije, međutim, utvrđena statistički značajna povezanost između procijenjenog konflikta odgojiteljica i djece s teškoćama u razvoju i rezultatima na razvojnim skalama, dok je utvrđena značajna negativna povezanost između bliskosti i konflikata. Upotrebom višestruke regresijske analize utvrđeno je da spol i rezultati na razvojnim skalama ne doprinose značajno objašnjenju varijance na kriterijskoj varijabli konfliktnog odnosa s odgojiteljicama, ali da dob djeteta kao prediktor značajno doprinosi te objašnjava oko 12.1% varijance kriterijske varijable kod djece s teškoćama u razvoju. U prosjeku su djeca s teškoćama u razvoju mlađe kronološke dobi iz uzorka obuhvaćenog ovim istraživanjem imala i konfliktniji odnos s odgojiteljicama u odnosu na stariju djecu s teškoćama u razvoju.

Hipoteza **H3**: *Razina usvojenosti socijalno- emocionalnih vještina djeteta bez teškoća u razvoju statistički je značajno povezana s kvalitetom međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi* **djelomično je potvrđena**. Utvrđena je statistički značajna povezanost socijalno-emocionalnog razvoja djece bez teškoća u razvoju i bliskosti s odgojiteljicama s tim

da je utvrđen manji koeficijent korelacije u odnosu na poduzorak djece s teškoćama u razvoju. No, nije utvrđena statistički značajna povezanost socijalno-emocionalnog razvoja i razvoja konfliktnog odnosa s odgojiteljicama.

Hipoteza **H4**: *Razina usvojenosti socijalno- emocionalnih vještina djeteta s teškoćama u razvoju statistički je značajno povezana s kvalitetom međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi potvrđena je.* Utvrđena je statistički značajna povezanost socijalno-emocionalnog razvoja djeteta s teškoćama u razvoju i odnosa s odgojiteljicom (bliskost/konflikt). Djeca s teškoćama u razvoju koja pokazuju više razine socijalno-emocionalnog razvoja dobivaju više procjene bliskosti i niže procjene konfliktnosti u odnosima s odgojiteljicama.

Hipoteza **H5**: *Kvaliteta odnosa koje uspostavlja odgojitelj s djecom bez teškoća u razvoju predškolske dobi statistički je značajno pozitivno povezana s razinom samopoštovanja odgojitelja potvrđena je.* Utvrđena je pozitivna povezanost samopoštovanja odgojitelja i procijenjene bliskosti s djetetom. Odgojiteljice s većim procjenama bliskosti s djecom tijekom rada pokazuju više samopoštovanje od odgojiteljica koje imaju niže procjene. Procjena bliskosti u odnosima s djecom bez teškoća u razvoju tijekom rada predstavlja statistički značajan prediktor samopoštovanja odgojitelja.

Hipoteza **H6**: *Kvaliteta odnosa koje uspostavlja odgojitelj s djecom s teškoćama u razvoju predškolske dobi statistički je značajno pozitivno povezana s razinom samopoštovanja odgojitelja potvrđena je.* Utvrđena je negativna povezanost samopoštovanja odgojiteljica i konfliktnosti u odnosu s djecom s teškoćama u razvoju. Odgojiteljice djece s teškoćama u razvoju s višim procjenama konfliktnosti u tim odnosima procjenjuju svoje samopoštovanje nižim. Procijenjena konfliktnost u odnosima predstavlja statistički značajan, negativan prediktor samopoštovanja odgojiteljica u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Hipoteza **H7**: *Kvaliteta odnosa koje odgojitelj uspostavlja s djecom bez teškoća u razvoju predškolske dobi statistički je značajno pozitivno povezana s procijenjenom samoeфикасношću odgojitelja potvrđena je.* Utvrđena je statistički značajna povezanost procijenjene samoeфикасности odgojiteljica pri uključivanju djece i davanju uputa s procjenom bliskosti u odnosima. Odgojiteljice koje pokazuju višu razinu samoeфикасности iskazuju veću bliskost u radu s djecom bez teškoća u razvoju.

Hipoteza **H8**: *Kvaliteta odnosa koje odgojitelj uspostavlja s djecom s teškoćama u razvoju predškolske dobi statistički je značajno pozitivno povezana s procijenjenom samoeфикасношću odgojitelja potvrđena je.* Utvrđena je pozitivna povezanost uspješnosti odgojiteljica pri

uključivanju djece s teškoćama u razvoju i pojave bliskosti, dok negativno korelira s pojavom konfliktnosti u odnosima s djecom s teškoćama u razvoju.

Dobiveni rezultati potvrđuju važnost dječjih razvojnih karakteristika i profesionalnih osobina odgojitelja za uspostavljanje kvalitetnih odnosa u inkluzivnim kontekstima. Posebno je važna uloga odgojiteljeve percepcije vlastite učinkovitosti i samopoštovanja kao prediktora pozitivnih odnosa s djecom, osobito onom s teškoćama u razvoju. Istraživanje doprinosi boljem razumijevanju složenih interakcija u inkluzivnim skupinama i naglašava potrebu za sustavnom profesionalnom podrškom odgojiteljima.

