Stavovi o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove

Tomić, Anamaria

Professional thesis / Završni specijalistički

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:155809

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-23**

Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Poslijediplomski specijalistički studij
Rana intervencija u edukacijskoj rehabilitaciji

Anamaria Tomić

STAVOVI O UKLJUČIVANJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U PREDŠKOLSKE USTANOVE

SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, srpanj 2018.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Poslijediplomski specijalistički studij
Rana intervencija u edukacijskoj rehabilitaciji

Anamaria Tomić

STAVOVI O UKLJUČIVANJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U PREDŠKOLSKE USTANOVE

SPECIJALISTIČKI RAD

Mentorica: doc. dr. sc. Jasmina Ivšac Pavliša

Zagreb, srpanj 2018.

Na temelju članka 42. Statuta Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Fakultetsko vijeće Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta na **8.** redovitoj sjednici održanoj 28. svibnja 2018. godine imenovalo je **Povjerenstvo za ocjenu** poslijediplomskog specijalističkog rada u sastavu:

1. **doc. dr. sc. Sanja Šimleša,** predsjednica Povjerenstva
2. **doc. dr. sc. Jasmina Ivšac Pavliša,** članica i
3. **doc. dr. sc. Marina Milić Babić,** vanjska članica.

Fakultetsko vijeće Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta prihvatilo je pozitivno izvješće Povjerenstva za ocjenu specijalističkog rada studentice **Anamarie Tomić** pod naslovom „Stavovi prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove“ na **9.** redovitoj sjednici održanoj 9. srpnja 2018. godine te imenovalo **Povjerenstvo za obranu specijalističkog rada** u sastavu:

1. **doc. dr. sc. Sanja Šimleša,** predsjednica, docentica Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu,
2. **doc. dr. sc Jasmina Ivšac Pavliša,** članica, Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i
3. **doc. dr. sc. Marina Milić Babić,** vanjska članica, docentica Pravnog Sveučilišta u Zagrebu, vanjska članica.

Specijalistički rad uspješno je obranjen **13. srpnja 2018.** na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

ZAHVALE

Zahvaljujem svim sudionicima istraživanja koji su izdvojili svoje vrijeme, podijelili svoja iskustva te omogućili nastanak ovog rada.

Zahvaljujem doc. dr. sc. Jasmini Ivšac Pavliša i doc. dr. sc. Sanji Šimleši na pomoći u izradi rada i višegodišnjem mentoriranju koje je često prelazilo granice njihova radnog vremena.

Zahvaljujem kolegici Marini Šimanović iz Hrvatske udruge za ranu intervenciju u djetinjstvu (HURID) na dugogodišnjoj pomoći i neizmjernoj podršci u svakodnevnom stručnom radu te HURID-u koji je uvelike pomogao moje studiranje na mnoge načine.

Zahvaljujem kolegici doc. dr. sc. Kseniji Romstein na dijeljenju svog velikog stručnog i praktičnog iskustva kako bi mi omogućila bolji uvid u svakodnevicu u dječjim vrtićima i kritičko razmišljanje o problematici uključivanja djece s TUR u predškolske ustanove.

Zahvaljujem studenticama te stručnim suradnicama u dječjim vrtićima na pomoći pri prikupljanju podataka.

Najviše zahvaljujem suprugu Željku na strpljenju te bakama, djedovima i ostalim članovima bliže obitelji što su uskakali za čuvanje kćerkice Hane kad je bilo najpotrebnije, i podršci cijele obitelji u dobru i zlu.

♡

STAVOVI O UKLJUČIVANJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U PREDŠKOLSKE USTANOVE

Sažetak

Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske ustanove danas se smatra primjerenim oblikom obrazovanja za svu djecu s teškoćama. Kako bi se to postiglo, potrebno je zadovoljiti određene preduvjete kvalitete, koji se u prvome redu odnose na procesualne i strukturalne aspekte ranog odgoja. Pod strukturalnim čimbenicima podrazumijeva se materijalna opremljenost odgojnih skupina, primjeren omjer djece i odgojitelja, veličina odgojne skupine, postojanje primjerene programske podrške, obrazovanje odgojitelja te dostupnost resursa unutar i izvan dječjeg vrtića koji mogu olakšati implementaciju uključivanja djece s teškoćama u redovne ustanove (primjerice, uključenost roditelja). Govoreći o procesualnim čimbenicima, misli se na kvalitetu interakcije u odgojnoj skupini te strukturu stavova odgojitelja i stručnog kadra prema djeci s teškoćama i inkluziji općenito. Različita istraživanja tijekom godina potvrdila su multidimenzionalnost inkluzije u kojoj se govori o recipročnom odnosu strukturalnih i procesualnih preduvjeta inkluzije. Ovim istraživanjem pokušali su se ispitati stavovi odgojitelja i stručnih suradnika o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u sedam predškolskih ustanova s redovnim programom u Republici Hrvatskoj, ovisno o njihovoj dobi, obrazovanju, radnom stažu, godinama rada u struci, veličini mjesta u kojem rade te njihovim iskustvima s djecom s teškoćama u razvoju. Podaci su prikupljeni pomoću upitnika „Mišljenja o integraciji učenika/studenata s invaliditetom“ (engl. „Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities“, ORI) koji je preveden na hrvatski jezik i prilagođen za ovu populaciju sudionika. Rezultati istraživanja pokazali su da sudionici općenito imaju neutralne ili blago negativne stavove prema uključivanju. Sudionici starije dobi, srednje i više stručne spreme te oni koji rade u manjim sredinama imaju pozitivnije stavove prema uključivanju. Detaljna analiza odgovora na tvrdnjama pokazala je neke kontradiktorne stavove te upućuje na prikriveno negativne stavove. Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao polazište za daljnje propitivanje inkluzivne problematike te potaknuti razvoj programa cjeloživotnog učenja za odgojitelje i stručne suradnike u predškolskim ustanovama.

Ključne riječi: stavovi, uključivanje djece s teškoćama, inkluzija, odgojitelji, stručni suradnici.

ATTITUDES ON INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN MAINSTREAM PRESCHOOL INSTITUTIONS

Summary

Inclusion of children with disabilities in preschool institutions is considered as an appropriate education form for all children with disabilities. To achieve that, it is necessary to fulfill certain preconditions known as process and structural aspects of quality of early education. Structural prerequisites are material setting, children-adults ratio, group size, appropriate "program management", staff qualifications and availability of resources inside and outside of the preschool institution which can facilitate inclusion (for example, parent involvement). Process preconditions are quality of interactions in group setting and staff attitudes on inclusion of children with disabilities and inclusion in general. This research tries to investigate attitudes of preschool teachers and expert associates on inclusion of children with disabilities in seven mainstream preschool institutions in the Republic of Croatia, depending on their age, education, work experience, size of the town they work in and experience with children with disabilities. Data was collected with the Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) questionnaire, translated to Croatian and adapted for this population. Results of this research show that the participants have neutral or mildly negative attitudes toward inclusion. Older participants, at lower education level, who work in smaller towns, have more positive attitudes toward inclusion. Detailed analysis shows some contradictory attitudes, and implies on covertly negative attitudes. These results can be a starting point for further questioning of inclusive issues, and encouraging development of programs for lifelong learning for kindergarten teachers and expert associates in preschool settings.

Key words: attitudes, inclusion of children with disabilities, inclusion, preschool teachers, expert associates.

SADRŽAJ

1. Uvod ... 1

1.1. Uključivanje djece s teškoćama u redovne predškolske ustanove ... 1

1.2. Stavovi o uključivanju ... 5

1.3. Povijest uključivanja u Republici Hrvatskoj ... 10

1.4. Istraživanja u Republici Hrvatskoj ... 11

2. Cilj i problem istraživanja ... 19

3. Metode ... 20

3.1. Sudionici istraživanja ... 20

3.2. Mjerni instrument ... 20

3.3. Analiza podataka ... 21

4. Rezultati ... 23

5. Rasprava ... 35

5.1. Ograničenja istraživanja ... 46

5.2. Implikacije za pedagošku praksu ... 48

6. Zaključak ... 50

Literatura ... 52

Prilozi ... 60

1. Uvod

1.1. Uključivanje djece s teškoćama u redovne predškolske ustanove

Začetak prava djece s teškoćama u razvoju na optimalan oblik obrazovanja može se uočiti u Konvenciji o pravima čovjeka iz 1948. te kasnije u Konvenciji o pravima djeteta iz 1989. godine, koje je potpisala i Republika Hrvatska. Prema tim Konvencijama, sve države potpisnice dobile su smjernice da se svakom djetetu s teškoćama u razvoju „osigura djelotvoran pristup obrazovanju, strukovnoj izobrazbi, zdravstvenim i rehabilitacijskim uslugama, pripremi za zapošljavanje i mogućnostima razonode, na način koji mu omogućuje puno uključivanje u zajednicu i osobni razvoj, uključujući njegov kulturni i duhovni napredak“ (UN, 1989, str. 10). To znači da će svaka država potpisnica nastojati osigurati djetetu s teškoćama potpuno uključivanje u zajednicu – inkluziju.

Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske ustanove danas se smatra primjerenim oblikom obrazovanja za svu djecu s teškoćama. Načela inkluzivnog obrazovanja (npr. uključivanje sve djece neovisno o njihovom fizičkom, intelektualnom, socijalnom, emocionalnom, jezičnom ili drugom statusu; razvojno-primjereno i na dijete usmjereno poučavanje; odgoj i obrazovanje jednako dostupno svima; individualiziran proces poučavanja; okruženje za učenje koje poštuje kulturološke razlike, itd.) te okvir za njihovu implementaciju prihvaćeni su na Svjetskoj konferenciji o pristupu i kvaliteti obrazovanja osoba s posebnim potrebama održanoj u Salamanci 1994. godine (UNESCO, 1994), a kasnije i prošireni na Svjetskom edukacijskom forumu održanom u Dakaru 2000. godine (UNESCO, 2000).

Mnogobrojni su razlozi zbog kojih je važno uključivati djecu s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne ustanove:

1) pravni razlozi – države potpisnice Konvencije o pravima osoba s invaliditetom te gore navedenih dokumenata trebaju osigurati da se djeca s teškoćama u razvoju ne isključe iz besplatnog i obveznog osnovnog ili srednjeg obrazovanja na osnovu svojih teškoća, da će osigurati potrebnu pomoć i djelotvorne individualizirane mjere potpore unutar općeg obrazovnog sustava kako bi se olakšalo njihovo obrazovanje te da će osigurati učenje životnih i društvenih razvojnih vještina u cilju olakšavanja njihovog punog i ravnopravnog sudjelovanja u obrazovanju i životu kao članova zajednice (Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, NN 6/07, članak 24.). Svaka država potpisnica ovih dokumenata ima i niz

drugih zakona i pravilnika koji reguliraju sustav odgoja i obrazovanja na nacionalnoj razini.

2) individualni razlozi – uključivanje djece s teškoćama u predškolske ustanove s djecom urednog razvoja daje im priliku da razvijaju komunikacijske i socijalne vještine, samostalnost, razvojno-primjereno ponašanje, prihvaćanje sebe i svojih posebnosti (Daniels i Stafford, 2003), no oni također postaju svjesniji svoje različitosti (Romstein, 2010).
3) socijalni razlozi – djeca urednog razvoja u čiju su skupinu uključena djeca s teškoćama u razvoju predstavljaju model ponašanja za djecu s teškoćama, razvijaju razumijevanje njihovih teškoća, postaju osjetljivija prema potrebama drugih, razumiju različitosti te spoznaju da se teškoće mogu prevladati (Daniels i Stafford, 2003). Istraživanja su također pokazala da djeca urednog razvoja gotovo jednako napreduju u vrtićima koji ne uključuju i koji uključuju djecu s teškoćama (Odom, DeKlyen i Jenkins, 1984; prema Odom, Buysse i Soukakou, 2011), da se aktivno uključuju u sve aktivnosti u inkluzivnom okruženju (Brown, Odom, Li i Zercher, 1999), da stječu prijatelje u skupini (Odom i sur., 2006) te da sudjelovanje u inkluzivnim programima pozitivno utječe na njihova znanja i stavove o teškoćama u razvoju (Diamond i Huang, 2005). Uključivanjem djece s teškoćama utječe se na „smanjenje diskriminacijskih stavova i predrasuda u zajednici te na stvaranje otvorenog i solidarnog društva“ (UNICEF, 2014, str. 88).
4) ekonomski razlozi – istraživanja (Metts, 2000; Bieler-Berman, 2008; prema Walton, 2012) pokazuju da pristup koji podržava uključivanje djece s teškoćama/osoba s invaliditetom ima više dugoročne koristi nego troškova te da daje više pozitivnih razvojnih ishoda u odnosu na pristup koji podržava posebno školovanje. Isto vrijedi i za programe rane intervencije, a čiji su dio inkluzivni programi, koji pokazuju kognitivnu, edukativnu i ekonomsku korist za uključene (Carneiro i Heckman, 2003). Primjerice, veći broj kvalitetnih ljudi se zapošljava te povećava produktivnost i bogatstvo na nacionalnoj razini, smanjuje se broj ljudi koji ovise o davanjima države (socijalnoj pomoći), smanjuje se broj ljudi koji odustaju od obrazovanja, povećavaju se ekonomski učinci škola i sustava (Lynch, 1994; prema Walton, 2012; Carneiro i Heckman, 2003), itd. Ta korist se očituje i kroz veći broj zaposlenih roditelja djece s teškoćama u razvoju, kojima uključivanje njihove djece u predškolske ustanove daje više prilika za traženje posla ili održavanje poslovnog odnosa (Daniels i Stafford, 2003) te time utječu i na ekonomsko stanje države u kojoj žive i plaćaju doprinose.

Inkluzivno obrazovanje temelji se na promjeni socijalne paradigme: umjesto fokusa na djetetov nedostatak (kao kod integracije), fokus se stavlja na njegove mogućnosti i potencijale; te na ideji da se obrazovati treba svako dijete, neovisno o svom fizičkom, intelektualnom, socijalnom, emocionalnom, jezičnom ili drugom statusu koje bi potencijalno moglo predstavljati zapreku (UNESCO, 1994). Inkluzija ili uključivanje je više od integracije – ona podrazumijeva ne samo upisivanje djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne ustanove, već i različite prilagodbe od kojih svi imaju koristi, primjerice arhitektonska rješenja (UNICEF, 2013). Inkluzija je definirana kao proces odgovaranja na različitost potreba svih učenika kroz povećanje njihove participacije u učenju, kulturi i zajednici uz promjene i modifikacije u sadržaju, pristupu, strukturama i strategijama učenja koje treba zajamčiti postojeći redovni odgojno-obrazovni sustav. Ona je kontekst koji omogućava i onome koji poučava i onome koji uči da vide različitost kao izazov i bogatstvo okoline te se dobro osjećaju u takvom okruženju. Ona se temelji na četiri postavke: 1) inkluzija je proces, 2) inkluzija se tiče identifikacije i uklanjanja barijera, 3) inkluzija podrazumijeva prisutnost, participaciju i uspješnost svih učenika, 4) inkluzija stavlja naglasak i na onu populaciju koja je u riziku od marginalizacije, isključivanja ili neuspješnosti u obrazovanju (UNESCO, 2005).

S obzirom na to da se u Republici Hrvatskoj pojmovi integracija i inkluzija još uvijek često zamjenjuju, čak i kada je riječ o stručnjacima koji rade s djecom (odgojitelji, logopedi, psiholozi, edukacijski rehabilitatori, itd.), čemu sigurno doprinosi i zastarjela terminologija naših zakona, u ovom radu govorit će se o „uključivanju djece s teškoćama u razvoju i/ili razvojnim rizicima“ u odgojno-obrazovne (u našem slučaju: predškolske) ustanove.

Posljednjih 30 godina djeca s teškoćama u razvoju uključuju se u redovne predškolske sustave u Republici Hrvatskoj. Polazište ovakvog, inkluzivnog ranog odgoja i obrazovanja su ratificirane međunarodne Konvencije, ali i postojeći hrvatski zakoni i podzakonski akti. Tako, primjerice, u Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13) postoje članci koji daju posebnu pozornost djeci s teškoćama u razvoju i programskoj potpori koju dječji vrtići trebaju osigurati. Međutim, bez obzira na legislativni okvir, događa se da dionici odgojno-obrazovnog procesa nemaju dovoljnu podršku u razumijevanju kao ni u provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja: odgojitelji koji provode pedagoške mjere prema politici kuće koju zastupaju i Ministarstva znanosti i obrazovanja koje propisuje pravne okvire, roditelji koji žele najbolje za svoju djecu pa „pritišću“ ustanove kako bi upisali svoju djecu u redovne vrtićke skupine, stručni suradnici koji najčešće ne znaju pružati adekvatnu podršku odgojiteljima i roditeljima u cjelokupnom procesu, a tako ni djeca s teškoćama koja

vrlo često ulaze u vrtiće nepripremljena i nespremna na sve izazove koji ih čekaju u odnosu na njihove teškoće, druge sudionike procesa i okolinu.

Kako bi uključivanje djece s teškoćama u ustanove odgoja i obrazovanja bilo uspješno, potrebno je zadovoljiti ne samo zakonsku regulativu već i osigurati dodatnu podršku u obliku prilagodbi ustanova i osoblja. UNICEF naglašava da kvalitetno odgojno uključivanje djece s teškoćama u razvoju pretpostavlja i osiguranu potporu kako bi se svakom djetetu omogućilo „puno sudjelovanje u skupini vršnjaka“ (UNICEF, 2014; str. 90).

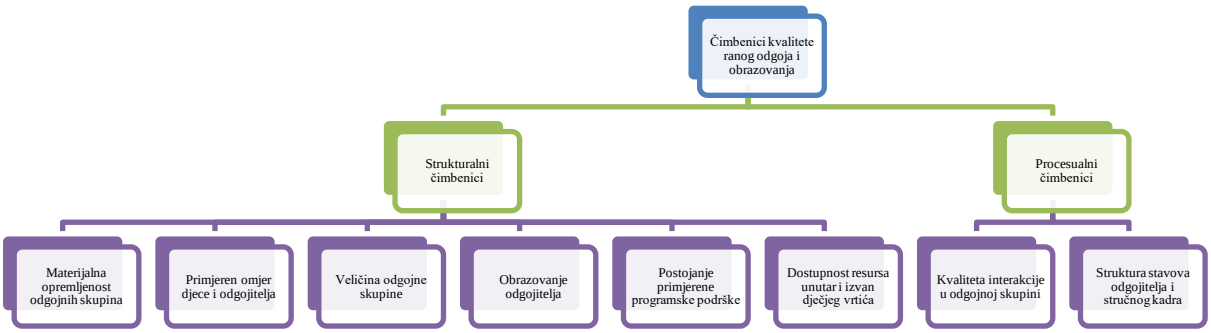
Brojni su čimbenici koji utječu na uspješnost uključivanja djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove, primjerice, kvaliteta programa, djetetova obilježja, obiteljski ciljevi, podrška stručnjaka, osjetljivost i iskustvo osoblja koje je uključeno u provedbu programa (Bailey i sur., 1998) te pozitivni stavovi prema uključivanju djece s teškoćama (Romi i Leyser, 2006; Leatherman, 2007; Jordan, Schwartz i McGhie-Richmond, 2009).

Ono što neka istraživanja navode otežavajućom okolnosti pri uključivanju djeteta s teškoćama u predškolske skupine je, primjerice, broj djece u skupini koji ponekad nadmašuje normative, neadekvatno opremljeni prostori za prihvat djece s teškoćama (Leutar i Štambuk, 2006; Loborec i Bouillet, 2011; Miloš i Vrbić, 2015), materijalno-prostorni uvjeti, struktura odgojne skupine (homogena ili heterogena prema kronološkoj dobi) te omjer djece i odraslih. Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i obrazovanja (NN 63/08, 90/10) utvrđeni su prostorni, tehnički, kadrovski, zdravstveni, informatički i mnogi drugi normativi koji bi trebali omogućiti ujednačene i optimalne uvjete rada u svim predškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj. Svrha ovog standarda je osigurati jednake uvjete rada u svim dječjim vrtićima kako bi se posljedično osigurala i viša kvaliteta ranog i predškolskog odgoja. Međutim, ono što se pokazalo u praksi jest da neki od normativa ipak nisu optimalni (primjerice: omjer djece urednog razvoja, djece s teškoćama i odraslih u skupini; omjer djece i stručnih suradnika u ustanovi).

Neki autori navode kao jedan od najvećih izazova pri uključivanju djece s teškoćama nedostatak timskog rada (Ljubešić i Šimleša, 2016). Iako je Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i obrazovanja (NN 63/08, 90/10) u opisu rada stručnih suradnika (pedagoga, psihologa, edukacijskih rehabilitatora, logopeda) i odgojitelja navedeno da međusobno surađuju te surađuju s roditeljima, u praksi je timski rad vrlo zahtjevan i često postoji samo na papiru.

