ODGOJITELJI U INKLUZIVNOM VRTIĆU: EMOCIONALNE REAKCIJE, NAMJERAVANI POSTUPCI I OČEKIVANA SURADNJA

Ivana Batarelo Kokić – Petra Poljak

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
batarelo@ffst.hr
ppoljak@ffst.hr

UDK 373.2-051
373.2-056.36
Izvorni znanstveni rad
Rad zaprimljen: 20. kolovoza 2026.

Sažetak

Ovo istraživanje analizira iskazanu spremnost odgojitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju na temelju dviju situacijskih vinjeta. U radu se zasebno ispituju i uspoređuju tri dimenzije profesionalnog odgovora: emocionalne reakcije, namjeravani pedagoški postupci i očekivana suradnja. U istraživanju je sudjelovalo 67 odgojitelja iz vjerskih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Rezultati pokazuju da su emocionalne reakcije sudionika pretežno umjerene, dok su namjeravani pedagoški postupci, a osobito očekivana suradnja, procijenjeni naprednijim stupnjevima profesionalnog djelovanja. Suradnja se pritom u obje vinjete ističe kao najizraženiji profesionalni odgovor. Demografska i profesionalna obilježja sudionika ne utječu na njihove procjene. Dobiveni rezultati upućuju na homogen profil profesionalnih uvjerenja koji je snažno usmjeren na timski rad, koordinaciju i zajedničko rješavanje izazova u inkluzivnoj praksi.

Ključne riječi: odgojitelji, inkluzivni odgoj i obrazovanje, situacijske vinjete, profesionalne reakcije, timski rad

Uvod

Inkluzivni odgoj i obrazovanje prepoznaju se kao ključan čimbenik dječjeg razvoja i socijalne uključenosti u ranom djetinjstvu.[1] Kvalitetno

[1] Usp. Lu Wang, Yaxian Lei, Qiao Zhou i Yonggang Wei, Impact of inclusive education on early childhood development: a systematic review and meta-analysis, *International Journal of Inclusive Education* 30 (2026.) 2, 374–389, https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2449848.

inkluzivno okružje potiče osjećaj pripadnosti, pozitivne socijalne interakcije i cjelovit razvoj djeteta,[2] čime se stvaraju temeljni preduvjeti za ostvarivanje željenih odgojno-obrazovnih ishoda.[3] Kako bi se inkluzija uspješno provela u praksi, potrebno ju je promatrati kao višedimenzionalan proces koji obuhvaća dostupnost usluga, kvalitetu odgojno-obrazovnih programa te aktivnu uključenost obitelji i zajednice.[4]

Inkluzivna se praksa ostvaruje kroz svakodnevne pedagoške odluke i suradničke odnose, pri čemu je uloga odgojitelja ključna za kvalitetu inkluzivnog vrtića. Razumijevanje emocionalnih reakcija, neposrednih pedagoških postupaka i očekivane suradnje odgojitelja važan je preduvjet za unapređenje inkluzivne prakse. Polazeći od navedenoga, u ovom se radu ispituje spremnost odgojitelja za rad s djecom s teškoćama analizom njihovih odgovora na situacijske vinjete. Cilj je sagledati specifične obrasce emocionalnih reakcija, namjeravanoga pedagoškog postupanja i očekivane suradnje te utvrditi povezanost tih dimenzija s demografskim i profesionalnim obilježjima odgojitelja.

1. Uloga odgojitelja u inkluzivnom vrtiću

Razumijevanje inkluzije i procjena vlastitih kompetencija odgojitelja polazište su za analizu literature o ulozi odgojitelja u inkluzivnom vrtiću. Rezultati kvalitativnog istraživanja upućuju na to da odgojitelji posjeduju pozitivne stavove prema inkluziji i osnovno razumijevanje njezina

[2] Usp. Dana Rad, Adela Redeș, Alina Roman, Sonia Ignat, Raul Lile, Edgar Demeter, Anca Egerău, Tiberiu Dughi, Evelina Balaș, Roxana Maier, Csaba Kiss, Henrietta Torkos i Gavril Rad, Pathways to inclusive and equitable quality early childhood education for achieving SDG4 goal – a scoping review, *Frontiers in Psychology* 13 (2022.), 955833, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.955833.

[3] Usp. Paul A. Bartolo, Eva Björck-Åkesson, Climent Giné i Mary Kyriazopoulou, Ensuring a Strong Start for All Children: Inclusive Early Childhood Education and Care, u: Amanda Watkins, Cor JW Meijer i Chris Forlin (ur.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap*, Emerald Group Publishing, 2016., https://doi.org/10.1108/S1479-363620160000008003.

[4] Usp. Sunčica Macura Milovanović, Ivana Batarelo Kokić, Selma Džemidžić Kristiansen, Ibolya Gera, Estevan Ikonomi, Lejla Kafedžić, Tamara Milić, Xhavit Rexhaj, Ognen Spasovski i Alison Closs, Dearth of early education experience: a significant barrier to educational and social inclusion in the Western Balkans, *International Journal of Inclusive Education* 18 (2014.) 1, 36–54, https://doi.org/10.1080/13603116.2012.756948.

koncepta, ali istodobno ističu nedostatak vlastitih profesionalnih kompetencija i metodoloških znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Unatoč izazovima odgojitelji inkluziju prepoznaju kao nužan i vrijedan proces te naglašavaju važnost ulaganja i suradnje svih dionika kako bi se unaprijedila kvaliteta inkluzivnoga ranog odgoja i obrazovanja.[5]

Na uvide o inkluzivnim kompetencijama nadovezuju se rezultati istraživanja koji potvrđuju važnost emocionalnih i profesionalnih čimbenika u provedbi inkluzivnih pristupa. Utvrđeno je da osjećaji, stavovi i zabrinutost odgojno-obrazovnih djelatnika znatno oblikuju njihovu namjeru korištenja inkluzivnih strategija, pri čemu se pozitivni stavovi prema inkluzivnom obrazovanju dosljedno povezuju s većom spremnošću za primjenu svih aspekata inkluzivne prakse. Istodobno viša samoprocjena zabrinutosti i negativnih osjećaja smanjuje vjerojatnost primjene inkluzivnih strategija, što upućuje na to da emocionalna sigurnost i profesionalna kompetentnost predstavljaju ključne preduvjete za kvalitetnu inkluzivnu praksu. Istraživanja također pokazuju da demografska obilježja ispitanika nisu značajni prediktori namjere korištenja inkluzivnih praksi.[6]

Na važnost emocionalnih i profesionalnih čimbenika upućuje i konceptualni okvir trorazinskoga socioekološkog sustava, koji uključuje individualnu samorefleksiju, suradničko učenje u timu te profesionalna partnerstva s obiteljima i zajednicom. Socijalno-emocionalno učenje nije kulturno neutralno, stoga odgojitelji kroz refleksiju i timsku razmjenu mogu prepoznati kako njihove pretpostavke, emocionalne reakcije i kulturne perspektive oblikuju rad s djecom iz raznolikih i marginaliziranih skupina.[7] Socijalno-emocionalno učenje djece odgojitelji doživ-

[5] Usp. Naser Zabeli i Majlinda Gjelaj, Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: a qualitative study, *Cogent Education* 7 (2020.) 1, 1791560, https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560.

[6] Usp. Ivana Batarelo Kokić, Marijana Ćuk i Petra Poljak, Uloga osjećaja, stavova i zabrinutosti nastavnika i studenata nastavničkih studija u namjeri korištenja inkluzivnih praksi, *Bogoslovska smotra* 95 (2025.) 1, 211–232, https://doi.org/10.53745/bs.95.1.9.