Podaci dobiveni ovim istraživanjem ukazuju na potrebu za daljnjim znanstvenim istraživanjima kojim bi bili obuhvaćeni ispitanici sa šireg područja BiH kako bi dobili potpuniji uvid u strukturu čimbenika koji utječu na kvalitetu međusobnih odnosa odgojitelja i djece predškolske dobi u inkluzivnim skupinama u dječjim vrtićima. Također, uvođenje kvalitativnih pristupa omogućilo bi dobivanje jasnije slike subjektivne procjene kvalitete međusobnih odnosa odgojitelja i djece. Buduća istraživanja trebala bi ispitati i kontekstualne čimbenike. Tamo gdje je inkluzija zaživjela i dobro funkcionira dobro bi bilo istražiti što odgojiteljima omogućuje da budu uspješni, a tamo gdje inkluzija ne funkcionira trebalo bi istražiti što odgojitelje onemogućuje u postizanju uspjeha. Uvođenjem longitudinalnih pristupa moglo bi se pratiti kako se odnosi razvijaju tijekom vremena u različitim razvojnim i institucionalnim okolnostima.

10. LITERATURA

- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. (2020). *Standardi kvalitete rada psihologa, edukacijskih rehabilitatora i logopeda, stručnih suradnika u predškolskome odgoju i obrazovanju*. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
- Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine. (2023, kolovoz 8). <https://bhas.gov.ba/>
- Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine. (2024a). *Bosna i Hercegovina u brojevima 2023*. Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine.
- Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine. (2024b, studeni 26). <https://bhas.gov.ba/Calendar/Category/15>
- Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine. (2025). <https://bhas.gov.ba/Calendar/Category/13>
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1–20.
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46(4), 333–341.
- Ajduković, M., Kregar Orekšović, K., & Laklija, M. (2007). TEORIJA PRIVRŽENOSTI I SUVREMENI SOCIJALNI RAD. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(1), 59–91.
- Alamos, P., & Williford, A. P. (2020). Exploring dyadic teacher–child interactions, emotional security, and task engagement in preschool children displaying externalizing behaviors. *Social Development*, 29(1), 339–355. <https://doi.org/10.1111/sode.12403>
- Al-Qaryouti, I., Alghazo, & Dodeen. (2003). Attitudes of pre-service teachers toward persons with disabilities prediction for the success of inclusion. *The College Student Journal*, 37(4).
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education*, 38(2), 111–123. <https://doi.org/10.1177/00224669040380020501>
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2022). Preschool Teachers' Emotional Exhaustion in Relation to Classroom Instruction and Teacher-child Interactions. *Early Education and Development*, 33(1), 107–120. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>

- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259–269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature: European Journal of Special Needs Education: Vol 17, No 2. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V., & Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the Context of Competing Values in Early Childhood Education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 27–47.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Baker, J. M., & Zigmond, N. (1995). The Meaning and Practice of Inclusion for Students with Learning Disabilities: Themes and Implications from the Five Cases. *Journal of Special Education*, 29(2), 163–180.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General learning press. <http://archive.org/details/BanduraSocialLearningTheory>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bašić, J. (2008). Kompetentnost odgajatelja i prevencija rizičnih ponašanja djece u predškolskim ustanovama. *Kriminologija i socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 16(2), 15–27.
- Bašić, M. (2017). Inojezični razvoj i teorije dinamičnih sustava. *Croatica et Slavica Iadertina*, 13/2(13.), 287–320.
- Besser, N., Kaiser, C., Dornheim, D., & Lehl, S. (2023). The Importance of Early Childcare Teachers' Self- Efficacy Expectations for the Quality of Supportive Teacher-Child Interactions and the Frequency of Mathematical Activities. *Lecture Notes in Education, Arts, Management and Social Science*, 1(2), Article 2.
- Bezinović, P. (1988). *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja* [Doktorska disertacija]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61–79.
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Blacher, J., Baker, B. L., & Eisenhower, A. S. (2009). Student-teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*(5), 322–339. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-114.5.322>
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Sv. 1 Attachment* (2. izd.). Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry, 52*(4), 664–678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development* (str. xii, 205). Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. U W. Damon & R. M. Lerner (Ur.), *Handbook of Child Psychology* (1. izd.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brown, J. A., & McIntosh, K. (2012). Training, Inclusion, and Behaviour: Effect on Student–Teacher and Student–SEA Relationships for Students with Autism Spectrum Disorders. *Exceptionality Education International, 22*(2).
<https://doi.org/10.5206/eei.v22i2.7699>
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold Analysis of Association between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-Income Children in Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*(4), 367–391.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>

- Ceylan, R. (2009). An Examination of the Relationship Between Teachers' Professional Self-Esteem and Empathic Skills. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(5), 679–682. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.5.679>
- Coelho, V., Araújo, S. B., Sanches-Ferreira, M., & Vancraeyveldt, C. (2023). PLAYING-2-GETHER: Can Brief In-Service Training Influence Preschool Teachers' Awareness of Play-Based Strategies for Improving Relationships? *International Journal of Early Years Education*, 31(2), 385–400. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2037078>
- Cook, B. G. (2002). Inclusive Attitudes, Strengths, and Weaknesses of Pre-service General Educators Enrolled in a Curriculum Infusion Teacher Preparation Program—Bryan G. Cook, 2002. *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 262–277.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder Jr., G. H. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60–81. <https://doi.org/10.1177/003804070407700103>
- Dan, A. (2019). The Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood: Challenges and Dilemmas of Kindergarten Teachers. *Creative Education*, 10(5), Article 5. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.105075>
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38, 207–234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Demirkaya, P. N., & Bakkaloglu, H. (2015). Examining the Student-Teacher Relationships of Children Both With and Without Special Needs in Preschool Classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), Article 1. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2590>
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111–123. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108040>
- Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2009). Children's aggressive behaviour and teacher-child conflict in kindergarten: Is teacher perceived control over child behaviour a mediating variable? *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 663–675. <https://doi.org/10.1348/000709909X453149>
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in

- kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 588–599. <https://doi.org/10.1080/15374410802148079>
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699–723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive Education: What Makes it a Good Education for Students with Moderate to Severe Disabilities? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16–30. <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.1.16>
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN63/2008, 90/2010. (2025, siječanj 20). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early Student-Teacher Relationships of Children With and Without Intellectual Disability: Contributions of Behavioral, Social, and Self-Regulatory Competence. *Journal of school psychology*, 45(4), 363–383. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.10.002>
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 976–985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>
- Embacher, E.-M., & Smidt, W. (2023). Associations between teachers' professional competencies and the quality of interactions and relationships in preschool: Findings from Austria. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1222369>
- Europska komisija. (2022). *Izvešće o Bosni i Hercegovini za 2022*. Europska komisija.
- Eurydice (Europska izvršna agencija za obrazovanje i kulturu), EACEA, & Europska komisija. (2019). *Ključni podaci o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi – izdanje 2019*. G. Ured za publikacije Europske unije. <https://www.eurydice.hr/hr/publikacije/kljucni-podaci-o-ranom-i-predskolskom-odgoju-i-obrazovanju-u-europi/>
- Florian, L. (2008). INCLUSION: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1995.tb00932.x>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive Practices: How Accepting are Teachers? *International Journal of Disability Development and Education - INT J DISABIL DEV EDUC*, 43, 119–133. <https://doi.org/10.1080/0156655960430203>
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher–child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89–100. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.12.001>
- Gavish, B., & Shimoni, S. (2011). Elementary School Teachers' Beliefs and Perceptions about the Inclusion of Children with Special Needs in Their Classrooms. *Journal of International Special Needs Education*, 14(2), 49–60.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807–818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Grande, C., & Pinto, A. I. (2009). Estilos interactivos de educadoras do Ensino Especial em contexto de educação-de-infância. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25, 547–559. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000400010>
- Gray-Little, B., Williams, V. S. L., & Hancock, T. D. (1997). An Item Response Theory Analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(5), 443–451. <https://doi.org/10.1177/0146167297235001>
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.005>

- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961–968. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008>
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094–1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Guralnick, M. J. (2010). Early Intervention Approaches to Enhance the Peer-Related Social Competence of Young Children With Developmental Delays: A Historical Perspective. *Infants and Young Children*, 23(2), 73–83. <https://doi.org/10.1097/TYC.0b013e3181d22e14>
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643. <https://doi.org/10.2307/1163230>
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2007). Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social Development*, 17(1), 115–136.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819–836. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00033-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00033-6)
- Holahan, A., & Costenbader, V. (2000). A Comparison of Developmental Gains for Preschool Children with Disabilities in Inclusive and Self-Contained Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 224–235. <https://doi.org/10.1177/027112140002000403>

- Hopkins, B., Barr, R. G., Michel, G. F., & Rochat, P. (Ur.). (2005). *The Cambridge Encyclopedia of Child Development* (1st izd.). Cambridge University Press.
- Hsieh, W.-Y., & Hsieh, C.-M. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1167.
- Igrić, L. (Ur.). (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja-Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Školska knjiga.
- Jennings, P. A. (2015). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development*, 18(4), 915–945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Redeco.
- Kim, Y.-S., Jeon, Y.-J., & Park, J.-Y. (2013). A Study of the Relationship between Teachers' Efficacy and Difficulties on Job Performance Depended on Self-Esteem of Child Care Teachers. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 14(3), 1100–1108. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2013.14.3.1100>
- Kıldan, A. O. (2011). ÖĞRETMEN-ÇOCUK İLİŞKİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, Article 30.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*, 2nd ed (str. xviii, 366). Guilford Press.
- Kudek Mirošević, J., & Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17–29.
- Kudek Mirošević, J., Tot, D., & Jurčević Lozančić, A. (2020). Osmišljavanje inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa—Samoprocjena odgojitelja i učitelja. *Nova prisutnost : časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, XVIII(3), 547–559. <https://doi.org/10.31192/np.18.3.8>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373–1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>

- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*(4), 910–929. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00066>
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*(5), 1579–1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Lantolf, J., Thorne, S., & Poehner, M. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Development. U B. van Patten & J. Williams (Ur.), *Theories in Second Language Acquisition*. Routledge.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 79–88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Lee, Y.-J., & Recchia, S. L. (2016). Zooming In and Out: Exploring Teacher Competencies in Inclusive Early Childhood Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education, 30*(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1105330>
- Lewis, A., & Norwich, B. (2004). Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion. Inclusive Education. *Open University Press, 24*. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2007.24.3.54>
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are Attitudes and Practices regarding Mainstreaming Changing? A Case of Teachers in Two Rural School Districts. *Education 3-13*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Are-Attitudes-and-Practices-regarding-Mainstreaming-Leyser-Tappendorf/17a557e423506ad4bda649272540edbb17a192c5>
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in Self-Efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(3), 241–255. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education, 60*(4), 347–362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>

- Loizou, E. (2017). Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal*.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2017.1308160>
- Love, A. M. A., Findley, J. A., Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2020). Teacher Self-Efficacy for Teaching Students With Autism Spectrum Disorder: Associations with Stress, Teacher Engagement, and Student IEP Outcomes Following COMPASS Consultation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 47–54.
<https://doi.org/10.1177/1088357619836767>
- Manik, S., Sembiring, M., Padang, I., & Manurung, L. (2022). Theory of Bandura's Social Learning in The Process Of Teaching at SMA Methodist Berastagi Kabupaten Karo. *Jurnal Visi Pengabdian Kepada Masyarakat*, 3(2), Article 2.
<https://doi.org/10.51622/pengabdian.v3i2.729>
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). *Social Relationships and School Readiness*. 17(1), 151–176. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_7
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145–1157. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Leseman, P., & Broekhuisen, M. (2015). *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development*. Initiative pour le droit à l'éducation. <https://www.right-to-education.org/fr/node/1283>
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103–114.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>