Različita su istraživanja tijekom godina potvrdila multidimenzionalnost inkluzije, u kojoj se govori o recipročnom odnosu strukturalnih i procesualnih preduvjeta inkluzije (Slika 1). Generalno možemo govoriti o strukturalnim i procesualnim čimbenicima kvalitete ranog

odgoja i obrazovanja. Pod strukturalnim čimbenicima kvalitete podrazumijevamo materijalnu opremljenost odgojnih skupina, primjeren omjer djece i odgojitelja, veličinu odgojne skupine, postojanje primjerene programske podrške, obrazovanje odgojitelja te dostupnost resursa unutar i izvan dječjeg vrtića koji mogu olakšati implementaciju inkluzije (primjerice, uključenost roditelja). Kada govorimo o procesualnim čimbenicima, mislimo na kvalitetu interakcije u odgojnoj skupini te strukturu stavova odgojitelja i stručnog kadra prema djeci s teškoćama i inkluziji općenito (Frede, 1995; Bronfenbrenner, 1997; Layzer i Godson, 2006; Pianta i Mashburn, 2007; prema Babić i Romstein, 2009; Lowe Vandell i Wolfe, 2000). I strukturalni i procesualni čimbenici mogu biti barijera uspješnom uključivanju djece s teškoćama u razvoju (Odom, 2002). Primjerice, negativni stavovi pridonose otežanoj implementaciji uključivanja te ih je potrebno uklanjati različitim akcijama (senzibilizacijom, edukacijama stručnjaka, roditelja, šire javnosti, itd.).



Slika 1. Čimbenici kvalitete ranog odgoja i obrazovanja

1.2. Stavovi o uključivanju

Kada govorimo o stavovima možemo reći da je „stav (...) stečena, relativno trajna i stabilna, organizacija pozitivnih ili negativnih emocija, vrednovanja i reagiranja prema nekom objektu“ (Petz, 1992: 426; prema Leutar i Štambuk, 2006). Stavovi se oblikuju na temelju iskustva: u neposrednom kontaktu s objektom stava ili posredno te u interakciji sa socijalnom okolinom. Oni se mogu mijenjati pod utjecajem promijenjenih okolnosti i stjecajem novih iskustava, no relativno su otporni i trajni (Leutar i Štambuk, 2006). Većina istraživanja koja se bave stavovima slažu se da su stavovi konstrukti s afektivnom (emocionalnom), kognitivnom (spoznajnom) i ponašajnom komponentom (Olson i Zanna, 1993) ovisno o tome vrednujemo li neki objekt ili stajalište temeljem analize relevantnih činjenica (spoznajno zasnovan stav), emocija (emocionalno zasnovan stav) ili opažanjem vlastitog ponašanja prema objektu (stav

zasnovan na ponašanju) (Aronson, Wilson i Akert, 2005). Stav je zapravo ono što pojedinac misli i osjeća (afekti), što zna (kognicija) i kako se ponaša (ponašanje). Stavovi se razlikuju i po svojoj snazi i pobudljivosti, a podložni su promjenama (više u: Aronson, Wilson i Akert, 2005).

Poznavanje izvora negativnih stavova prema osobama s invaliditetom, uključujući i djeci s teškoćama u razvoju, pomaže nam razumjeti njihovu prirodu, uputiti na promjene procedura pri izvođenju procjena te uputiti na razvoj instrumenata za njihovu procjenu (Antonak i Livneh, 2000). Isto tako, poznavanje stavova, zajedno s istraživanjem interrelacija znanja, stavova i ponašanja, daje smjernice onima koji donose zakone i pravilnike, omogućuje osmišljavanje interventnih programa za mijenjanje stavova prema djeci/osobama s teškoćama te omogućava evaluaciju stručnih programa u području savjetovanja, rehabilitacije i posebne edukacije (Towner, 1984; Yuker, 1988; prema Antonak i Livneh, 2000). Jedan od najvećih izazova u implementaciji inkluzivnog odgoja i obrazovanja upravo su stavovi, a oni mogu biti i glavni uzrok nekvalitetnog uključivanja djece s teškoćama u redovne predškolske ustanove (Barton i Smith, 2015).

Stavovi i sustav vrijednosti onih koji su direktno uključeni u proces uključivanja djece s teškoćama u razvoju (tj. odgojitelji, učitelji, stručni suradnici) imaju značajan utjecaj na uspješnost uključivanja jer su povezani s njihovom predanošću implementacije procesa uključivanja (Norwich, 1994; prema Avramidis i Norwich, 2002). Ono što se pokazalo u nekim istraživanjima jest da se stavovi odgojitelja prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju često temelje na provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja u praksi, a manje na specifičnoj ideologiji i razumijevanju koncepta uključivanja/inkluzije (Vaz i sur., 2015). Negativni stavovi odgojitelja i učitelja od samog početka stvaraju očekivanja za postizanje niskih rezultata i nizak socijalni status te podupiru nepoželjna ponašanja kod osoba s teškoćama (Larrivee, 1985; Larrivee i Home, 1991; prema Antonak i Larrivee, 1995). Pozitivni stavovi odgojitelja i učitelja utječu na zadovoljstvo djece unutar skupine/razreda i smanjuju podjele među njima (Monsen i Frederickson, 2003).

Istraživanja su pokazala da odgojitelji često imaju podvojene osjećaje ili se osjećaju nesigurno kada je u njihovu skupinu uključeno dijete s teškoćama u razvoju, posebice jer su slabo ili gotovo nikako osposobljeni za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Kostelnik, 2004; prema Leutar i Štambuk, 2006). Klinička iskustva su pokazala da odgojitelji ponekad smatraju da su kompetentni isključivo za rad s djecom urednoga razvoja. Također, odgojitelji brinu o tome hoće li vrijeme posvećeno djetetu s teškoćama na neki način zakinuti drugu djecu u skupini (Bender, Vail i Scott, 1995). Jedno istraživanje je pokazalo da su djeca s

teškoćama u razvoju zahtijevala tri puta više podrške od strane odgojitelja nego djeca urednog razvoja (Odom, 2002). Težina i vrsta teškoće koju dijete ima također utječu na njihove stavove prema uključivanju – puno su skloniji uključivanju djece s fizičkim i senzoričkim teškoćama nego djece s intelektualnim, bihevioralnim teškoćama i teškoćama učenja (Forlin, Douglas i Hattie, 1996; Hastings i Oakford, 2003; Westwood i Graham, 2003; Ellins i Porter, 2005; Forlin i Chambers, 2011; de Boer, Pijl i Minnaert, 2011; prema Vaz i sur., 2015; Avramidis i Norwich, 2002). Fizičke i senzoričke teškoće odmah su vidljive te je i javnost bolje senzibilizirana za njih. Intelektualne, bihevioralne i teškoće učenja nisu toliko očite na prvu, šira javnost o njima manje zna, manje ih prepoznaje te posljedično i više osuđuje. Pri uključivanju djece s fizičkim i senzoričkim teškoćama mnogo je lakše napraviti prilagodbe jer su one često intuitivne. Kada je u pitanju uključivanje djece s intelektualnim, bihevioralnim i teškoćama učenja, nije dovoljno osloniti se na intuiciju već je potrebno i specifično znanje.

Ono što je još problematično u slučaju uključivanja djeteta s teškoćama u predškolske skupine jest i broj djece u skupini koji ponekad nadmašuje normative te neadekvatno opremljeni prostori za prihvat djece s teškoćama (Leutar i Štambuk, 2006; Loborec i Bouillet, 2011; Miloš i Vrbić, 2015), a važnim su se pokazali i materijalno-prostorni uvjeti, struktura odgojne skupine (homogena ili heterogena prema kronološkoj dobi) te omjer djece i odraslih (Frede, 1995; Bronfenbrenner, 1997; Layzer i Godson, 2006; Pianta i Mashburn, 2007; prema Babić i Romstein, 2009; Vandell i Wolfe, 2000). Zbog toga je bitno sustavno monitoriranje provođenja pedagoških standarda, za što su odgovorne više razine sustava odgoja i obrazovanja te lokalne samouprave.

Neki od stavova i vjerovanja koje su izrazili odgojitelji u istraživanju Barton i Smith (2015) odnose se, između ostaloga, na nedostatak suradnje među osobljem koje je uključeno u proces uključivanja, svjesnost da bi netko mogao „ispaštati“ (djeca s teškoćama koja možda neće dobiti potrebne usluge ili djeca urednog razvoja koja možda neće dobiti potrebnu pažnju), nepripremljenost odgojitelja, manjak svjesnosti o prednostima uključivanja, nedostatak poštovanja prema djetetu s teškoćama, itd. Iz smjera i rezultata mnogobrojnih istraživanja može se vidjeti da se dogodio pomak u istraživanju stavova o uključivanju djece s teškoćama u ustanove s redovnim programom: danas se svi slažu da djeca s teškoćama u razvoju imaju pravo na odgoj i obrazovanje zajedno s djecom urednog razvoja, ali prepreke i dalje postoje na području zakonodavstva (donositelja odluka), osoblja te obitelji koje propituju mogućnosti i kapacitete sustava (Guralnick i Bruder, 2016).

Istraživanja su pokazala da na razvoj stavova utječe više faktora, primjerice, dob, spol, godine poučavanja/rada u struci, stupanj obrazovanja odgojitelja i prethodna iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Kada promatramo svaku pojedinu varijablu, pokazalo se sljedeće:

a) **dob**: neka istraživanja kažu da mlađe osobe/učitelji/odgojitelji imaju pozitivnije stavove nego starije osobe (Sharma, Forlin i Loreman, 2008; Avissar, Reiter i Leyser, 2003). Povezanost dobi i stava prisutna je zbog kognitivnog aspekta stava (onoga što osoba zna). Pozitivni stavovi mlađih sudionika mogu biti prisutni zbog njihovog formalnog obrazovanja koje je bilo usmjereno na inkluzivne vrijednosti te pokrilo jedan dio područja posebne pedagogije, za razliku od starijih sudionika. Međutim, neka druga istraživanja nisu pronašla povezanost dobi i stavova (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000; Avramidis i Norwich, 2002; Dapudong, 2014).
b) **spol**: istraživanja vezana uz spol i stavove prilično su nekonzistentna – neka pokazuju da žene pokazuju veću razinu tolerancije za uključivanje djece s teškoćama/osoba s invaliditetom nego muškarci (Eichinger, Rizzo and Sirotnik, 1991), dok su neka istraživanja pokazala suprotnu tendenciju (Ahmed, Sharma i Deppeler, 2012). Razlike u spolovima mogu se pripisati načinu na koji se odgajaju dječaci i djevojčice još od ranog djetinjstva. Primjerice, od djevojčica se očekuje veća razina empatije, pomaganja i emocionalnog angažmana u usporedbi s dječacima, a to se zadržava i u njihovom daljnjem obrazovanju (Derman-Sparks i Anti-Bias Curriculum Task Force, 1989). Neka istraživanja nisu pokazala razlike u spolovima (Beh-Pajooh, 1992; Leyser, Kapperman and Keller, 1994; Parasuram, 2006).
c) **godine poučavanja/rada u struci**: ova varijabla se pokazala važnom u oblikovanju stavova učitelja/odgojitelja u nekim istraživanjima (Avramidis i Kalyva, 2007). Neka istraživanja su pokazala da učitelji/odgojitelji s manje radnog staža i iskustva pokazuju pozitivnije stavove prema uključivanju nego oni s više (Cornoldi, Terreni, Scruggs i Mastropieri, 1998) dok neka druga istraživanja nisu pokazala povezanost između ovih varijabli (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000; Dupoux, Hammond, Ingalls i Wollman, 2006).
d) **stupanj obrazovanja**: neka istraživanja pokazuju da je viši stupanj obrazovanja povezan s pozitivnijim stavom prema uključivanju (Parasuram, 2006; Dupoux, Hammond, Ingalls i Wollman, 2006), međutim, neka istraživanja to opovrgavaju (Ahmed, Sharma i Deppeler, 2012), a neka nisu pokazala povezanost stupnja obrazovanja i stavova prema uključivanju (Dapudong, 2014). Neki autori tvrde da postoji postupan trend opadanja pozitivnih stavova prema uključivanju kako se učitelji/odgojitelji više obrazuju (Kathleen i Norla,

2011; Costello i Boyle, 2013; prema Vaz i sur., 2015), vjerojatno zbog povećane svjesnosti o izazovima koje uključivanje djeteta s teškoćama u redovnu skupinu nosi sa sobom (Forlin i Chambers, 2011; Hemmings i Woodcock, 2011; prema Vaz i sur., 2015).

e) **kontakt s osobama/djecom s teškoćama**: neka istraživanja govore o pozitivnoj korelaciji između varijabli izloženosti poučavanju djece s teškoćama i pozitivnim stavovima prema njihovom uključivanju (Idol, 2006; Avramidis i Kalyva, 2007; Rakap i Kaczmarek, 2010).

Još neke od varijabli koje su pokazale povezanost u formiranju stavova prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju/osobama s invaliditetom su, na primjer:

(a) obuka za poznavanje specifičnih strategija poučavanja (Koutrouba, Vamvakari i Steliou, 2006; Avramidis i Kalyva, 2007; Ahmed, Sharma i Deppeler, 2012),

(b) stvarna podrška ustanova za provedbu uključivanja (Soodak, Podell i Lehman, 1998; Shaughnessy, 2004; Podell i Tournaki, 2007),

(c) prethodno doživljen uspjeh u poučavanju djece s teškoćama, percipirana podrška ustanove za provedbu uspješnog uključivanja (Avramidis i Norwich, 2002; Cod i Washington, 2008; Sharma i Chow, 2008),

(d) suradnja s obiteljima/roditeljima (Leatherman i Niemeyer, 2005), koliko se obitelj uključuje u procese u dječjim vrtićima, itd. Jedan od najvećih izazova pri uključivanju djece s teškoćama je nedostatak timskog rada (Ljubešić i Šimleša, 2016).

U potrazi za istraživanjima koja se bave povezanošću veličine mjesta u kojima se provodi uključivanje (tj. veličine grada/sela u kojem se nalazi predškolska ustanova) i stavova odgojitelja/stručnih suradnika, nije nađeno više relevantnih istraživanja. Istraživanje koje su proveli Dupoux, Hammond, Ingalls i Wollman (2006) pokazalo je da nema razlike između stavova učitelja iz ruralnih i urbanih područja. Jedno UNICEF-ovo istraživanje (Babić i sur., 2013) pokazalo je kako roditelji koji stanuju u ruralnim naseljima procjenjuju mjesta u kojima žive manje prikladnima za djecu rane dobi i roditelje.

Pretpostavlja se da će sudionici iz većih mjesta imati pozitivnije stavove jer imaju (a) više prilika za susret/rad s djecom s teškoćama u razvoju, (b) više prilika za edukaciju, (c) vrtići imaju bolje kapacitete (kompletne stručne timove, „treće“ odgojitelje u skupinama), (d) pristupačniju i bolju podršku stručnog tima te su time i mogli steći više iskustava i pozitivnih vjerovanja koja se tiču uključivanja djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove.

1.3. Povijest uključivanja u Republici Hrvatskoj

S inkluzivnom praksom u Republici Hrvatskoj u obliku integracije djece s teškoćama u redovne vrtiće i škole započelo se 80-ih godina prošlog stoljeća kao dalekosežnom reformom obrazovnog sustava u okviru koje su osnovne škole počele organizirati „zajedničko" obrazovanje djece urednog razvoja i djece s teškoćama (Zovko, 1985; prema Ljubešić i Šimleša, 2016; Igrić, 2004). Predškolsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj posljednje je krenulo s uključivanjem djece s teškoćama, prvo u obliku posebnih skupina u vrtićima, a kasnije u redovite skupine (Ljubešić i Šimleša, 2016).

Inkluzivni odgoj i obrazovanje smatraju se novijim pristupom koji se u državama potpisnicama uvodi od Sporazuma postignutog u Salamanci, 1994. (poznatog pod nazivom *The Salamanca Statement*; UNESCO, 1994). U Republici Hrvatskoj mnogobrojni zakoni, pravilnici i konvencije reguliraju prava na uključivanje (inkluzivna prava) djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom. Na razini Republike Hrvatske to su, već prije navedene Konvencija o pravima djeteta i Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13), Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 07/17 sa svim prethodnim izmjenama i dopunama), Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja (NN 63/08, 90/10), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (MZOŠ, 2011), Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (NN 42/17) te drugi pravilnici.

Premda je uključivanje djece s teškoćama regulirano prvenstveno zakonskim i podzakonskim aktima koji pripadaju području odgoja i obrazovanja, dio je reguliran i Zakonom o socijalnoj skrbi (NN 157/13, 152/14, 99/15, 52/16, 16/17, 130/17). U članku 85. istoimenog Zakona spominje se „Pomoć pri uključivanju u programe odgoja i redovitog obrazovanja (integracija)" kao jedna od socijalnih usluga koje se pružaju odgojiteljima, učiteljima i nastavnicima pri uključivanju djece s teškoća u razvoju u predškolske i školske ustanove. Ovu uslugu mogu pružati dom socijalne skrbi, centar za pružanje usluga u zajednici te drugi pružatelji usluga navedeni u Zakonu, nakon što je pribavljeno mišljenje predškolske ili školske ustanove te pružatelja usluge, a učestalost pružanja usluge ide do pet sat tjedno (Zakon o socijalnoj skrbi, NN 157/13-130/17).

Danas se najuspješnijom implementacijom inkluzije u odgojno-obrazovne ustanove Republike Hrvatske smatra uključivanje djece oštećena sluha i vida (Ljubešić i Šimleša, 2016). Međutim, malobrojna istraživanja koja se tiču školske uspješnosti i ovladanosti

jezikom gluhe i nagluhe djece (Mohr i Bradarić Jončić, 2009; Hrastinski, Pribanić i Degač, 2014) te iskustva iz prakse upućuju na ipak nedovoljno dobru uključenost i drugačiju problematiku koja se tiče i kulture u kojoj odrastaju (kultura čujućih ns. kultura Gluhih). Što se tiče uključivanja djece oštećena vida, stanje u praksi je ipak povoljnije što se zna iz iskustava stručnjaka, ali nema dovoljno znanstvenih istraživanja koja bi to potvrdila.

Istraživanja koja se tiču edukacijskog uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne odgojno-obrazovne ustanove provode se niz godina, od 1984. godine do danas (Stančić, Mavrin-Cavor i Levandovski, 1984; Stančić, 1985; Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997; Žic i Igrić, 2001; prema Igrić, 2004).

1.4. Istraživanja u Republici Hrvatskoj

Predškolski odgoj u Republici Hrvatskoj obuhvaća programe odgoja, obrazovanja, prehrane, zdravstvene zaštite i socijalne skrbi koji se ostvaruju u dječjim vrtićima. Predškolski odgoj obuhvaća djecu od navršenih 6 mjeseci života do polaska u školu, a ostvaruje se u skladu s razvojnim osobinama djece te njihovim potrebama, kao i socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji. Djeca s teškoćama u razvoju su jedna od skupina koje imaju prednost pri upisu u dječje vrtiće lokalne ili regionalne samouprave ili u državnom vlasništvu. U dječjem vrtiću se pored redovitih programa njege, odgoja, obrazovanja, itd., mogu provoditi i programi predškole te posebni programi (npr. za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju, programi za darovitu djecu i sl.) (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13)).

Službeni podaci iz 2007. godine govore da je u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja bilo oko 2 % djece s teškoćama u razvoju (Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine, Vlada RH, 2007; prema Miloš i Vrbić, 2015). Prema podacima iz Izvješća o radu Ureda Pravobraniteljice za osobe s invaliditetom za 2013. godinu (POSI, 2013) dobivenih iz 109 vrtića s područja RH, u predškolski sustav bilo je uključeno oko 4 % djece s teškoćama u razvoju. Prosjek na razini Europske Unije je 4,53 % (Ramberg, Lénárt i Watkins, 2017).

Prema podacima Hrvatskog registra za osobe s invaliditetom iz siječnja 2017. godine (Benjak i sur., 2017), zabilježeno je da u Republici Hrvatskoj ima ukupno 32101 dijete (0-18 godina) s teškoćama u razvoju. Od tog broja, 840 djece s teškoćama je u dobi od 0 do 4 godine (2,6 % od ukupnog broja djece s teškoćama) te 4495 djece s teškoćama u dobi od 5 do 9 godina (14 % od ukupnog broja djece s teškoćama) (Tablica 1).

Tablica 1

Prikaz djece s invaliditetom i većim teškoćama u razvoju, prema spolu i dobnim skupinama

Dobne skupine	Spol		Ukupno	%
	Muški	Ženski		
0-4	499	341	840	2,6
5-9	2798	1697	4495	14,0
10-14	9335	5634	14969	46,6
15-18	7329	4468	11797	36,8
Ukupno:	**19961**	**12140**	**32101**	**100**

Tablica preuzeta iz Benjak i sur., 2017; str. 52.

