

Stavovi roditelja predškolske djece prema djeci s teškoćama u razvoju

Ninković Budimlija, Helena

Professional thesis / Završni specijalistički

2019

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:158:576749>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2020-10-19**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Poslijediplomski specijalistički studij
Rana intervencija u edukacijskoj rehabilitaciji

Helena Ninković Budimlija

**Stavovi roditelja predškolske djece prema
djeci s teškoćama u razvoju**

SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, lipanj 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Poslijediplomski specijalistički studij
Rana intervencija u edukacijskoj rehabilitaciji

Helena Ninković Budimlija

**Stavovi roditelja predškolske djece prema
djeci s teškoćama u razvoju**

SPECIJALISTIČKI RAD

Mentorice:

Doc.dr.sc. Maja Ceganec
Doc.dr.sc. Sanja Šimleša

Zagreb, lipanj 2019.

Zahvaljujem mojim profesoricama Maji i Sanji, mojoj Hani i Nini, zahvaljujem i mojoj divnoj i dobroj Miljenki Heđever.

Stavovi roditelja predškolske djece prema djeci s teškoćama u razvoju

Sažetak

U skladu s praksom inkluzije broj djece s razvojnim teškoćama, koja se uključuju u redovne vrtičke programe, sve je veći. Stavovi roditelja sve djece uključene u proces inkluzije su važni, kako zbog značajne uloge koju roditelji imaju u samoj inkluziji, tako i zbog uloge roditelja u formiranju stavova vlastite djece.

Stoga su ciljevi ovog rada bili: 1) utvrditi mjeru pozitivnosti stavova roditelja predškolske djece prema uključivanju i boravku djece s razvojnim teškoćama u predškolskim ustanovama; 2) utvrditi utječu li na pozitivnost stavova roditelja neka druga obilježja roditelja i obitelji (spol, dob, socioekonomski status, veličina grada u kojem žive, broj djece u obitelji); 3) utvrditi postoje li razlike između stavova u odnosu na prethodna iskustva s djecom/osobama s razvojnim teškoćama. U istraživanju je sudjelovalo 159 roditelja djece tipičnog razvoja iz tri hrvatska grada (Gospić, Kastav i Pazin) smještene u tri različite županije (Ličko-senjska, Primorsko-goranska i Istarska županija). Upitnikom stavova roditelja prema inkluziji ispitani su: opći stav prema inkluziji, stav roditelja o utjecaju inkluzije na obrazovanje djeteta te stav roditelja o utjecaju inkluzije na djetetove socijalne odnose.

Rezultati su pokazali da roditelji djece tipičnog razvoja imaju prilično pozitivne stavove prema inkluziji (iznad 2.5 što je teoretski prosjek skale), pri čemu se posebno pozitivnima pokazali stavovi prema utjecaju inkluzije na socijalizaciju. Najnegativniji je stav roditelja utvrđen u odnosu na utjecaj inkluzije na obrazovanje njihova djeteta. Nisu uočene značajne razlike između roditelja u odnosu na spol, dob, socioekonomski status, veličinu grada i broj djece u obitelji. No, iskustvo i kontakti s djecom s razvojnim teškoćama pokazala su se kao čimbenik koji potencijalno može doprinijeti nešto negativnijem stavu prema inkluziji. Tako su rezultati pokazali da roditelji djece koja u skupini nemaju dijete s razvojnim teškoćama imaju značajno pozitivniji stav o utjecaju inkluzije na obrazovanje svoje djece od roditelja čija djeca imaju dijete s razvojnim teškoćama u grupi.

Ključne riječi: inkluzija, djeca s razvojnim teškoćama, stavovi roditelja, predškolski programi

Abstract

According to the practice of inclusion, the number of children with developmental disabilities that are included in the regular kindergarten program is increasing. Parents' attitudes of all children involved in the inclusion process are important because of the important role that parents have in the inclusion itself as well as the role of parents in forming their own children's attitudes.

The aims of the study: (1) to determine how positive are attitudes of parents with children with developmental disabilities towards their children attending and staying in pre-school establishments, (2) to determine differences in parents' attitudes regarding different demographic characteristics (sex, age, socioeconomic status, size of the city of residence, number of children in the family), (3) to determine differences in attitudes in regards to previous experiences.

The study included 159 parents of typically developing children from three cities in Croatia – Gospić, Kastav and Pazin, which are from three different counties in Croatia – Ličko-Senjska, Primorsko-Goranska and Istarska. The survey gathered information about the gender and age of parents, their maximum academic achievement, size of the city they live in, the amount of income they produce, gender and the amount of children in their family, the presence of children with developmental disabilities, as well as previous experiences with people and children with developmental disabilities. The survey covered their general attitude towards their inclusion in the study, the parents' attitudes how the inclusion in the study affects the education of the child and its social relationships.

The parents generally have a positive attitude to being included in the study (above 2.5 which is the theoretical average of the spectrum) whereby the attitudes towards the effect of the child's inclusion into socialization are especially pronounced. The most negative attitude of the parents was towards the child's inclusion in education.

The study indicates that there are no major differences in parent's opinions about being included in the study in regards to sociodemographic variables.

It is determined that parents who don't have a child with developmental disabilities inside the group have a more positive attitude towards the impact on the education of their child than the parents who have a child with developmental disabilities in the same group.

Key words: inclusion, children with developmental disabilities, parents' attitudes, demographic characteristic

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. <i>Inkluzija.....</i>	2
1.2. <i>Važnost stavova prema osobama s teškoćama</i>	5
1.3. <i>Stavovi roditelja prema inkluziji</i>	6
1.4. <i>Individualne značajke važne za formiranje stavova prema inkluziji.....</i>	8
2. CILJ ISTRAŽIVANJA	11
3. METODE.....	12
3.1 <i>Uzorak sudionika</i>	12
3.2. <i>Mjerni instrumenti</i>	13
3.3. <i>Postupak</i>	14
3.4. <i>Metode obrade podataka.....</i>	14
4. REZULTATI I RASPRAVA.....	15
4.1. <i>Sveukupna pozitivnost stavova roditelja</i>	15
4.2. <i>Odnosi obilježja roditelja i pozitivnosti stavova</i>	20
4.3. <i>Odnos iskustva kontakta s djecom/osobama s teškoćama i pozitivnosti stavova....</i>	21
5. Ograničenja istraživanja i prijedlozi za buduća istraživanja	26
6. ZAKLJUČAK.....	27
7. POPIS LITERATURE	30

1. UVOD

Broj je djece s razvojnim teškoćama koja se uključuju u redovne vrtičke programe sve više u porastu. Tako je npr. u Gradu Zagrebu 30% djece s razvojnim teškoćama uključeno u ustanove predškolskog odgoja (Crnković, 2015). Zadnjih je godina u Hrvatskoj prisutan značajan porast inkluzivnih predškolskih programa u kojima djeca s razvojnim teškoćama ostvaruju svoja prava te su usvojeni zakoni i programi s ciljem poboljšanja života osoba s teškoćama. Značajne prekretnice bile su izrada Strategije za izradbu i razvoj Nacionalnoga kurikulumu za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2007) te donošenje Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe u Republici Hrvatskoj (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2008).

Integracija djece s razvojnim teškoćama korisna je i za njih, ali i za djecu tipičnog razvoja. Djeca bez teškoća u inkluzivnom okruženju uče o različitostima i razvijaju svjesnost o postojanju teškoća kod drugih (Diamond, Le Furgy i Blass, 1993; Hong, Kwan i Jeon, 2014), dok djeca s razvojnim teškoćama imaju priliku promatrati i učiti od druge djece (Guralnick, 1990, 1999), vršnjaci ih bolje prihvaćaju, a imaju i više verbalnih te društvenih interakcija (Diamond, Le Furgy i Blass, 1993; Guralnick, 1999; Favazza, Phillipsen i Kumar, 2000). Uspješna integracija je ipak mnogo složeniji proces kao i brojni drugi navedeni čimbenici.

Odgajatelji i učitelji imaju veliku ulogu u ostvarivanju inkluzije, zbog čega su provedena mnoga istraživanja koja proučavaju njihove stavove. No, važno je istaknuti i ostale sudionike odgojno-obrazovnog procesa, poput same djece i njihovih roditelja, koji su izrazito bitni čimbenici te je potrebno istražiti i njihove stavove prema inkluziji djece s razvojnim teškoćama.

1.1. Inkluzija

U Hrvatskoj je od početka edukacijske uključenosti, poznate pod terminom integracija, prošlo 30 godina. Inkluzivni odgoj i obrazovanje predstavlja noviji pristup u odgoju i obrazovanju koji je uveden 90-ih godina 20. stoljeća nakon Salamanca sporazuma (Bratković, 2004).