- Ministarstvo civilnih poslova BiH. (2016). *Platforma za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini 2017.-2022*. Ministarstvo civilnih poslova BiH.
- Moodie, S., Daneri, P., Goldhagen, S., Halle, T., Green, K., & LaMonte, L. (2014). *Early Childhood Developmental Screening: A Compendium of Measures for Children Ages Birth to Five*.
- Morrison, G., & Cosden, M. (1997). Risk, Resilience, and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43–60.
<https://doi.org/10.2307/1511092>
- Muhović, A., Abaspahić, H., & Dragnić, L. (2021). *Poticaji za povećanje kapaciteta predškolskih ustanova u Bosni i Hercegovini*. Centar za politike i upravljanje.
- Mulvihill, B. A., Shearer, D., & Van Horn, M. L. (2002). Training, Experience, and Child Care Providers' Perceptions of Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 197–215.
- Muratbegović, E., & Šućur- Janjetović, V. (2013). *Etički kodeks istraživanja sa djecom i o djeci u Bosni i Hercegovini*. Repro Karić d.o.o.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25–41. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200101\)38:1<25::AID-PITS4>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200101)38:1<25::AID-PITS4>3.0.CO;2-C)
- Myers, R. H. (1990). *Classical and modern regression with applications* (Second edition). Duxbury Press.
- Narea, M., Treviño, E., Caqueo-Úrizar, A., Miranda, C., & Gutiérrez-Rioseco, J. (2022). Understanding the Relationship between Preschool Teachers' Well-Being, Interaction Quality and Students' Well-Being. *Child Indicators Research*, 15(2), 533–551.
<https://doi.org/10.1007/s12187-021-09876-3>
- Navarro, J. L., Stephens, C., Rodrigues, B. C., Walker, I. A., Cook, O., O'Toole, L., Hayes, N., & Tudge, J. R. H. (2022). Bored of the rings: Methodological and analytic approaches to operationalizing Bronfenbrenner's PPCT model in research practice. *Journal of Family Theory & Review*, 14(2), 233–253.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12459>
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2020). Dynamic systems theory. U B. M. Newman & P. R. Newman (Ur.), *Theories of Adolescent Development* (str. 77–112). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815450-2.00004-8>

- Nguyen, T., Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2020). *The classroom relational environment and children's early development in preschool*. 29(4), 1071–1091.
- NVO. (2020). *Izveštaj NVO-a o monitoringu prava djeteta na lokalnom nivou*.
<https://zdravodaste.org/download/izvjestaj-nvo-a-o-monitoringu-prava-djeteta-na-lokalnom-nivou/>
- Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju. (2006). *Etički kodeks Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju*, NN 123/03., 198/03., 105/04. I 174/04.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- O'Toole, C., & Burke, N. (2013). Ready, willing and able? Attitudes and concerns in relation to inclusion amongst a cohort of Irish pre-service teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 239–253.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768451>
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534–1553. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364>
- Pelatti, C. Y., Dynia, J. M., Logan, J. A. R., Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2016). Examining quality in two preschool settings: Publicly funded early childhood education and inclusive early childhood education classrooms. *Child & Youth Care Forum*, 45(6), 829–849. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9359-9>
- Penava Brekalo, Z. (2010). Socijalno-kognitivna teorija ličnosti u kontekstu osobnog marketinga. *Ekonomski vjesnik : Review of Contemporary Entrepreneurship, Business, and Economic Issues*, XXIII(1), 240–246.
- Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E., & Shah, P. S. (2017). Child-staff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, 12(1).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170256>
- Petz, B. (Ur.). (2005). *Psihologijski rječnik*. Naklada Slap.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. Basic Books.

- Pianta, R. C. (1992). *Student-Teacher Relationship Scale* [Dataset]. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15–31. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4)
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers* (str. ix, 207). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale—Short Form* [Dataset]. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. U *Handbook of psychology: Educational psychology, Vol. 7.* (str. 199–234). John Wiley & Sons Inc.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263–280. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90003-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90003-X)
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher–child relationships and the process of adjusting to school. U *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (str. 61–80). Jossey-Bass.
- Pintarić Mlinar, L. (2014). *Priručnik za razvoj inkluzivnih ustanova ranog predškolskog odgoja i obrazovanja*. Dječji vrtić Radost Jastrebarsko.
- Pinto, A. I., Cadima, J., Coelho, V., Bryant, D. M., Peixoto, C., Pessanha, M., Burchinal, M. R., & Barros, S. (2019). Quality of infant child care and early infant development in Portuguese childcare centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 246–255. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.04.003>
- Pištoljević, N., Zubčević, S., & Džanko, E. (2016). *Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta* [Dataset]. EDUS.
- Pobrić, B., Mujčinović, A., & Drnda, Z. (2011). *Izvršni sažetak dokumenta: Istraživanje stanja ranjivih grupa djece, okvira politika djelovanja, strateških dokumenata i zakona na kojima počivaju usluge socijalne zaštite i inkluzije za djecu u BiH*.
- Podolskij, A. (2012). Zone of Proximal Development. U N. M. Seel (Ur.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (1. izd., str. 3485–3487). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_316