Službeni podaci Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (NN 42/17) bilježe da je u 2015./2016. godini u predškolske programe upisano 6280 djece s teškoćama u razvoju. Diskrepanca između broja upisane djece u predškolske ustanove i broja djece s teškoćama predškolske dobi nastala je jer je dio djece prešao u višu dobnu skupinu, odnosno u osnovnu školu, a nije bilo novih evidentiranja djece u Registar nakon osnivanja Jedinstvenog tijela vještačenja u određenom periodu.

Djeca s teškoćama u razvoju imaju prednost pri upisu u vrtić, prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13), međutim, na osnivačima vrtića je da odrede kako će se ostvariti ta prednost. U praksi je vrlo čest slučaj da se djeca s teškoćama upisuju samo „ako za to postoje uvjeti“, no kako većina vrtića nema „povoljne uvjete“ navedene u Državnom pedagoškom standardu za predškolski odgoj i obrazovanje, to često znači da djeca s teškoćama ipak nemaju prednost pri upisu (POSI, 2012). Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom je još 2012. godine upozoravala da i dalje postoje problemi koji se tiču dnevnog boravka djeteta s teškoćama u nekim redovnim vrtićkim skupinama (POSI, 2012) – primjerice, vrtići su djecu uglavnom uključivali na 1-2 sata dnevno, iako su roditelji tražili i sugerirali dulji dnevni boravak. Kako bi se dobio detaljniji uvid u složenost uključivanja djece s teškoćama u razvoju u sustav predškolskog odgoja, Ured pravobraniteljice za osobe s invaliditetom 2013. godine proveo je opsežno istraživanje na više od 120 vrtića o broju uključene djece s teškoćama, uvjetima boravka u vrtiću i oblicima osigurane podrške. Pokazalo se da se najviše pritužbi odnosilo na duljinu boravka djeteta u vrtiću te porast broja pritužbi zbog neosiguravanja primjerene potpore, tj. primjerenih uvjeta za boravak djece s teškoćama u razvoju (UNICEF, 2014; POSI, 2013). Samo neki od problema koje su vrtići istaknuli bili su velika potreba za educiranjem djelatnika, suradnjom s vanjskim stručnjacima koji su specijalizirani za određene vrste teškoća u razvoju, ali i osiguravanjem dodatnih stručnih djelatnika u vrtićkim timovima (rehabilitatora, logopeda,

psihologa). U većini slučajeva dodatne stručne djelatnike je potrebno financirati ograničenim sredstvima lokalnih vlasti pošto je Državni pedagoški standard propisao standarde koji ne odgovaraju stvarnim potrebama zajednice. Ono što se može uočiti iz prakse jest da država potiče odgojno-obrazovnu inkluziju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove, međutim, nije osigurala „mehanizme koji bi taj proces olakšali i učinili ga standardiziranim za dječje vrtiće u svim lokalnim zajednicama“ (Bouillet, 2013; str. 12). Pokazalo se da manje općine i gradovi zbog svojih slabijih financijskih mogućnosti često ne mogu osigurati potrebne pedagoške standarde za uključivanje djece s teškoćama u razvoju u odnosu na lokalne zajednice s povoljnijim financijskim mogućnostima, čime se djecu dovodi u neravnopravan, ranjiviji i nezaštićeniji položaj (Bouillet, 2013). Još jedan od problema pri uključivanju jest postojanje teškoća koje nemaju jasnu medicinsku podlogu ili nisu dijagnosticirane, primjerice, komunikacijske teškoće ili poremećaji izvršnih funkcija. Neki autori napominju da, u usporedbi s teškoćama s jasnim medicinskim dijagnozama, kod njih često dolazi do barijera pri uključivanju (Ljubešić i Šimleša, 2016). Tu se vidi još jedan od problema, a to je nepostojanje sustava rane detekcije/identifikacije, kao dijela još nepostojećeg sustava rane intervencije u Republici Hrvatskoj, što vodi i do nepostojanja točnih, pouzdanih statističkih pokazatelja o broju djece s teškoćama u razvoju u dobi do 7 godina (op.a. Hrvatski zavod za javno zdravstvo godišnje izdaje izvješća o broju osoba s invaliditetom u Republici Hrvatskoj, međutim, njihove su dobne skupine i terminologija, između ostaloga, zastarjeli i neadekvatni.). Problem uz ranu detekciju jest i nepostojanje primjerenih i standardiziranih mjernih instrumenata za sve relevantne struke. Tek u zadnjih petnaestak godina se intenzivnije radi na standardizaciji mjernih instrumenata vezanih uz područje psihologije i logopedije, no, područje edukacijske rehabilitacije i pedagogije i dalje zaostaje.

Babić i suradnici (2013) proveli su istraživanje o uključenosti djece s teškoćama u razvoju, djece s neurorizikom i drugim bolestima u predškolske ustanove. Pokazalo se da dječje vrtiće pohađa 55 % ukupne populacije djece s teškoćama, a predškolu 17 % djece s teškoćama. Ti udjeli odgovaraju i za djecu opće populacije, što znači da se fiktivno radi o ravnopravnom uključivanju. Međutim, kako se pored fizičke uključenosti treba osigurati i dodatna podrška pri uključivanju kako bi se osigurala ravnopravnost, aktivno uključivanje djece s teškoćama te ispunjavanje njihovih potencijala, neophodno je poduzeti i druge aktivnosti (Babić i sur., 2013).

Pregledom baze članaka Portala znanstvenih časopisa Republike Hrvatske – HRČAK (https://hrcak.srce.hr/) prema pojmovima „integracija“, „inkluzija“, „edukacijsko uključivanje“ i „stavovi“, uočeno je da je u Republici Hrvatskoj vrlo mali broj istraživanja ispitivao stavove odgojitelja i stručnih suradnika o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove. Veći dio istraživanja propituje stavove učitelja, nastavnika, pa čak i ravnatelja osnovnih škola o uključivanju djece s teškoćama u osnovne i srednje škole. Isto tako, zadnjih nekoliko godina vidi se i veći broj istraživanja koji se tiču uključivanja migrantskih i etničkih skupina (npr. Roma) u sustav obrazovanja. O nedostatku istraživanja o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske ustanove govore Ljubešić i Šimleša (2016) te upućuju da posljedično dolazi do jaza između inkluzivnog odgoja kakav proklamira zakonodavstvo i onoga kakav je zaista u praksi.

Prvo istraživanje stavova odgojitelja provedeno na području Hrvatske (Levandovski, 1985; prema Skočić-Mihić, Lončarić i Pinoza Kukurin, 2009) pokazalo je relativno nepovoljne stavove prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove. Prema tom istraživanju, 50 % odgojitelja je smatralo da djecu s teškoćama treba izdvojiti u posebnu skupinu, a 30-40 % njih je izrazilo nevoljkost za rad s djecom s teškoćama.

Istraživanje Stipović i Sunko (2010) propitivalo je inkluziju djece s poremećajem iz spektra autizma s gledišta odgojitelja, ovisno o njihovoj dobi i radnom stažu. Općenito se pokazao negativan stav odgojitelja prema inkluziji djece s poremećajem iz spektra autizma te vjerovanje da njihovim uključivanjem dolazi do zanemarivanja potreba druge djece u vrtiću. Kao prepreke naveli su organizacijske pretpostavke (prevelik broj djece u skupini), nedovoljnu efikasnost stručnih službi te nedovoljnu razinu osobne educiranosti i neinformiranosti za rad s djecom s poremećajem iz spektra autizma, što posljedično izaziva njihov otpor prema uključivanju. Također se pokazalo da mlađi odgojitelji, s manje radnog staža, imaju pozitivniji stav prema uključivanju djece s poremećajem iz spektra autizma premda smatraju da se oni neće uklopiti u skupinu (zbog djetetovih teškoća u socijalnoj komunikaciji te posljedično odbacivanjem od strane druge djece). Stariji odgojitelji smatraju da njihovo uključivanje nije poticajno za svu djecu u skupini. Također, stariji odgojitelji ne prepoznaju mnoge „simptome pokazivanja potreba djece s autizmom“ (Stipović i Sunko, 2010, str. 121), a nisu niti bili uključeni u izradu pedagoške dijagnostike, što objašnjava da mnogi od njih smatraju da bi s djecom s poremećajem iz spektra autizma „trebali raditi isključivo stručnjaci“ (Stipović i Sunko, 2010, str. 121). Mlađi odgojitelji ne slažu se s tom tvrdnjom.

U istraživanju Loborec i Bouillet (2011) utvrđivala se procjena odgojitelja o mogućnostima uključivanja djece s dijagnozom ADHD-a u redovne predškolske programe te pronalaženje razlika u tim procjenama s obzirom na iskustvo sudionika u radu s tom skupinom djece. Istraživanje je, između ostalog, pokazalo nisku procjenu odgojitelja što se tiče vlastite kompetentnosti za rad s djecom s ADHD-om te da su dobivene razlike među odgojiteljima s obzirom na njihovo iskustvo u radu s djecom s navedenom dijagnozom osrednje – odgojitelji s više iskustva bolje poznaju specifičnosti i potrebe djece s ADHD-om. Premda je ovo istraživanje upitno jer mu se pristupalo tretmanski (odgojitelji nisu educirani za „rad" s djecom s ADHD-om), ipak se njime pokazala potreba za osiguravanjem odgovarajuće edukacije odgojitelja za praksu uključivanja (fakultetskim i cjeloživotnim obrazovanjem) te osiguravanjem dostupnosti odgovarajuće stručne podrške (stručni timovi u vrtićima ili podrška u lokalnoj zajednici).

U istraživanju koje su provele Bosnar i Bradarić-Jončić (2008), ispitivani su stavovi odgojitelja, učitelja, nastavnika viših razreda osnovne škole i srednjoškolskih nastavnika prema uključivanju gluhe djece u redovne škole i vrtiće, prema znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne ustanove. Rezultati su pokazali da odgojitelji, osnovnoškolski i srednjoškolski nastavnici općenito pokazuju povoljne stavove prema djeci i mladeži s oštećenjem sluha, njihovom oštećenju i sposobnostima, znakovnom jeziku te općenito učincima integracije. Jedino prema uključivanju tumača za znakovni jezik izražavaju neodređene stavove. S druge strane, rezultati pokazuju nedostatnu osposobljenost i informiranost odgojitelja i nastavnika te upućuju na potrebu za većom i bolje organiziranom podrškom i dodatnom edukacijom na temu oštećenja sluha, znakovnog jezika te rada s djecom s oštećenjem sluha.

Jedno od opsežnijih istraživanja stavova odgojitelja prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove s redovnim programom prva je provela Skočić-Mihić (2011). Istraživanje je obuhvatilo 476 odgojitelja iz 28 javnih i privatnih dječjih vrtića s područja Primorsko-goranske županije. Rezultati istraživanja su pokazali da se odgojitelji procjenjuju nedovoljno kompetentnima za rad s djecom s teškoćama te da nisu dovoljno informirani o obilježjima djece s teškoćama kao i o načinima rada s njima. Isto tako, smatraju da bi bilo najbolje da su sva djeca u redovnim, umjesto u posebnim skupinama u dječjim vrtićima. Odgojitelji u dobi do 39 godina imaju pozitivniji stav prema uključivanju te se smatraju kompetentnijima za rad s djecom s teškoćama nego oni dobi iznad 40 godina. Također, utvrđeno je da nema statistički značajnih razlika u njihovim stavovima prema uključivanju s obzirom na stručnu spremu (SSS, VŠS, VSS), iako aritmetičke sredine govore

da odgojitelji s visokom stručnom spremom imaju pozitivnije stavove prema uključivanju u odnosu na one sa srednjom i višom stručnom spremom. Generalno, odgojitelji koji su sudjelovali u istraživanju pokazuju pozitivne stavove prema uključivanju djece s teškoćama te uviđaju prednosti takvog oblika rada i za djecu s teškoćama i za djecu urednog razvoja.

Istraživanje koje su provele Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) koje je ispitivalo razlike u stavovima odgojitelja u predškolskim ustanovama i učitelja u osnovnim školama s redovnim programom te primjeni uključivanja djece s teškoćama u praksi pokazalo je da postoji značajna razlika u njihovim stavovima: odgojitelji više podržavaju uključivanje djece s teškoćama u redovne programe odgoja i obrazovanja nego učitelji. Pretpostavlja se da se ova razlika pokazuje jer postoji razlika u tome kako funkcioniraju i kako su organizirani sustavi; predškolski i osnovnoškolski. Predškolski sustav je više razvojno usmjeren (Bredekamp i Copple, 1997; prema Odom, 2002), orijentiran na djecu, nema procjene razvojnih ishoda koji se mjere brojčano te je razina strukturiranosti rada i cijelog sustava manja, u usporedbi s osnovnoškolskim koji je akademski usmjeren, ima izvanjski određene kriterije uspješnosti djetetovih postignuća (ocjene), a struktura rada je veća i vodi je odrasla osoba (učitelj). U predškolskom sustavu manji je pritisak na odgojitelje: odgojitelji ne moraju samostalno izrađivati programe uključivanja već to radi stručni tim, program uključivanja djeteta s teškoćama u razvoju nije rigidan kao u osnovnim školama, više je prilika za raspravu, istraživanje i preispitivanje svoje odgojno-obrazovne prakse, struktura cjelokupnog odgojno-obrazovnog programa je drugačija.

Vrlo opsežno istraživanje u okviru svoje doktorske disertacije provela je Romstein (2014), a neke od ispitivanih dimenzija bili su stavovi odgojitelja prema djeci s teškoćama u razvoju, participacije djece s teškoćama u neposrednom okruženju i njihova inkluzivna iskustva. Rezultati su pokazali da u stavovima odgojitelja prevladavaju „implicitno negativni stavovi, socijalni konformizam, nerazumijevanje djetetova položaja (što teškoća u razvoju znači za pojedino dijete), orijentiranost na regulaciju vršnjačkih odnosa i vlastitog položaja unutar odgojne skupine zatim podijeljenost i konfuzija u pogledu razvojne primjerenosti te njegovanje normativnog pristupa djetetovu razvoju“ čime dolazi do pseudo-inkluzije i marginalizacije djece s teškoćama u razvoju (Romstein, 2014; str. 233). Distanciranje, odbijanje preuzimanja odgovornosti i socijalni konformizam obrambeni su mehanizmi stručnjaka u neposrednom radu s djecom s teškoćama u razvoju, a potencijalno mogu izazvati negativne osjećaje prema njima i profesionalno zasićenje. Zembylas i Chubbuck (2009; prema Romstein, 2014) govore o snažnom emocionalnom angažmanu stručnjaka u radu s marginaliziranim skupinama (u ovom slučaju: djecom s teškoćama u razvoju), koji može

rezultirati sindromom „izgaranja“ (profesionalnim izgaranjem) i razvojno neprimjerenom praksom. Istraživanje koje je provela Romstein pokazalo je da odgojitelji nemaju razrađene stavove koji se tiču uključivanja djece s teškoćama u razvoju, da procjene stvaraju u odnosu na određeno dijete te da teško čine odmak od situacijskog konteksta što može rezultirati neujednačenom praksom odgoja djece s teškoćama u razvoju. Autorica zaključuje da odgojitelji ne pristupaju kritički prema vlastitoj pedagoškoj praksi, socijalno prihvaćenim postupcima u radu s djecom s teškoćama te rješavanju uobičajenih problema koji se javljaju uključivanjem djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne ustanove (primjerice, nedostatka resursa u dječjem vrtiću), a nedostaju im i „osnovna znanja o ontologiji teškoće u razvoju“ (Romstein, 2014; str. 269).

Jedno od novijih istraživanja autorica Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2015) provedenih na populaciji odgojitelja i učitelja u osnovnim školama ispitivalo je razlike s obzirom na godine radnog iskustva i stručnu spremu koje se tiču shvaćanja njihove realizacije prakse uključivanja djece s teškoćama u ustanove s redovnim predškolskim, odnosno školskim programom u kojima su zaposleni. Rezultati istraživanja su pokazali da veće radno iskustvo odgojitelja i učitelja uključuje, između ostalog, veću spremnost za prihvaćanjem djece s teškoćama u redoviti sustav, no, bez obzira na broj godina radnog iskustva, oni se ujedno osjećaju i nedovoljno kompetentnima u samom radu te smatraju da im je potrebno više usavršavanja u struci. Isto tako, pokazalo se da viša stručna sprema upućuje na višu procjenu sudionika u slučaju prihvaćanja i uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redoviti sustav odgoja i obrazovanja te da se oni s višom stručnom spremom smatraju kompetentnijima u radu s djecom s teškoćama u razvoju i njihovim obiteljima. Međutim, oni s višim stupnjem stručne spreme u isto vrijeme procjenjuju niskom svoju kompetenciju za primjenu individualiziranih odgojno-obrazovnih programa.

Na potrebu za boljim stručnim usavršavanjem, praćenjem aktualne stručne literature, prisustvovanju seminarima i edukacijama upućuju i sami odgojitelji (Đunđenac, Zajčić i Solarić, 2005; Lakoš i Glancer, 2005). Neka istraživanja potvrđuju da stručno usavršavanje doprinosi pozitivnijim stavovima prema uključivanju (Hobbs i Westling, 1998) te da su negativni stavovi često posljedica manjka znanja (Avramidic i Norwich, 2002; Freire i Cesar, 2003; Bognar, 2008; Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008; Zrilić i Košta, 2008). Skočić-Mihić (2011) svojim je istraživanjem također pokazala da se odgojitelji koji su sudjelovali u stručnom usavršavanju smatraju kompetentnijima za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Stručno usavršavanje, u bilo kojem obliku, osnažuje odgojitelje i stručne suradnike koji rade u dječjim vrtićima. Oni se posljedično osjećaju spremnijima za rad s djecom s teškoćama u

svojim skupinama/ustanovama jer imaju znanja i vještine koje ih čine uspješnijima u tom procesu (primjerice, kako pristupati djetetu s određenom teškoćom, koje su prilagodbe u skupini potrebne, koje su mogućnosti djeteta s teškoćom, kako uključiti drugu djecu u proces njegovog uključivanja, itd.). Isto tako, stručnim usavršavanjem oni dobivaju i vještine komunikacije s roditeljima djece, kako djece urednog razvoja, tako i djece s teškoćama, što se pokazalo važnim za dobrobit djeteta s teškoćama. Što više odgojitelji i stručni suradnici znaju o teškoćama u razvoju, potrebama djece s teškoćama i njihovih obitelji, razvijaju veću empatiju prema njima te imaju manje straha za njihovo uključivanje u redovne predškolske ustanove.

2. Cilj i problem istraživanja

Cilj ovog rada je ispitati stavove odgojitelja i stručnih suradnika o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove s redovnim programom u Republici Hrvatskoj, ovisno o njihovoj dobi, obrazovanju, radnom stažu (i godinama rada u struci), veličini mjesta u kojem rade te njihovim iskustvima s djecom s teškoćama u razvoju.

U skladu s navedenim ciljem postavljene su sljedeće pretpostavke:

H1: Postoji statistički značajna povezanost između dobi i stavova prema uključivanju.

H2: Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između obrazovanja i stavova prema uključivanju.

H3: Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između godina radnog staža (i godina rada u struci) i stavova prema uključivanju.

H4: Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između veličine mjesta i stavova prema uključivanju.

H5: Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između iskustva u radu s djecom s teškoćama i stavova prema uključivanju.

3. Metode

3.1. Sudionici istraživanja

Sudionici istraživanja bili su odgojitelji (N = 333; 95,1 %), stručni suradnici (N = 14; 4,0 %), osobe drugog zanimanja (npr. zdravstveni djelatnici) (N = 3; 0,9 %). Sudionici su zaposlenici predškolskih ustanova iz 7 mjesta Republike Hrvatske (Split, Zagreb, Osijek, Bjelovar, Strmec, Glina, Slatina) koji su pristali sudjelovati u istraživanju ili čije su ustanove bile suradnice Hrvatske udruge za ranu intervenciju u djetinjstvu (HURID) (prigodni uzorak). Neki od zaposlenika iz uključenih predškolskih ustanova imaju u skupini u kojoj rade ili individualnom radu dijete s teškoćama u razvoju, dok neki nemaju. Nacrt istraživanja je kvazieksperimentalni, bez kontrolne skupine.

Sudionici su dobrovoljno i anonimno (u upitniku se ne traže njihovi osobni podaci koji bi ih mogli identificirati) sudjelovali u istraživanju ispunjavanjem upitnika.

3.2. Mjerni instrument

U istraživanju je korišten upitnik „Mišljenja o integraciji učenika/studenata s invaliditetom“ (engl. „Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities“, ORI) (PRILOG 1) koji se sastoji od dva dijela. Prvi dio u okviru ovog upitnika tražio je sociodemografske podatke: dob, spol sudionika istraživanja, ustanovu zaposlenja, razinu obrazovanja, zvanje, zanimanje, broj godina radnog staža i godine rada u struci, veličinu mjesta u kojem su sudionici istraživanja zaposleni te informacije o prijašnjem/sadašnjem iskustvu s djecom s teškoćama u razvoju (imaju li iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju, vrstu teškoća, kada su imali iskustvo/prije koliko godina).