Inkluzija je sustav vjerovanja koji dijeli svaki član odgojno-obrazovne zajednice, dakle odgojitelji i učitelji, prosvjetno-administrativno osoblje, djeca, roditelji i ostali članovi, o odgovornosti u odgoju i obrazovanju sve djece na način da oni mogu ostvariti svoj potencijal. To je proces koji predstavlja preobrazbu cijele zajednice, a ne samo odgojno-obrazovnih institucija, u kojem su djeca s razvojnim teškoćama i djeca bez teškoća stavljena u isto okruženje, zajednički rade, uče i žive, poštuje se individualnost svakog djeteta, njegova osobnost i različitost (Kobešćak, 2000; Kobešćak, 2003). Svako dijete ima pravo na osigurano učinkovito obrazovanje, a obrazovni sustav u društvu treba stvarati obogaćene programe koji izlaze u susret raznolikosti karakteristika djece i njihovih potreba (Krampač Grljušić, 2007). Inkluzija se upravo temelji na vjerovanju u razvoj individualnih potreba svakog pojedinog djeteta i svake pojedine obitelji čije dijete pohađa redovni vrtić ili školu (Daniels i Stafford 2003). U inkluzivnim okruženjima djeci se pružaju specifične prilike za životno učenje, odnosno za usvajanje šireg raspona vještina koje su potrebne za svakodnevno funkcioniranje u društvenoj zajednici (Bulat i Veršić, 2008).

Osim vjerovanja, ali i prava djeteta da se odgaja i obrazuje u zajednici sa svojim vršnjacima, potrebno je pomno planirati i osigurati uvjete za kvalitetno uključivanje djece s razvojnim teškoćama u redovne odgojno-obrazovne ustanove. Potencijali svakog djeteta razvit će se jedino ako su osigurani primjereni uvjeti i podrška socijalne sredine, prije svega u roditeljskom domu, a potom u vrtiću i u školi (Kiš Glavaš i Fulgosi Masnjak, 2002). Djeci s razvojnim teškoćama potrebna je prilagodba odgojno-obrazovnih sadržaja s obzirom na njihovo skromnije životno iskustvo i otežanu mogućnost iskustvenog učenja kroz primjere iz životnog okruženja (Slaviček, 2008). Ona napreduju u skladu sa svojim mogućnostima, a za optimalno učenje i usvajanje vještina u velikoj su mjeri odgovorni odgojitelji i učitelji, koji stoga moraju biti osposobljeni kao kompetentni stručnjaci u svom području djelatnosti

(Pinoza Kukurin, 1999), ali imati i dodatna znanja o učenju i ponašanju djece s razvojnim teškoćama.

U inkluzivnom okruženju koje čine djeca različitih sposobnosti i mogućnosti za učenje od odgojitelja i učitelja se očekuje pružanje jednakih prilika za razvoj punih potencijala svakom djetetu i poučavanje u skladu s individualnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Današnji odgoj i obrazovanje za djecu s razvojnim teškoćama kreće od inkluzivnog predškolskog preko osnovnoškolskog pa sve do srednjoškolskog i visokoškolskog odgoja i obrazovanja, a ovisno o individualnim sposobnostima djeteta. U predškolski sustav djeca se uključuju na temelju zakonskih dokumenata: Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997) i Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008), dok je osnovnoškolski sustav reguliran nacionalnim strateškim i (pod)zakonskim dokumentima: Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2006), Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (2008), Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008), Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (1991), Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu te odgojno-obrazovnoj skupini (1991). Uključivanje djece s razvojnim teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav ovisi o stupnju teškoće i procjeni neophodne odgojno-obrazovne podrške koju djeca s razvojnim teškoćama trebaju, odnosno o uvjetima koje osigurava predškolska ustanova uz podršku lokalne zajednice.

Načelo najmanje restriktivnog okruženja naglašava da djeca s razvojnim teškoćama moraju imati priliku obrazovati se zajedno sa svojim vršnjacima bez teškoća u što većoj mjeri. Odredba zakona također daje roditeljima priliku da budu uključeni u obrazovanje svoje djece tako što imaju pravo dovesti u pitanje odluke škole (Mastopieri i Scruggs, 2010). Pojam *inkluzija* definira se kao filozofija koja okuplja različite učenike, obitelji, nastavnike i članove zajednice u stvaranju škole i drugih društvenih institucija na temelju prihvaćanja, pripadanja i zajedništva.

Prema Salendu (2005), postoje četiri glavna načela za uspješnu inkluziju:

1. Prvo načelo je *svi učenici i jednak pristup*. Salend definira ovo načelo kao *uključivanje svih učenika zajedno u učionice općeg obrazovanja bez obzira na*

njihovo učenje i sposobnosti, ekonomski status, rod, način učenja, etnicitet, kulturalnu i religijsku pozadinu, religiju, obiteljsku strukturu i seksualnu orijentaciju.

2. Drugo načelo je *individualna snaga, potrebe i različitost*. Prema Salendu, nastavnici moraju naporno raditi kako bi postigli efektivnu inkluziju tako da prihvate različitost učenika koje imaju u razredu i uzmu u obzir faktore koji utječu na te učenike, kao što su invaliditet, rasa, materinji jezik, rod i ekonomski status. U inkluzivnim učionicama svi učenici se cijene kao pojedinci sposobni učiti i doprinijeti društvu. Uče se da poštuju različitosti te da cijene i uče od međusobnih sličnosti i razlika.
3. Treće načelo je *reflektivne prakse i diferencirane instrukcije*. Efektivna inkluzija traži reflektivne nastavnike koji ispituju svoje stavove i uvjerenja. Nadalje, kako bi imali efektivnu inkluziju, od nastavnika se očekuje da diferenciraju svoje procjene, nastavne metode i tehnike, prakse upravljanja razredom kako bi izašli u susret individualnim potrebama i snagama svih studenata. Treće načelo temelji se na praksama učitelja, a vodi se prema njihovim stavovima prema učenicima sa posebnim potrebama.
4. Četvrto načelo je *zajednica i suradnja*. Uspješna inkluzija uključuje zajedničku suradnju nastavnika i drugih stručnjaka, obitelji, učenika i agencija u zajednici. Svi ovi sudionici trebali bi podijeliti svoje misli, ideje, odluke, vještine i iskustva kako bi učenicima pružili najbolju kvalitetu obrazovanja. Istraživanje je također pokazalo da je stav roditelja važan faktor koji utječe na uspjeh inkluzije. Zaista, četvrto načelo, o kojem je raspravljao Salend (2008), naglašava ulogu uključivanja i sudjelovanja roditelja pri ostvarivanju uspješne inkluzije. Doista, roditelji predstavljaju najsnažniju kariku u zajednici.

1.2. Važnost stavova prema osobama s teškoćama

Stavovi društva mogu odražavati definiciju koju većina populacije ima o određenoj situaciji i time kreirati okvir za njihovo ponašanje. Naime, ako većina ljudi doživljava osobe s teškoćama kao zavisne, ponašat će se u skladu s tim uvjerenjem, tom definicijom. To vodi k očekivanju bespomoćnosti ili, u krajnjem slučaju, neprihvatanju nezavisnosti, samostalnosti ili samodovoljnosti individue.

Istraživanja pokazuju kako očekivanja ljudi o drugim pojedincima mogu utjecati na njihovo ponašanje. Dobro je poznato istraživanje Rosenthal i Jacobsona (1966). Oni su kod učitelja stvorili očekivanje o uspjehu određenih učenika. Naime, rekli su učiteljima da su određeni učenici pokazali izuzetne potencijale na standardiziranim testovima te da imaju veću vjerojatnost da poboljšaju svoje postignuće tijekom tekuće školske godine. Iako je izbor učenika bio slučajan, oni su uistinu značajnije napredovali do kraja godine od drugih učenika, a također su bili procijenjeni kao socijabilniji, bolje prilagođeni i privlačniji.

Negativni stavovi društva predstavljaju barijeru koja interferira s kvalitetom života, uspješnom prilagodbom i rehabilitacijom osoba s teškoćama (Asch, 1984; Cohen, 1986; Wright, 1983) te onemogućuje osobama da razviju svoje potencijale (Gething, 1991). Negativni stavovi stoga moraju biti identificirani, izmjereni i uvedeni u intervencijske program čiji je cilj modifikacija stavova.

Stav roditelja ima ključnu ulogu u procesu ili pri donošenju odluke o inkluziji djece s razvojnim teškoćama u učionice općeg obrazovanja. Stav roditelja je kritičan i bitan kada se radi o praksi inkluzije i ima važnu ulogu u procesu inkluzije u školi (Prado, 2000).