- Programme for International Student Assessment. (2023). U *Wikipedia*.
https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Programme_for_International_Student_Assessment&oldid=1188652678#Ranking_results
- Purdue, K. (2009). Barriers to and Facilitators of Inclusion for Children with Disabilities in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 133–143. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.133>
- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2004). Problem behaviors of low-income children with language delays: An observation study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 47(3), 595–609. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/046\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/046))
- RANDOM.ORG - True Random Number Service. (2024, studeni 15).
<https://www.random.org/>
- Recchia, S. L., & Soucacou, E. P. (2006). Nurturing Social Experience in Three Early Childhood Special Education Classrooms. *Early Childhood Research & Practice*, 8(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1084963>
- Reyhing, Y., & Perren, S. (2023). The Situation Matters! The Effects of Educator Self-Efficacy on Interaction Quality in Child Care. *Journal of Research in Childhood Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568543.2022.2161678>
- Rioux, M., & Carbert, A. (2011). Human Rights and Disability: The International Context. *GLADNET Collection*, 316.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123–130. <https://doi.org/10.1023/A:1022979108096>
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85–105.
<https://doi.org/10.1080/08856250500491880>
- Romstein, K., & Sekulić-Majurec, A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali. *Pedagogijska istraživanja*, 12(1–2), 41–52.
- Rosenberg, M. (2011). *Rosenberg Self-Esteem Scale* [Dataset]. APA PsycTests.
<https://doi.org/10.1037/t01038-000>
- Rosić, V., & Zloković, J. (2003). *Modeli suradnje obitelji i škole*. Tempo d.o.o.
- Rudasill, K., Reio, T., Stipanovic, N., & Taylor, J. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood

- to early adolescence. *Journal of school psychology*, 48, 389–412.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001>
- Rudasill, K., Rimm-Kaufman, S., Justice, L., & Pence Turnbull, K. (2006). Temperament and Language Skills as Predictors of Teacher-Child Relationship Quality in Preschool. *Early Education and Development*, 17(2), 271–291.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_4
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125–141. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.2.125.18698>
- Sarkar, R. (2015). Teachers' Self-efficacy, Attitude, and Concern towards Inclusion of Children with Special Needs: Lessons from Literature. *European Academic Research*, 3(9), 10080–10099.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, 3(4), 237–248.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of Novice Pre-Service Teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38.
<https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Sl. glasnik BiH, 88/07. (bez dat.). *Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini*.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909–922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>

- Službeni glasnik BiH, 25/09. (bez dat.). *Ustav Bosne i Hercegovine*.
- Službeni glasnik BiH, 76/08. (bez dat.). *Politika u oblasti invalidnosti u Bosni i Hercegovini*.
- Smith, M. K., & Smith, K. E. (2000). "I Believe in Inclusion, But...": Regular Education Early Childhood Teachers' Perceptions of Successful Inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161–180.
<https://doi.org/10.1080/02568540009594761>
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480–497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>
- Squires, J., & Bricker, D. (2009). *Ages & Stages Questionnaires®* [Dataset]. PsycTests.
- Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2002). *Ages & Stages Questionnaires®: Social-Emotional* [Dataset]. PsycTests.
- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., & Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Stojaković, P. (2002). *Pedagoška psihologija 1*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' Narratives About Their Relationships With Children: Associations With Behavior in Classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148–163. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086148>
- Škrobo, S. (2015). Prava djece s teškoćama u razvoju. U T. Velki & K. Romstein (Ur.), *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (str. 10–15). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
- Tatalović Vorkapić, S. (2017). Psychometric properties of student-teacher relationship scale – short form: Croatian validation study from preschool education context. *ICERI2017 Proceedings*, 155–161. <https://doi.org/10.21125/iceri.2017.0077>
- Ting, T. C. (2007). Policy Developments in Pre-School Education in Singapore: A Focus on the Key Reforms of Kindergarten Education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-1-1-35>
- Topçiu, M., & Myftiu, D. J. (2015). Vygotsky Theory on Social Interaction and its Influence on the Development of Pre-School Children. *European Journal of Social Science Education and Research*, 2(3), 103–110. <https://doi.org/10.26417/ejser.v4i1.p172-179>

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
<https://doi.org/10.2307/1170754>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001a). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001b). *Teacher sense of efficacy scale – short form* [Dataset].
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., & Blue-Banning, M. (1994). Enhancing inclusion of infants and toddlers with disabilities and their families: A theoretical and programmatic analysis. *Infants & Young Children*, 7(2), 1–14.
- UNICEF. (2017). *Situaciona analiza položaja djece s poteškoćama u BiH*.
- UNICEF. (2020). *Situaciona analiza o položaju djece u BiH*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/bih/media/4966/file/Situaciona%20analiza%20o%20polo%C5%BEaju%20djece%20u%20Bosni%20i%20Hercegovini.pdf>
- United Nation. (2006). *UN Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*.
- Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B., & Kline, L. S. (2009). Inclusion Means Everyone! The Role of the Early Childhood Educator when Including Young Children with Autism in the Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 321–326.
<https://doi.org/10.1007/s10643-008-0289-5>
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198–1213. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00342>
- Vasta, R., Haith, M. M., & Scott, A. M. (2005). *Dječja psihologija: Moderna znanost*. Naklada Slap.
- Velki, T., & Romstein, K. (2021). Validacija i standardizacija hrvatske verzije ASQ-3 na uzorku djece u dobi od tri do pet godina. *Paediatrica Croatica*, 65(2), 95–101.
<https://doi.org/10.13112/PC.2021.15>
- Višnjić Jevtić, A., & Visković, I. (2018). *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. Alfa.
- von Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A. A. A., & Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.009>