[7] Usp. Jennifer J. Chen, A three-level socioecological framework for culturally anchored SEL practices: self-reflection, collaborative learning, and professional partnerships, *Early Childhood Education Journal* (2026.), 1–16, https://doi.org/10.1007/s10643-026-02312-7.

ljavaju kao sastavni dio svakodnevnih interakcija, pri čemu naglašavaju važnost razvoja odnosa, suradnje s obiteljima i prilagodbe fizičkog okružja. Strategije podrške socijalno-emocionalnom učenju ugrađene su u rad sa svakim pojedinim djetetom. Međutim, ključne prepreke uključuju nedostatak vremena, velike odgojne skupine i neujednačenu razinu stručnih kompetencija odgojitelja, zbog čega je za dosljednu primjenu toga pristupa potrebno jačati praktične strategije, refleksivnu praksu i suradnju s roditeljima.[8]

Uz emocionalne i profesionalne čimbenike provedena metaanaliza snažno naglašava važnost stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika.[9] Takvo usavršavanje dosljedno unapređuje ključne dimenzije inkluzivnog odgoja i obrazovanja: znanje, praktične vještine i profesionalna uvjerenja. Najučinkovitijima se pokazuju programi duljeg trajanja s naglašenom praktičnom relevantnošću i aktivnim učenjem, što olakšava prijenos stečenih kompetencija u svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu. Da se kompetencije mogu uspješno razvijati, potvrđuju i rezultati istraživanja usmjerenog na razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju s roditeljima, koji prikazuju napredak postignut kroz strukturirane i vremenski kontinuirane edukacijske programe.[10] Kroz radionice koje kombiniraju teorijska znanja, primjere dobre prakse i refleksivnu raspravu, sudionici nakon završetka programa procjenjuju da su unaprijedili znanje i vještine potrebne za suradnju s roditeljima, dok njihovi stavovi ostaju nepromijenjeni. Time se potvrđuje da je za razvoj kompetencija ključna sustavna, praktično usmjerena edukacija koja omogućuje vježbanje i provjeru naučenih postupaka u stvarnim

[8] Usp. Claire Blewitt, Amanda O'Connor, Heather Morris, Andrea Nolan, Aya Mousa, Rachael Green, Amalia Ifanti, Kylie Jackson i Helen Skouteris, "It's embedded in what we do for every child": a qualitative exploration of early childhood educators' perspectives on supporting children's social and emotional learning, *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (2021.) 4, 1530, https://doi.org/10.3390/ijerph18041530.

[9] Usp. Johanna L. Donath, Timo Lüke, Elisabeth Graf, Ulrich S. Tran i Thomas Götz, Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis, *Educational Psychology Review* 35 (2023.) 1, 30, https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2.

[10] Usp. Ivana Visković i Adrijana Višnjić Jevtić, Development of professional teacher competences for cooperation with parents, *Early Child Development and Care* 187 (2017.) 10, 1569–1582, https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1299145.

situacijama, dok promjena stavova zahtijeva dugotrajniji proces profesionalnog razvoja.

Naposljetku, u studiji koja se temelji na fenomenološkom pristupu i intervjuima s dvadeset sudionika, istraživana su iskustva odgojitelja, roditelja i drugih stručnjaka u suradnji oko djece s teškoćama u švedskim predškolskim ustanovama. Rezultati pokazuju da odgojitelji često nemaju formalnu izobrazbu za suradničke postupke, a dodatno im stručno usavršavanje gotovo uopće nije dostupno. Rezultati te studije upućuju na velike razlike među predškolskim ustanovama u razini znanja i motivacije za pružanje dodatne podrške djeci s teškoćama u razvoju.[11]

Uz kompetencije i usavršavanje istraživanja detaljno prikazuju i konkretne prakse inkluzije u svakodnevnom radu. Odgojitelji inkluziju djece s teškoćama u razvoju u odgojnim skupinama najčešće promiču prilagodbom okružja i aktivnom podrškom u igri. Budući da djeca s neurorazvojnim teškoćama češće doživljavaju socijalnu izolaciju i imaju niže stope sudjelovanja u igri, odgojitelji koriste neposredne i posredne strategije, od oblikovanja fizičkog prostora i vizualnih rutina do modeliranja socijalnih vještina. Pritom odgojitelji s izraženijim intervencionističkim stavovima pružaju više proaktivne podrške u igri te naglašavaju socijalne koristi zajedničke igre za djecu s teškoćama.[12] U analizama zapisa odgojitelja u švedskim inkluzivnim vrtićima, u kojima se opisuju procesi i strukture što oblikuju svakodnevnu inkluzivnu praksu, najčešće se pojavljuju postupci na razini skupine. To uključuje organiziranje djece u manje skupine, poticanje socijalne interakcije, uključivanje u svakodnevne aktivnosti i stvaranje osjećaja zajedništva. S druge strane, individualne se procjene i prilagodbe rijetko spominju, a procjene djece uglavnom se bilježe na razini skupine. U strukturalnim kategorijama odgojitelji opisuju komunikaciju s roditeljima, prilagodbu fizičkog okružja, suradnju sa stručnjacima i upravljačke aspekte rada vrtića. Kao glavne prepreke

[11] Usp. Anette Sandberg i Lisbeth Ottosson, Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school – all around children in need of special support: the Swedish perspective, *International Journal of Inclusive Education* 14 (2010.) 8, 741–754, https://doi.org/10.1080/13603110802504606.

[12] Usp. Erica Danniels i Angela Pyle, Teacher perspectives and approaches toward promoting inclusion in play-based learning for children with developmental disabilities, *Journal of Early Childhood Research* 21 (2023.) 3, 288–302, https://doi.org/10.1177/1476718X221149376.

inkluziji navode velike odgojne skupine, nedostatak osoblja i ograničene resurse, što otežava pružanje individualizirane podrške.[13]

Suradnja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju višerazinski je proces koji uključuje koordinirano djelovanje različitih dionika. Ona se definira kao zajedničko ostvarivanje ciljeva koje pojedinačne institucije ne mogu postići samostalno, uz razmjenu podataka, usklađene aktivnosti i jasno definirane uloge. Pritom suradnja na razini vrtića, osobito između odgojitelja i roditelja, ima najizravniji utjecaj na kvalitetu svakodnevnih iskustava djece.[14] Pregled europske literature dodatno naglašava da je učinkovita suradnja među odgojiteljima, stručnim suradnicima i obiteljima ključna za pružanje integrirane podrške djeci. Autori navode da je adekvatna komunikacija najvažniji poticaj suradnji, dok su nejasne profesionalne uloge i različita očekivanja među stručnjacima najčešće prepreke. Uspješna se suradnja temelji na zajedničkoj odgovornosti, povjerenju i pozitivnim odnosima među stručnjacima, a olakšavaju je i fizička blizina stručnjaka te mogućnost redovitih susreta.[15]

Slično tomu u analizi narativa finskih stručnjaka o suradnji i pružanju podrške djeci s intelektualnim teškoćama i autizmom u ranom odgoju i obrazovanju uočavaju se četiri obrasca: osjećaj usamljenosti i preopterećenosti u individualnom radu kada sustav podrške zakaže, učinkovita međuprofesionalna suradnja kao temelj uspješnog pružanja potpore, važnost stručnih kompetencija cijelog tima te pedagoške prakse kojima se izgrađuje inkluzivno okružje.[16] Učinkovita se podrška povezuje

[13] Usp. Hanna Ginner Hau, Heidi Selenius i Eva Björck-Åkesson, A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion, *International Journal of Inclusive Education* 26 (2022.) 10, 973–991, https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805.

[14] Usp. Sandra Soliday Hong, Noreen Yazejian, Shannon Guss, Amanda Stein, Maia Connors, Diane Horm i Kirsten Kainz, Broadening the definition of collaboration in early care and education, *Early Education and Development* 30 (2019.) 8, 1084–1093, https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1656987.

[15] Usp. Marian Ooms, Ruben Fukkink, Jochen Devlieghere, Annette Dreier, Robert Fischbach, Jana Langner, Kari Mæland Strømsøe i Lobke Van Lombergen, Interprofessional collaboration in ECEC: a review of European countries with different levels of system integration, *European Early Childhood Education Research Journal* 34 (2026.) 1, 74–89, https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2484266.

[16] Usp. Aino Äikäs, Henri Pesonen, Noora Heiskanen, Marja Syrjämäki, Lotta Aavikko i Elina Viljamaa, Approaches to collaboration and support in early chil-

s jasnom komunikacijom, zajedničkim planiranjem i dosljednim pedagoškim postupcima, dok se izazovi javljaju kada stručnjaci nemaju dovoljno znanja, vremena ili institucionalne podrške. Zbog toga se naglašava potreba za sustavnim jačanjem timskog rada i međuprofesionalne suradnje u praksi i stručnom usavršavanju.