1.3. Stavovi roditelja prema inkluziji

Fokus na stavove roditelja prema inkluziji vrlo je bitan zbog značajne uloge koju roditelji imaju u samoj inkluziji. Također, roditelji imaju ključnu ulogu u formiranju stavova vlastite djece stoga je vrlo važno proučavati i istraživati te stavove. Stavovi djece prema osobama s teškoćama su pozitivno povezani sa stavovima njihovih roditelja u ranoj dječjoj dobi. Tako su Peck, Carlson i Helmstetter (1992) utvrdili da djeca roditelja s pozitivnim pogledom na inkluziju više prihvaćaju različitosti, osjetljivija su za potrebe drugih te imaju manje predrasuda od djece čiji roditelji imaju negativne stavove. Richardson (1970) je s druge strane utvrdio da djeca niže kronološke dobi imaju pozitivnije stavove od svojih roditelja, ali se taj odnos postupno mijenja te se tijekom odrastanja vrijednosti i stavovi djece približavaju onima roditelja istog spola.

Mnoga istraživanja ispituju kakav utjecaj imaju roditelji djece s razvojnim teškoćama i roditelji djece bez teškoća na proces inkluzije.

Hilbert (2014) ukazuje da se roditelji djece s i bez razvojnih teškoća slažu u činjenici da je inkluzija pozitivna edukacijska praksa za djecu s razvojnim teškoćama kao i za onu koja nemaju teškoća, što je potvrda nalaza koji navode Fuchs i Fuchs (1994). Također, nekoliko studija je pokazalo da postoje određene razlike između roditelja djece s i bez razvojnih teškoća u pogledu uključivanja njihove djece u opći sustav odgoja i obrazovanja (Hilbert, 2014), no u ovome radu bavimo se isključivo stavovima roditelja djece bez razvojnih teškoća.

Različita istraživanja u ovome području ukazuju da roditelji djece bez razvojnih teškoća uglavnom imaju pozitivne (Peck, Staub, Gallucci i Schwartz, 2004) ili neutralne (Tafa i Manolitsis, 2011) stavove prema inkluziji djece s razvojnim teškoćama. Roditelji djece bez teškoća istaknuli su pozitivne strane inkluzije za svoju djecu, poput dobiti za socijalni razvoj svoje djece, prihvaćanje različitosti i razvijanje osjetljivosti za druge (de Boer i sur., 2010). Iako su stavovi roditelja djece bez teškoća uglavnom pozitivni, Peck i sur. (2004) navode da je manji broj roditelja izrazio zabrinutost za moguća ometajuća ponašanja djece s razvojnim teškoćama te

vrijeme koje učitelji posvećuju djeci s razvojnim teškoćama u odnosu na ostalu djecu. Detaljnije, ustanovljeno je kako većina roditelja (87%) podupire okruženje u učionicama u kojem su djeca s razvojnim teškoćama uključena u redovne programe koje i njihova djeca pohađaju. Utjecaj inkluzije definiran je kao pozitivan ili neutralan: 64% općenitih stavova o inkluziji su bili pozitivni, 26 % stavova je bilo neutralno, a 10% je bilo negativno. Čak 73% roditelja smatra da bi uključilo vlastitu djecu u inkluzivne razrede ukoliko im se za to ukaže prilika, 18% roditelja se izjasnilo da ne zna bi li uključili vlastito dijete, a 9% smatra da ne bi uključili djecu u inkluzivne programe. Roditelje koji ne podupiru inkluziju brinu poremećaji u ponašanju djece s razvojnim teškoćama te zabrinutost u vezi s inkluzijom jer pretpostavljaju da bi profesori više pažnje posvećivali djeci s razvojnim teškoćama nego njihovoj. Nadalje, ustanovljeno je kako 78% roditelja smatra da boravak u inkluzivnom razredu ne utječe na akademsko napredovanje njihove djece, a 22% roditelja smatra da će biti smanjeno individualno vrijeme koje profesori posvećuju njihovoj djeci. Percepcija roditelja o utjecaju inkluzije na socioemocionalni razvoj njihove djece uglavnom je bila pozitivna: 67% roditelja smatra kako je povećano prihvaćanje različitosti među ljudima, 65% njih smatra da je povećano prihvaćanje različitosti u smislu ponašanja, 29% njih smatra kako je povećano samopouzdanje. Ovakvi stavovi pokazuju kako roditelji ne smatraju da su akademska i socijalna učenja međusobno povezana. Nekolicina roditelja smatra da su oskudni resursi nepravedno dodijeljeni djeci s razvojnim teškoćama.

1.4. Individualne značajke važne za formiranje stavova prema inkluziji

Postoje različite varijable koje utječu na individualne stavove roditelja u vezi s inkluzijom, na primjer prema vrsti oštećenja, starosti djeteta i prijašnjem iskustvu roditelja s inkluzijom. Roditelji višeg socioekonomskog statusa, višeg obrazovanja i iskustva s osobama s razvojnim teškoćama imaju pozitivnije stavove od roditelja nižeg socioekonomskog statusa, nižeg obrazovanja i manje iskustva s inkluzivnim okruženjem (Leyser, Kirk (2004).

Stoiber, Gettinger i Goetz (1998) te Hilbert (2014) navode još i bračni status te broj djece kao značajne faktore povezane sa stavovima roditelja. Roditelji u braku i oni s manje djece imaju pozitivnije stavove prema inkluziji. Težina i vrsta teškoće također imaju utjecaja na stavove te su stavovi roditelja najmanje pozitivni kod inkluzije djece s problemima u ponašanju i djece s intelektualnim teškoćama (Leyser i Kirk, 2004). Roditelji djece s lakšim razvojnim teškoćama izražavaju pozitivnije stavove, kao i roditelji mlađe djece te djece koja su kraće vrijeme u odgojno-obrazovnim ustanovama (Leyser i Kirk, 2004).

U svezi stupnja težine teškoće, nekoliko studija je istraživalo utjecaj stupnja težine teškoće na stav roditelja. Rezultati ovih studija su ukazali da je stupanj težine teškoće djeteta važan faktor koji utječe na stav roditelja prema inkluziji. Neke studije su izvjestile da roditelji djece s težim razvojnim teškoćama imaju pozitivan stav prema inkluziji (npr., Gallagher i sur., 2000; Hanline i Halvorsen, 1989; McDonnell, 1987; Ryndak, Downing, Jacqueline i Morrison, 1995). Međutim, nekoliko istraživača je sugeriralo da pojedini roditelji djece s težim razvojnim teškoćama nisu naklonjeni inkluziji (Palmer, Fuller, Arora i Nelson, 2001), što ukazuje na potrebu za dodatnim istraživanjima kako bi se mogao donijeti konačni zaključak o povezanosti stava prema inkluziji i težini teškoća djeteta.

Neka su se istraživanja bavila i spolnim razlikama u stavovima prema inkluziji pa je tako ustanovljeno da žene uglavnom imaju pozitivnije stavove od muškaraca (Siller i Chipman, 1964; Greenbaum i Wang, 1965; Gottwald, 1970; Harasymiw,

1971), ali ti se rezultati nisu potvrdili u svim kulturama, npr. u Danskoj, Indiji i Izraelu muškarci imaju pozitivnije stavove od žena, dok u nekim drugim zemljama (Francuska, Japan) nema spolnih razlika (Yuker i Block, 1986).

Sljedeća, važna i jedna od najčešće ispitivanih varijabli koja diferencira različite stavove prema osobama s teškoćama je kontakt s djecom ili osobama s teškoćama, koji se katkada definira kao stupanj intimnosti ili bliskosti, a katkada kroz učestalost susreta s djecom/osobama s teškoćama. Operacionalna definicija kontakta varira od istraživanja do istraživanja. Prema Linkovskom, Jacquesu i Gaieru (1969) imati kontakt znači poznavati nekog s nedostatkom; Jordan i Friesen (1968) su mjerili stavove samo onih osoba uključenih u rehabilitaciju osoba s tjelesnim nedostatcima; Begabova (1970) koncepcija kontakta varira od prisutnosti osobe s posebnim potrebama u obitelji, preko profesionalnog rada, do formalne edukacije iz tog područja. Zbog velikog broja različitih operacionalnih definicija, teško je objediniti do sada poznate rezultate.

Predikcije da intimniji, bliži kontakt vodi k pozitivnijim stavovima, bazirane su na Allportovoj (1954) klasičnoj teoriji o predrasudama. Allportova osnovna hipoteza bila je da predrasude mogu biti srušene kroz kontakt između dviju grupa: većine i manjine. Kroz kontakt i poznavanje, osobe sa stereotipima o članovima manjinske grupe mogu otkriti da su njihove percepcije netočne. Mnoga su istraživanja potvrdila ovu hipotezu. Yuker, Block i Campbell (1960) su pronašli da ljudi s relativno visokim stupnjem kontakta s osobama s teškoćama bolje prihvaćaju te osobe nego li ljudi s manje kontakta. I u kasnijim istraživanjima s djecom (Voeltz, 1982) i odraslima (Beh-Pajoo, 1991) također je potvrđeno da je viši stupanj kontakta povezan s pozitivnijim stavovima.