- Vrtići Mostar. (2025, siječanj 20). <http://www.vrtici-mostar.ba/>
- Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: Integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21(1), 34–39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1994.tb00081.x>
- Ward, J., & Déan, L. L. (1996). Student Teachers' Attitudes Towards Special Education Provision. *Educational Psychology*, 16(2), 207–218. <https://doi.org/10.1080/0144341960160209>
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (str. 415). HMSO. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School Climate, Sense of Efficacy and Israeli Teachers' Attitudes toward Inclusion of Students with Special Needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157–174. <https://doi.org/10.1177/1746197906064677>
- Westwood, P., & Graham, L. (2003). *Inclusion of Students with Special Needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia*. <https://rune.une.edu.au/web/handle/1959.11/3544>
- Wong, S., & Cumming, T. (2010). Family day care is for normal kids: Facilitators and barriers to the inclusion of children with disabilities in family day care. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 4–13.
- World Bank Open Data. (2023, srpanj 8). World Bank Open Data. <https://data.worldbank.org>
- Yan, Z., & Sin, K. F. (2014). Inclusive education: Teachers' intentions and behavior analysed from the viewpoint of the theory of planned behavior. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 72–85. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.757811>
- Yang, C.-H., & Rusli, E. (2012). Teacher Training in Using Effective Strategies for Preschool Children with Disabilities in Inclusive Classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(1), 53–64.
- Yoleri, S. (2016). Teacher-child relationships in preschool period: The roles of child temperament and language skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 210–224.
- Zembat, R., & Gursoy, R. C. (2012). Effects of Pre-School Teacher's Self-Esteem on Teacher Attitudes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2983–2988. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.601>

Žiljak, T. (2005). Invaliditet je pitanje ljudskih prava: Može li obrazovanje pomoći njihovu ostvarenju? *Anali Hrvatskog politološkog društva : časopis za politologiju*, 2(1), 247–259.

PRILOG A

SAMP

(Rosenberg self-esteem scale, Rosenberg, 1965)

Molimo Vas zaokružite samo jedan broj, ovisno o razini vašeg slaganja s ponuđenim tvrdnjama. Značenje brojeva je sljedeće:

uopće se <u>ne</u> <u>slažem</u>	uglavnom <u>se ne</u> <u>slažem</u>	ne mogu <u>se</u> <u>odlučiti</u>	uglavnom <u>se</u> <u>slažem</u>	potpuno <u>se</u> <u>slažem</u>
1	2	3	4	5

	Tvrdnja	Procjena				
		1	2	3	4	5
1.	Općenito govoreći zadovoljan /zadovoljna sam sobom.					
2.	Želio/željela bih da imam više poštovanja prema samom sebi.					
3.	Osjećam da nemam puno toga čime bih se mogao/mogla ponositi.					
4.	Ponekad se osjećam potpuno beskorisno.					
5.	Sposoban/sposobna sam raditi i izvršavati zadatke podjednako uspješno kao i većina drugih ljudi.					
6.	S vremena na vrijeme osjećam da ništa ne vrijedim.					
7.	Osjećam da sam isto toliko sposoban/sposobna koliko i drugi ljudi.					
8.	Osjećam da posjedujem niz vrijednih osobina.					
9.	Sve više dolazim do spoznaje da jako malo vrijedim.					
10.	Mislim da vrijedim, barem koliko i drugi ljudi.					

PRILOG B

STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP SCALE – SHORT FORM

(Pianta, 1992)

U nastavku slijedi nekoliko tvrdnji o Vašim interakcijama/odnosima s djecom. Molimo Vas da promislite o njima, te iskreno odgovorite. Zaokružite samo jedan broj, ovisno o razini Vašeg slaganja s ponuđenim tvrdnjama. Značenje brojeva je sljedeće:

uopće se **ne**
slažem

1

uglavnom **se ne**
slažem

2

ne mogu **se**
odlučiti

3

uglavnom **se**
slažem

4

potpuno **se**
slažem

5

	Tvrdnja	Procjena				
1.	Imam nježan i topao odnos s djetetom.	1	2	3	4	5
2.	Čini se kao da smo dijete i ja u konstantnoj međusobnoj borbi.	1	2	3	4	5
3.	Ako je uznemireno, dijete će tražiti utjehu kod mene.	1	2	3	4	5
4.	Djetetu sa mnom nije ugodno ostvarivati fizičke kontakte poput zagrljaja.	1	2	3	4	5
5.	Dijete cijeni svoj odnos sa mnom.	1	2	3	4	5
6.	Ako pohvalim dijete, ono će zračiti ponosom.	1	2	3	4	5
7.	Dijete sa mnom dijeli informacije o sebi, čak i ako ga ništa ne upitam.	1	2	3	4	5
8.	Dijete se na mene lako naljuti.	1	2	3	4	5
9.	Lako se prilagoditi onome što dijete trenutno osjeća.	1	2	3	4	5
10.	Dijete ostaje ljuto ili je u otporu nakon što sam ga ukorila.	1	2	3	4	5
11.	Suočavanje s djetetom crpi moju energiju.	1	2	3	4	5
12.	Kada je dijete lošeg raspoloženja, znam da će to biti dug i naporan dan.	1	2	3	4	5
13.	Djetetove osjećaje prema meni teško je predvidjeti jer su vrlo promjenljivi.	1	2	3	4	5
14.	Dijete sa mnom manipulira.	1	2	3	4	5
15.	Dijete sa mnom otvoreno dijeli svoje osjećaje i iskustva.	1	2	3	4	5

PRILOG C

TEACHER SENSE OF EFFICACY SCALE – SHORT FORM

(Tschannen-Moran, Woolfolk, 1993)