Drugi dio upitnika je zapravo upitnik „Mišljenja o integraciji učenika/studenata s invaliditetom“ (engl. „Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities“, ORI) autora Antonaka i Larrivee (1995) koji je preveden na hrvatski jezik i prilagođen za ovu populaciju sudionika istraživanja. Upitnik je poslan ili osobno dostavljen na adrese 17 dječjih vrtića, od kojih se 14 odazvalo.

Originalni ORI upitnik, napisan na engleskom, sastoji se od 25 čestica koje mjere 4 faktora: 1) korist od uključivanja (integracije/inkluzije) (8 čestica), 2) upravljanje integriranom skupinom/razredom (10 čestica), 3) percipirane sposobnosti za poučavanje studenata/učenika s teškoćama u razvoju (3 čestice), 4) posebno obrazovanje nasuprot općeg

integriranog obrazovanja (4 čestice). Konačni rezultat ORI ljestvice se mjeri tako da se obrnu rezultati 12 negativno izrečenih čestica, zbroje rezultati svih čestica i doda konstanta od 75 kako bi se isključili negativni rezultati. Upitnici kojima nedostaje 4 ili više odgovora ne boduju se. Upitnici kojima nedostaje manje od 4 odgovora boduju se kako je prethodno navedeno, s tim da se nedostajući odgovori boduju s nula (0). Prema autorima upitnika, najmanji mogući broj bodova je 0, a najveći 150. Za ukupan rezultat ljestvice/upitnika, pouzdanost je 0.87, a Cronbach alfa 0.83, što znači da je anketni upitnik pouzdan te se može primijeniti u navedenu svrhu.

Prethodna istraživanja nisu utvrdila povezanost rezultata na ORI ljestvici sa spolom, dobi, etničkom pripadnošću ili obrazovanjem sudionika istraživanja, niti s područjem rada ili bliskom vezom s osobama s invaliditetom. Međutim, utvrđena je povezanost s rezultatima ljestvice koja mjeri opće stavove prema osobama s invaliditetom kao grupe (Antonak i Larrivee, 1995; Gamst, Liang i Der-Karabetian, 2011).

Sudionici istraživanja su odgovarali na pitanja Likertovog tipa: od „Izrazito se ne slažem (-3)“ do „Izrazito se slažem (+3)“, s tim da je dio pitanja formiran u negativnom obliku, primjerice: „Prisustvo djece s teškoćama u razvoju neće biti korisno ostaloj djeci kod prihvaćanja različitosti.“ ili „Djeca s teškoćama u razvoju unose pomutnju u skupinu.“

Upitnik je primijenjen grupno i anonimno (u upitniku se ne traže osobni podaci sudionika istraživanja koji bi ih mogli identificirati) u jednoj vremenskoj točki u razdoblju od dva mjeseca. Sudionici su mogli odbiti sudjelovati u istraživanju tako da odbiju ispunjavanje upitnika ili ne ispune upitnik u potpunosti.

Upitnikom se pokušalo saznati više o stavovima odgojitelja i stručnih suradnika prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske ustanove, međutim, to je samo prva, početna razina istraživanja. Daljnjim istraživanjima bilo bi poželjno dovesti u odnos stavove odgojitelja i stručnih suradnika i njihov stručni rad kako bi se produbio uvid u trenutnu problematiku uključivanja djece s teškoćama, no time bi se i narušila anonimnost sudionika istraživanja te posljedično otežao pronalazak novih sudionika.

3.3. Analiza podataka

Provedena je kvantitativna i kvalitativna analiza podataka prikupljenih upitnika na razini grupe te ispitana povezanost stavova sudionika istraživanja s varijablama dobi, obrazovanja, radnog staža, godina rada u struci, veličini mjesta u kojem rade te prijašnjim iskustvima s djecom s teškoćama u razvoju.

Analiza je napravljena pomoću IBM SPSS v. 23 programa za statističku analizu. Za utvrđivanje povezanosti između stavova i varijabli dobi, stupnja obrazovanja, godina radnog staža, godina rada u struci, veličini mjesta u kojem rade te prijašnjim iskustvima s djecom s teškoćama u razvoju korištene su neparametrijske statističke metode (Spearmanov test) zbog toga što su svi rezultati ORI upitnika rangirani na ordinalnoj skali (Likertova skala: *izrazito neslaganje – izrazito slaganje*).

U tablicama koje su prikazane u radu nalaze se podaci za odgojitelje koji su popunili tražene podatke. Iz analize nisu izostavljeni podaci koji nedostaju (engl. *missing data*), osim u ispitivanju povezanosti te se zbog toga broj sudionika u pojedinim tablicama razlikuje u ovisnosti o broju sudionika koji su sudjelovali u analizama.

4. Rezultati

U anonimnom istraživanju sudjelovalo je 350 sudionika: 334 osobe ženskog spola (N = 334; 95,4%), 3 osobe muškog spola (N = 3; 0,9%), a 13 osoba (N = 13; 3,7%) nije se izjasnilo o svom spolu. Sudionici istraživanja su zaposlenici 14 predškolskih ustanova iz 7 mjesta (Bjelovar, Glina, Osijek, Slatina, Split, Strmec, Zagreb), odnosno 7 županija (Bjelovarsko-bilogorska, Grad Zagreb, Osječko-baranjska, Sisačko-moslavačka, Splitsko-dalmatinska, Virovitičko-podravska, Zagrebačka). Najveći broj sudionika istraživanja radi u predškolskim ustanovama Grada Zagreba (N = 155; 44,29 %).

U Tablici 2 prikazani su opći podaci o sudionicima istraživanja (dob, godine radnog staža, godine rada u struci).

Tablica 2

Opći podaci o sudionicima istraživanja

	N	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum	Mod
Dob sudionika	335	41,63	10,965	22	63	39
Godine radnog staža	339	17,61	11,748	0	42	10
Godine rada u struci	341	16,18	12,021	0	42	10

Prosječna dob sudionika istraživanja je 41,5 godinu (N = 335, X = 41,63). Najmlađi sudionik ima 22 godine, a najstariji 63 godine. Najveći broj sudionika je u dobi od 39 godina.

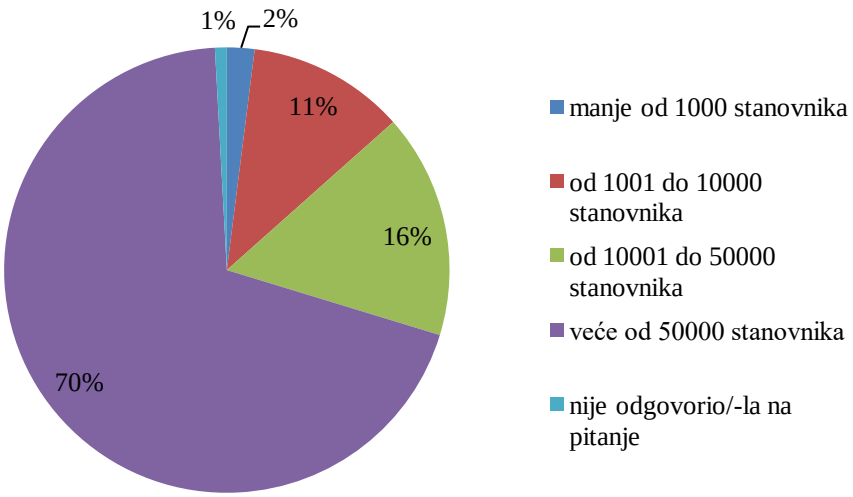
Što se tiče radnog staža, prosječni broj godina radnog staža je 17,5 (N = 339, X = 17,67), s tim da broj godina rada u struci varira od svega nekoliko mjeseci (nepunih godinu dana) pa do najviše 42 godine. Najveći broj sudionika istraživanja ima 10 godina radnog staža, odnosno 10 godina rada u struci.

Prema obrazovanju, najveći broj sudionika (N = 279; 79,7 %) ima završenu višu stručnu spremu (VŠS), zatim visoku stručnu spremu (VSS; N = 53; 15,1 %), potom srednju stručnu spremu (SSS; N = 7; 2 %), a najmanji broj sudionika magisterij/doktorat (MR. SC., DR. SC.; N = 3; 0,9 %). Osam sudionika (N = 8, 2,3 %) nije odgovorilo na ovo pitanje.

Od 340 sudionika (97,1 %) koji su odgovorili na pitanje „Što ste po zvanju?“, najveći broj njih (N = 307; 90,3 %) izjasnio se da su odgojitelji (diplomirani odgojitelji, magistri predškolskog obrazovanja), manji broj njih (N = 27; 7,9 %) da su stručni suradnici (logopedi, psiholozi, pedagozi, edukacijski rehabilitatori/defektolozi), a najmanji broj njih (N = 6; 1,8 %) ostalih su struka (diplomirani novinar, prvostupnik med. tehničar, medicinska sestra, profesor, magistar znanosti pedagogije).

Najveći broj sudionika (N = 329; 94,0 %) radi u zanimanju odgojitelja, manji broj (N = 14; 4,0 %) kao stručni suradnici, a najmanji broj (N = 3; 0,9 %) kao nešto treće (zdravstveni voditelj), dok jedan dio sudionika (N = 4; 1,1 %) nije odgovorio na ovo pitanje.

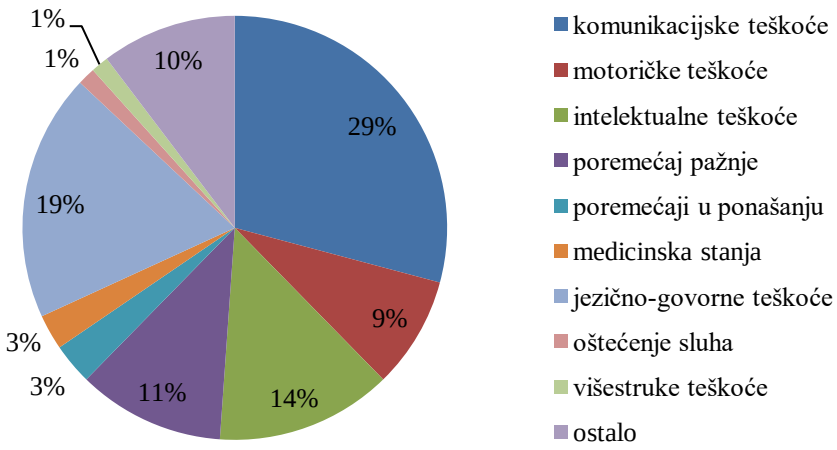
Što se tiče veličine mjesta u kojemu sudionici istraživanja rade, najveći broj (N = 243; 69,4 %) radi u mjestu većem od 50.000 stanovnika, dok najmanji broj (N = 7; 2,0%) radi u mjestu manjem od 1.000 stanovnika (Slika 2).



Slika 2. Veličina mjesta u kojem sudionici istraživanja rade

Na pitanje „Radite li sada s djetetom s teškoćama u razvoju (u skupini ili individualno)?“, podjednak broj sudionika istraživanja odgovorio je da radi (N = 173; 49,4 %), odnosno da ne radi (N = 172; 49,1 %), dok se jedan dio (N = 5; 1,4 %) nije izjasnio.

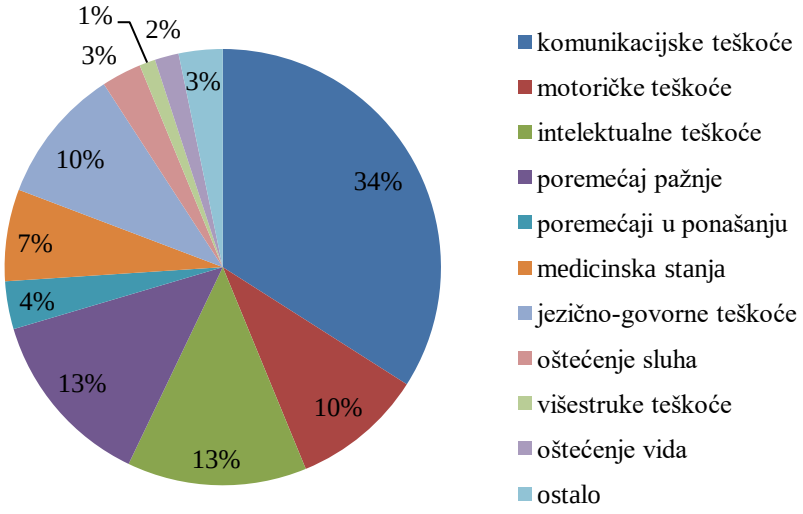
Na slici 3. prikazane su glavne kategorije teškoća djece s kojima sudionici istraživanja svakodnevno rade. Vidljivo je da najveći broj sudionika radi s djecom koja imaju komunikacijske teškoće (primjerice, poremećaj iz spektra autizma, teškoće socijalne komunikacije) (N = 65; 29 %), jezično-govorne teškoće (N = 42; 19 %), intelektualne teškoće (N = 30; 14 %) te poremećaje pažnje (npr. poremećaj pažnje i hiperaktivnost) (N = 25; 11 %). Ostali poremećaji zastupljeni su u znatno manjem broju.



Slika 3. Prikaz teškoća djece s kojima sudionici istraživanja svakodnevno rade

Na pitanje „Imate li ranijih iskustava u radu s djecom s teškoćama u razvoju?“, najveći broj sudionika istraživanja (N = 240; 68,6 %) odgovorio je potvrdno, manji broj (N = 103; 29,4 %) da nema ranijih iskustava, dok se najmanji broj sudionika (N = 7; 2,0 %) nije izjasnio.

Najveći broj sudionika (N = 46; 13,2 %), od onih koji su odgovorili na pitanje (N = 214) prije koliko su godina imali iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju, odgovorio je da je imao u posljednjih godinu dana. Raspon godina unutar kojih su imali iskustvo u radu s djetetom s teškoćama kreće se od 1 godine do prije 30 godina. U prosjeku je najveći broj sudionika imao iskustvo u zadnjih 6 godina. Na slici 4. prikazane su teškoće s kojima su sudionici imali iskustva otprije.



Slika 4. Prikaz teškoća djece s kojima su se sudionici istraživanja već prije susreli u svom radu

Na slici 4. možemo vidjeti da je većina sudionika dosad imala iskustva s djecom koja pokazuju komunikacijske teškoće (N = 115; 34 %), zatim intelektualne teškoće (N = 45; 13 %) i poremećaj pažnje (N = 45; 13 %) te jezično-govorne (N = 34; 11 %) i motoričke teškoće (N = 33; 11 %) u podjednakom omjeru.

Što se tiče ukupnih rezultata svih sudionika na ORI upitniku, oni se kreću od 41 do 104. Najčešći rezultat postignut na upitniku je M = 68. Što je niži rezultat, to je nepovoljniji/negativniji stav prema uključivanju, dok je viši rezultat znak pozitivnijeg stava prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u ustanovu. S obzirom na to da je najmanji mogući rezultat na upitniku 0, a najveći 150, prosjek je 75. U našem slučaju je prosječan rezultat postignut na upitniku X = 70,89, s prosječnim odstupanjem SD = 9,615 (Tablica 3).

Tablica 3

Ukupan rezultat svih sudionika istraživanja postignut na upitniku

	N	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Medijan	Mod
Ukupan rezultat	350	41	104	70,89	9,615	71	68

Ispitivanje normalnosti distribucije ukupnih rezultata na upitniku provedeno je Kolmogorov-Smirnov testom te je utvrđeno da je distribucija normalna (Tablica 4).

Tablica 4

Test normalnosti distribucije ukupnih rezultata upitnika

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistika	df	*p*	Statistika	df	*p*
Ukupan rezultat	,038	350	,200*	,996	350	,533

*. Ovo je donja granica prave značajnosti.

a. Lilliefors korekcija značajnosti

Za ispitivanje povezanosti stavova sudionika istraživanja s varijablama dobi, obrazovanja, godina radnog staža, godina rada u struci, veličini mjesta u kojem rade te prijašnjim iskustvima s djecom s teškoćama u razvoju, korišten je Spearmanov test korelacije te su dobiveni sljedeći rezultati (Tablica 5).

Tablica 5

Ispitivanje povezanosti ciljanih varijabli i ukupnog rezultata na upitniku

	Varijabla		Varijabla „Ukupan rezultat“
Spearmanov test korelacije	**Dob sudionika**	Koeficijent korelacije	**,121***
		N	335
	Obrazovanje sudionika	Koeficijent korelacije	**-,156****
		N	342
	Godine radnog staža	Koeficijent korelacije	,098
		N	339
	Godine rada u struci	Koeficijent korelacije	,055
		N	341
	Veličina mjesta	Koeficijent korelacije	**-,188****
		N	347
	Radite li sada s djetetom s teškoćama u razvoju (u skupini ili individualno)? DA/NE	Koeficijent korelacije	-,032
		N	345
	Imate li ranijih iskustava u radu s djecom s teškoćama u razvoju? DA/NE	Koeficijent korelacije	-,010
		N	343
	Ako da, prije koliko godina?	Koeficijent korelacije	,013
		N	214

* p<0.05; ** p<0.01

Pokazalo se da postoji statistički značajna povezanost između varijable „ukupan rezultat“ upitnika i varijabli „dob sudionika“ ($r_s(333) = .121$, $p = .027$), „obrazovanje sudionika“ ($r_s(340) = -.156$, $p = .004$) te „veličina mjesta“ ($r_s(345) = -.188$, $p = .000$). Slični rezultati su se pokazali i kada se isključe ili promatraju samo stručni suradnici. Godine radnog staža, godine rada u struci te iskustvo u radu s djecom s teškoćama ne pokazuju povezanost s „ukupnim rezultatom“, odnosno sa stavovima prema uključivanju.

Statistički značajna pozitivna povezanost između varijable „ukupan rezultat“ upitnika i varijable „dob sudionika“ upućuje na to da sudionici starije dobi imaju općenito pozitivnije stavove prema uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove. Dobivenim rezultatom prihvaća se pretpostavka H1 koja kaže da će postojati povezanost između dobi i stavova prema uključivanju.

Također, pokazala se statistički značajna negativna povezanost između stavova prema uključivanju i razine obrazovanja sudionika, što znači da sudionici srednje i više stručne spreme (SSS, VŠS) imaju pozitivnije stavove prema uključivanju djece s teškoćama nego sudionici s visokom razinom obrazovanja (VSS, DR. SC., MR. SC.). Ovaj rezultat sugerira da

se ne prihvaća pretpostavka H2 koja kaže da će postojati pozitivna povezanost u odnosu na razinu obrazovanja prema uključivanju.

Ovo istraživanje je pokazalo da ne postoji statistički značajna povezanost između stavova i godina radnog staža, odnosno godina rada u struci. Iako se pretpostavljalo da će odgojitelji i stručni suradnici s više godina radnog staža/godina rada u struci će imati pozitivnije stavove prema uključivanju (H3) zbog godina iskustva u radu s djecom, bilo urednog razvoja, bilo razvoja obilježenog biološkim i/ili socijalnim rizicima i teškoćama, to se nije pokazalo točnim. Zbog toga se ne prihvaća pretpostavka H3 koja kaže da će postojati pozitivna povezanost između godina radnog staža, odnosno godina rada u struci, i stavova prema uključivanju.

Analizom povezanosti između varijabli „ukupan rezultat" i „veličina mjesta" pokazalo se da postoji statistički značajna negativna povezanost između ove dvije varijable, tj. da će sudionici koji rade u manjim mjestima imati pozitivnije statove prema uključivanju. Pretpostavka (H4) je bila da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između veličine mjesta i stavova prema uključivanju te se temelji na dosadašnjim iskustvima: odgojitelji i stručni suradnici iz većih mjesta (npr. Zagreb, Split, Osijek) imaju više prilika za susret/rad s djecom s teškoćama jer u tim mjestima postoje i mogućnosti podrške za njih; oni će imati više prilika za edukaciju od onih koji rade u malim mjestima (primjerice, selima) te će češće imati podršku stručnog tima (logopeda, edukacijskog rehabilitatora, psihologa, pedagoga) koji će im omogućiti lakše uključivanje djeteta u skupinu. Međutim, ovo istraživanje je pokazalo suprotne rezultate. S obzirom na to da je pretpostavka bila da će postojati pozitivna povezanost, a rezultati ispitivanja su pokazali suprotno, odbacuje se pretpostavka H4.