Za razliku od toga, Gaier, Linkowski i Jacques, (1968) nisu pronašli značajnu povezanost između stavova prema osobama s teškoćama i bliskog kontakta s njima, a Hastings i Remington (1993) su pak došli do suprotnih rezultata. Naime osobe koje su imale kontakt s osobom s teškoćama imale su negativnije stavove. Iz sociometrijskih analiza također saznajemo da su ove osobe, premda integrirane u redovna odjeljenja, i dalje socijalno i emocionalno izolirane i odbačene.

Ovakvu kontradikciju Hastings i Graham (1995) objašnjavaju prirodom odnosa, kao bitnom odrednicom pozitivnosti stavova. Naime, oni smatraju da kontakt

može biti uspostavljen na dvije razine: na intergrupnoj i interpersonalnoj razini, pri čemu je mjera intergrupnog kontakta definirana vjerovanjima, dok je interpersonalni kontakt definiran emocijama i ponašanjem. Njihove predikcije potječu od Tajfel i Turnerove (1979) teorije socijalnog identiteta (Social Identity Theory). Ta je teorija bazirana na Allportovoj tezi i sugerira da su stereotipi povezani sa značajkama za koje se vjeruje da vrijede za sve članove određene grupe. Kada je neka osoba identificirana kao član određene grupe, postoji tendencija da prema stereotipima bude percipirana kao jednaka ostalim članovima iste grupe. Hastings i Remington (1993) su pretpostavili da pasivni ili nedovoljan kontakt daje ljudima informacije o samo nekim značajkama osobe s posebnim potrebama te to djeluje povoljno na razvoj stereotipa koji se koriste u kasnijim situacijama. Dakle, ako kontakt između članova grupe postoji samo na intergrupnoj razini (gdje su ljudi percipirani na stereotipan način), postoji manja vjerojatnost da će se negativni stavovi izmijeniti. Međutim, ako je kontakt uspostavljen na interpersonalnoj razini te ako osobe imaju češće kontakte s osobama s teškoćama, negativni se stereotipi mogu razbiti. To može objasniti zašto su djeca s teškoćama integrirana u redovne škole još uvijek odbijana ili nisu prihvaćena. Naime, sama fizička prisutnost ne izaziva socijalnu prihvaćenost djece s teškoćama, dok kontakt interpersonalne prirode može imati priželjkivane pozitivne učinke.

Kako se provedba inkluzivne prakse nastavlja, nastavlja se i potreba za osiguranjem njezine učinkovitosti. Ispitivanje stavova roditelja prema inkluziji nužno je kako bi se proveo uspješan inkluzivan program (Salend, 2008). Rezultati koji su proizašli iz prijašnjih studija o stavovima roditelja bili su nedosljedni. Točnije, rezultati nekih istraživanja pokazali su da roditelji imaju pozitivan stav (Bradshaw, Tennant i Lydiatt, 2004; Salend, 2008; El Zein, 2009, Gallagher i drugi, 2000; Hanline i Halvorsen, 1989; McDonnell, 1987)., dok su neki rezultati otkrili da pojedini roditelji imaju negativan stav (Palmer, Fuller, Arora i Nelson, 2001). Upravo zato, cilj ovoga istraživanja bio je istražiti stavove prema inkluziji roditelja djece bez razvojnih teškoća.

2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj je ovog rada utvrditi stavove roditelja predškolske djece prema uključivanju i boravku djece s razvojnim teškoćama u predškolskim ustanovama. Stavovi roditelja će se sagledati u odnosu na različite demografske karakteristike (spol, dob, socioekonomski status, veličina grada u kojem žive, broj djece u obitelji), kao i u odnosu na prijašnja iskustva s osobama s teškoćama.

Specifični ciljevi ovog istraživanja bili su:

1. Utvrditi mjeru pozitivnosti stavova roditelja predškolske djece prema uključivanju i boravku djece s razvojnim teškoćama u predškolskim ustanovama.
2. Utvrditi postoje li razlike između stavova roditelja u odnosu na različite demografske karakteristike (spol, dob, socioekonomski status, veličina grada u kojem žive, broj djece u obitelji),
3. Utvrditi postoje li razlike između stavova u odnosu na prijašnja iskustva s osobama s teškoćama.

3. METODE

3.1 Uzorak sudionika

Istraživanjem je obuhvaćeno 159 roditelja predškolske djece iz tri hrvatska grada različite veličine i iz triju županija. Sudionici dolaze iz Primorsko-goranske županije, Istarske i Ličko-senjske županije. U tablici 1 prikazana su obilježja sudionika istraživanja (vidi Tablicu 1).

Tablica 1. Obilježja sudionika istraživanja.

		N	%
Spol	Žene	127	79.9
	Muškarci	32	20.1
Županija	Primorsko goranska	58	36.3
	Ličko senjska	34	21.3
	Istarska	68	42.5
Broj djece	1	57	35.6
	2	76	47.5
	3 i više	27	16.8
Obrazovanje	OŠ	2	1.3
	SSS	63	39.6
	VŠS	21	13.2
	VSS	73	45.9
Veličina grada	< 10000	117	76.5
	10000 – 50000	27	17.6
	> 50000	9	5.9
Mjesečni prihodi	< 2000	13	8.6

	2000-5000	61	40.4
	5001-10000	52	34.4
	> 10000	25	16.6

3.2. Mjerni instrumenti

Za potrebe ispitivanja stavova sudionika korišten je Upitnik stavova roditelja prema inkluziji (SPATI - *Survey of Parents' Attitudes towards Inclusion*) (Al Neyadi, 2015), dok su podaci o dodatnim obilježjima sudionika i njihovih obitelji prikupljeni uporabom sociodemografskog upitnika stvorenog za potrebe ovog istraživanja.

Sociodemografskim upitnikom su prikupljeni podaci o spolu i dobi roditelja, najvišoj ostvarenoj razini obrazovanja, veličini grada u kojem žive, visini primanja, broju i spolu djece s kojima roditelji žive, prisutnosti djece s teškoćama u razvoju u obitelji, kao i postojanju prijašnjih iskustava s djecom i osobama s teškoćama.

Upitnik stavova roditelja prema inkluziji (SPATI - *Survey of Parents' Attitudes towards Inclusion*, Al Neyadi, 2015) ispituje tri kategorije stavova prema inkluziji: opći stav roditelja prema inkluziji, stav roditelja o utjecaju inkluzije na obrazovanje djeteta i stav roditelja o utjecaju inkluzije na djetetove socijalne odnose. Ispitanici odgovore daju na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva, pri čemu 1 znači *uopće se ne slažem*, a 5 znači *u potpunosti se slažem*. Viši stav na pojedinoj podljestvici označava pozitivniji stav roditelja. Istraživanja su pokazala visoku test-retest pouzdanost. Autor skale grupira pitanja u tri skupine:

- 1) Stavovi roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje (npr. *Na obrazovanje moga djeteta će utjecati boravak djeteta s teškoćama učenja u istoj skupini.*);
- 2) Stavovi roditelja prema utjecaju inkluzije na socijalne odnose (npr. *Pozvao/la bih dijete s teškoćama na rođendansku zabavu svog djeteta.*);
- 3) Opći stav roditelja prema inkluziji (npr. *Inkluzija će pomoći djeci tipičnog razvoja da prihvate djecu s teškoćama u razvoju.*).

Faktorskom analizom potvrđena je ovakva grupacija čestica u tri podljestvice.

U ovom istraživanju podljestvice imaju visoku pouzdanost unutarnje konzistencije (Cronbach alpha): Utjecaj inkluzije na obrazovanje djeteta (0.89), Opći stav o inkluziji (0.76) i Utjecaj inkluzije na djetetove socijalne odnose (0.80). Prijašnja istraživanja (npr. Narumanchi i Bhargava, 2011) pokazuju da se stavovi roditelja prema inkluziji razlikuju ovisno o tome radi li se o utjecajima inkluzije na akademsko područje ili opći stav prema inkluziji.

3.3. *Postupak*

Nakon odobrenja ravnatelja vrtića iz triju hrvatskih gradova, upitnici su podijeljeni roditeljima djece koja pohađaju te vrtiće. Radi osiguravanja anonimnosti sudionika svi su upitnici bili u omotnicama koje su sudionici, nakon što su ih ispunili, zalijepili i vratili istraživaču. Dodatno, na upitnicima nisu bili naznačeni osobni identifikacijski podaci (ime i prezime i sl.).

3.4. *Metode obrade podataka*

Prikupljeni podaci statistički su obrađeni uporabom kvantitativnih i kvalitativnih metoda. Za dobivanje odgovora na različita istraživačka pitanja korišteni su različiti statistički postupci: deskriptivne analize, izračun korelacije, analize varijance za ponovljena mjerenja i jednosmjerna analiza varijance. Analiza podataka napravljena je u programu SPSS.