Kvaliteta suradnje ne oblikuje se samo individualnim kompetencijama odgojitelja i stručnih suradnika, nego i strukturnim uvjetima unutar samog sustava. Pritom neusklađene institucionalne procedure, fragmentirane službe i nejasno definirane odgovornosti često ograničavaju mogućnost dosljedne suradnje s obiteljima i vanjskim stručnjacima, što upućuje na potrebu za jasnijim organizacijskim okvirima i koordiniranim sustavima podrške.[17] U hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu utvrđeno je da odgojitelji suradnju sa stručnim suradnicima tijekom savjetovanja roditelja doživljavaju važnom, ali često nedovoljno djelotvornom. Iako većina odgojitelja ima iskustvo u savjetovanju, stručni suradnici rijetko iniciraju suradničke aktivnosti, a njihova se uključenost ponekad percipira kao nepravodobna ili deklarativna. Rezultati istraživanja upućuju na to da suradnja formalno postoji, ali ne ostvaruje očekivane učinke, što naglašava potrebu za sustavnijim obrazovanjem odgojitelja i stručnih suradnika u području savjetodavnog i timskog rada.[18]

Odgojitelji ističu da suradnju s roditeljima djece urednoga biopsihosocijalnog razvoja doživljavaju boljom od suradnje s roditeljima djece s teškoćama u razvoju. Zbog toga se prepoznaje potreba za jasnijim smjernicama i praktičnim postupcima koji bi unaprijedili suradnju predškolskih ustanova s roditeljima djece s teškoćama.[19] Odgojitelji tu suradnju smatraju zahtjevnom jer ona uključuje dodatni profesionalno

dhood education and care in Finland: professionals' narratives, *European Journal of Special Needs Education* 38 (2023.) 4, 528–542, https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2127081.

17 Usp. Manuela Sanches-Ferreira, Joana L. Gonçalves, Sara Barros Araújo, Sílvia Alves i Sílvia Barros, Building inclusive preschool classrooms: how desirable and feasible is a set of strategies that facilitate teacher-child relationships? *Frontiers in Education* 7 (2022.), 944822, https://doi.org/10.3389/feduc.2022.944822.

18 Usp. Nuša Srok i Sanja Skočić Mihić, Odgajatelji i stručni suradnici u savjetodavnoj ulozi, *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima* 18 (2012.) 70, 19–21.

19 Usp. Danica Vasiljević-Prodanović, Željko Krneta i Zagorka Markov, Cooperation between preschool teachers and parents from the perspective of the developmental

djelovanje, koordinaciju s drugim stručnjacima i stvaranje okružja u kojemu se roditelji osjećaju pozvanima sudjelovati.[20] U tome se kontekstu dodatno naglašava i važnost pedagoške dokumentacije kao sredstva koje roditeljima olakšava razumijevanje programa i pruža uvid u dječje aktivnosti, čime se potiče njihova aktivnija uključenost. Istraživanje upućuje i na strukturne prepreke, poput nedovoljne informiranosti roditelja i ograničenih resursa, ali se zaključuje da jasno definirani oblici sudjelovanja i sustavna komunikacija predstavljaju ključne preduvjete za izgradnju partnerskog odnosa koji podupire razvoj djece s teškoćama.[21]

2. Cilj i zadaci istraživanja

Ovim se istraživanjem nastojala ispitati spremnost odgojitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju analizom njihovih emocionalnih reakcija, namjeravanih postupaka i očekivane suradnje u različitim profesionalnim kontekstima. U istraživanju je primijenjen mješoviti istraživački nacrt uz kvantificiranje kvalitativnih podataka[22] prikupljenih uz korištenje situacijskih vinjeta koje su omogućile uvid u načine na koje odgojitelji reagiraju u hipotetskim, ali realistično prikazanim odgojno-obrazovnim situacijama. Time se istraživanje ne ograničava samo na opća uvjerenja o inkluziji, već nastoji otkriti obrasce procijenjenih odgovora i namjeravanih pedagoških postupaka odgojitelja u hipotetskim situacijama.

U okviru ovog istraživanja postavljeni su sljedeći zadaci:

1. Utvrditi postoji li razlika između namjeravanih pedagoških postupaka i emocionalnih reakcija odgojitelja u prikazanim situacijama u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

status of the child, *International Journal of Disability, Development and Education* 70 (2023.) 5, 688–704, https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1916892.

20 Usp. Biljana Jeremić, Hadži Živorad Milenović i Zagorka Markov, Partnerstvo odgojitelja i roditelja djece s teškoćama u razvoju, *Metodički ogledi* 30 (2023.) 1, 61–87, https://doi.org/10.21464/mo.30.1.3.

21 Usp. *Isto*.

22 Usp. Margarete Sandelowski, Corrine I. Voils i George Knafl, On quantitizing, *Journal of Mixed Methods Research* 3 (2009.) 3, 208–222, https://doi.org/10.1177/1558689809334210.

2. Utvrditi postoji li razlika između namjeravanih pedagoških postupaka i očekivane suradnje sa stručnom službom i roditeljima u prikazanim situacijama.
3. Ispitati povezanost demografskih i profesionalnih obilježja odgojitelja (dob, radni staž, stručno usavršavanje u području inkluzije, iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju) s njihovim procijenjenim emocionalnim reakcijama, namjeravanim pedagoškim postupcima i očekivanom suradnjom u inkluzivnom vrtiću.

2.1. Instrumenti i postupak prikupljanja podataka

Istraživanje je provedeno anketnim upitnikom koji se sastojao od dvaju dijelova. Prvi dio prikupljao je opće podatke o sudionicima: spol, dob, radni staž, sate stručnog usavršavanja u području inkluzije te prethodno iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Drugi dio upitnika sadržavao je dvije situacijske vinjete (Tablica 1). Vinjete su oblikovane kao kratki, stvarni prikazi profesionalnih izazova u vrtiću koji zahtijevaju pedagošku procjenu odgojitelja. Nakon svake vinjete sudionici su odgovarali na tri otvorena pitanja. Prvo pitanje ispitivalo je njihovu emocionalnu reakciju i početne misli o situaciji. Drugo se odnosilo na pedagoške postupke prema djetetu i skupini, a treće na očekivanu suradnju s roditeljima i stručnom službom.

Za analizu i kvantifikaciju dobivenih tekstualnih odgovora konstruirane su tri petostupanjske ljestvice: ljestvica emocionalne reakcije, ljestvica pedagoškog postupanja i ljestvica očekivane suradnje. Same situacije u vinjetama nastale su induktivno,[23] na osnovi stvarnih primjera iz prakse, dok su mjerne ljestvice razvijene deduktivno, izravnim preslikavanjem iz postojećih teorijskih modela. Ljestvica emocionalne reakcije strukturirana je prema teoriji razina emocionalne svjesnosti Lanea i Smitha,[24] Ljestvica pedagoškog postupanja izvedena je iz Berlinerova modela razvoja pedagoške stručnosti,[25] dok je Ljestvica očekivane surad-

[23] Usp. Robert F. DeVellis i Carolyn T. Thorpe, *Scale Development. Theory and Applications*, Sage Publications, Thousand Oaks, 2022.

[24] Usp. Richard D. Lane i Ryan Smith, Levels of emotional awareness: theory and measurement of a socio-emotional skill, *Journal of Intelligence* 9 (2021.) 3, 42, https://doi.org/10.3390/jintelligence9030042.

[25] Usp. David C. Berliner, *The Development of Expertise in Pedagogy*, AACTE Publications, Washington, DC, 1988.

nje mapirana prema ljestvici razina suradnje Freya, Lohmeier, Leeja i Tollefson.[26] Detaljna teorijska razrada i struktura svih razina prikazane su u nastavku rada uz pripadajuće tablice procjene.

Kriteriji za svrstavanje odgovora u pojedine razine detaljno su prilagođeni ovom istraživanju. Kako bi procjena bila objektivna, tekstualne odgovore neovisno su analizirala dva istraživača koristeći jasne opise i autentične primjere iz uzorka. Izrada kodne knjige bila je iterativan proces, a instrumenti su prije glavne primjene pilotirani na 15 % uzorka radi provjere i usklađivanja ljestvica.[27]

Tablica 1. Situacijske vinjete za procjenu profesionalnih reakcija odgojitelja

Vinjeta	Prikaz situacijske vinjete
1	Mia (6 godina i 3 mjeseca) većinu vremena u sobi provodi u „centru obitelji" ili „liječničkom kutku". Tamo sjedi leđima okrenuta grupi, potpuno utonula u ritualno pregledavanje lutke stetoskopom. Ako joj drugo dijete priđe i pokuša uzeti drugu lutku, Mia ga ne gleda, već ga jednostavno odgurne laktom kako bi zaštitila svoj prostor. Ona ne sudjeluje u jutarnjem krugu, ne prati zajedničke pjesmice i ne reagira na verbalne pozive odgojitelja. Vrijeme slobodne igre privodi se kraju. Odgojiteljica pjeva pjesmicu za pospremanje, a djeca počinju vraćati igračke. Mia ostaje sjediti na podu, njiše se i sluša stetoskop na lutki. Odgojiteljica joj prilazi, čučne i kaže: „Mia, gotova je igra. Pospremi lutku, idemo prati ruke." Mia ne reagira. Kada odgojiteljica lagano dotakne lutku, Mia iznenada zavrišti, baci stetoskop i baca se na trbuh. Vrišti, udara nogama i ne dopušta nikomu da joj priđe. Djeca koja su krenula prema kupaonici zastaju i promatraju, a jedna djevojčica pita: „Teto, zašto Mia nikad ne sprema stvari."