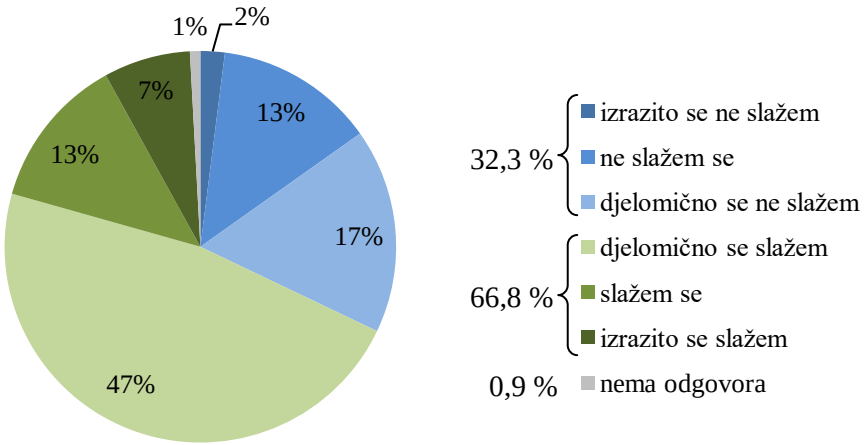
Ono što nam se također pokazalo ispitivanjem jest kako ne postoji statistički značajna povezanost između stavova i prethodnog iskustva odgojitelja i stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama. Iako je pretpostavka bila kako će odgojitelji i stručni suradnici s više iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju imati pozitivnije stavove prema uključivanju, pokazalo se suprotno te se ne može prihvatiti pretpostavka H5.

Gledajući ukupne rezultate sudionika na pojedinim varijablama, ne pokazuju se statistički značajni rezultati u odnosu na dob, obrazovanje, godine radnog staža, godine rada u struci, veličinu mjesta u kojemu rade te sadašnja ili prethodna iskustva. Međutim, kada promatramo analizu pojedinačnih tvrdnji, pokazuje se statistički značajna povezanost najvećeg broja promatranih varijabli s tri tvrdnje iz korištenog upitnika (PRILOG 1). Riječ je o sljedećim tvrdnjama:

- *Tvrdnja 5:* Djeca s teškoćama u razvoju najbolje će se snaći u redovitim skupinama.

- *Tvrdnja 14:* Uključivanje neće poboljšati samostalnost djeteta s teškoćama u razvoju.
- *Tvrdnja 21:* Djeci s teškoćama u razvoju treba dati priliku funkcionirati u redovitim skupinama kad god je to moguće.

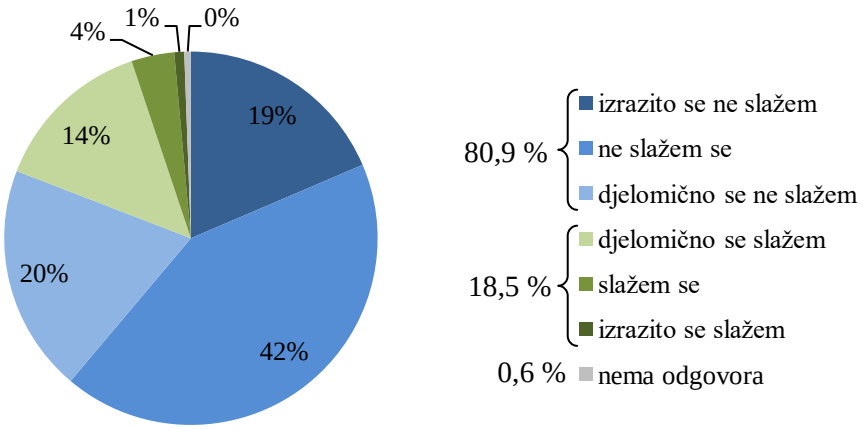
Analiza je pokazala da se s tvrdnjom 5 najviše slažu stariji sudionici (r_s(334) = .126*, p = .012), s više godina staža (r_s(338) = .128*, p = .019), sudionici sa srednjom ili višom stručnom spremom (r_s(341) = -.107*, p = .048), sudionici koji rade u manjim mjestima (r_s(346) = -.206**, p = .000) te ako trenutno nemaju dijete s teškoćama u skupini ili ne rade s njim (r_s(344) = -.106*, p = .050). Također, pokazalo se da se odgojitelji više slažu s ovom tvrdnjom nego stručni suradnici ili ostalo osoblje (r_s(349) = -.167**, p = .002). Na Slici 5 može se vidjeti grafički prikaz odgovora na navedenoj tvrdnji.



Slika 5. Grafički prikaz odgovora na tvrdnji 5: Djeca s teškoćama u razvoju najbolje će se snaći u redovitim skupinama.

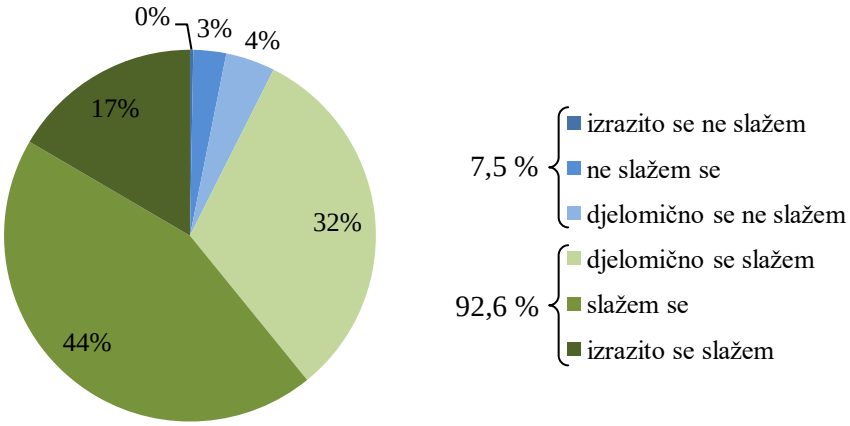
Kao što se može vidjeti, 66,8 % sudionika (N = 234; 66,8 %) općenito se slaže s ovom tvrdnjom (odgovori: *izrazito se slažem, slažem se, djelomično se slažem*), dok se 32,3 % sudionika općenito ne slaže (odgovori: *izrazito se ne slažem, ne slažem se, djelomično se ne slažem*).

Što se tiče tvrdnje 14, s njom se više slažu mlađi sudionici (r_s(333) = -.145**, p = .008), s manje godina rada u struci (r_s(339) = -.168**, p = .002) (i općenito manje staža (r_s(337) = -.149**, p = .006)), sudionici koji rade u manjim mjestima (r_s(345) = -.179**, p = .001) te ako su s djetetom s teškoćama u razvoju radili ili ga imali u skupini prije manje godina (r_s(213) = -.157*, p = .022). Više od 80 % sudionika (N = 223; 80,9 %) općenito se ne slaže s ovom tvrdnjom, međutim, ipak postoji gotovo petina sudionika (N = 65; 18,5 %) koja se općenito slaže s njom (Slika 6).



Slika 6. Grafički prikaz odgovora na tvrdnji 14: Uključivanje neće poboljšati samostalnost djeteta s teškoćama u razvoju.

S tvrdnjom 21 najviše se slažu mlađi sudionici (r_s(335) = -.125*, p = .022), s manje godina rada u struci (r_s(341) = -.138*, p = .011) (i općenito manje staža (r_s(339) = -.126*, p = .020)), sudionici koji rade u manjem mjestu (r_s(347) = -.148**, p = .006) te ako su s djetetom s teškoćama u razvoju radili ili ga imali u skupini prije manje godina (r_s(214) = -.163*, p = .017). Na Slici 7 može se vidjeti grafički prikaz odgovora na navedenoj tvrdnji.



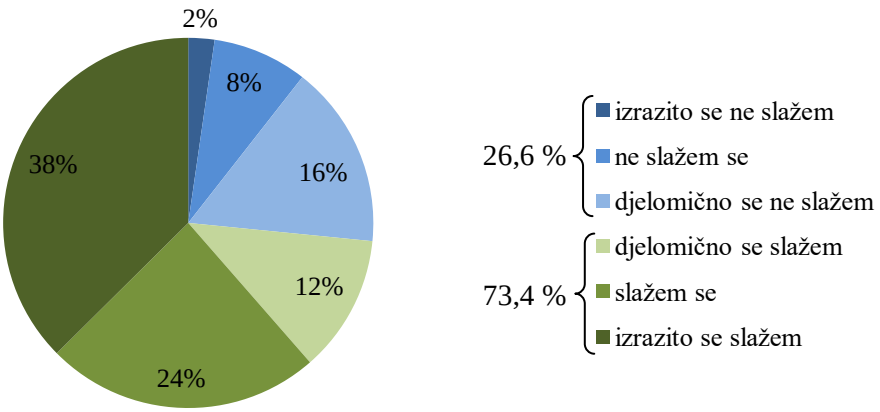
Slika 7. Grafički prikaz odgovora na tvrdnji 21: Djeci s teškoćama u razvoju treba dati priliku funkcionirati u redovitim skupinama kad god je to moguće.

Na gornjoj slici (Slika 7) može se uočiti da se čak 92,6 % sudionika (N = 324) općenito slaže s ovom tvrdnjom, a da se samo 7,5% sudionika (N = 26) općenito ne slaže.

Kod nekih tvrdnji sudionici su bili u najvećem postotku usuglašeni. Primjerice, 94,6 % sudionika se općenito slaže da „Uključivanje djece s teškoćama u razvoju može biti korisno

djeci urednog razvoja.“ (tvrdnja 17), a 87,7% se općenito ne slaže da „Ponašanje djece s teškoćama u razvoju loš je primjer za djecu urednog razvoja“ (tvrdnja 12).

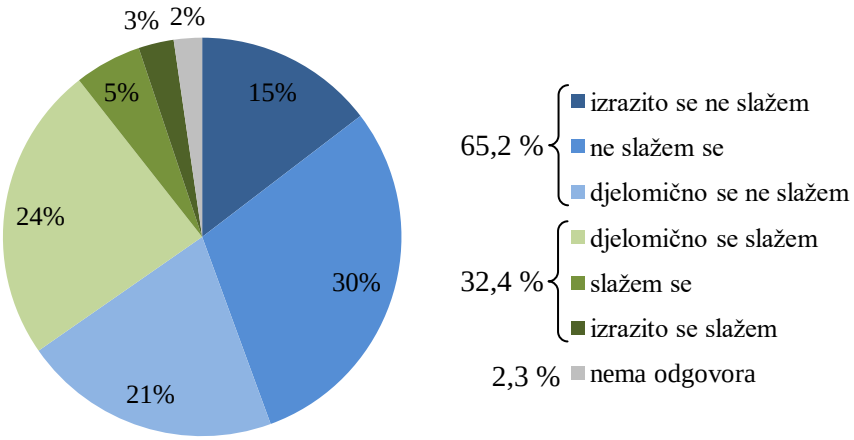
Većina sudionika se općenito slaže (N=257; 73,5 %) da će dijete s teškoćama bolje napredovati u redovitoj nego u posebnoj skupini, međutim, ipak postoji ona četvrtina sudionika (N=93; 26,6 %) koja se ne slaže s tim (Slika 8).



Slika 8. Grafički prikaz odgovora na tvrdnji 13: Dijete s teškoćama u razvoju bolje će napredovati u redovitoj skupini nego što bi napredovalo u posebnoj skupini.

Statistička analiza je pokazala da se s tvrdnjom 13 najviše slažu stariji sudionici ($r_s(335) = -.138^*$, $p = .012$), s više godina radnog staža ($r_s(339) = .126^*$, $p = .020$), srednje ili više stručne spreme ($r_s(342) = -.129^*$, $p = .017$) te oni koji rade u manjem mjestu ($r_s(347) = -.188^{**}$, $p = .000$). Također, odgojitelji se više slažu s ovom tvrdnjom nego stručni suradnici i ostalo osoblje ($r_s(336) = -.139^{**}$, $p = .009$).

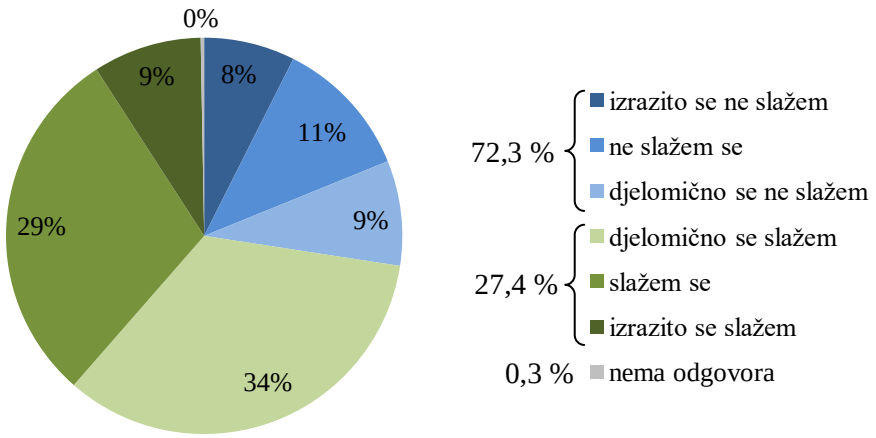
U također velikom postotku (N = 301, 86 %) sudionici se općenito ne slažu s tvrdnjom „Vrlo je vjerojatno da će uključivanje imati negativan utjecaj na emocionalni razvoj djeteta s teškoćama.“ (tvrdnja 20). Međutim, još uvijek nisu sigurni oko izolacije djeteta s teškoćama u posebnu skupinu (tvrdnja 24), što se može vidjeti na slici 9.



Slika 9. Grafički prikaz odgovora na tvrdnji 24: Izolacija u posebnom programu/skupini ima pozitivan učinak na socijalni i emocionalni razvoj djeteta s teškoćama u razvoju.

Kao što se vidi na gornjoj slici, gotovo četvrtina sudionika (N = 84; 24,1%) se izrazito slaže s ovom tvrdnjom, što nije u skladu sa suvremenim shvaćanjima inkluzivnog odgoja i obrazovanja, a taj postotak se penje na trećinu sudionika (N = 133; 32,4 %) kada se uzmu svi potvrdni odgovori (*izrazito se slažem, slažem se, djelomično se slažem*). Ako se ide u dublju analizu, s ovom tvrdnjom se slaže, izričito slaže ili djelomično slaže 220 odgojitelja i 7 stručnih suradnika, s 10 i više godina rada u struci (N = 140; 63,5 %) i od kojih je većina imala iskustva u radu s djecom s teškoćama (N = 158) ili trenutno radi s njima (N = 103), radi u mjestu većem od 50.000 stanovnika (N = 150) i ima višu (N = 181) ili visoku stručnu spremu (N = 38). Što se tiče povezanosti, statistička značajnost se pokazala samo u odnosu na trenutno uključenost djeteta u skupinu ili sadašnji rad s djetetom s teškoćom u razvoju ($r_s(336) = -.110^*$, $p = .043$). Odnosno, sudionici su se više slagali s ovom tvrdnjom ako trenutno u njihovu skupinu nije bilo uključeno dijete s teškoćama u razvoju ili trenutno ne rade s njim individualno.

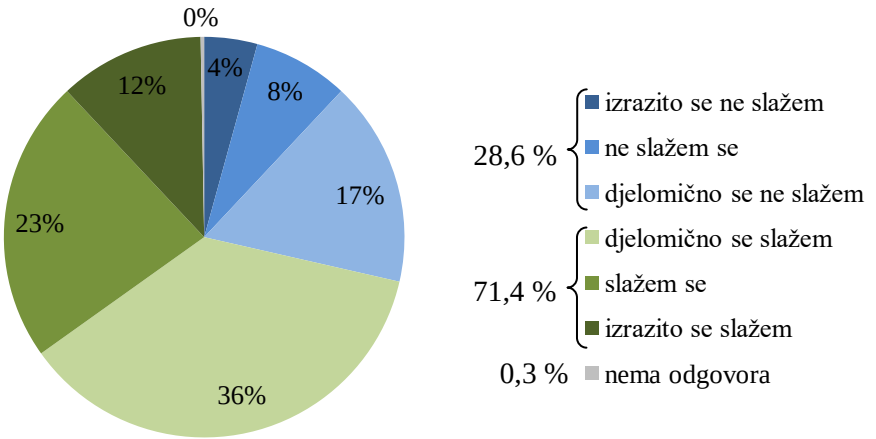
Ono što se još pokazalo jest općenito slaganje više od dvije trećine sudionika (N = 263; 72,3 %) s tvrdnjom „Vjerojatno je da će dijete s teškoćama u razvoju u redovitoj skupini iskazivati probleme u ponašanju.“ (tvrdnja 4). Najveći broj sudionika (N = 119; 34 %) se djelomično slaže s ovom tvrdnjom (Slika 10).



Slika 10. Grafički prikaz odgovora na tvrdnji 4: Vjerojatno je da će dijete s teškoćama u razvoju u redovitoj skupini iskazivati probleme u ponašanju.

Pokazalo se da se s ovom tvrdnjom više slažu sudionici koji rade u struci manje godina ($r_s(340) = -.123^*$, $p = .023$), koji trenutno u skupini nemaju dijete s teškoćama u razvoju ili ne rade s njim individualno ($r_s(344) = -.109^*$, $p = .043$) te koji rade u manjem mjestu ($r_s(346) = -.242^{**}$, $p = .000$).

Pokazalo se da se gotovo 72 % sudionika istraživanja (N = 249) slaže s tvrdnjom 23: „Bolje je da djecu s teškoćama u razvoju podučavaju za to posebno obučeni stručnjaci.“ (Slika 11).



Slika 11. Grafički prikaz odgovora na tvrdnji 23: Bolje je da djecu s teškoćama u razvoju podučavaju za to posebno obučeni stručnjaci.

Analiza je pokazala da su potvrdnim odgovorima skloniji sudionici koji manje godina rade u struci ($r_s(340) = -.109^*$, $p = .044$), koji rade u manjem mjestu ($r_s(346) = -.214^{**}$, $p =$

.000) te ako imaju prethodnih iskustava u individualnom radu s djecom s teškoćama u razvoju ili s njihovim uključivanjem u redovne skupine ($r_s(342) = .124^*$, $p = .022$).

Najveći broj sudionika (N = 343; 98%) slaže se da je za uključivanje djece s teškoćama u razvoju potrebna dodatna edukacija odgojitelja (tvrdnja 2), iako gotovo trećina odgojitelja tvrdi da imaju dovoljno znanja (tvrdnja 19; N = 99; 31,1%) i vještina (tvrdnja 10; N = 132; 37,7%) za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Statistička značajnost se pokazala za sve tri tvrdnje samo na varijabli obrazovanje, i to ako su sudionici bili srednje ili više stručne spreme, to su se više slagali s ovim tvrdnjama.

5. Rasprava

Postoji opće slaganje da su stavovi odgojitelja prema inkluzivnom obrazovanju iznimno važni u implementaciji ciljeva ustanova u kojima su zaposleni te kako bi strategije za uključivanje bile uspješne (Avramidis i Norwich, 2002). Mnogi su čimbenici koji se povezuju sa stavovima odgojitelja prema uključivanju. Ovim se istraživanjem pokušalo ispitati stavove odgojitelja i stručnih suradnika o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove s redovnim programom u Republici Hrvatskoj, ovisno o njihovoj dobi, obrazovanju, radnom stažu (i godinama rada u struci), veličini mjesta u kojem rade te njihovim iskustvima s djecom s teškoćama u razvoju.

Sukladno cilju istraživanja oblikovane su sljedeće pretpostavke:

H1: Postoji statistički značajna povezanost između dobi i stavova prema uključivanju.

H2: Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između obrazovanja i stavova prema uključivanju.

H3: Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između godina radnog staža (i godina rada u struci) i stavova prema uključivanju.

H4: Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između veličine mjesta i stavova prema uključivanju.

H5: Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između iskustva u radu s djecom s teškoćama i stavova prema uključivanju.

U nastavku rada raspravit će se o podacima dobivenim sociodemografskim upitnikom te o rezultatima analize za svaku pojedinu hipotezu.

Analizom podataka prvog dijela (sociodemografskog) upitnika se uočava da se velik broj sudionika izjasnio da radi s djecom koja imaju više teškoća (45 %), no nije dovoljno jasno kod svih odgovora radi li se o istom djetetu koje ima više teškoća ili imaju više djece s teškoćama u razvoju u skupini. Ono što je zabrinjavajuće iz napisanih odgovora jest nazivlje dijagnoza s kojima su se susreli u svome radu. Iz njega se konkretno vidi nepoznavanje aktualne terminologije. Neki od naziva koji su se pojavili su: „problemi u govoru i ponašanju“, „autizam“, „gluhonijemo dijete“, „senzorna integracija“, „zdravstvene teškoće“, „zaostajanje u psihičkom i motornom razvoju“, „mentalna retardacija“, itd. Razlozi ovom nazivlju mogu biti višestruki. Ponajprije, terminologija u području odgojno-obrazovnog zakonodavstva je zastarjela. Termini koje propisuje Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja (NN 10/97, 107/07) nastali su do 1997. godine, kada su aktualne bile

Međunarodna klasifikacija bolesti MKB-10, iz 1990. godine i Dijagnostički statistički priručnik – DSM-IV, iz 1994. godine. Međutim, od tada su objavljene izmijenjena i nova inačica Dijagnostičkog statističkog priručnika (DSM-IV-TR, iz 2000. godine i DSM-V, iz 2013. godine) te je najavljeno izdavanje nove verzije Međunarodne klasifikacije bolesti (2018. godine). Stoga ne bi čudilo da dio sudionika koristi terminologiju koja nije dovoljno aktualna. Međutim, neki dio odgovora može se objasniti i nedovoljnim dodatnim usavršavanjem, tj. cjeloživotnim obrazovanjem u području odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. Ti sudionici su pisali nazivlja koja su koristili tijekom studiranja ili koriste laičke nazive. Još jedno od objašnjenja može dati i nedovoljna usklađenost terminologije što se tiče logopedije ili edukacijske rehabilitacije na razini Republike Hrvatske. Suradnja među znanstvenim institucijama oba profila je na razini pojedinaca ili gotovo nepostojeća te time ni terminologija nije usklađena. Usklađenost je manjkava i unutar svake pojedine struke, primjerice, logopedije i edukacijske rehabilitacije te ne čudi da postoje teškoće usklađivanja s drugim strukama, ali i neadekvatne terminologije stručnjaka koji pišu nalaze i mišljenja s kojima djeca ulaze u skupinu. Terminologija je izrazito važna radi zajedničkog razumijevanja djeteta i njegovih potreba – ako dva stručnjaka za istu teškoću koriste dva različita termina, postoji vjerojatnost da će i njihovi pristupi biti drugačiji, možda i neoptimalni za isto dijete. Također, dio odgovora može ukazivati na nedovoljnu upućenost odgojitelja u razvojne teškoće djece u skupini. Moguće je da stručni tim vrtića ne upućuje odgojitelje u problematiku kod pojedinog djeteta ili da odgojitelji zbog nedostatka motivacije ili prethodnih neuspjeha u komunikaciji ne surađuju dovoljno sa stručnim timom te time ni nemaju uvid u stvarne teškoće djeteta u skupini.