4. REZULTATI I RASPRAVA

4.1. Sveukupna pozitivnost stavova roditelja

Analiza roditeljskih odgovora na različitim česticama Upitnika stavova roditelja prema inkluziji ukazuju na generalno visoku pozitivnost u stavovima (vidi Tablicu 2).

Tablica 2. Odgovori sudionika na česticama Upitnika stavova roditelja prema inkluziji (M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; 1=uopće se ne slažem; 2=uglavnom se ne slažem; 3= niti se slažem niti se ne slažem; 4=uglavnom se slažem; 5=u potpunosti se slažem).

	Čestica	M	SD	%				
				1	2	3	4	5
1.	Na obrazovanje moga djeteta će utjecati boravak djeteta s teškoćama učenja u istoj skupini.	1.92	1.31	61.4	8.9	10.8	14.6	4.4
2.	Pozvao/la bih dijete s teškoćama na rođendansku zabavu svog djeteta.	4.68	0.74	1.9	0	5.0	14.5	78.6
3.	Poticao/la bih svoje dijete da ode na rođendansku zabavu djeteta s teškoćama ili da provede vikend kod njega.	4.46	0.94	3.8	0.6	6.9	23.3	65.4
4.	Ne bi želio/željela da se moje dijete prijatelji s djetetom s poteškoćama.	1.16	0.60	91.8	3.1	3.8	0	1.3
5.	Boravak djeteta s teškoćama u skupini moga djeteta utjecao bi na odluku da upišem svoje dijete u tu skupinu.	1.23	0.71	87.9	5.1	5.1	0	1.9

6.	Boravak djeteta s teškoćama u skupini moga djeteta utjecao bi na odluku da upišem svoje dijete u taj vrtić.	1.18	0.74	93.0	1.3	2.5	0.6	2.5
7.	Važno mi je da budem educiran/a o teškoći koju ima dijete koje pohađa skupinu s mojim djetetom.	3.81	1.30	10.1	5.7	18.2	25.2	40.9
8.	Mojem je djetetu važno da bude educirano o teškoći njegovog/njezinog kolege iz skupine.	3.96	1.19	6.4	4.5	20.4	24.2	44.6
9.	Djeca s teškoćama imaju pravo obrazovati se u istoj skupini kao i djeca urednog razvoja.	4.63	0.73	1.3	0	6.9	18.2	73.6
10.	Inkluzija će pomoći djeci tipičnog razvoja da prihvate djecu s teškoćama u razvoju.	4.58	0.74	1.3	0	7.2	22.2	69.3
11.	Dijete s teškoćama u razvoju imat će koristi od integracije u skupine s djecom urednog razvoja.	4.59	0.71	1.3	0	5.1	25.9	67.7
12.	Inkluzija pruža djeci s teškoćama priliku da povećaju samopouzdanje.	4.49	0.77	0.7	0.7	11.2	23.7	63.8
13.	Moje dijete bi moglo imati koristi od boravka u skupini s djetetom s teškoćama.	4.15	0.98	3.2	1.3	18.5	31.8	45.2
14.	Na obrazovanje mog djeteta će utjecati boravak djeteta s fizičkim teškoćama u istoj skupini.	2.07	1.45	58.9	7.0	12.7	11.4	10.1
15.	Na obrazovanje mog djeteta će utjecati boravak djeteta sa senzoričkim teškoćama (gluho ili slijepo dijete) u istoj skupini.	2.04	1.43	60.3	5.8	13.5	10.9	9.6
16.	Inkluzija nije poželjna za obrazovanje većine djece urednog razvoja.	1.70	1.09	64.5	10.5	19.1	2.0	3.9
17.	Na obrazovanje mog djeteta će utjecati boravak djeteta s poremećajima u ponašanju u istoj skupini.	2.54	1.41	36.9	11.5	22.9	18.5	10.2
18.	Djetetu s teškoćama može za školovanje biti korisna integracija u zajedničke skupine.	4.36	0.96	3.8	0.6	10.1	26.4	59.1
19.	Na obrazovanje mog djeteta će utjecati boravak djeteta s teškoćama u istoj skupini.	2.24	1.43	51.6	5.7	17.8	16.6	8.3
20.	Na obrazovanje mog djeteta će utjecati boravak djeteta s umjerenim ili blagim intelektualnim teškoćama (mentalna retardacija) u istoj skupini.	2.10	1.34	53.2	7.7	21.8	10.3	7.1
21.	Djeca s teškoćama razvit će akademske vještine brže u posebnoj ili odvojenoj skupini nego u integriranim skupinama.	2.35	1.28	38.9	10.8	34.4	8.3	7.6

22.	Boravak djeteta s teškoćama u istoj skupini s mojim djetetom će utjecati na dobrobit moga djeteta.	2.95	1.67	36.3	4.5	15.3	15.9	28.0
23.	Na obrazovanje moga djeteta će utjecati boravak djeteta s težim posljedicama (autizam, teža mentalna retardacija i sl.) u istoj skupini.	2.28	1.34	44.9	9.6	25.0	13.5	7.1

Iz aritmetičkih sredina vidljivo je da su najviši rezultati dobiveni na česticama koje se odnose na utjecaj inkluzije na socijalizaciju djece (*Pozvao/la bih dijete s teškoćama na rođendansku zabavu svog djeteta*), a zatim i na česticama koje se odnose na opći stav prema inkluziji (*Djeca s teškoćama imaju pravo obrazovati se u istoj skupini kao i djeca urednog razvoja.*). Najniži rezultati postignuti su ponovno na pitanju koje se odnosi na utjecaje inkluzije na socijalizaciju (*Ne bi želio/željela da se moje dijete prijatelji s djetetom s poteškoćama.*) te na opći stav prema inkluziji (*Boravak djeteta s teškoćama u skupini moga djeteta utjecao bi na odluku da upišem svoje dijete u taj vrtić.*). Iz samih se pitanja vidi da ona u stvari iskazuju pozitivan stav prema inkluziji (formulirana su u suprotnom smjeru, tako da manji odgovor upućuje na pozitivniji stav).

Utjecaji inkluzije na socijalizaciju do sada su dosta proučavani, no još uvijek nije donesen jednoznačan zaključak. Primjerice, Hilbert (2014) ističe kako roditelji djece bez poteškoća smatraju da je inkluzija povećala osjetljivost prema osobama s teškoćama te bolje razumijevanje različitosti među ljudima, a Al Neyadi (2015) ističe pozitivan stav roditelja prema učincima inkluzije na socijalno funkcioniranje njihove djece. S druge strane, neka istraživanja pokazuju zabrinutost roditelja za učinke neobičnog ponašanja djece s teškoćama na njihovu djecu bez teškoća (npr. Rafferty i sur., 2003). Naše istraživanje u skladu je s istraživanjima koja ističu percepciju prednosti inkluzije za socijalno funkcioniranje djece bez poteškoća. Dodatno, rezultati ovoga istraživanja pokazuju i da roditelji djece bez poteškoća u Hrvatskoj imaju pozitivan opći stav prema inkluziji.

Na pitanjima koja se odnose na stavove roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje njihove djece roditelji postižu rezultate ispod prosjeka skale, dakle tu imaju negativnije stavove, što vjerojatno upućuje na to da su upravo za taj aspekt utjecaja inkluzije oni najzabrinutiji. Ovakav rezultat je potvrda rezultata dobivenog u

istraživanju Al Neyadi (2015), koja također navodi da su ispitanici bili zabrinuti o utjecajima inkluzije na obrazovanje njihove djece.

Također, važno je istaknuti da roditelji djece urednog razvoja iskazuju najveću zabrinutost za razvoj svoga djeteta kada je ono u skupini s djetetom s poremećajima u ponašanju. Ovakav rezultat u skladu je s rezultatima prijašnjih istraživanja (npr. Peck i sur., 2004), gdje možemo pronaći i razlog toj brizi: roditelje zabrinjava da će dijete s poremećajima u ponašanju oduzimati previše pažnje odgajatelja ili učitelja, zbog čega se on/a neće moći posvetiti drugoj djeci. Uz to, moguće je da se roditelji brinu za sigurnost vlastitog djeteta, ukoliko se radi o djetetu s težim poremećajima u ponašanju, koje onda može ugroziti sebe ili djecu oko sebe. I konačno, moguće je da se roditelji brinu da će njihovo dijete usvojiti neka od problematičnih ponašanja (Cansler i Winton, 1983; Rafferty i sur., 2003; Reichart i sur., 1989.)

Vrlo je važno istaknuti da roditelji iskazuju potrebu da i oni i njihova djeca budu educirani o teškoćama djece s kojom polaze vrtić. Dosadašnja praksa u predškolskim ustanovama pokazala je da se takve edukacije odvijaju vrlo rijetko, što bi svakako valjalo promijeniti. Na taj način omogućit će se roditeljima i njihovoj djeci urednog razvoja da se bolje upoznaju i pripreme na boravak djeteta s razvojnim teškoćama u skupini, što će, za očekivati je, olakšati posao odgajatelju i poboljšati sam proces inkluzije (npr. Hendrickson, Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski i Gable, 1996).