[26] Usp. Bruce B. Frey, Jill H. Lohmeier, Stephen W. Lee i Nona Tollefson, Measuring collaboration among grant partners, *American Journal of Evaluation* 27 (2006.) 3, 383–392, https://doi.org/10.1177/1098214006290356.

[27] Usp. Kimberly A. Neuendorf, Paul D. Skalski, Julie Ann Cajigas i Jeffery Craig Allen, *The Content Analysis Guidebook*, sv. 300, Sage, Thousand Oaks, CA, 2002., 263.

2	Leon (5 godina i 4 mjeseca) je dječak iznimno razvijenih intelektualnih sposobnosti i snažne znatiželje, posebno za svemir. Rano je naučio slova i sada s lakoćom čita enciklopedije, koristi bogat rječnik i rješava složene zadatke uz dugotrajnu koncentraciju. No njegova emocionalna zrelost ne prati kognitivni razvoj. Teško podnosi frustraciju, pogreške i odstupanja od svojih ideja, teško čeka red i uvažava druge. Na nezadovoljstvo često reagira burno – plačem, vikom ili bacanjem predmeta. Tijekom slobodne igre u kutu za građenje Leon, Marko, Ana i Petar odlučuju napraviti „raketu za na Mjesec". Leon odmah preuzima vodstvo i raspoređuje uloge, objašnjavajući kako raketa treba izgledati. Djeca u početku surađuju. Problem nastaje kada Petar počne slagati kocke drukčije od Leonova plana. Leon povisi ton, odbacuje Petrove kocke i ne dopušta mu da objasni svoju ideju. Zatim odguruje Petra, ruši konstrukciju i viče da se više ne želi igrati. Ostala djeca se povlače, zbunjena njegovom reakcijom i igra se prekida.

2.2. Sudionici, uzorkovanje i metode analize podataka

Istraživanje je provedeno u travnju 2026. godine primjenom mrežnog upitnika. U istraživanju je sudjelovalo 67 odgojitelja zaposlenih u vjerskim predškolskim ustanovama na području Splitsko-dalmatinske županije. Riječ je o prigodnom uzorku formiranom na temelju dostupnosti sudionika i njihove dobrovoljne odluke o sudjelovanju. Provedena je deskriptivna analiza prikupljenih demografskih podataka radi uvida u osnovna obilježja uzorka.

U svrhu osiguravanja pouzdanosti procjenjivača pri kodiranju, nakon neovisne analize obaju istraživača, sva su nesuglasja rješavana konsenzusom.[28] Stupanj slaganja prije postizanja konsenzusa provjeren je izračunom Cohenova koeficijenta kape (*kappa*) na uzorku od N = 67 čestica. Za dimenziju emocionalne reakcije vrijednost kape u prvoj vinjeti iznosila je $\kappa = 0.877$ (pogreška 0.048, $t = 13.04$, $p < 0.001$; 5 odstupanja), a u drugoj $\kappa = 0.583$ (pogreška 0.076, $t = 8.027$, $p < 0.001$; 19 odstupanja). U dimenziji pedagoškog postupanja koeficijent slaga-

[28] Usp. Cliodhna O'Connor i Helene Joffe, Intercoder reliability in qualitative research: debates and practical guidelines, *International Journal of Qualitative Methods* 19 (2020.), 1609406919899220, https://doi.org/10.1177/1609406919899220.

nja za prvu vinjetu iznosio je $\kappa = 0.509$ (pogreška 0.076, $t = 7.604$, $p < 0.001$; 29 odstupanja), a u drugoj $\kappa = 0.406$ (pogreška 0.079, $t = 6.032$, $p < 0.001$; 28 odstupanja). U dimenziji očekivane suradnje sa stručnom službom i roditeljima koeficijent slaganja za prvu vinjetu iznosio je $\kappa = 0.774$ (pogreška 0.065, $t = 9.775$, $p < 0.001$; 10 odstupanja), a u drugoj $\kappa = 0.689$ (pogreška 0.071, $t = 9.846$, $p < 0.001$; 14 odstupanja). Dobiveni koeficijenti indiciraju umjerenu do znatnu razinu slaganja među procjenjivačima.[29] Najveći broj odstupanja zabilježen je u dimenziji pedagoškog postupanja, dok je najveća usklađenost uočena pri procjeni emocionalnih reakcija u prvoj vinjeti.

Prikupljeni demografski i profesionalni podatci odgojitelja korišteni su kao grupne varijable u neparametrijskoj analizi. Razlike između definiranih skupina ispitanika ispitane su Kruskal-Wallisovim testom, zasebno za svaku ljestvicu i za obje vinjete. Razlike između triju procijenjenih dimenzija (emocionalna reakcija, pedagoško postupanje, očekivana suradnja) unutar istih subjekata ispitane su Wilcoxonovim testom predznačenih rangova za zavisne uzorke.

Ljestvica emocionalne reakcije operacionalizira stupanj emocionalne regulacije i profesionalne refleksije odgojitelja u situacijama iz vinjeta. Ljestvica je usklađena s modelom razina emocionalne svjesnosti Lanea i Smitha,[30] što omogućuje praćenje prijelaza od primarnih afektivnih stanja do kognitivne obrade emocija. Struktura tih razina, njihove definicije i autentični primjeri odgovora iz uzorka prikazani su u Tablici 2.

[29] Usp. J. Richard Landis i Gary G. Koch, The measurement of observer agreement for categorical data, *Biometrics* 33 (1977.) 1, 159–174, https://doi.org/10.2307/2529310.

[30] Usp. Lane i Smith, Levels of emotional awareness: theory and measurement of a socio-emotional skill.

Tablica 2. Emocionalna reakcija odgojitelja na situaciju iz vinjete

Razina	**Opis razine**	**Teorija razine emocionalne svjesnosti**[31]	**Opis razine u kontekstu istraživanja**	**Primjer odgovora**
1	Emocionalna preplavljenost	Somatski osjeti / opći tjelesni osjeti Emocionalno iskustvo sastoji se od tjelesnih osjeta. Pojedinci opisuju somatske osjete ili pak uopće nisu sposobni opisati svoje iskustvo.	Odgojitelj opisuje samo opći osjećaj blokade i nemoći. Ne navodi nikakav plan ni konkretan osjećaj, već samo da ne zna što bi učinio.	*Prvo što mi pada na pamet je nemoć.*
2	Emocionalna reakcija bez jasne regulacije	Pokušaji djelovanja / tjelesni pokreti Emocionalno iskustvo sastoji se od postupaka ili pokušaja djelovanja i opisuje se na sličan način.	Odgojitelj se u odgovoru usmjerava na akciju i pedagoški impuls, pri čemu ne imenuje svoje točne osjećaje.	*Dječak treba pomoć, treba se smiriti.*
3	Umjerena emocionalna regulacija i početna profesionalna refleksija	Individualni osjećaji Sposobnost prepoznavanja i imenovanja specifičnih, izoliranih emocionalnih stanja u sebi (npr. nelagoda, zabrinutost, stres).	Odgojitelj u odgovoru jasno prepoznaje i imenuje pojedinačna, izolirana emocionalna stanja i potrebe unutar situacije. To prepoznavanje omogućuje odmak od prve automatske reakcije i usmjeravanje na pronalaženje pedagoškog rješenja.	*Mislim se kako pristupiti Miji da joj smanjim frustraciju na situaciju, a da postignem dosljednost u pospremanju prije ručka.*

[31] Usp. *Isto*.