Kod nekih sudionika koji su označili da imaju iskustva u sadašnjem radu, nisu navedene teškoće u razvoju koje su imala djeca uključena u njihove skupine ili s kojima su radili individualno. To je razlika između 174 koji su naveli da su dosad radili s djecom s teškoćama u razvoju i 160 onih koji su napisali dijagnozu djeteta/djece u skupini/ustanovi. Vrlo vjerojatno ti sudionici nemaju saznanje o djetetovoj dijagnozi ili ona nije službeno utvrđena. Zbog toga što nemamo uhodan sustav rane detekcije i rane dijagnostike (u okviru rane intervencije), neka djeca ulaze u vrtić bez službenih dijagnoza ili ostaju neprepoznata do određene dobi. Problem je tim veći što neka manja mjesta (od kojih su neka uključena u ovo istraživanje) nemaju dovoljan broj pedijatara, a neki od njih možda nisu dovoljno educirani za prepoznavanje određenih teškoća u ranom dječjem razvoju. U slučaju kada odgojitelji posumnjaju da dijete ima teškoću, svoju sumnju mogu izraziti stručnom timu koji zatim upućuje roditelje. Međutim, ne postoji mehanizam koji će prisiliti roditelje da dijete odvedu

na dijagnostiku u „vanjsku“ ustanovu i prenesu dobivene informacije odgojiteljima i stručnom timu. To izaziva određenu frustraciju od strane odgojitelja i stručnog tima. Problem je tim veći jer ako dijete koje ima teškoću nema „papir“ na kojemu je to dokazano, broj djece u skupini se ne smanjuje (kako propisuje Državni pedagoški standard) te se odgojitelji moraju nositi s još većim teretom.

Analiza drugog dijela, koji se tiče upitnika „Mišljenja o integraciji učenika/studenata s invaliditetom“ (engl. „Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities“, ORI), vidimo da je prosječan rezultat X = 70,89, SD = 9,615, s najčešćim rezultatom M = 68. Prema autorima ORI upitnika, prosječan rezultat upitnika je X = 75. Rezultat koji je dobiven ovim istraživanjem vrlo je blizu središnjeg rezultata, međutim teži prema nižim vrijednostima, što upućuje da odgojitelji i stručni suradnici koji su sudjelovali u ovom istraživanju općenito pokazuju neutralne ili blago negativne stavove prema uključivanju. Ovaj rezultat u skladu je s nekim istraživanjima stavova odgojitelja na hrvatskom području (Levandovski, 1985; prema Skočić-Mihić, Lončarić i Pinoza Kukurin, 2009; Romstein, 2014), ali u suprotnosti s drugim istraživanjima (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008; Skočić-Mihić, 2011; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Postoji vjerojatnost da su u pitanju prikriveno negativni stavovi, kao što je pokazala Romstein (2014), koji u ovom slučaju osciliraju oko središnjeg rezultata. Nekoliko objašnjenja može pomoći u razumijevanju rezultata dobivenim ovim istraživanjem. Negativniji ili kritičniji stavovi prema uključivanju mogu biti posljedica manjka edukacije i znanja koja se tiču određenih vrsta teškoća, prilagodbe materijala te općenito procesa uključivanja djece s teškoćama u redovne predškolske ustanove, o čemu su pisali strani i domaći autori (Avramidic i Norwich, 2002; Freire i Cesar, 2003; Bognar, 2008; Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008; Zrilić i Košta, 2008). Pokazalo se da što su odgojitelji i stručni suradnici educiraniji o teškoćama u razvoju, potrebama djece s teškoćama i njihovih obitelji, to će razvijati veću empatiju prema njima i imati manje straha za njihovo uključivanje.

Potreba za edukacijom odgojitelja već je prepoznata u mnogim hrvatskim istraživanjima (Bognar, 2008; Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008; Zrilić i Košta, 2008; Stipović i Sunko, 2010; Loborec i Bouillet, 2011; Skočić-Mihić, 2011), a prepoznale su je i neke neprofitne organizacije. Primjerice, Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu (HURID) izdala je priručnik „Podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće u Hrvatskoj: Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima“ (Ljubešić, Šimleša i Bučar, 2015) u kojem se nalazi i popis kolegija vezanih uz inkluzivno obrazovanje na sveučilištima u Hrvatskoj, a koji zorno prikazuje vrlo malen opseg edukacije o inkluzivnoj praksi koje propisuje Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. Ono što se trenutno nudi

odgojiteljima i stručnim suradnicima u predškolskim ustanovama kao oblik dodatnog stručnog usavršavanja često provode udruge, nerijetko nije odobreno od Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO), a ponekad se, nažalost, događa da čak i to što je Agencija odobrila nije utemeljeno na znanstvenim istraživanjima ili istome nije pristupljeno kritički.

Također, ovi stavovi mogu biti i posljedica teškoća u suradnji s drugim dionicima inkluzivnog procesa. Tako neki autori navode teškoće u suradnji s roditeljima: nezainteresiranost za aktivnosti vrtića, prezaposlenost, teškoće u komunikaciji, nerealna očekivanja roditelja (Miloš i Vrbić, 2015), a o čemu su pisali i strani stručnjaci (Leatherman i Niemeyer, 2005). Nedostatak timskog rada između odgojitelja i stručnih suradnika je izazov (Ljubešić i Šimleša, 2016) i često otežavajući faktor za uspješno uključivanje. Ako odgojitelji percipiraju podršku stručnog tima nedostatnom, njihova motivacija za uključivanje i primjenu razvojno primjerenih strategija u svom radu će biti manja te će se odraziti i na njihove stavove o uključivanju. Posljedično će se odraziti negativno na djecu s teškoćama u razvoju koja su uključena u skupinu, iako to nikada nije eksplicitno rečeno.

Organizacijske pretpostavke poput prevelikog broja djece u skupini, o kojima govore Stipović i Sunko (2010), također doprinose negativnijim stavovima prema uključivanju. Preveliko opterećenje odgojitelja u skupini i stručnih suradnika s obzirom na broj sve uključene djece s teškoćama u razvoju i onih koji nemaju službenu dijagnozu nerijetko vode do sindroma „izgaranja“ stručnjaka koji su u svakodnevnom kontaktu s njima te razvojno neprimjerene prakse, o čemu su pisali Zembylas i Chubbuck (2009; prema Romstein, 2014). Premda ovo istraživanje nije ispitivalo omjer djece urednog razvoja, djece s teškoćama koja još nisu dijagnosticirana i djece s teškoćama sa službenim dijagnozama koja su uključena u skupinu, iskustva iz prakse pokazuju kako je svakodnevica odgojitelja i stručnih suradnika dodatno opterećena nepostojanjem sustava rane intervencije u djetinjstvu u okviru koje bi se radila i rana procjena djece.

Ispitivanjem povezanosti stavova sudionika istraživanja s varijablama dobi, obrazovanja, godina radnog staža, godina rada u struci, veličini mjesta u kojem rade te prijašnjim iskustvima s djecom s teškoćama u razvoju, pokazalo se da postoji statistički značajna povezanost između varijable „ukupan rezultat“ upitnika i varijabli „dob sudionika“, „obrazovanje sudionika“ te „veličina mjesta“. Godine radnog staža, godine rada u struci te iskustvo u radu s djecom s teškoćama nisu pokazali povezanost s „ukupnim rezultatom“, odnosno sa stavovima prema uključivanju.

Statistički značajna pozitivna povezanost između varijable „ukupan rezultat“ upitnika i varijable „dob sudionika“ upućuje na to da sudionici starije dobi imaju općenito pozitivnije

stavove prema uključivanju djece s teškoćama u predškolske ustanove. Ovo je u suprotnosti s nekim dosadašnjim stranim istraživanjima (Sharma, Forlin i Loreman, 2008; Avissar, Reiter i Leyser, 2003; Vaz i sur., 2015), ali i hrvatskim istraživanjima, u kojima se navodi da mlađi odgojitelji imaju pozitivnije stavove (Stipović i Sunko, 2010; Skočić-Mihić, 2011). Što su odgojitelji i stručni suradnici mlađi, to najčešće znači da imaju manje iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Avramidis i Kalyva (2007) objašnjavaju da osobe koje su aktivno uključene u poučavanje djece s teškoćama u razvoju imaju pozitivnije stavove, a razlog tomu je njihovo kontinuirano učenje u inkluzivnom procesu i o njemu. Također, odgojitelji i stručni suradnici (logopedi, edukacijski rehabilitatori, pedagozi, itd.) s fakulteta često „izlaze“ visokih očekivanja što se tiče njihovih budućih radnih mjesta. Nerijetko su kritičniji prema uvjetima u kojima rade (velik broj djece u skupini općenito, a također i veći broj djece s teškoćama u skupini, često i onih koji nisu dijagnosticirani) te im svako dodatno dijete s teškoćama otežava rad ili imaju više predrasuda prema uključivanju. Posljedično im motivacija za promjenama, uključujući i promjenama u području inkluzivnog odgoja i obrazovanja, opada što više upoznaju sustav i njegove nedostatke. Stariji odgojitelji i stručni suradnici često se bolje nose s uključenom djecom s teškoćama u razvoju i bolje organiziraju rad u svojoj skupini zbog iskustva stečenog kroz godine. Također je moguće i to da su stariji više usmjereni na završetak svoje profesionalne karijere tijekom koje su osvijestili područja unutar kojih mogu djelovati i koja mogu mijenjati pa su stoga skloniji prepustiti se protoku vremena bez značajnijih osobnih napora. Isto tako, doista je moguće da stariji odgojitelji i stručni suradnici, unatoč uvjetima rada, jednostavno imaju pozitivniji stav i pristup, što bi bilo zanimljivo dodatno istražiti.

Također, pokazala se statistički značajna negativna povezanost između stavova prema uključivanju i razine obrazovanja sudionika. To znači da sudionici srednje i više stručne spreme (SSS, VŠS) imaju pozitivnije stavove prema uključivanju djece s teškoćama nego sudionici s visokom razinom obrazovanja (VSS, DR. SC., MR. SC.). Ovo je u skladu s istraživanjem Ahmeda, Sharme i Deppeler (2012) te Vaz i suradnika (2015), a u suprotnosti s drugim stranim i hrvatskim istraživanjima (Dupoux, Hammond, Ingalls i Wollman, 2006; Parasuram, 2006; Skočić-Mihić, 2011). Međutim, negativna povezanost između stavova prema uključivanju i razine obrazovanja sudionika može se objasniti postupnim trendom opadanja pozitivnih stavova prema uključivanju s porastom razine njihova obrazovanja, što je u skladu s istraživanjima Kathleen i Norla (2011) te Costello i Boyle (2013), kako navode Vaz i suradnici (2015). U ovom istraživanju vjerojatno postoji veća (samo)kritičnost sudionika s višom razinom obrazovanja jer znaju koliko znanja i vještina, za koje oni smatraju

da ih možda nemaju dovoljno, iziskuje rad s djecom s teškoćama, posebice u većim vrtićkim skupinama kakve su kod nas u Republici Hrvatskoj. Navedeno je u skladu s istraživanjima Forlin i Chambers (2011) te Hemmings i Woodcock (2011) (prema Vaz i sur., 2015), koji tvrde da što su osobe uključene u proces inkluzije obrazovanije, svjesnije su izazova koje ono nosi.

Ovo je istraživanje pokazalo da ne postoji statistički značajna povezanost između stavova i godina radnog staža, odnosno godina rada u struci, što je u skladu s istraživanjima Avramidis, Bayliss i Burden (2000) te Dupoux, Hammond, Ingalls i Wollman (2006), a u suprotnosti s istraživanjem Cornoldi, Terreni, Scruggs i Mastropieri (1998). Iako se pretpostavljalo da će odgojitelji i stručni suradnici s više godina radnog staža/godina rada u struci će imati pozitivnije stavove prema uključivanju zbog godina iskustva u radu s djecom, bilo urednog razvoja, bilo razvoja obilježenog biološkim i/ili socijalnim rizicima i teškoćama, to se nije pokazalo točnim.

Analizom povezanosti između varijabli „ukupan rezultat“ i „veličina mjesta“ pokazalo se da postoji statistički značajna negativna povezanost između ove dvije varijable, tj. pokazalo se da sudionici koji rade u manjim mjestima imaju pozitivnije statove prema uključivanju. Ovo je u suprotnosti s istraživanjem koje su proveli Dupoux, Hammond, Ingalls i Wollman (2006) koji su utvrdili da nema razlike u stavovima učitelja iz ruralnih i urbanih područja. Pretpostavka ovog istraživanja bila je da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između veličine mjesta i stavova prema uključivanju. Ova pretpostavka, iako nema relevantnijih istraživanja koja bi ju poduprla, temelji se na dosadašnjim iskustvima iz prakse. Odgojitelji i stručni suradnici iz većih mjesta (npr. Zagreb, Split, Osijek) imaju više prilika za susret/rad s djecom s teškoćama jer u tim mjestima postoje i mogućnosti stručne podrške za njih; oni će imati više prilika za edukaciju od onih koji rade u malim mjestima (primjerice, selima) te će češće imati podršku stručnog tima (logopeda, edukacijskog rehabilitatora, psihologa, pedagoga) koji će im omogućiti lakše uključivanje djeteta u skupinu. Međutim, ovo istraživanje je pokazalo suprotne rezultate. Više je razloga tomu, a svi imaju isti nazivnik – drugačija je uključenost obitelji. Primjerice, u manjim mjestima (1) veći broj roditelja je nezaposlen pa djecu ostavljaju na kraće vrijeme u vrtiću ili čak ostaju s njima u skupinama kao pomagači; (2) s obzirom da su u pitanju manje sredine, veća je podrška roditelja, djedova, baka, drugih članova šire obitelji odgojiteljima; (3) dio djece nije uključen u skupine kada su određena razdoblja u godini (npr. vrijeme sjetve, berbe grožđa, itd.) čime se smanjuje broj djece u skupini te je lakše organizirati rad skupine i posvetiti dovoljnu pažnju svoj djeci.

Ono što se također pokazalo ispitivanjem jest kako ne postoji statistički značajna povezanost između stavova i prethodnog iskustva odgojitelja i stručnih suradnika u radu s djecom s teškoćama. Većina istraživanja govori o pozitivnoj povezanosti između iskustava u radu s djecom s teškoćama i pozitivnim stavovima prema njihovom uključivanju (Idol, 2006; Avramidis i Kalyva, 2007; Rakap i Kaczmarek, 2010), međutim, ovo istraživanje opovrgava ovu tezu, tj. prethodno iskustvo u radu s djecom s teškoćama koje imaju odgojitelji i stručni suradnici ne utječe na njihove stavove.

Promatrajući tri tvrdnje (tvrdnje 5, 14 i 21) na kojima se pokazala statistički značajna povezanost najvećeg broja varijabli ovog istraživanja, može se uočiti da je jedna od njih kontrolna tvrdnja. Riječ je o tvrdnji 14 (*Uključivanje neće poboljšati samostalnost djeteta s teškoćama u razvoju.*), koja se pobija s tvrdnjom 5 (*Djeca s teškoćama u razvoju najbolje će se snaći u redovitim skupinama*.). To jest, sudionici se slažu da će se dijete s teškoćama snaći u redovnoj skupini, a u isto vrijeme smatraju da ono neće poboljšati njegovu samostalnost. Kad se gledaju svi sudionici, čak 40 sudionika (11,4 %) se složilo ili djelomično složilo s obje tvrdnje, a jedan sudionik se izrazito složio s obje tvrdnje. Postoji mogućnost da se kod ovih sudionika radi o prikriveno negativnom stavu, o čemu je više pisala Romstein (2014). Zbog socijalnog konformizma odgojitelji i stručni suradnici daju socijalno poželjne odgovore, premda se implicitno ne slažu s njima.

S tvrdnjom 5 (*Djeca s teškoćama u razvoju najbolje će se snaći u redovitim skupinama.*), kao što se moglo vidjeti u Rezultatima, najviše se slažu stariji sudionici, s više godina staža, sudionici sa srednjom ili višom stručnom spremom, sudionici koji rade u manjim mjestima te ako trenutno nemaju dijete s teškoćama u skupini ili ne rade s njim. Ovo se može interpretirati kao i gore navedeni opći rezultati, odnosno da stariji sudionici koji su ujedno i najčešće srednje ili više stručne spreme, općenito imaju više iskustva u radu s djecom, a imaju i više praktičnog znanja što im olakšava organizaciju rada cijele skupine te se bolje nose s uključivanjem, neovisno o prisutnosti jednog ili više djece s teškoćama. Također, može se pretpostaviti i da se prepuštaju tijeku vremena bez većih osobnih napora. Ako su u pitanju sudionici koji trenutno nemaju dijete s teškoćama u skupini ili ne rade s njim, možda je riječ o prethodno doživljenom uspjehu u radu s njima pa ga projiciraju na svu djecu, kao što se pokazalo u istraživanjima Avramidis i Norwich (2002), Cod i Washington (2008) te Sharma i Chow (2008), ili su jednostavno pozitivniji jer nisu imali (negativnih) iskustava s uključivanjem. Pretpostavlja se da se odgojitelji više slažu s tvrdnjom 5 jer su oni ti koji su svakodnevno u skupini s djetetom s teškoćama te znaju što očekivati i kako mu pomoći da se

uklope u sredinu, dok stručni suradnici mogu biti kritičniji i imati manja očekivanja s obzirom na teškoće koje su zabilježene u djetetovom nalazu.

Što se tiče tvrdnje 14 (*Uključivanje neće poboljšati samostalnost djeteta s teškoćama u razvoju.*), moglo se vidjeti da se s njom više slažu mlađi sudionici, s manje godina rada u struci (i općenito manje staža, sudionici koji rade u manjim mjestima te ako su s djetetom s teškoćama u razvoju radili ili ga imali u skupini prije manje godina. Premda se 80 % sudionika općenito ne slaže s ovom tvrdnjom (Slika 6), ipak postoji gotovo petina sudionika (N = 65; 18,5 %) koja se općenito slaže s njom. Pretpostavka je da se mlađi sudionici, koji ujedno imaju i manje godina rada u struci, češće slažu s ovom tvrdnjom zbog upravo manje iskustva, a ako povrh toga dodamo da su nedavno imali dijete s teškoćama u skupini ili radili s njim individualno, postoji mogućnost da su imali negativna iskustva te ih projiciraju na svu djecu s teškoćama u razvoju. Pošto je riječ o manjim mjestima, veća je vjerojatnost da su imali iskustva s djecom s teškoćama koja još možda nemaju službenu dijagnozu te postoji dodatno opterećenje na grupu, što daje povoda negativnim iskustvima i stavovima. Može se onda govoriti o problemu izoliranja vlastitih, osobnih iskustava i gledanja šire slike uključivanja djece s teškoćama u razvoju. Usmjerenost odgojitelja na same sebe u svakodnevnom radu pokazala se i kod Romstein (2014).

U analizi se moglo vidjeti da se s tvrdnjom 21 (*Djeci s teškoćama u razvoju treba dati priliku funkcionirati u redovitim skupinama kad god je to moguće.*), iako u manjem postotku (Slika 6.), slaže gotovo ista struktura sudionika kad i s tvrdnjom 14 – mlađi sudionici, s manje godina rada u struci (i općenito manje staža), sudionici koji rade u manjem mjestu te ako su s djetetom s teškoćama u razvoju radili ili ga imali u skupini prije manje godina. Ovo ide u prilog pretpostavci o prikriveno negativnom stavu – odgojitelji i stručni suradnici smatraju da se svoj djeci treba dati priliku uključivanja u redovnu skupinu, međutim, misle i da ono neće imati dobrobiti za njih. No, ako promatramo samo postotak sudionika koji se slaže s ovom tvrdnjom (N = 324; 92,6 %) te s tvrdnjom 17 (*Uključivanje djece s teškoćama u razvoju može biti korisno djeci urednog razvoja.*; N = 331; 94,6 %), ipak se možda može govoriti o otvorenosti prema procesu uključivanja.