U nastavku slijedi nekoliko tvrdnji o Vašim trenutnim mogućnostima, izvorima i vještinama. Molimo Vas da promislite o njima, te iskreno odgovorite na njih. Zaokružite samo jedan broj, ovisno o razini Vašeg slaganja s ponuđenim tvrdnjama. Značenje brojeva je sljedeće:

nimalo malo osrednje dosta u potpunosti

1 2 3 4 5

	Tvrdnja	Procjena				
		1	2	3	4	5
1.	Koliko možete utjecati na kontrolu ometajućih ponašanja djece u skupini?					
2.	Koliko možete utjecati na to da motivirate slabije motiviranu djecu na sudjelovanje u različitim aktivnostima?					
3.	Koliko možete utjecati na to da smirite dijete koje je previše bučno i ometa ostatak skupine?					
4.	Koliko možete utjecati na to da pomognete djeci iz Vaše odgojne skupine da cijene učenje?					
5.	Koliko dobro možete osmisliti pitanja usmjerena djeci?					
6.	Koliko možete utjecati na to da djeca slijede pravila odgojne skupine?					
7.	Koliko možete utjecati na to da djeca vjeruju kako mogu biti uspješna u svakodnevnom radu?					
8.	Koliko uspješno možete uspostaviti sustav vođenja grupe uzimajući u obzir različite podskupine djece?					
9.	U kojoj mjeri možete koristiti različite strategije praćenja napredovanja djece?					
10.	Koliko uspješno možete ponuditi dodatno objašnjenje i primjere kada djeca nešto ne razumiju ili su zbunjena?					
11.	Koliko uspješno možete uključiti roditelje da pomognu svojoj djeci u savladavanju različitih vještina?					
12.	Koliko uspješno možete uklopiti različite alternativne strategije u svom radu?					

ŽIVOTOPIS AUTORA S POPISOM OBJAVLJENIH DJELA

Magdalena Perić Bralo, mag.rehab.educ., rođena je 21. srpnja 1988. godine u Mostaru, udana je i majka jednog djeteta. Preddiplomski i diplomski studij edukacijske rehabilitacija završila je na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Diplomirala je 14. studenog 2012. s temom diplomskog rada „*Očekivanja od budućnosti adolescenata s intelektualnim teškoćama u djelomičnim i potpunim uvjetima integracije*“ pod mentorstvom prof.dr.sc. Ree Fulgosi Masnjak. Trenutno je zaposlena u Ustanovi „Dječji vrtići“ Mostar gdje radi kao stručni suradnik edukacijki rehabilitator. Od akademske 2015./2016. asistentica je na Studiju edukacijske rehabilitacije pri Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru. Mentorica je pripravnicima stručnim suradnicima u dječjim vrtićima na području Hercegovačko-neretvanske županije. Aktivno sudjeluje na znanstvenim konferencijama i stručnim skupovima.

Popis objavljenih znanstvenih radova:

1. **Perić, M.**, Osmančević Katkić, L. i Fulgosi Masnjak, R. (2013). *Pogledi na budućnost adolescenata s teškoćama u razvoju*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49(1); 108-119.
2. **Perić, M.**, Smolić, M. i Fulgosi Masnjak, R. (2016). Položaj i uloga edukacijsko-rehabilitacijske znanosti u odgojno-obrazovnom sustavu Bosne i Hercegovine. U N. Hrvatić (ur.), *3. međunarodna znanstvena konferencija - Pedagogija, obrazovanje i nastava* (str. 500-510). Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
3. **Perić, M.** i Fulgosi Masnjak, R. (2017). Differences between boys and girls in developmental areas. U M. Filipović i B. Brojčin (ur.), *Eurlyaid Conference 2017 – Early Childhood Intervention: For Meeting sustainable development goals of the new millennium*, (str. 351-359). University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation.
4. **Perić Bralo, M.**, Franjičić, A. i Fulgosi Masnjak, R. (2022). Online podrška učenicima s teškoćama u razvoju za vrijeme pandemije COVID-19. U A. Begić i I. Krišto (ur.), *II. Međunarodna znanstvena konferencija „Dijete u fokusu – multidisciplinarni pristup“*, (str. 395-412). Sveučilište u Mostaru.
5. **Perić Bralo, M.**, Fulgosi Masnjak, R. i Franjičić, A. (2022). Suradnja i partnerstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju i škole za vrijeme COVID-19 pandemije. U M.

- Nikolić i M. Vantić-Tanjić (ur.), *XIII. Međunarodna znanstveno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“*, (str. 55-67). Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
6. Pehar, M. i **Perić Bralo, M.** (2022). Samopouzdanje u roditeljske sposobnosti roditelja djece s teškoćama u razvoju. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (ur.), *XIII. Međunarodna znanstveno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“*, (str. 639-646). Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
 7. **Perić Bralo, M.**, Fulgosi Masnjak, R. i Mikulić, M. (2023). Samoprocjenjena spremnost studenata završne godine predškolskog odgoja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (ur.), *XIV. Međunarodna znanstveno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“*, (str. 83-92). Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
 8. Grbavac, I., **Perić Bralo, M.** i Fulgosi Masnjak, R. (2023). Developmental abilities measured by the ACADIA test as predictors of successful participation in school activities with regard to gender and place of education. U S. Kaljača (ur.), *12th International scientific conference „Special education and rehabilitation today“*, (str. 145-152). University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation.
 9. **Perić Bralo, M.**, Fulgosi Masnjak, R. i Jurilj, T. (2024). Sociometrijski položaj učenika s teškoćama u razvoju u osnovnim školama grada Mostara. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (ur.), *XV. Međunarodna znanstveno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“*, (str. 31-44). Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
 10. Jurišić, L., Pinjatela, R., **Perić Bralo, M.** (2022). *Experiences of experts in using assistive technology*. Research in education and rehabilitation, 5(2), 91-98. DOI 10.51558/2744-1555.2022.5.2.91

Sudjelovanje na domaćim i međunarodnim znanstvenim konferencijama, skupovima i simpozijima s aktivnim sudjelovanjem:

1. VII. Međunarodna naučno-stručna konferencija – Unapređenje kvalitete života djece i mladih; Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Tuzli; Bosna i Hercegovina; 24.-26.6.2016.; Važnost socio-emocionalnih kompetencija djeteta i odgojno-obrazovnih djelatnika; Perić Magdalena, Smolić Maja, Masnjak Lea; usmeno izlaganje.