4	Regulirana emocionalna reakcija i profesionalno razumijevanje	Mješavine osjećaja Sposobnost istovremenog doživljavanja i strukturiranja kompleksnijih, naizgled suprotstavljenih emocija i misli.	Odgojitelj u odgovoru pokazuje kognitivnu složenost i sposobnost strukturiranja naizgled suprotstavljenih elemenata u situaciji. Umjesto pukog opisivanja osjećaja, situacija se interpretira i objašnjava kroz šire profesionalno znanje i prethodno iskustvo.	*Često imam takve situacije kada dijete emocionalno nije doraslo kognitivnom. U razgovoru s Leonom pokušavam ga najprije smiriti, a onda pokušati objasniti razloge njegova nezadovoljstva.*
5	Visoka emocionalna regulacija i refleksivna profesionalna interpretacija	Složene mješavine osjećaja / mješavine mješavina Sposobnost potpunog razlikovanja i koordinacije kompleksnih emocionalnih i mentalnih stanja u sebi nasuprot stanjima u drugima, uvažavajući širi kontekst.	Odgojitelj u odgovoru pokazuje potpuno razumijevanje cijele situacije i jasno odvaja svoje stanje od djetetova stanja, analizira djetetove teškoće i predlaže stručno rješenje koje uvažava i dijete i okolinu.	*Mia je djevojčica s teškoćama u razvoju. Ne stupa u interakciju s drugima, nema kontakt očima i ne odaziva se na poziv odgojiteljice. Moguće je da joj smeta buka pa se često osamljuje u centre za mirnije igre i aktivnosti. Kao odgojitelj bih rekla da je situacija teška jer bi trebalo raditi na tome da i ona u određenom trenutku pospremi lutku kojom se igra, ali i razumjeti da s obzirom na svoje teškoće nije na toj razvojnoj razini.*

Ljestvica pedagoškog postupanja obuhvaća pet razina stručnog djelovanja odgojitelja u rasponu od minimalne intervencije do visoko strukturirane prakse. Ljestvica je teorijski utemeljena na Berlinerovu modelu razvoja pedagoške stručnosti, koji razvoj pedagoškog djelovanja dijeli na pet hijerarhijskih stupnjeva.[32] Prikaz operacionalizacije tih stupnjeva, njihovi specifični opisi u kontekstu istraživanja te autentični primjeri odgovora iz uzorka nalaze se u Tablici 3.

Tablica 3. Pedagoško postupanje odgojitelja u situaciji iz vinjete

Razina	**Opis razine**	**Model razvoja pedagoške stručnosti**[33]	**Opis razine u kontekstu istraživanja**	**Primjer odgovora**
1	Minimalna intervencija	Novak Ponašanje je kruto, isključivo usmjereno na opća tehnička pravila. Izvedba je minimalna, a fokus je isključivo na preživljavanju ili brzom uklanjanju trenutačnog problema bez dubljeg razumijevanja.	U odgovoru se predlaže vrlo ograničena i trenutačna reakcija. Iskaz odgojitelja usmjeren je isključivo na to da se problem u skupini brzo ukloni, bez navođenja jasne pedagoške strategije ili dubljeg promišljanja o djetetu.	*Pokušala je odobrovoljiti da sudjeluje u pospremanju.*
2	Osnovna podrška i intuitivna empatija	Napredni početnik Iskustvo se polako spaja sa znanjem, prepoznaju se sličnosti u situacijama, ali odgojitelju i dalje nedostaje struktura, strateško planiranje i puna odgovornost za dugoročne ishode. Postupci su često vođeni intuicijom.	Odgovori odgojitelja odražavaju empatiju, toplinu i brigu za dijete, ali su predloženi postupci opisani općenito i spontano. U iskazu je vidljiva namjera da se pomogne, ali bez navođenja strukturiranih pedagoških alata ili strateškog planiranja.	*Ovakvom djetetu bih prišla vrlo smireno i nježno, dala do znanja da je igra gotova.*

[32] Usp. Berliner, *The Development of Expertise in Pedagogy*, 1–5.
[33] Usp. *Isto*.

3	Osnovna profesionalna strategija	Kompetentni praktičar Odgojitelj donosi svjesne i racionalne odluke, postavlja jasne prioritete i ciljeve. Zna što treba ignorirati, a na što se fokusirati kako bi kontrolirao situaciju.	Odgojitelj u odgovoru formulira konkretne pedagoške korake i svjesno pokušava balansirati između potreba pojedinačnog djeteta i ostatka skupine. Odgovor prikazuje osnovno stručno razumijevanje važnosti rutina, pravila i kontrole nad situacijom.	*Leonu bih pokušala objasniti da i druga djeca imaju dobre ideje za građenje i da ih je dobro vidjeti, tj. čuti što žele napraviti. Ostaloj djeci rekla bih da se ne ljute na Leona i da svakako mogu napraviti novu raketu, ovaj put bez Leona.*
4	Napredna, strukturirana i diferencirana praksa	Učinkoviti praktičar Odgojitelj posjeduje bogato stručno iskustvo koje mu omogućuje prepoznavanje skrivenih obrazaca. Precizno predviđa događaje i situacije i koristi napredne, strukturirane i analitičke strategije.	U odgovoru se jasno artikuliraju i detaljno opisuju pedagoški utemeljene strategije. Iz napisanog je vidljivo stručno prepoznavanje razvojnih specifičnosti djeteta, a predloženi su postupci strukturirani, promišljeni i usmjereni na dugoročnije rješavanje problema.	*Djevojčici bih pružila emocionalnu potporu i utjehu koja joj je potrebna u tom trenutku, zamolila bih drugu djecu da pomognu jedni drugima pri odlasku u toalet ... i objasnila im, kroz njima razumljiv rječnik, da nema ništa loše u tome kad je nekome teško i kad je uzrujan. ... U biti, iskoristila bih ovu situaciju za približiti djeci da postoje i negativne emocije i da je to sasvim u redu. Kad se djevojčica smiri, probala bih oprati rukice i uključiti ju u pripremu ručka i da skrenemo fokus na nešto drugo.*

5	Visoka stručnost, refleksivna praksa i sustavni pristup	Stručnjak Vrhunac profesionalizma. Djelovanje je fluidno, dubinski integrirano i naizgled bez napora. Ekspert posjeduje holistički uvid u situaciju, ne analizira je mukotrpno dio po dio, već automatski prepoznaje njezinu srž i primjenjuje sustavne, dugoročne i interdisciplinarne intervencije.	Odgovor odražava cjelovit i holistički uvid u situaciju. Odgojitelj u svom iskazu nudi sustavna i dugoročna rješenja koja povezuju individualni rad s djetetom, prilagodbu okoline, rad s vršnjacima te izričito planira međuprofesionalnu suradnju sa stručnim timom i roditeljima.	*Kao odgojitelj bi prvo izgradila odnos preko kojeg bi dobila njezinu pažnju. Djeci poput Mije su teški prijelazi te joj treba dati vrijeme i potrebnu najavu. S obzirom da je neverbalna možda uvesti slike redoslijeda rutina. Davala bih kratke i jasne upute. Drugoj djeci dati mogućnost da upoznaju Miju kako bi na drugačiji način njoj prilazili. Biti potpora i drugoj djeci, ako žele igračku možda zajedno s tim djetetom pristupiti Miji.*

Ljestvica očekivane suradnje procjenjuje razinu na kojoj odgojitelj u svojim odgovorima predviđa uključenost stručne službe i roditelja u rješavanje situacija iz vinjeta. Ljestvica je mapirana prema modelu razina suradnje Freya, Lohmeier, Leeja i Tollefson,[34] što omogućuje praćenje razvoja odnosa od osnovne razmjene informacija do integriranog partnerstva. Struktura tih pet razina suradnje, njihove definicije i autentični primjeri odgovora iz uzorka prikazani su u Tablici 4.

[34] Usp. Frey, Lohmeier, Lee i Tollefson, Measuring collaboration among grant partners.

Tablica 4. Očekivana suradnja sa stručnom službom i roditeljima u situaciji iz vinjete

Razina	**Opis razine**	**Ljestvica razina suradnje**[35]	**Opis razine u kontekstu istraživanja**	**Primjer odgovora**
1	Niska očekivanja i ograničeno povjerenje	Umrežavanje Osnovna svijest o postojanju drugih; poznato je kako stupiti u kontakt, ali se ne radi zajedno; minimalna komunikacija.	Odgovor odgojitelja odražava minimalna očekivanja od vanjske podrške. U iskazu se suradnja s drugim akterima opisuje kao formalnost ili se izražava uvjerenje da zajedničko djelovanje u praksi neće donijeti promjenu, bez navođenja ikakvih elemenata zajedničkog rada.	Roditelj bi najčešće pravdao svoje dijete objašnjenjem da on odskače od ostalih, da ga ne razumiju pa da on zato tako reagira. Znači opravdanje. Stručna služba bi saslušala. Možda jedan put došla u skupinu kad bi problem već bio „zaboravljen" i onda školskim primjerima mi dali alate (npr. oformi centar gdje može izbaciti višak energije i sl.) koji često nisu primjenjivi u skupini jer je svako dijete drugačije.
2	Osnovna komunikacija, ali bez jasnih struktura	Suradnja Međusobno pružanje informacija; ostvarena smislena komunikacija; sve odluke donose se samostalno (neovisno).	Odgojitelj u odgovoru predviđa uspostavljanje kontakta i osnovnu razmjenu informacija, ali se akteri i dalje promatraju kao potpuno neovisni. U iskazu se ne navode strukturirani oblici zajedničkog djelovanja, podjela uloga ni zajedničko planiranje.	Ako ovakve situacije budu česte, također bih očekivala sastanak sa stručnom službom i roditeljima.