Prethodna istraživanja stavova roditelja prema inkluziji, uz opći stav prema inkluziji, pokazala su da roditelji ističu utjecaj inkluzije na socijalno funkcioniranje ili socijalizaciju djece, odnosno na akademsko funkcioniranje ili obrazovne mogućnosti i ishode. U ovom istraživanju, upravo iz tog razloga, uspoređeni su stavovi u odnosu na ta tri različita vida inkluzije. U Tablici 3 prikazani su osnovni deskriptivni podaci za tri podljestvice stavova roditelja prema inkluziji.

Tablica 3. Deskriptivna statistika rezultata na tri različite podljestvice Upitnika stavova roditelja prema inkluziji (M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija). Rezultati na pojedinim česticama su konvertirani na način da svi pokazuju pozitivnost stavova u istom smjeru.

	Min	Maks	M	SD
Opći stav roditelja prema inkluziji	2.00	5.00	4.33	0.60

Stav roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje	1.00	5.00	3.84	1.07
Stav roditelja prema utjecaju inkluzije na socijalizaciju	1.00	5.00	4.71	0.54

Iz tablice je vidljivo da roditelji općenito imaju relativno pozitivne stavove prema inkluziji (iznad 2.5 što je teoretski prosjek skale), pri čemu se posebno ističu stavovi prema utjecaju inkluzije na socijalizaciju. Najnegativniji je stav roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje, što je u skladu s ranije navedenim podacima prijašnjih istraživanja (npr. Al Neyadi, 2015). Analizom varijance za ponovljena mjerenja dodatno su ispitane razlike između stavova roditelja ovisno o tome na koji aspekt funkcioniranja se odnosi: socijalni, obrazovanje ili opći stav prema inkluziji.

Tablica 4. Korelacije podljestvica Upitnika stavova roditelja prema inkluziji.

	1.	2.	3.
1. Opći stav roditelja prema inkluziji	-	0.22*	0.33**
2. Stav roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje		-	0.26**
3. Stav roditelja prema utjecaju inkluzije na socijalizaciju			-

*p<0.05

**p<0.01

U Tablici 4 prikazane su korelacije između triju podljestvica stavova prema inkluziji. Iz tablice je vidljivo da postoje statistički značajno niske do umjereno pozitivne korelacije između stavova roditelja o inkluziji, što upućuje na to da se radi o povezanim, ali različitim konstruktima, što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima u kojima roditelji ističu upravo utjecaj inkluzije na socijalni i obrazovni aspekt te opći stav prema inkluziji (npr Al Neyadi, 2015; Peck i sur., 2004).

Rezultati pokazuju postojanje statistički značajne razlike između procjena za sva tri stava ($F_{2,264}=55.95$, $p<0.01$), pri čemu se svi stavovi međusobno razlikuju. Snaga efekta može se klasificirati kao velika (parcijalni eta kvadrat iznosi 0.298). Najpozitivnije stavove roditelji imaju prema utjecaju inkluzije na socijalizaciju, dok je najnegativniji stav prema utjecaju inkluzije na obrazovanje. Dobiveni rezultati još jednom potvrđuju ono što se navodi u postojećoj literaturi (Palmer, Fuller, Arora i Nelson, 2001 Gallagher i sur., 2000; Hanline i Halvorsen, 1989; McDonnell, 1987; Ryndak, Downing, Jacqueline, i Morrison, 1995, ElZein, 2009, Usman, 2011, Bradshaw, Tennant i Lydiatt, 2004): stavovi roditelja djece bez teškoća prema

inkluziji su općenito pozitivni. Roditelji se uglavnom slažu da je inkluzija pozitivna obrazovna praksa. No, važno je napomenuti da postoje razlike u stavovima ovisno o području utjecaja inkluzije. Roditelji imaju značajno pozitivnije stavove prema utjecaju inkluzije na socijalizaciju, nego što je njihov opći stav prema inkluziji, a pogotovo stav prema utjecaju inkluzije na obrazovanje djece. Utjecaj inkluzije na obrazovanje djece očito je izvor zabrinutosti za brojne roditelje, što upućuje na potrebu za intervencijama na tom polju. Edukacije vezane uz inkluziju zaista su rijetke, a kada i postoje, onda su namijenjene roditeljima djece s teškoćama. S obzirom na to da roditelji djece urednog razvoja iskazuju zabrinutost o utjecaju inkluzije na njihovu djecu, nužno je organizirati edukacije za sve roditelje.

4.2. Odnosi obilježja roditelja i pozitivnosti stavova

Razlike u stavovima roditelja prema inkluziji s obzirom na različite sociodemografske varijable ispitane su analizom varijance za nezavisne uzorke (Tablica 5). Razlike u stavovima prema inkluziji ispitane su jednosmjernom analizom varijance, izuzev razlika po spolu, gdje je korišten t-test za nezavisne uzorke.

Tablica 5. Razlike roditeljskih stavova prema inkluziji s obzirom na njihov spol, obrazovanje, prihode i broj djece u obitelji.

	Stavovi roditelja prema inkluziji						
		Opći	F (t)	Obrazovanje	F (t)	Socijalizacija	F (t)
Spol roditelja	M	4.32	0.20	3.70	0.69	4.71	0.01
	Ž	4.34		3.88		4.71	
Obrazovanje roditelja	SSS	4.25	0.86	4.05	1.91	4.75	1.82
	VŠS	4.30		3.65		4.50	
	VSS	4.39		3.71		4.75	
Mjesečni prihod	<2000	4.52	1.67	3.91	0.17	4.80	0.79
	2000-5000	4.42		3.93		4.64	
	5001-10000	4.18		3.83		4.71	

	>10000	4.30		3.77		4.82	
Broj djece	1	4.21	1.53	3.72	0.74	4.69	0.38
	2	4.38		3.87		4.75	
	3 i više	4.43		4.04		4.65	

** p<0.01

* p<0.05

Rezultati upućuju na nepostojanje značajnih razlika u stavovima roditelja prema inkluziji ovisno o sociodemografskim varijablama. Nisu ustanovljene razlike u stavovima s obzirom na spol i obrazovanje roditelja, kao ni s obzirom na mjesečni prihod niti broj djece u kućanstvu. Dosadašnja istraživanja ustanovila su da obrazovaniji roditelji, kao i roditelji višeg socioekonomskog statusa imaju pozitivnije stavove prema inkluziji djece s teškoćama (Hilbert, 2014; Stoiber i sur., 1998). Također, postoje istraživanja prema kojima majke imaju pozitivnije stavove od očeva, kao i istraživanja prema kojima postoje razlike u stavovima ovisno o dobi (De Boer, Sip Jan Pijl i Aleksander Minnaert, 2010). Očigledno, naši rezultati nisu u skladu s onim što se navodi u literaturi. Jedan od uzroka može biti što roditelji u našem istraživanju imaju općenito vrlo pozitivne stavove, što znači da je varijabilitet odgovora vrlo ograničen, što otežava ustanovljavanje bilo kakvih razlika. Također, moguće je da bi se na većem uzorku neke razlike ipak pokazale značajnima.

4.3. Odnos iskustva kontakta s djecom/osobama s teškoćama i pozitivnosti stavova

Kontakt s ciljanom skupinom, u ovom slučaju, s djecom ili osobama s teškoćama, važna je odrednica stavova prema ciljanoj skupini. Još je Allport (1954) postavio hipotezu prema kojoj bi se predrasude mogle smanjiti ili nestati ako se u adekvatnim uvjetima poveća kontakt između dviju grupa. Hipoteza je potvrđena i u brojnim istraživanjima stavova i predrasuda prema osobama s teškoćama: više kontakta ili bliskiji kontakt, povezan je s pozitivnijim stavovima (Begab, 1970; Beh-Pajooj, 1991; Nowicki, 2006; Voeltz, 1982; Yucker i sur., 1960). No, postoje i sasvim

suprotni rezultati: pojedinci koji su u kontaktu s osobama s teškoćama imaju negativnije stavove prema njima (Hastings i Remington, 1993). Treća skupina istraživanja (npr. Gaier i sur., 1968) ustanovila je da ne postoje razlike u stavovima prema osobama s teškoćama ovisno o kontaktu. Podaci o kontaktu djece s djecom s teškoćama i informiranosti djece o osobama s teškoćama prikazani su u Tablici 6.

Tablica 6. Dosadašnji kontakt djeteta s djecom s teškoćama.