2. Transdisciplinarni simpozij iz oblasti ranog rasta i razvoja/pedijatrije; Bosanskohercegovačko-američka akademija umjetnost i nauka, Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice BiH, UNICEF BiH, EDUS; Bosna i Hercegovina; 26.-29.5.2016.; Informiranost roditelja o razvojnim karakteristikama djeteta predškolske dobi; Perić Magdalena, Tomić Marijana, Sivrić Ana, Kegelj Danijela, usmeno izlaganje.
3. III International Scientific Conference Pedagogy, Education and Instruction; Faculty of Science and Education, University of Mostar, BiH, 21-22 October 2016, Position and role of education and rehabilitation science in ducation system of Bosnia and Herzegovina; Magdalena Perić, Maja Smolić; usmenom izlaganje
4. 9th International Conference of the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences University of Zagreb; RH, 17-19 May 2017, ERFCO 2017, Professional Competence and Job Satisfaction of Educational Employees in Inclusive Preschools and Primary Schools, Perić Magdalena, Smolić Maja, Dumančić Zrinka, poster prezentacija
5. 1st International Conference on Education, Mostar International Conference on education, Faculty of education, „Džemal Bijedić“ University of Mostar, BiH, 12-13 May 2017, Što je sve inkluzija u Bosni i Hercegovini?; Vukojević Mladenka, Perić Magdalena, Mikulić Helena; usmeno izlaganje
6. Eurlyaid Conference 2017; University of Belgrade – Faculty of special education and rehabilitation, The European association on early childhood intervention, European association of service providers for persons with disabilities, Serbia, 6-8 October 2017; Differences between boys and girls in developmental areas; Perić Magdalena; Fulgosi Masnjak Rea; poster prezentacija
7. II. Međunarodno znanstvena konferencija „Dijete u fokusu-multidisciplinarni pristup“; Sveučilište u Mostaru, Filozofski fakultet; Bosna i Hercegovina; 7.-8.10.2021.; Online podrška učenicima s teškoćama u razvoju za vrijeme pandemije COVID-19; Perić Bralo Magdalena, Franjičić Anđelka, Fulgosi Masnjak Rea; usmeno izlaganje.
8. XIII Međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli; Bosna i Hercegovina; 24.-26.6.2022.; Suradnja i partnerstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju i škole za vrijeme COVID-19 pandemije; Perić Bralo Magdalena, Fulgosi Masnjak Rea, Franjičić Anđelka; usmeno izlaganje.

9. The 10th International scientific conference „Research in education and rehabilitation sciences – ERFCON2023“, University of Zagreb, Faculty of education and rehabilitation; Croatia; 5.-7.5.2023.; Attitudes of primary school teachers toward the educational inclusion of children with disabilities in the Herzegovina-Neretva county; Perić Bralo Magdalena, Fulgosi Masnjak Rea, Jelović Ana; poster prezentacija.
10. The 10th International scientific conference „Research in education and rehabilitation sciences – ERFCON2023“, University of Zagreb, Faculty of education and rehabilitation; Croatia; 5.-7.5.2023.; Informal support in the community; Perić Bralo Magdalena, Pintarić Mlinar Ljiljana, Krišto Ana; poster prezentacija.

Popis objavljenih stručnih radova:

1. **Perić Bralo, M.** (2021). *Family and mother leisure of children with disability*. Istraživanje u edukaciji i rehabilitaciji, 4(1), 4-13.
2. **Perić Bralo, M.** i Litanj, M. (2024). Arhitektonska pristupačnost kao posebna potreba?!. U L. Kafedžić (ur.), *Zbornik radova odsjeka za pedagogiju „Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju“*, (str. 116-138). Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet.

Stručna predavanja na stručnim skupovima:

1. Kad se male ruke slože, sve se može? Multidisciplinarni pristup pravima djeteta; SaLPSA, KSER, BoHeMSA, Klub studenata socijalnog rada, Mentalist, Sveučilište u Mostaru, BiH, 11.12.2020., Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u predškolskom sustavu, Perić Bralo Magdalena.
2. Dani predškolskog odgoja Hercegovačko-neretvanske županije; Zavod za školstvo Mostar; BiH, 3.6.2023., Pristup roditeljima djece s poteškoćama u razvoju, Perić Bralo Magdalena
3. Važnost rane intervencije: Ključ za uspješan razvoj“; Društvo SERP Hercegovine, BiH, 23.10.2024., Rana intervencija, Perić Bralo Magdalena
4. Obuka za pružatelje podrške; Udruga osoba s invaliditetom i njihovih obitelji „Vedri osmijeh“, Sveučilište u Mostaru i Caritas BiH; BiH; 9.-11.12.2024.; Uloga pružatelja podrške u sustavu socijalne skrbi, Profesionalnost u struci, Intervencija: pristup osobama s invaliditetom i rehabilitacija; Perić Bralo Magdalena