[35] Usp. *Isto*.

3	Standardna profesionalna suradnja	Koordinacija Dijeljenje informacija i resursa; jasno definirane uloge; česta komunikacija; djelomično zajedničko donošenje odluka.	Odgojitelj opisuje standardne, uobičajene profesionalne procedure. U iskazu su jasno definirane uloge aktera i predviđa se redovita komunikacija, ali odluke se i dalje većinom donose bez dubljega zajedničkog planiranja.	Situaciju predočavam stručnoj službi da saslušam mišljenje, prijedlog ili savjet. Roditeljima objašnjavam situaciju realno i objektivno.
4	Napredna, strukturirana i koordinirana suradnja	Savez Dijeljenje ideja i resursa; česta i prioritetna komunikacija; glas pojedinca se uvažava u značajnom dijelu donošenja odluka.	Odgojitelj opisuje naprednu i sustavnu suradnju koja uključuje redovitu razmjenu ideja i resursa. Iskaz definira visoku razinu međusobnog uvažavanja u donošenju odluka.	Od stručne službe očekujem da češće boravi u našoj odgojnoj skupini, da organizira radionice na ovu temu, da nam osigura podršku uvođenjem trećeg odgojitelja u odgojnu skupinu.
5	Visoka stručnost, timski rad i sustavni pristup	Istinsko partnerstvo Zajednička vizija budućnosti; česta komunikacija obilježena međusobnim povjerenjem; odluke se donose isključivo konsenzusom.	Odgojitelj opisuje najvišu razinu integracije i timskog rada. Iskaz je usmjeren na stvaranje dugoročnoga, ravnopravnog partnerstva u kojem se sve odluke donose isključivo konsenzusom, uz potpuno povjerenje i zajedničku viziju rješavanja problema.	Stručna služba – praćenje i promatranje, dokumentiranje ponašanja djevojčice, suradnja sa timom, pomoć i podrška. Roditelji – pronaći način kako im opisati situaciju i ponašanje koji neće izazvati otpor i odbojnost kod njih. Zatražiti mišljenje o ponašanju kod kuće, pratiti učestalost ponašanja, dogovoriti pravila i način odgovora na ponašanje.

3. Rezultati

3.1. Demografski podatci

Demografska obilježja sudionika, prikazana u Tablici 5, obuhvaćaju dob, ukupni radni staž, učestalost rada s djecom s teškoćama u razvoju te intenzitet sudjelovanja u stručnom usavršavanju u području inkluzije. Ti podatci omogućuju deskriptivan uvid u osnovne značajke uzorka, što je ključno za interpretaciju rezultata daljnjih analiza.

3.2. Emocije, postupanja i suradnička orijentacija odgojitelja

U Tablici 6 prikazane su usporedbe emocionalnih reakcija, postupaka i suradnje odgojitelja sa stručnom službom i roditeljima dobivene pomoću Wilcoxonova testa predznačenih rangova. Vidljivo je da se u prvoj vinjeti procjena pedagoškog postupanja statistički značajno razlikuje od emocionalne reakcije ($Z = -2.134$; $p = .033$; $r = .261$), pri čemu je veličina učinka mala do srednja. Smjer rangova pokazuje da je 31 odgojitelj procijenio postupak višim stupnjem u odnosu na emocionalnu reakciju, dok je kod njih 18 uočena obrnuta tendencija. Razlika između emocionalne reakcije i očekivane suradnje znatno je izraženija ($Z = -5.549$; $p < .001$; $r = .678$), što predstavlja veliki učinak; čak 48 odgojitelja suradnju procjenjuje višim stupnjem od samoga emocionalnog doživljaja (uz samo 9 negativnih rangova). Razlika između postupka i suradnje također je statistički izrazito značajna ($Z = -3.882$; $p < .001$; $r = .474$), uz srednje veliki učinak. Podatci ukazuju na to da je kod većine ispitanika (43 odgojitelja) suradnja procijenjena naprednijom u odnosu na neposredno postupanje, što pokazuje da odgojitelji u prvoj hipotetskoj situaciji suradnički aspekt vide kao najistaknutiju komponentu svoga iskazanog profesionalnog odgovora.

U drugoj vinjeti emocionalna reakcija i postupak statistički se značajno ne razlikuju ($Z = -0.444$; $p = .657$; $r = .054$), uz gotovo zanemarivu veličinu učinka. 19 odgojitelja dalo je potpuno izjednačene procjene na obje dimenzije, što ukazuje na vrlo uravnotežen odnos između procijenjenoga emocionalnog dojma i namjeravanoga ponašajnog odgovora u toj specifičnoj situacijskoj vinjeti. Međutim, emocionalna reakcija i dalje se značajno razlikuje od procjene očekivane suradnje ($Z = -2.251$; $p = .024$; $r = .275$), uz mali učinak, pri čemu 35 odgojitelja procjenjuje

Tablica 5. Demografska obilježja sudionika

Dob		**f**	**%**
Manje od 30 godina		8	11.9
30 – 40 godina		15	22.4
40 – 50 godina		26	38.8
Više od 50 godina		18	26.9
	Ukupno	67	100.0
Radni staž		f	%
0 – 5 godina		11	16.4
6 – 15 godina		20	29.9
16 – 25 godina		24	35.8
više od 25 godina		12	17.9
	Ukupno	67	100.0
Iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju		f	%
rijetko (svega par puta / kratko)		10	14.9
povremeno		28	41.8
kontinuirano (većinu radnog vijeka)		29	43.3
	Ukupno	67	100.0
Stručno usavršavanje u području inkluzije		f	%
… u trajanju do 2 sata ili nisam sudjelovao/sudjelovala		16	23.9
… u trajanju od 2 do 5 sati		15	22.3
… u trajanju od 5 do 10 sati		16	23.9
… u trajanju od više od 10 sati		20	29.9
	Ukupno	67	100.0

očekivanu suradnju naprednijom razinom u odnosu na iskazanu emocionalnu reakciju. Statistički značajna razlika prisutna je i između postupka i suradnje ($Z = -2.863$; $p = .004$; $r = .350$), uz srednje veliki učinak, gdje 37 odgojitelja ostvaruje više procjene na dimenziji suradnje. Budući da je suradnja u objema vinjetama generirala dominantno pozitivne rangove, rezultati upućuju na to da odgojitelji suradnički aspekt dosljedno prepoznaju kao najvišu deklariranu razinu profesionalnog angažmana koja

Tablica 6. Prikaz rangova i rezultata Wilcoxonova testa predznačenih rangova za dimenzije profesionalnog odgovora odgojitelja

Vinjeta		Rangovi	**N**	**M rang**	**Sum rang**	**Z**	**p**	**r**
1	Postupak – Emocionalna reakcija	Negativni	18	22.39	403.00	-2.134	0.033	0.261
		Pozitivni	31	26.52	822.00			
		Izjednačeni	18	—	—			
	Suradnja – Emocionalna reakcija	Negativni	9	16.00	144.00	-5.549	< 0.001	0.678
		Pozitivni	48	31.44	1509.00			
		Izjednačeni	10	—	—			
	Suradnja – Postupak	Negativni	10	28.75	287.50	-3.882	< 0.001	0.474
		Pozitivni	43	26.59	1143.50			
		Izjednačeni	14	—	—			
2	Postupak – Emocionalna reakcija	Negativni	26	24.23	630.00	-0.444	0.657	0.054
		Pozitivni	22	24.82	546.00			
		Izjednačeni	19	—	—			
	Suradnja – Emocionalna reakcija	Negativni	12	29.63	355.50	-2.251	0.024	0.275
		Pozitivni	35	22.07	772.50			
		Izjednačeni	20	—	—			
	Suradnja – Postupak	Negativni	15	25.57	383.50	-2.863	0.004	0.350
		Pozitivni	37	26.88	994.50			
		Izjednačeni	15	—	—			

Napomena: N = 67; *M* rang = prosječni rang; *Sum* rang = suma rangova

nadilazi osnovni emocionalni doživljaj i zamišljene neposredne pedagoške postupke.