	U grupu koju pohađa Vaše dijete je uključeno dijete s teškoćama u razvoju		U grupu koju pohađa Vaše dijete je bilo kada ranije bilo uključeno dijete s teškoćama u razvoju	
	N	%	N	%
Da	33	21.0	41	26.3
Ne	64	40.8	50	32.1
Ne znam	60	38.2	65	41.7

Iz tablice je vidljivo da većina djece do sada nije bila u kontaktu s djecom s teškoćama, ali i da roditelji u velikoj mjeri nisu niti upoznati s tom činjenicom. S obzirom da za najveći postotak djece roditelji ne znaju jesu li im djeca u skupini s djetetom s teškoćama ili nisu, potrebno je pri interpretaciji stavova tih roditelja biti oprezan jer ne znamo imaju li oni ili nemaju inkluzivna iskustva.

U Tablici 7 prikazan je broj djece koji je imao kontakt s osobama s teškoćama izvan predškolske ustanove te informiranost djece o osobama s teškoćama.

	Dijete je imalo iskustvo s djecom/osobama s teškoćama		Roditelji su sa svojim djetetom razgovarali o djeci s teškoćama	
	N	%	N	%
Ne	114	71.7	59	36.9
Da	45	28.3	101	63.1

Tablica 7. Kontakt djeteta s osobama s teškoćama te njihova informiranost

Iz Tablice 7 vidljivo je da većina djece do sada nije bila u kontaktu s odraslim osobama ili djecom s teškoćama te da je gotovo dvije trećine roditelja razgovaralo sa svojim djetetom o djeci s teškoćama.

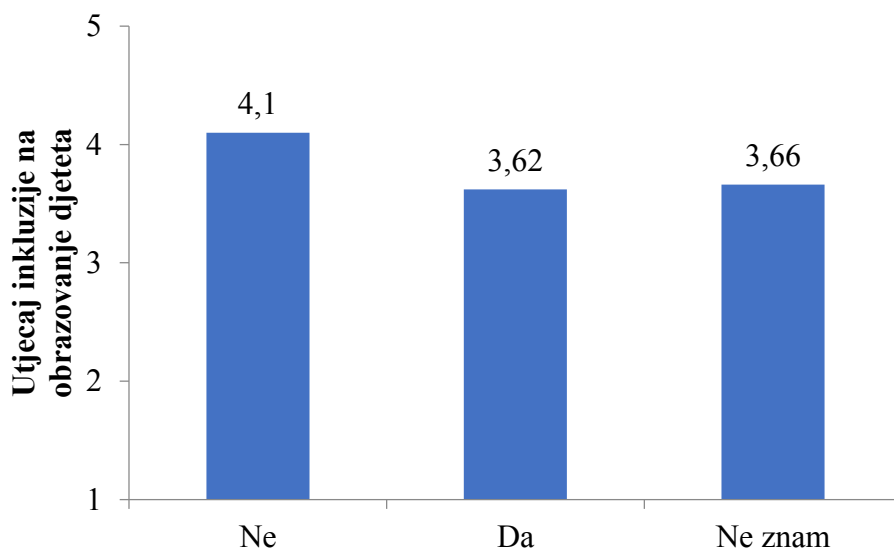
Sljedećim analizama ispitane su razlike u stavovima roditelja prema inkluziji ovisno o dosadašnjim iskustvima s djecom s teškoćama (Tablica 8).

Tablica 8. Razlike roditeljskih stavova prema inkluziji s obzirom na kontakt s djecom s teškoćama.

	Stavovi roditelja prema inkluziji						
		Opći stavovi	F	Stav prema utjecaju na obrazovanje	F	Stav prema utjecaju na socijalizaciju	F
U grupu koju pohađa Vaše dijete je uključeno dijete s teškoćama u razvoju.	Da	4.48	1.62	3.62	3.20*	4.73	0.72
	Ne	4.34		4.10		4.66	
	Ne znam	4.23		3.66		4.77	
U grupu koju pohađa Vaše dijete ranije je bilo uključeno dijete s teškoćama u razvoju.	Da	4.30	0.19	3.72	0.66	4.73	0.17
	Ne	4.36		3.97		4.69	
	Ne znam	4.29		3.79		4.75	
Vaše dijete je u kontakta s osobama ili djecom s teškoćama izvan predškolske ustanove.	Da	4.44	2.19	3.71	0.97	4.65	1.14
	Ne	4.28		3.90		4.75	
Razgovarali ste s Vašim djetetom o djeci s teškoćama u razvoju.	Da	4.36	0.39	3.81	0.23	4.74	0.63
	Ne	4.29		3.90		4.67	

Dobiveni rezultati većim su dijelom u skladu s trećom skupinom ranije spomenutih teorija prema kojoj nema razlika u stavovima roditelja prema inkluziji

ovisno o kontaktu djece s djecom s teškoćama. Iznimka je značajna razlika u stavovima roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje ovisno o tome je li s njihovim djetetom u grupi dijete s teškoćama ($F_{2,145}=3.20$, $p<0.05$). Prema post-hoc testu ustanovljeno je da roditelji djece koja u grupi nemaju dijete s teškoćama imaju značajno pozitivniji stav o utjecaju inkluzije na obrazovanje njihove djece ($M=4.10$; $SD=0.94$) od roditelja čija djeca imaju dijete s teškoćama u grupi ($M=3.62$; $SD=1.21$) i od roditelja koji ne znaju jesu li ili nisu njihova djeca smještena u grupu koju pohađa dijete s teškoćama ($M=3.66$; $SD=1.10$). Rezultati su prikazani na Slici 1.



Slika 1. Razlike u pozitivnosti stavova (viši rezultat ukazuje na pozitivniji stav) roditelja prema utjecajima inkluzije na Upitniku stavova roditelja prema inkluziji ovisno o tome je li njihovo dijete uključeno u grupu u kojoj se nalazi dijete s teškoćama (DA=u grupu je uključeno dijete s razvojnim teškoćama; NE=u grupu nije uključeno dijete s razvojnim teškoćama).

Prema objašnjenju koje daju Hastings i Graham (1995), a zasniva se na teoriji socijalnog identiteta (Tajfel i Turner, 1979), očekivano je da interpersonalnim kontaktom stavovi postaju pozitivniji. No, ovdje nije takav slučaj – roditelji čija djeca u skupini nemaju dijete s teškoćama imaju znatno pozitivniji stav prema utjecajima inkluzije na obrazovanje njihove djece od roditelja čija djeca u skupini imaju dijete s teškoćama i od roditelja koji ne znaju je li dijete s teškoćama u skupini s njihovim djetetom. Ovakav rezultat moguće je objasniti ranije spomenutom bojazni roditelja da se odgajatelji neće moći dovoljno posvetiti njihovoj djeci, njihovom učenju i obrazovanju, zbog dodatnih zahtjeva koji se vezuju uz rad s djetetom s teškoćama

(npr. Al Neyadi, 2015; Peck i sur., 2004). Također, moguće je da su roditelji čije je dijete u skupini s djetetom s teškoćama imali neka konkretna negativna iskustva, zbog čega je njihov stav negativniji od roditelja čije dijete nije u skupini s djetetom s teškoćama ili ne znaju je li u takvoj skupini. U budućim istraživanjima bilo bi dobro provjeriti postoje li zaista neka negativna iskustva na temelju koji su formirani stavovi te dodatno uzeti u obzir dob djeteta. Ovo je važno zbog činjenice da se najnegativniji stavovi pojavljuju kod utjecaja inkluzije na obrazovanje – moguće je da se radi o roditeljima starije djece, predškolaca, koji se brinu hoće li u takvim uvjetima njihovo dijete dobiti sve što je potrebno kako bi se kvalitetno pripremio za školu.

5. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA I PRIJEDLOZI ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno na relativno malom uzorku, s obzirom na broj uključenih roditelja, ali pogotovo s obzirom na broj uključenih predškolskih ustanova. U budućim istraživanjima bilo bi dobro povećati uzorak i planirati istraživanje tako da ispitane ustanove budu reprezentativne, čime bi se omogućilo generalizacija rezultata. Također, vezano uz uzorak važno je istaknuti da je većina roditelja u uzorku bila visoko obrazovana, što nije reprezentativno za stanovništvo Republike Hrvatske. S obzirom na to da se stavovi roditelja prema inkluziji povezuju s obrazovanjem, u budućim istraživanjima potrebno je uključiti i roditelje nižih razina obrazovanja kako bi se dobila potpunija i točnija slika stavova prema inkluziji.

Sljedeći nedostatak odnosi se na nemogućnost detaljnijih analiza kontakta. U budućim istraživanjima bilo bi dobro kontakt ispitati detaljnije, kako bi se mogle razlikovati skupine roditelja (i njihove djece) ovisno o vrsti i čestini kontakta. Na temelju toga, bilo bi moguće bolje objasniti odnos stavova roditelja o utjecajima inkluzije. Također, bilo bi dobro ispitati i prethodna iskustva – nije jasno jesu li negativniji stavovi odraz negativnih iskustava iz prošlosti ili bojazni za ishode u budućnosti.