Iako se pokazalo da se većina sudionika općenito slaže (N=257; 73,5 %) da će dijete s teškoćama bolje napredovati u redovitoj nego u posebnoj skupini (tvrdnja 13), ipak postoji ona četvrtina sudionika (N=93; 26,6 %) koja se ne slaže s tim (Slika 8). Bez kvalitativne analize svakog pojedinog slučaja koja premašuje okvire ovog istraživanja, ne može se sa sigurnošću tvrditi da je kod ovih 26% sudionika riječ o nedostatku znanja i vještina već se pretpostavlja da je tu ipak pitanje vrste i težine teškoća u razvoju pojedinog djeteta. U pitanju

može biti i manjkava podrška ili nesuradnja između odgojitelja i stručnog tima. Odgojitelji iz istraživanja Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić (2013) vide suradnju sa stručnim timom najpotrebnijim čimbenikom kada je u pitanju uključivanje djece s teškoćama u razvoju.

Kada usporedimo odgovore na tvrdnji 13 (*Dijete s teškoćama u razvoju bolje će napredovati u redovitoj skupini nego što bi napredovalo u posebnoj skupini.*) s odgovorima na gore već spomenutoj tvrdnji 21 (*Djeci s teškoćama u razvoju treba dati priliku funkcionirati u redovitim skupinama kad god je to moguće.*), razlika u ovom postotku negativnih odgovora može biti objašnjena nižim očekivanjima odgojitelja i stručnih suradnika od djece s teškoćama u razvoju, tj. možda smatraju da svoj djeci treba dati priliku, ali da se vjerojatno zbog svojih teškoća neće uklopiti u skupinu ili ih djeca urednog razvoja neće prihvatiti.

Rezultati analize su pokazali da se s tvrdnjom 13 najviše slažu stariji sudionici, s više godina radnog staža, srednje ili više stručne spreme te oni koji rade u manjem mjestu, što je usklađeno s općim rezultatima istraživanja.

Na slici 9 moglo se uočiti da se gotovo četvrtina sudionika izrazito slaže s tvrdnjom 24 (*Izolacija u posebnom programu/skupini ima pozitivan učinak na socijalni i emocionalni razvoj djeteta s teškoćama u razvoju.*), što nije u skladu sa suvremenim shvaćanjima inkluzivnog odgoja i obrazovanja, a taj postotak se penje na trećinu sudionika (N = 133; 32,4 %) kada se uzmu svi potvrdni odgovori (*izrazito se slažem, slažem se, djelomično se slažem*). Iako je analiza pokazala da se s ovom tvrdnjom najčešće slažu sudionici koji imaju 10 i više godina rada u struci te ujedno i prethodnih ili sadašnjih iskustava u radu s djecom s teškoćama u razvoju, oni koji rade u velikim gradovima te imaju visoku stručnu spremu, povezanost se pokazala samo u odnosu na trenutnu uključenost djeteta u skupinu ili sadašnji rad s djetetom s teškoćama u razvoju. Bilo bi neoprezno reći da je ovakav stav rezultat nedostatka znanja i neinformiranosti pošto je ipak riječ o sudionicima visokog stupnja obrazovanja. Pretpostavlja se da je on posljedica neadekvatne podrške u vrtićima, bez obzira je li riječ o manjkavoj suradnji odgojitelja i stručnog tima ili neadekvatnim uvjetima za uključivanje. Ako ne postoji podrška u obliku suradnje odgojitelja i stručnog tima, ako su omjeri djece i odgojitelja u skupinama neadekvatni, posebno kada ima i nedijagnosticirane djece u skupinama, razumljivo je da će odgojitelji smatrati da bi izolacija djece s teškoćama u posebne skupine bila najbolje rješenje kojim će se rasteretiti ionako prevelike skupine i preopterećeni odgojitelji.

Slika 10 pokazuje postotak odgovora sudionika na tvrdnji 4 (*Vjerojatno je da će dijete s teškoćama u razvoju u redovitoj skupini iskazivati probleme u ponašanju.*). Može se vidjeti da se s ovom tvrdnjom općenito slaže više od dvije trećine sudionika. Slaganje je tim veće ako su u pitanju sudionici s manje godina radnog iskustva (možda teže ovladavaju skupinom), koji

trenutno ne rade s djetetom s teškoćama u skupini ili individualno (ali imaju prethodna negativna iskustva ili možda imaju predrasude prema djeci s teškoćama) te oni koji rade u manjem mjestu (možda nemaju pomoć stručnog tima).

Pretpostavka je da ovako veliko slaganje postoji zbog toga što zaista djeca s nekim vrstama teškoća u razvoju pokazuju više nepoželjnih ponašanja od djece urednog razvoja (primjerice, poremećaj iz spektra autizma; Bronsard, Botbol, & Tordjman, 2010), ali i zbog toga što postojanje teškoće u razvoju kod većine sudionika izaziva očekivanje o postojanju problema u ponašanju, zbog čega je ponašanje kod djece s teškoćama „pod povećalom". Možda je problem u nedovoljnom broju odgojitelja koji rade u skupini pa teže ovladavaju njome, a problem predstavljaju i djeca kod koje postoji samo sumnja na teškoću što nije dovoljno da se broj djece u skupini smanji. Također, s obzirom na to da „problemi u ponašanju" nisu striktno definirani u ovoj tvrdnji, možda je stvar u tome kako ih se interpretira. Za neke odgojitelje i stručne suradnike će problemi u ponašanju biti već i manji dječji propusti (primjerice, istresanje posuda s bojicama na stol), dok će za neke problemi postojati tek kada bude ugroženo fizičko zdravlje djeteta. Može se isto tako postaviti pitanje hoće li i djeca urednog razvoja iskazivati probleme u ponašanju u redovitoj skupini – zapravo je vrlo logično da i djeca urednog razvoja i djeca s teškoćama u razvoju povremeno pokazuju nepoželjna ponašanja u skupini.

Ono što je zabrinjavajuće je da se gotovo 72 % sudionika istraživanja slaže s tvrdnjom 23, a što je prikazano na slici 11, te je u skladu s rezultatima istraživanja Stipović i Sunko (2010). Stav da je bolje da djecu s teškoćama u razvoju podučavaju za to posebno obučeni stručnjaci može proizlaziti iz: 1) samokritičnosti odgojitelja prema vlastitom iskustvu, znanju i vještinama u svakodnevnom radu s djecom s teškoćama u razvoju; 2) kritičnosti stručnih suradnika prema iskustvu, znanjima i vještinama odgojitelja u čije su skupine djeca s teškoćama uključena; 3) negativnog stava prema uključivanju djece s teškoćama – bolje je za njih da budu u posebnim skupinama nego s djecom urednog razvoja.

Čak 98 % sudionika slaže se da je za uključivanje djece s teškoćama u razvoju potrebna dodatna edukacija odgojitelja (tvrdnja 2), premda gotovo trećina sudionika tvrdi da imaju dovoljno znanja (tvrdnja 19) i vještina (tvrdnja 10) za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Analiza je pokazala statističku negativnu povezanost sve tri tvrdnje s varijablom obrazovanje. S obzirom na to da je sudionika sa srednjom ili višom stručnom spremom (SSS, VŠS) gotovo 80 %, a poznato je da nijedna od te dvije spreme nije dovoljno osposobljena za rad s djecom s teškoćama nakon izlaska iz škole/fakulteta, čini da je dio njih dodatno obučen i educiran za uključivanje djece s teškoćama. Ovi rezultati pokazuju da je i odgojiteljima i

stručnim suradnicima uključenom u inkluzivni proces potrebno cjeloživotno obrazovanje kako bi uključivanje djece s teškoćama u redovne ustanove bilo adekvatno i uspješno. Ulaganjem u edukaciju zaposlenika redovnih predškolskih ustanova, poboljšava se kvaliteta uključivanja djece s teškoćama u razvoju te postižu dugoročno povoljniji rezultati u radu s njima, kao što se i povećava njihov osjećaj kompetentnosti za provedbu inkluzivnog odgoja. U mnogim istraživanjima (Datnow, Hubbard i Mehan, 2002., Boe, Shin i Cook, 2007., Kudek Mirošević i Granić, 2014; prema Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015) pokazalo se da je glavni razlog zbog kojeg se odgojitelji i učitelji osjećaju nekompetentno u primjeni posebnih programa za djecu s teškoćama u razvoju upravo nedovoljno poznavanje njihovih specifičnih potreba, a na njih se može odgovoriti ciljanim i specifičnim obrazovanjem. Obrazovanjem suzbijamo razvojno neprimjerenu praksu i sindrom „izgaranja“ stručnjaka, o kojima pišu Zembylas i Chubbuck (2009; prema Romstein, 2014).

5.1. Ograničenja istraživanja

U ovom istraživanju pokazale su se neke nedoumice oko postavljenih pitanja/tvrdnji. Primjerice, pitanje koje se odnosi na to s kojom vrstom teškoća odgojitelji i stručni suradnici trenutno rade, odnosno, s kojom su radili/imali u skupini, čini se na prvi pogled da nije dovoljno precizno jer je većina sudionika istraživanja pisala više od jedne teškoće. To može značiti da imaju više od jednog djeteta s teškoćama u skupini ili da jedno uključeno dijete ima višestruke teškoće. Međutim, radi se o tome da se sudionici ne mogu odmaknuti od situacijskog konteksta kada ih se pita općenito za djecu s teškoćama. Oni razmišljaju o pojedinom djetetu, što se može vidjeti iz primjera navedene teškoće: „nerazvijen govor, ADHD, celijakija, reumatski artitis, usporeni motorički razvoj“ ili „dijabetes mellitus tip 1“. Sudionici su davali odgovore prema svojim osobnim iskustvima. Ako su se bolje snašli s tim određenim djetetom u skupini, stav im je bio pozitivniji. A ako su imali loša iskustva (uslijed nedostatka kompetencija, stručne podrške i primjerenih uvjeta rada), tada postoji opasnost da stav bude negativan. O tome da se stavovi odgojitelja prema uključivanju često temelje na njegovoj provedbi u praksi pisali su Vaz i suradnici (2015).

Također, zbog zastarjele terminologije kojom su se služili sudionici pri odgovaranju na neka pitanja, pokazala se potreba za boljom komunikacijom između odgojitelja, stručnih suradnika i općenito stručnjacima, a također i za njihovim stručnim usavršavanjem. Tu veliku ulogu ima Ministarstvo znanosti i obrazovanja, kao i Agencija za odgoj i obrazovanje, uz društva/udruženja edukacijskih rehabilitatora, logopeda, psihologa i pedagoga. Terminologija je jednim dijelom određena i zakonima, a kako bi se zakoni mijenjali, potrebno je više stručnjaka (odgojitelja, stručnih suradnika) koji će surađivati i apelirati na vlast da ih osuvremene.

Ovo istraživanje nije propitivalo dosadašnje specifično obrazovanje sudionika, primjerice, dodatne edukacije koje su pohađali, a koje imaju ili mogu imati utjecaj na kvalitetu uključivanja i njihove stavove oko uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske ustanove. Time nije dobiven uvid u pozadinu njihovih stavova. U ovom se istraživanju pokazalo da sudionici srednje i više stručne spreme (SSS, VŠS) imaju pozitivnije stavove prema uključivanju djece s teškoćama nego sudionici s visokom razinom obrazovanja (VSS, DR. SC., MR. SC.). Koji je točan razlog zbog kojeg sudionici srednje i više stručne spreme imaju pozitivnije stavove prema uključivanju, trebalo bi se ispitati dodatnim istraživanjem koje bi obuhvatilo i to pitanje.

Još jedno od pitanja koje se postavlja su i ovlasti, tj. djelokrug rada odgojitelja sa srednjom, višom i visokom stručnom spremom. Unutar odgojiteljske struke nisu jasno razrađeni opisi poslova u odnosu na stručnu spremu (SSS, VŠS i VSS, odnosno, prvostupnike i magistre po novom obrazovnom sustavu). U predškolskom sustavu rada svi odgojitelji se vrednuju kao radnici s višom stručnom spremom, premda mnogi u današnje vrijeme imaju magisterij. Obrazovanje za odgojitelje i tržište rada za odgojitelje nisu usklađeni, što nerijetko dovodi do frustracije na radnom mjestu, a time i negativnijih stavova prema uključivanju marginalnih skupina.

Sličan problem javlja se i sa stručnim suradnicima. U današnje vrijeme nije teško doškolovati se u susjednim državama za zanimanje logopeda ili defektologa (edukacijskog rehabilitatora), a kako ih manjka na tržištu rada, tako ustanove pristaju na različite „stručnjake“ upitnih kompetencija koji će im pomoći da dostignu standarde propisane Državnim pedagoškim standardom i pokriju sve veće potrebe koje se pojavljuju prilikom uključivanja djece s teškoćama u vrtiće. Dok društva/udruženja stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila ne upute Ministarstvo znanosti i obrazovanja u problematiku, a Ministarstvo ne istraži situaciju na terenu, i dalje će vrtići i druge ustanove zapošljavati prekvalificirane stručnjake.

Istraživanjem literature koja se bavi uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u području predškolskog sustava na području Republike Hrvatske, nije pronađeno mnogo istraživanja. Bilo bi uputno raditi longitudinalna istraživanja, koja će provjeriti dinamiku stavova tijekom vremena te dati jasne dokaze kako su potrebne promjene u području obrazovanja stručnjaka koji rade s djecom najmlađe dobi, ali i druge propuste sustava, poput nepraćenja provedbe inkluzivnog odgoja i obrazovanja u praksi.

5.2. Implikacije za pedagošku praksu

Istraživanja su pokazala da ako osobe koje sudjeluju u procesu uključivanja djeteta s teškoćama u razvoju (odgojitelji, stručni suradnici, ravnatelji ustanova) imaju negativne stavove prema uključivanju, velike su šanse da neće primjenjivati strategije koje doprinose uspješnosti uključivanja (Sharma, Forlin i Loreman, 2008). Djeca koju odgajaju osobe pozitivnih stavova prema uključivanju odrastaju sretnija, zadovoljnija i sklonija zajedništvu (Monsen i Frederickson, 2003). Ovim se istraživanjem pokazalo da postoji veza između dobi, veličine mjesta u kojem radimo i obrazovanja sa stavovima sudionika.

Na dob, veličinu mjesta u kojem radimo, godine rada u struci i prijašnja iskustva s djecom s teškoćama u razvoju ne možemo utjecati, međutim, na svoje obrazovanje možemo. Potrebno je shvatiti obrazovanje kao cjeloživotni proces te na njega djelovati zbog sebe samoga, ali i zbog dobrobiti djece s kojom smo svakodnevno u kontaktu. Osobe koje su bolje educirane o teškoćama u razvoju i inkluzivnom odgoju i obrazovanju, bolje će se nositi s izazovima koje ono nosi te posljedično imati pozitivnije stavove. Istraživanja su pokazala da formalna edukacija zajedno s iskustvenim radom u praksi daju najbolje rezultate (Campbell, Gulmore i Cuskelly, 2003; Forlin, 2003; prema Vaz i sur., 2015; Avramidis i Norwich, 2002). Premda se ovim istraživanjem pokazalo da manje formalno obrazovane osobe imaju pozitivnije stavove prema uključivanju, ovaj rezultat nije izlika da ne ulažemo u svoje znanje i dodatno se educiramo. Obrazovanjem i radom u praksi stječemo vrijedne argumente kojima možemo katalizirati promjene koje su nužne na „terenu“.

Uočeno je da postoji velika heterogenost u terminologiji i stupnju obrazovanja osoba koje rade s djecom, a zakoni koji reguliraju odgoj i obrazovanje su već nekoliko godina zastarjeli. Zakone često pišu ljudi koji nemaju iskustva i ne poznaju uvjete odgojno-obrazovnog rada. Tomu u prilog ide i nedostatak istraživanja koja se bave uključivanjem djece s teškoćama u predškolske ustanove (Ljubešić i Šimleša, 2016). Šira javnost sigurno još uvijek gaji određene predrasude prema djeci i mladima s teškoćama (svi se slažu da trebaju ići u redovne vrtiće i škole, ali velik broj odgojitelja i učitelja nije sklon uključiti ih u vlastite skupine ili razrede).

Dodatni problem stvara i nepostojanje sustava rane intervencije u djetinjstvu u Republici Hrvatskoj. Iako se sve više pomičemo s ove točke, dok god se sustav zdravstva, odgoja i obrazovanja te socijalne skrbi ne ujedine oko skrbi za najmlađu djecu s teškoćama u razvoju ili u riziku od njihova nastanka, neke propuste u praksi moći ćemo samo privremeno popravljati.

Promjene su teške, ali nužne, a njih mogu inicirati samo oni koji su u svakodnevnom kontaktu s djecom s teškoćama u razvoju i djecom urednog razvoja te znaju sve snage i slabosti sustava. Ovo istraživanje bi trebalo shvatiti kao poticaj za upravo te promjene kako bi predškolske institucije zaista postale mjesta gdje će se djecu s teškoćama u razvoju uvijek dočekati raširenih ruku.

6. Zaključak

Ovo je istraživanje pokazalo da u području predškolskog odgoja i obrazovanja postoje i dalje blago negativni stavovi prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske ustanove. Stavovi su posljedica kombinacije mnogih čimbenika. Ovim istraživanjem se pokazalo da su stavovi sudionika dobiveni putem odgovora na upitniku „Mišljenja o integraciji učenika/studenata s invaliditetom“ (ORI) vezani uz njihovu dob, razinu obrazovanja i veličinu mjesta u kojem rade, no ne i uz godine radnog staža, godine rada u struci, sadašnja ili prethodna iskustva u individualnom radu ili u skupini s djecom s teškoćama u razvoju.

Skočić-Mihić (2011) navodi da je pokretač za razvoj inkluzivnih programa i promjene u praksi upravo tendencija pozitivnih stavova prema uključivanju djece s teškoćama u redovite ustanove. Poznavanje izvora negativnih stavova prema osobama s invaliditetom, uključujući i djeci s teškoćama u razvoju, pomaže nam razumjeti njihovu prirodu, uputiti na promjene procedura pri izvođenju procjena te uputiti na razvoj instrumenata za njihovu procjenu (Antonak i Livneh, 2000). Isto tako, poznavanje stavova, zajedno s istraživanjem interrelacija znanja, stavova i ponašanja, daje smjernice onima koji donose zakone i pravilnike, omogućuje osmišljavanje interventnih programa za mijenjanje stavova prema djeci/osobama s teškoćama te omogućava evaluaciju stručnih programa u području savjetovanja, rehabilitacije i posebne edukacije (Towner, 1984; Yuker, 1988; prema Antonak i Livneh, 2000). Jedan od najvećih izazova u implementaciji inkluzivnog odgoja i obrazovanja upravo su stavovi, a oni mogu biti i glavni uzrok nekvalitetnog uključivanja djece s teškoćama u redovne predškolske ustanove (Barton i Smith, 2015).

Preporuka UN-ovog Odbora za prava osoba s invaliditetom je da Republika Hrvatska kao država stranka osigura edukaciju o inkluzivnom obrazovanju za učitelje/nastavnike i ostale stručnjake te preporuča usvajanje načela da je isključujuće i odvojeno obrazovanje diskriminirajuće (Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine; NN, 42/17). Mjera 1. istoimene Strategije je „Osigurati inkluzivno obrazovanje za učenike s teškoćama u razvoju“, a podtočka 2. te mjere je „Profesionalni razvoj učitelja/nastavnika/stručnih suradnika za inkluzivno obrazovanje“. Prema podacima iz 2014. Republika Hrvatska ulaže 4 % svog BDP-a u obrazovanje (što je 1 % manje nego ulaganja u Europskoj uniji), s tim da samo 0,2 % ide na predškolski odgoj (UNICEF, 2014) što je više nego porazno.