Rezultati prikazani u Tablici 7 odnose se na usporedbu varijabli prema demografskim i profesionalnim obilježjima ispitanika. Prikazana je provjera razlika u procijenjenoj emocionalnoj reakciji, namjeravanom postupku i očekivanoj suradnji odgojitelja sa stručnom službom i roditeljima s obzirom na četiri grupne varijable: dob, radni staž, sate stručnog usavršavanja u području inkluzije te iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. U prvoj vinjeti neparametrijski Kruskal-Wallisov test nije pokazao statistički značajne razlike u emocionalnoj reakciji, postupku ni suradnji s obzirom na bilo koje od navedenih obilježja. Vrijednosti χ^2 kreću se u rasponu od 0.020 do 5.348, uz p-vrijednosti iznad razine značajnosti, što upućuje na to da navedena obilježja ne diferenciraju procjene odgojitelja u prvoj hipotetskoj situaciji.

U drugoj vinjeti također nisu utvrđene statistički značajne razlike u emocionalnoj reakciji, postupku ni suradnji s obzirom na dob, radni staž, usavršavanje ili iskustvo rada s djecom s teškoćama. Vrijednosti χ^2 za drugu vinjetu kreću se u rasponu od 0.345 do 4.646, pri čemu sve pripadajuće p-vrijednosti premašuju granicu statističke značajnosti. Deskriptivni pokazatelji (M i SD) upućuju na to da su procjene u drugoj vinjeti općenito nešto više nego u prvoj. Dobiveni rezultati pokazuju da dob, radno iskustvo, sudjelovanje u profesionalnom usavršavanju i prethodno iskustvo rada s djecom s teškoćama ne utječu na procjene odgojitelja u analiziranim situacijskim vinjetama, što ukazuje na visoku homogenost iskazanih procjena i namjeravanih odgovora unutar uzorka na deklarativnoj razini.

4. Rasprava

Rezultati našeg istraživanja pokazuju dosljedan obrazac profesionalnih procjena odgojitelja u objema hipotetskim situacijama. U objema vinjetama procijenjena emocionalna reakcija zadržava niže medijane, dok su namjeravani pedagoški postupci i očekivana suradnja procijenjeni naprednijim stupnjevima profesionalnog djelovanja. Očekivana se suradnja pritom ističe kao najizraženiji odgovor, neovisno o kontekstu vinjete. Takav rezultat ukazuje na to da odgojitelji izrazito naglašavaju

koordinaciju, komunikaciju i zajedničko djelovanje u inkluzivnoj praksi, dok im je početna emocionalna reakcija u drugom planu.

Tablica 7. Usporedba varijabli po grupnim obilježjima ispitanika (Kruskal-Wallis)

Vinjeta	Varijabla	Grupiranje	χ^2	df	p	M	SD
1	Emocionalna reakcija	Dob	4.230	3	0.238	2.78	1.139
		Radno iskustvo	5.121	3	0.163		
		Usavršavanje (sati)	1.035	2	0.596		
		Rad s djecom s teškoćama	1.739	2	0.419		
	Postupak	Dob	3.934	3	0.269	3.19	1.131
		Radno iskustvo	2.703	3	0.440		
		Usavršavanje (sati)	0.374	2	0.829		
		Rad s djecom s teškoćama	0.207	2	0.902		
	Suradnja	Dob	2.965	3	0.397	3.94	1.013
		Radno iskustvo	3.728	3	0.292		
		Usavršavanje (sati)	0.020	2	0.990		
		Rad s djecom s teškoćama	5.348	2	0.069		
2	Emocionalna reakcija	Dob	1.811	3	0.613	3.10	1.046
		Radno iskustvo	2.682	3	0.443		
		Usavršavanje (sati)	0.447	2	0.800		
		Rad s djecom s teškoćama	1.578	2	0.454		
	Postupak	Dob	2.507	3	0.474	3.06	1.028
		Radno iskustvo	0.345	3	0.951		
		Usavršavanje (sati)	0.826	2	0.662		
		Rad s djecom s teškoćama	0.622	2	0.733		
	Suradnja	Dob	1.797	3	0.616	3.57	1.158
		Radno iskustvo	0.644	3	0.886		
		Usavršavanje (sati)	4.646	2	0.098		
		Rad s djecom s teškoćama	2.370	2	0.306		

Umjerenost iskazane emocionalne reakcije i visoka procjena očekivane suradnje dobro se uklapaju u dosadašnja istraživanja o važnosti emocionalne sigurnosti u inkluziji. Visoke procjene suradnje pokazuju da se odgojitelji osjećaju profesionalno sigurno i izražavaju visoku spremnost za rad. Oni timski rad dosljedno vide kao napredniji korak od samih pedagoških postupaka ili početnih emocionalnih odgovora. U drugoj vinjeti uočen je i vrlo uravnotežen odnos između procijenjene emocionalne reakcije i namjeravanoga pedagoškog postupanja, uz visok broj potpuno izjednačenih rezultata kod gotovo trećine uzorka. To potvrđuje da pozitivni stavovi i emocionalna sigurnost povećavaju spremnost za primjenu inkluzivnih strategija.[36]

Te obrasce dodatno objašnjava konceptualni okvir socioekološkog sustava. Prema tome okviru uspješna inkluzivna praksa i profesionalna uvjerenja odgojitelja ovise o trima povezanim elementima: osobnom promišljanju, učenju u timu i partnerstvu s obiteljima.[37] Na temelju toga umjerena se emocionalna reakcija sudionika može oprezno tumačiti kao potencijalni pokazatelj uspješne regulacije emocija u profesionalnom kontekstu. Ipak, budući da se radi o deklarativnim procjenama na vinjetama, za stvarne zaključke o emocionalnoj regulaciji i ponašanju odgojitelja u praksi potrebno je provesti izravno opažanje.

Ranija istraživanja pokazuju da odgojitelji inkluziju smatraju vrijednim procesom, ali često ističu nedostatak vlastitih profesionalnih kompetencija i metodoloških znanja. Upravo u takvim okolnostima očekivana suradnja može postati ključni profesionalni oslonac.[38] U literaturi se navodi da odgojitelji u svakodnevnoj praksi najčešće primjenjuju opće postupke na razini skupine i poticanje socijalne interakcije.[39] U našem se istraživanju očekivana suradnja sa stručnjacima i roditeljima pokazala kao najizraženija dimenzija profesionalnog odgovora. Takav rezultat upućuje na to da odgojitelji na deklarativnoj razini prepoznaju

[36] Usp. Batarelo Kokić, Ćuk i Poljak, Uloga osjećaja, stavova i zabrinutosti nastavnika i studenata nastavničkih studija u namjeri korištenja inkluzivnih praksi.

[37] Usp. Chen, A three-level socioecological framework for culturally anchored SEL practices: self-reflection, collaborative learning, and professional partnerships.

[38] Usp. Zabeli i Gjelaj, Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: a qualitative study.

[39] Usp. Ginner Hau, Selenius i Björck Åkesson, A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion.

važnost timske koordinacije i zajedničkog djelovanja pri suočavanju s inkluzivnim izazovima, posebice u kontekstu ranije navedenih izazova u području individualnih metodoloških znanja.

Međuprofesionalna suradnja dodatno se potvrđuje kao ključni element uspješnoga inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Učinkovita podrška djeci s teškoćama proizlazi iz jasne komunikacije, zajedničkog planiranja i dosljednih pedagoških postupaka, dok se izazovi javljaju kada stručnjaci nemaju dovoljno znanja, vremena ili podrške.[40] Suradnja je višerazinski proces koji uključuje koordinirano djelovanje različitih dionika, pri čemu komunikacija, povjerenje i jasno definirane profesionalne uloge predstavljaju temelj uspješne prakse.[41] U hrvatskom kontekstu rezultati provedenih istraživanja pokazuju da odgojitelji suradnju sa stručnim suradnicima doživljavaju važnom, ali često nedovoljno djelotvornom, što upućuje na potrebu za sustavnijim obrazovanjem u području savjetovanja i timskog rada.[42] Strukturni uvjeti također oblikuju mogućnosti suradnje, pri čemu neusklađene institucionalne procedure, fragmentirane službe i nejasne odgovornosti ograničavaju mogućnost dosljedne suradnje s obiteljima i stručnjacima.[43] Takvi sustavni izazovi u svakodnevnoj praksi objašnjavaju zašto odgojitelji u teoriji suradnju procjenjuju visoko, ali istodobno prepoznaju prepreke u njezinoj izravnoj provedbi. Zbog toga je visoke procjene očekivane suradnje važno promatrati kroz specifičnosti uzorka. Vjerske ustanove u Splitsko-dalmatinskoj županiji većinom su privatne i često nemaju stalno dostupnu stručnu službu u samom vrtiću.

Navedeni se rezultati ujedno uklapaju u istraživanja koja naglašavaju važnost svakodnevnih pedagoških praksi u inkluzivnom odgoju. Odgojitelji inkluziju djece s teškoćama najčešće promiču kroz prilagodbu okružja i podršku u igri, pri čemu djeca s neurorazvojnim teškoćama

[40] Usp. Äikäs, Pesonen, Heiskanen, Syrjämäki, Aavikko i Viljamaa, Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives.

[41] Usp. Ooms, Fukkink, Devlieghere, Dreier, Fischbach, Langner, Mæland Strømsøe i Van Lombergen, Interprofessional collaboration in ECEC: a review of European countries with different levels of system integration.

[42] Usp. Srok i Skočić Mihić, Odgajatelji i stručni suradnici u savjetodavnoj ulozi.

[43] Usp. Sanches-Ferreira, Gonçalves, Barros Araújo, Alves i Barros, Building inclusive preschool classrooms: how desirable and feasible is a set of strategies that facilitate teacher-child relationships?

češće doživljavaju socijalnu izolaciju pa suradnja i koordinacija stručnjaka omogućuju dosljednu primjenu strategija koje potiču socijalnu uključenost.[44] Sukladno tomu ranija istraživanja naglašavaju da odgojitelji socijalno-emocionalno učenje djece percipiraju kao sastavni dio svakodnevnih interakcija, pri čemu suradnja s obiteljima i prilagodba fizičkog okružja predstavljaju ključne elemente uspješne prakse.[45]

Potpuna stabilnost procjena u odnosu na dob, radni staž, usavršavanje i prethodno iskustvo ukazuje na to da sudionici dijele vrlo slična profesionalna uvjerenja. Činjenica da ni jedno obilježje ne razlikuje odgovore sudionika upućuje na to da su važnost očekivane suradnje i namjeravanih pedagoških postupaka duboko integrirani u njihov profesionalni identitet, neovisno o dobi ili duljini radnog vijeka. Dodatnu dimenziju takvim deklarativnim procjenama daju rezultati prethodnih istraživanja,[46] prema kojima se kompetencije odgojitelja za suradnju s roditeljima značajno unapređuju tek kroz strukturirane i vremenski kontinuirane edukacijske programe, pri čemu je napredak vidljiviji u znanju i vještinama potrebnima za postupke suradnje, dok se stavovi ne mijenjaju. Slično se potvrđuje i kroz rezultate prema kojima je suradnja s roditeljima djece s teškoćama zahtjevna, ali ključna dimenzija profesionalnog djelovanja, osobito u kontekstima u kojima je potrebna koordinacija stručnjaka i stvaranje okružja koje potiče aktivno sudjelovanje obitelji.[47]

5. Ograničenja istraživanja

Ograničenja ovog istraživanja proizlaze iz obilježja uzorka te primijenjenoga istraživačkog postupka. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku odgojitelja iz vjerskih predškolskih ustanova jedne županije, što ograničava mogućnost šireg uopćavanja rezultata. Nadalje, situacij-

[44] Usp. Danniels i Pyle, Teacher perspectives and approaches toward promoting inclusion in play-based learning for children with developmental disabilities.

[45] Usp. Blewitt, O'Connor, Morris, Nolan, Mousa, Green, Ifanti, Jackson i Skouteris, "It's embedded in what we do for every child": a qualitative exploration of early childhood educators' perspectives on supporting children's social and emotional learning.

[46] Usp. Visković i Višnjić Jevtić, Development of professional teacher competences for cooperation with parents.

[47] Usp. Jeremić, Milenović i Markov, Partnerstvo odgojitelja i roditelja djece s teškoćama u razvoju.

ske vinjete obuhvaćaju samo dva profesionalna konteksta, zbog čega ne prikazuju cjelovit raspon izazova s kojima se odgojitelji suočavaju u inkluzivnoj praksi. Metodološki valja uvažiti da su prikupljeni podatci temeljeni na samoprocjeni u zamišljenim okolnostima. Zbog toga postoji mogućnost da su odgovori sudionika djelomično oblikovani profesionalnim očekivanjima i društveno poželjnim obrascima ponašanja, što se ne mora uvijek podudarati s njihovim stvarnim postupanjem u svakodnevnoj praksi.

Dodatno ograničenje odnosi se na samu konstrukciju novih ljestvica procjene. Iako su ljestvice teorijski utemeljene i pilotirane, one nisu prošle kroz cjelovitu provjeru svojih psihometrijskih karakteristika. Također, unatoč visokom slaganju među procjenjivačima, postupak kodiranja tekstualnih iskaza o emocionalnim reakcijama, namjeravanim pedagoškim postupcima i očekivanoj suradnji uvijek nosi rizik od djelomične subjektivnosti istraživača. Zbog svih navedenih metodoloških specifičnosti, širi zaključci o razini profesionalne sigurnosti ili uspješnosti emocionalne regulacije moraju se promatrati prvenstveno kao interpretativne pretpostavke, a ne kao izravni pokazatelji stvarnog ponašanja sudionika.

Naposljetku, relativno mali uzorak od 67 sudionika može smanjiti statističku snagu primijenjenih testova pri pronalaženju manjih razlika među skupinama. Dobivene rezultate stoga valja tumačiti prvenstveno kao početni uvid u iskazanu spremnost odgojitelja unutar specifičnog konteksta vjerskih predškolskih ustanova.

6. Zaključak

Provedeno istraživanje pokazuje da odgojitelji u vjerskim inkluzivnim vrtićima jasno razdvajaju emocionalne reakcije od namjeravanog djelovanja. Dok su njihove emocionalne reakcije pretežno umjerene, namjeravani pedagoški postupci i očekivana suradnja procijenjeni su višim stupnjevima razvoja. U objema situacijskim vinjetama očekivana se suradnja ističe kao najizraženiji odgovor. To ukazuje na to da su odgojitelji na deklarativnoj razini snažno usmjereni na timski rad, koordinaciju i zajedničko rješavanje izazova. Te su procjene potpuno dosljedne bez obzira na dob, radni staž, usavršavanja ili prethodno iskustvo sudionika. Takav rezultat sugerira da unutar ispitanog uzorka postoji homogen profil profesionalnih uvjerenja.

Dobiveni uvidi imaju jasnu praktičnu vrijednost. Oni upućuju da odgojitelji suradnju vide kao temelj za održavanje kvalitete inkluzivne prakse. Ipak, oni uočavaju i jasne organizacijske prepreke, poput nedostatka stručnjaka i slabe institucionalne podrške. Navedeni rezultati otvaraju prostor za razvoj jasnijih modela timskog rada, preciznije podjele uloga i dostupnijih programa stručnog usavršavanja. To je ključno za izgradnju boljih inkluzivnih politika i unapređenje prakse u vrtićima. Naposljetku, buduća bi se istraživanja trebala usmjeriti na izravno opažanje ponašanja odgojitelja u praksi. To će omogućiti točniju procjenu njihovih profesionalnih kompetencija, namjeravanih postupaka i stvarne suradnje u različitim ustanovama.

EARLY CHILDHOOD EDUCATORS IN AN INCLUSIVE KINDERGARTEN: EMOTIONAL REACTIONS, INTENDED ACTIONS, AND EXPECTED COLLABORATION

Abstract

This study analyzes the stated readiness of early childhood educators to work with children with developmental difficulties, based on two situational vignettes. The paper separately examines and compares three dimensions of the professional response: emotional reactions, intended pedagogical actions, and expected collaboration. A total of 67 educators from religious early childhood education and care institutions participated in the study. The results show that the participants' emotional reactions are predominantly moderate, while their intended pedagogical actions, and especially expected collaboration, are rated at more advanced levels of professional practice. Collaboration stands out in both vignettes as the most prominent professional response. The demographic and professional characteristics of the participants do not affect their ratings. The obtained results point to a homogenous profile of professional beliefs that is strongly focused on teamwork, coordination, and joint problem-solving in inclusive practice.

Keywords: preschool teachers, inclusive education, situational vignettes, professional responses, teamwork