Kao što se može vidjeti iz mnogih istraživanja (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997; Ivančić i Stančić, 2013; prema Igrić, 2014; Bruder, 1997; Acedo, 2009; Loborec i Bouillet, 2011; Zrilić, 2012; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014) te analize kolegija vezanih uz inkluzivno obrazovanje (Ljubešić, Šimleša i Bučar, 2015), potreba za podrškom stručnih suradnika odgojiteljima u vrtićima i školama te dodatnom edukacijom stručnjaka (odgojitelja, edukacijskih rehabilitatora, logopeda, itd.) koji su u svakodnevnom kontaktu i radu s djecom s teškoćama u razvoju i njihovim obiteljima je velika. Edukacija bi trebala pokrivati područja o djeci s teškoćama u razvoju, njihovom uključivanju, komunikaciji između stručnjaka i komunikaciji s obiteljima. Educiranjem odgojitelja, ne samo na preddiplomskoj i diplomskoj razini već i kroz cjeloživotno učenje, utjecat ćemo na njihove stavove u pozitivnom smjeru, na što upućuju mnoga istraživanja (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997; Tores, 1997; Stančić i sur., 2011; prema Igrić i sur. 2014). Značajan utjecaj na pomak u stavovima i povećanje kvalitete uključivanja učinit će i dodatna neformalna edukacija stručnih suradnika (logopeda, psihologa, edukacijskih rehabilitatora, pedagoga) te obostrana nastojanja, i odgojitelja i stručnih timova, za boljom suradnjom i komunikacijom. Isto tako, prethodni uspjeh u uključivanju ima velik utjecaj na stavove (Avramidis i sur., 2000; Kalyva, Gojkovic i Tsakiris, 2007; Cod i Washington, 2008; Sharma i Chow, 2008), međutim, nema istraživanja u Hrvatskoj koja su to izmjerila.

Pokazala se potreba za dodatnim istraživanjima koja će ispitati utjecaj podrške predškolskih ustanova te lokalne zajednice prema uključivanju. Podrška u obliku suradnje s kolegama, ravnateljima ustanova, roditeljima djece s teškoćama i u obliku adekvatnih materijala može imati značajan utjecaj na stavove odgojitelja/učitelja o uključivanju djece s teškoćama u redovne ustanove (Ahmed, Sharma i Deppeler, 2012).

Iznimno je važno uključiti sve društvene činitelje u implementaciju inkluzivne politike, uključujući vladu, javni sektor i civilno društvo (Acedo, 2009). Znanja i stavovi odgojitelja i stručnih suradnika u vrtićima mogu imati veliku vrijednost za mijenjanje sustava jer mogu jasno ukazati na nedostatke između onoga što stoji u zakonima i pravilnicima i onoga što se događa u praksi (Dapudong, 2014). Inkluzija je proces u koji su uključeni mnogi dionici, a ako promjena ne može ići odozgo prema dolje (od donositelja odluka do izvršitelja u praksi), vrijeme je da krene odozdo prema gore.

Literatura

1. Acedo, C. (2009). Inclusive Education: Promoting dialogue, building partnerships, and developing a tailored implementation strategy. *Tenth meeting of the Working Group on Education for All*, prezentacija. Paris: UNESCO-IBE.
2. Ahmed, M., Sharma, U., Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12 (3),* 132–140.
3. Antonak, R. F., Larrivee, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale, *Exceptional Children, 62 (2),* 139-149.
4. Antonak, R. F., Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation, 22 (5),* 211-224.
5. Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.
6. Avissar, G., Reiter, S.. Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education, 18 (3),* 355–69.
7. Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, *20 (2),* 191-211.
8. Avramidis, E., Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22 (4),* 367–389.
9. Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17(2),* 129-147.
10. Babić, N., Romstein, K. (2009). Quality of early education: multiple perspectives. U: Zaclona, Z (Ur.) *Reflections on the quality of school work* (str. 49-60). Nowy Sącz : Państwowa Wyższa Szkola Zawodowa.
11. Babić, Z., Dobrotić, I., Grgurić, J., Ljubešić, M., Pećnik, N., Pribela-Hodap, S. (2013). *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj.* Zagreb: Ured UNICEF-a u Republici Hrvatskoj.

12. Bailey Jr., 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,* 27-47.
13. Barton, E. E., Smith, B. J. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education, 35 (2)* 69–78.
14. Beh-Pajooh, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education, 7,* 231–236.
15. Bender, W. N., Vail, C. O., Scott, K. (1995). Teachers Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28 (2),* 87-94.
16. Bosnar, B., Bradarić-Jončić, S. (2008). Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 44 (2),* 11-30.
17. Bouillet, D. (2013), *Nevidljiva djeca – od prepoznavanja do inkluzije,* Zagreb: Ured UNICEF–a za Hrvatsku.
18. Bronsard, G., Botbol, M., Tordjman, S. (2010). Aggression in Low Functioning Children and Adolescents with Autistic Disorder. *PLoS ONE, 5 (12),* e14358.
19. Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S., Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *Journal of Special Education, 33,* 138-153.
20. Bruder, M. B. (1997). Inclusion for Pre-School Age Children: A Collaborative Service Model. U: UNESCO, *First Steps: Stories on Inclusion in Early Childhood Education* (str. 111-122). Dostupno na: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001102/110238eo.pdf (pristupljeno 19.2.2018.).
21. Carneiro, P., Heckman, J. (2003). *Human Capital Policy*. NBER Working Paper No. 9495. Cambridge, Massachusetts: National Bureau of Economic Research.
22. Cod, P. E., Washington, J. (2008). A consideration of the influences that predict middle school principal attitudes. *Academic Leadership, 6 (1),* 1–7.
23. Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T., Mastropieri, M. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education, 19,* 115–135.
24. Daniels, E. R., Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju: razvojno primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama – priručnik.* Zagreb: Matica. Dostupno na:

http://www.korakpokorak.hr/upload/kurikulum_za_inkluziju.pdf. (pristupljeno 13.8.2017.)

25. Dapudong, R. C. (2014). Teachers' Knowledge and Attitude towards Inclusive Education: Basis for an Enhanced Professional Development Program. *International Journal of Learning & Development, 4 (4),* 1-24.
26. Derman-Sparks, L., & Anti-Bias Curriculum Task Force (Calif.). (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children.* Washington, D.C: National Association for the Education of Young Children.
27. Diamond, K. E., Huang, H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children, 18,* 37-46.
28. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja, Narodne novine, 63/2008, 90/2010.
29. Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., Wolman, C. (2006). Teachers' Attitudes Toward Students With Disabilities In Haïti. *International Journal Of Special Education, 21 (3),* 1-14.
30. Đunđenac, R., Zajčić, M., Solarić, T. (2005). O integraciji djece s poteškoćama u razvoju. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 11 (41),* 16-24.
31. Eichinger, J., Rizzo, T., Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education, 14,* 221–227.
32. Ferguson, G. (2014). *Including children with disabilities in mainstream education: An exploration of the challenges and considerations for parents and primary school teachers.* Magistarska disertacija. Dublin: Dublin Institute of Technology. Dostupno na: https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.hr/&httpsredir=1&article=1076&context=aaschssldis (pristupljeno: 15.3.2018.)
33. Freire, S., Cesar, M. (2003). Inclusive ideas/inclusive practices: How far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education, 18 (3),* 341-354.
34. Gamst, G., Liang, C., Der-Karabetian, A. (2011). *Handbook of multicultural measures*. California: SAGE Publications, Inc.
35. Guralnick, M. J., Bruder, M. B. (2016). Early Childhood Inclusion in the United States: Goals, Current Status, and Future Directions. *Infants & Young Children, 29 (3),* 166–177. doi: 10.1097/IYC.0000000000000071

36. Harman, B. (2016). Inclusion/integration – Is there a difference? Dostupno na: http://cdss.ca/wp-content/uploads/2016/06/CDSS-integration-vs-inclusion.pdf. (pristupljeno 13.8.2017.)
37. Hobbs, T., Westling, D. L. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. *Teaching Exceptional Children, 31 (1),* 12-19.
38. Hrastinski, I., Pribanić, Lj., Degač, J. (2014). Razumijevanje pročitanog u učenika s oštećenjem sluha. *Logopedija, 4 (1),* 10-18.
39. Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education, 27 (2),* 77–94.
40. Igrić, Lj. (2004). Društveni kontekst, posebne potrebe/invalidititet/teškoće u razvoju i edukacijsko uključivanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 40 (2),* 151-164.
41. Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25 (4),* 535–42.
42. Jurčević Lozančić, A., Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 64 (4),* 541-559.
43. Kalyva, E., Gojkovic, D., Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education, 22 (3),* 31-36.
44. Koutrouba, K., Vamvakari, M., Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education, 21 (1),* 381–394.
45. 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.
46. Lakoš, S., Glancer, T. (2005). Inkluzija kao profesionalni izazov. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 11 (42),* 20-25.
47. Leatherman, J. M. (2007). „I Just See All Children as Children": Teachers' Perceptions About Inclusion. *The Qualitative Report, 12 (4),* 594-611.
48. Leatherman, J. M., Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 26 (1),* 23-36.

49. Leutar, Z., Štambuk, A. (2006). Stavovi mladih prema osobama s tjelesnim invaliditetom. *Revija za sociologiju, XXXVII. (1-2),* 91-102.
50. Leyser, Y., Kapperman, G., Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education, 9 (1),* 1–15.
51. Loborec, M., Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak, 153 (1),* 21 – 38.
52. Lowe Vandell, D., Wolfe, B. (2000). *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved?* Special Report no. 78. Sveučilište u Wisconsinu: Institute for Research on Poverty.
53. Ljubešić, M., Šimleša, S, Bučar, M., ur. (2015). *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima: Podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće.* Zagreb: HURID.
54. Ljubešić, M., Šimleša, S. (2016). Early Childhood Inclusion in Croatia. *Infants & Young Children, 0 (0),* 1-10.
55. Miloš, I., Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20 (77/78), 60-63.
56. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH – MZOŠ (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi. Zagreb: MZOŠ. Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (pristupljeno: 20.2.2018.).
57. Mohr, R., Bradarić Jončić, S. (2009). Ovladanost prezentom glagola u slušno oštećenih srednjoškolaca. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 45 (1),* 73-90.
58. Monsen, J. J., Frederickson, N. (2004). Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming And Their Pupils' Perceptions Of Their Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research, 7,* 129–142.
59. MZOŠ (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* MZOŠ: Zagreb. Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (pristupljeno 4.9.2017.)
60. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine, Narodne novine, broj 42/2017. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html (pristupljeno: 20.2.2018.).

61. Odom, S. L., ur. (2002). *Widening the Circle – Including Children with Disabilities in Preschool Programs.* New York: Teachers College Press.
62. Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J., Sandall, S. (2006). Social acceptance and social rejection of young children with disabilities in inclusive classes. *Journal of Educational Psychology, 98*, 807-823.
63. Olson, J. M., Zanna, M. P. (1993). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology, 44*, 117-154.
64. Olson, L. (2011). *General educators' attitudes toward inclusion and their corresponding adaptations to curriculum.* University of Minnesota Duluth: College of Education and Human Services Professions. Neobjavljeni diplomski rad.
65. Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society, 21 (3),* 231–242.
66. Podell, D. M., Tournaki, N. (2007). General and special educators' predictions of student success as a function of learner characteristics and teacher experience. *Teacher Education and Special Education, 30 (4),* 249–263.
67. Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom – POSI (2012). *Izvješće o radu 2012.* Zagreb: Ured Pravobraniteljice za osobe s invaliditetom.
68. Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom – POSI (2013). *Izvješće o radu 2013.* Zagreb: Ured Pravobraniteljice za osobe s invaliditetom.
69. Rakap, S., Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 25 (1),* 59–75.
70. Ramberg, J., Lénárt, A., Watkins, A. (ur.) (2017). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014. Dataset Cross-Country Report*. (J. Ramberg, A. Lénárt, i A. Watkins, ur.). Odense, Danska: European Agency for Special Needs and Inclusive Education – EASIE. Dostupno na: https://www.european-agency.org/news/new-easie-dataset-available (pristupljeno 15.3.2017.).
71. 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.
72. Romstein, K. (2010). Tko sam ja? Autobiografski iskaz djece s teškoćama u razvoju. U A. Peko, M. Sablić, i R. Jindra, (Ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam* (273-283). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku.
73. Romstein, K. (2014). *Dimenzije inkluzivne prakse u institucijskom predškolskom odgoju*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

74. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak, 154 (1 - 2),* 131 – 148.
75. Sharma, U., Chow, E. W. S. (2008). The Attitudes of Hong Kong Primary School Principals toward Integrated Education. *Asia Pacific Education Review, 9 (3),* 380-391.
76. Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008). Impact on training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society, 23 (7),* 73–85.
77. Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review, 16 (2),* 153–175.
78. Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje.* Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Doktorski rad.
79. Skočić-Mihić, S., Lončarić, D., Pinoza Kukurin, Z. (2009). Mišljenja studenata predškolskog odgoja o edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama. U D. Bouillet i M. Matijević (Ur.) *3. međunarodna konferencija Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja: zbornik radova* (507-515). Zagreb: Učiteljski fakultet.
80. 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.
81. Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65 (4),* 601-621.
82. Ujedinjeni narodi – UN (1989). Konvencija o pravima djeteta. Dostupno na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (pristupljeno 16.3.2018.).
83. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Prihvaćeno na World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Španjolska, 7.-10. lipnja 1994. Dostupno na: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (pristupljeno 14.2.2018.)
84. UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action.* Prihvaćeno na World Education Forum: Education for All: Meeting our Collective Commitments. Dakar, Senegal, 26.-28. travnja 2000. Dostupno na: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf (pristupljeno 14.2.2018.).

85. UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion – Ensuring Access to Education for All.* Francuska: UNESCO. Dostupno na: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf (pristupljeno 18.2.2018.).
86. UNICEF (2013). *Stanje djece u svijetu 2013. – Djeca s teškoćama u razvoju – Sažetak.* Dostupno na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Djeca_s_teskocama_HR_6_13_w.pdf (pristupljeno 18.2.2017.).
87. UNICEF (2014). *Analiza stanja prava djece u Hrvatskoj.* Dostupno na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Sitan-Prava-djece-10_14-FIN-1.pdf (pristupljeno 19.2.2018.).
88. Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE, 10 (8),* 1-12.
89. Walton, O. (2012). *Economic Benefits of Disability-Inclusive Development (GSDRC Helpdesk Research Report).* Sveučilište u Birminghamu, Birmingham, Ujedinjeno Kraljevstvo: Governance and Social Development Resource Centre. str. 1-24. Dostupno na: https://www.gov.uk/dfid-research-outputs/economic-benefits-of-disability-inclusive-development-gsdrc-helpdesk-research-report (pristupljeno 11.8.2017.)
90. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi,* Narodne novine, broj 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013, 152/2014, 07/2017. Dostupno na: https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli (pristupljeno: 20.9.2017.).
91. *Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (Konvencija o pravima osoba s invaliditetom),* Narodne novine, Međunarodni ugovori, broj 6/2007**,** 3/2008, 5/2008. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2007_06_6_80.html (pristupljeno 19.2.2018.).
92. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju,* Narodne novine, broj 10/1997, 107/2007, 94/2013. Dostupno na: https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju (pristupljeno: 20.9.2017.).
93. *Zakon o socijalnoj skrbi,* Narodne novine, broj 157/2013, 152/2014, 99/2015, 52/2016, 16/2017, 130/2017. Dostupno na: https://www.zakon.hr/z/222/Zakon-o-socijalnoj-skrbi (pristupljeno: 20.2.2018.).
94. Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina, 7 (7),* 89-100.

Prilozi

PRILOG 1 – Upitnik „Mišljenja o integraciji učenika/studenata s invaliditetom“ (engl. „Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities“, ORI)

UPITNIK

Poštovani/poštovana, ovaj upitnik je anoniman. Zanimaju nas Vaš iskreni **stavovi o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u predškolske ustanove s redovitim programom (integracija)**. Svi Vaši podaci su anonimni, a dobivene informacije koristit ćemo u svrhu istraživanja, a s ciljem osmišljavanja i planiranja novih projekata.

Molimo, označite, zaokružite i/ili upišite svoje odgovore na sljedećim česticama.

Vaš spol:

O ženski
O muški

Vaša dob:

_____

Ustanova zaposlenja:

_____

Obrazovanje:

a) viša stručna sprema
b) visoka stručna sprema (prof., mag.)
c) magisterij/doktorat (mr. sc., dr. sc.)

Vaše zvanje:

_____

Godine radnog staža:

_____

Vaše zanimanje:

_____

Godine rada u struci:

_____

Mjesto u kojem radite je:

a) manje od 1000 stanovnika
b) od 1001 do 10 000 stanovnika
c) od 10 001 do 50 000 stanovnika
d) veće od 50 000 stanovnika

Radite li sada s djetetom s teškoćama u razvoju (u skupini ili individualno)?	DA NE
Koje teškoće ima navedeno dijete? *(Ako radite s više djece, koja je najčešća teškoća s kojom se susrećete?)*	
Imate li ranijih iskustava u radu s djecom s teškoćama u razvoju? Ako da, prije koliko godina?	DA NE Prije ___ godina.
Koje teškoće je imalo navedeno dijete/djeca? *(Ako ste radili s više djece, koja je najčešća teškoća s kojom ste se susretali?)*	

UPUTA: Zaokružite broj koji najbolje opisuje vaše slaganje ili neslaganje s izjavom. Nema točnih ili netočnih odgovora, najbolji su odgovori koji iskreno odražavaju Vaše osjećaje.
Molimo zaokružite svoj odgovor prema sljedećoj skali:

-3	-2	-1	1	2	3
izrazito se ne slažem	ne slažem se	djelomično se ne slažem	djelomično se slažem	slažem se	izrazito se slažem

R.br.	IZJAVA	
1.	Većina djece s teškoćama u razvoju pokušat će uspješno izvršiti zadatke.	-3 -2 -1 1 2 3
2.	Za uključivanje djece s teškoćama u razvoju potrebna je dodatna edukacija odgojitelja.	-3 -2 -1 1 2 3

Molimo, okrenite stranicu.

-3	-2	-1	1	2	3
izrazito se ne slažem	ne slažem se	djelomično se ne slažem	djelomično se slažem	slažem se	izrazito se slažem

R.br.	IZJAVA	
3.	Uključivanje djece s teškoćama u razvoju nudi interakciju između različite djece i omogućava razumijevanje i prihvaćanje različitosti.	-3 -2 -1 1 2 3
4.	Vjerojatno je da će dijete s teškoćama u razvoju u redovitoj skupini iskazivati probleme u ponašanju.	-3 -2 -1 1 2 3
5.	Djeca s teškoćama u razvoju najbolje će se snaći u redovitim skupinama.	-3 -2 -1 1 2 3
6.	Dodatna pažnja koju djeca s teškoćama u razvoju trebaju nanijet će štetu drugoj djeci.	-3 -2 -1 1 2 3
7.	Izazov boravka u redovitoj skupini poticat će napredak djeteta s teškoćama u razvoju.	-3 -2 -1 1 2 3
8.	Za uključivanje djece s teškoćama u razvoju nužno je napraviti značajne promjene u svakodnevnom rasporedu skupine.	-3 -2 -1 1 2 3
9.	Povećana sloboda u redovitoj skupini zbunjujuća je za dijete s teškoćama u razvoju.	-3 -2 -1 1 2 3
10.	Odgojitelji posjeduju vještine potrebne za rad s djecom s teškoćama u razvoju.	-3 -2 -1 1 2 3
11.	Prisustvo djece s teškoćama u razvoju neće biti korisno ostaloj djeci kod prihvaćanja različitosti.	-3 -2 -1 1 2 3
12.	Ponašanje djece s teškoćama u razvoju loš je primjer za djecu urednog razvoja.	-3 -2 -1 1 2 3
13.	Dijete s teškoćama u razvoju bolje će napredovati u redovitoj skupini nego što bi napredovalo u posebnoj skupini.	-3 -2 -1 1 2 3
14.	Uključivanje neće poboljšati samostalnost djeteta s teškoćama u razvoju.	-3 -2 -1 1 2 3
15.	Nije teže održavati red u skupini u kojoj je dijete s teškoćama u razvoju, nego u onoj u kojoj nema djece s teškoćama.	-3 -2 -1 1 2 3
16.	Dijete s teškoćama u razvoju neće monopolizirati vrijeme odgojitelja.	-3 -2 -1 1 2 3
17.	Uključivanje djece s teškoćama u razvoju može biti korisno djeci urednog razvoja.	-3 -2 -1 1 2 3
18.	Djeca s teškoćama u razvoju unose pomutnju u skupinu.	-3 -2 -1 1 2 3
19.	Odgojitelji imaju dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju.	-3 -2 -1 1 2 3
20.	Vrlo je vjerojatno da će uključivanje imati negativan utjecaj na emocionalni razvoj djeteta s teškoćama.	-3 -2 -1 1 2 3
21.	Djeci s teškoćama u razvoju treba dati priliku funkcionirati u redovitim skupinama kad god je to moguće.	-3 -2 -1 1 2 3
22.	Ponašanje djeteta s teškoćama u razvoju ne zahtijeva od odgojitelja više strpljenja nego ponašanje ostale djece.	-3 -2 -1 1 2 3
23.	Bolje je da djecu s teškoćama u razvoju podučavaju za to posebno obučeni stručnjaci.	-3 -2 -1 1 2 3
24.	Izolacija u posebnom programu/skupini ima pozitivan učinak na socijalni i emocionalni razvoj djeteta s teškoćama u razvoju.	-3 -2 -1 1 2 3
25.	Dijete s teškoćama u razvoju neće biti socijalno izolirano u redovitoj skupini.	-3 -2 -1 1 2 3

Hvala na sudjelovanju!

Copy protected with PDF-No-Copy.com