Također, u budućim istraživanjima potrebno je uključiti roditelje djece s teškoćama u razvoju te ispitati njihove stavove. Na taj način dobila bi se cjelovita slika stavova roditelja prema inkluziji što bi omogućilo izradu preporuka kako bi inkluzija bila uspješna i korisna za sve uključene te provjeriti postoje li zaista neka negativna iskustva na temelju koji su formirani stavovi te dodatno uzeti u obzir dob djeteta.

6. ZAKLJUČAK

Cilj je ovog rada bio utvrditi stavove roditelja predškolske djece prema uključivanju i boravku djece s teškoćama u razvoju u predškolskim ustanovama.

Specifični ciljevi su bili: 1) utvrditi mjeru pozitivnosti stavova roditelja predškolske djece prema uključivanju i boravku djece s teškoćama u razvoju u predškolskim ustanovama; 2) utvrditi postoje li razlike između stavova roditelja u odnosu na različite demografske karakteristike (spol, dob, socioekonomski status, veličina grada u kojem žive, broj djece u obitelji) te 3) utvrditi postoje li razlike između stavova u odnosu na prijašnja iskustva s osobama s teškoćama.

U odnosu na prvi specifični cilj, zaključno možemo reći da su rezultati pokazali da roditelji općenito imaju prilično pozitivne stavove prema inkluziji (iznad 2.5 što je teoretski prosjek skale), pri čemu se posebno ističu stavovi prema utjecaju inkluzije na socijalizaciju. Najnegativniji je stav roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje.

Na česticama koje se odnose na stavove roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje njihove djece, roditelji postižu rezultate ispod prosjeka skale, dakle tu imaju negativnije stavove, što vjerojatno upućuje na to da su upravo za taj aspekt utjecaja inkluzije oni najzabrinutiji.

Uočene su statistički značajno niske do umjerene pozitivne korelacije između različitih vidova stavova roditelja o inkluziji, što upućuje na to da se radi o povezanim, ali različitim konstruktima, što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima u kojima roditelji ističu upravo utjecaj inkluzije na socijalni i obrazovni aspekt te opći stav prema inkluziji (npr Al Neyadi, 2015; Peck i sur., 2004). Premda se roditelji uglavnom slažu da je inkluzija pozitivna obrazovna praksa, postoje razlike u stavovima ovisno o

području utjecaja inkluzije. Roditelji imaju značajno pozitivnije stavove prema utjecaju inkluzije na socijalizaciju, nego što je njihov opći stav prema inkluziji, a pogotovo stav prema utjecaju inkluzije na obrazovanje djece. Utjecaj inkluzije na obrazovanje djece očito je izvor zabrinutosti za brojne roditelje, što upućuje na potrebu za intervencijama na tom polju.

U odnosu na drugi specifični cilj, rezultati upućuju na nepostojanje značajnih razlika u stavovima roditelja prema inkluziji ovisno o sociodemografskim varijablama. Nisu ustanovljene razlike u stavovima s obzirom na spol i obrazovanje roditelja, kao ni s obzirom na mjesečni prihod niti broj djece u kućanstvu. Važno je ponovno napomenuti da su roditelji u ovom istraživanju obrazovaniji od prosjeka u državi, zbog čega je moguće da nije dobiven efekt obrazovanja roditelja na stavove.

U odnosu na treći specifični cilj, vidljivo je da roditelji čija djeca u skupini nemaju dijete s teškoćama imaju znatno pozitivniji stav prema utjecajima inkluzije na obrazovanje njihove djece od roditelja čija djeca u skupini imaju dijete s teškoćama i od roditelja koji ne znaju je li dijete s teškoćama u skupini s njihovim djetetom. Ovakav rezultat moguće je objasniti ranije spomenutom bojazni roditelja da se odgajatelji neće moći dovoljno posvetiti njihovoj djeci, njihovom učenju i obrazovanju, zbog dodatnih zahtjeva koji se vezuju uz rad s djetetom s teškoćama (npr. Al Neyadi, 2015; Peck i sur., 2004). Također, moguće je da su roditelji čije je dijete u skupini s djetetom s teškoćama imali neka konkretna negativna iskustva, zbog čega je njihov stav negativniji od roditelja čije dijete nije u skupini s djetetom s teškoćama ili ne znaju je li u takvoj skupini. Ipak, s obzirom na to da za najveći postotak djece roditelji ne znaju jesu li u skupini s djetetom s teškoćama ili nisu, potrebno je pri interpretaciji stavova tih roditelja biti oprezan, jer ne znamo imaju li oni ili nemaju inkluzivna iskustva. Preporuka za buduća istraživanja je prikupiti objektivne podatke o djeci s teškoćama koja su uključena u pojedinu grupu, što bi osiguralo jasan podatak o iskustvu djece bez teškoća.

U budućim istraživanjima bilo bi dobro provjeriti postoje li zaista neka negativna iskustva na temelju koji su formirani stavovi te dodatno uzeti u obzir dob djeteta. Ovo je važno zbog činjenice da se najnegativniji stavovi pojavljuju kod utjecaja inkluzije na obrazovanje – moguće je da se radi o roditeljima starije djece, predškolaca, koji se brinu hoće li u takvim uvjetima njihovo dijete dobiti sve što je potrebno kako bi se kvalitetno pripremilo za školu.

Inkluzija je složen proces, koji zahtijeva suradnju odgajatelja, roditelja djece s teškoćama, ali i roditelja djece bez teškoća koja u grupi imaju dijete s teškoćama. Kako bi se proces olakšao i poboljšao te kako bi se osigurala pozitivna iskustva za sve sudionike, vrlo je važno osigurati adekvatne edukacije za odgajatelje, ali i za roditelje. Upućenost roditelja i njihova aktivnija uloga olakšat će rad odgajatelja i poboljšati inkluziju. Također, važno je pružiti kontinuiranu potporu procesu inkluzije, odnosno svima koji su uključeni. Primjerice, važno je pružiti roditeljima djeca s i bez teškoća dodatne informacije, pojasniti sam proces i načine rada, čime će se vjerojatno umanjiti zabrinutost roditelja djece bez teškoća vezano uz utjecaje inkluzije na njihovu djecu, ponajprije na njihovo obrazovanje.

Osobno, gledajući iz perspektive inkluzije u praksi, smatram da je loše pripremljena i da ne postoje kriteriji po kojima se djeca s teškoćama u razvoju upisuju u redovne dječje vrtiće. Zbog nepostojanja striktnih kriterija, djeca s teškoćama se upisuju isključivo dobrom voljom određenog vrtića, upisuju se bez opservacije, individualnih programa i individualnog rada, upisuju se u različite dnevne programe, upisuju se u vrtiće bez stručnih suradnika, s nepripremljenim odgajateljima i bez pomagača u odgojno-obrazovnom radu.

Takav model otvara mogućnosti potpuno neadekvatnog pristupa samom djetetu s teškoćama u razvoju, izaziva frustraciju roditelja cijele skupine kao i otpor odgajatelja te, umjesto dobrobiti djeteta s teškoćama u razvoju, imamo grupe nezadovoljnih.

Osnovna su pitanja: *Tko je odgovoran za preporuku inkluzije pojedinom djetetu? i Što s djecom koja se upisuju u jaslice u prvoj godini života te se u vrtiću otkriju razne teškoće, a roditelji inzistiraju na desetosatnom boravku?*

Upravo takva inkluzija otvara negativne stavove svih dionika u procesu inkluzije.

Strategija inkluzije mora imati jasne upute, mora biti definirana zakonima i propisima, mora biti praćena i evaluirana, prilagođena i obvezna za sve dionike odgojno-obrazovnog procesa. Edukacija zaposlenih i roditelja, prava, odgovornosti i obveze roditelja djeteta s teškoćama u razvoju moraju biti jasno postavljena, stručnjaci edukacijskih profila kao i pedijatri povezani i umreženi, dobro educirani i voljni surađivati.

Samo takvim dobro organiziranim sustavom, možemo mjenjati stavove i pomoći djeci s teškoćama u razvoju u redovnim odgojno-obrazovnim sustavima u Hrvatskoj.

7. POPIS LITERATURE

1. Asch, A. (1984). The experience of disability. *American Psychologist*, 39, 529-536.
2. Al Neyadi, M. K. A. (2015). *Parents attitude towards inclusion of students with disabilities into the general education classrooms*. PhD Theses. United Arab Emirates University.
3. Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
4. de Boer, A., Sip Jan Pijl, Alexander Minnaert (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
5. Begab, M.J. (1970). Impact of education in social work students' knowledge and attitudes about mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 74, 801-808.
6. Beh-Pajooh, A. (1991). The effect of social contact on college students'
7. Bulat, R. i Veršić, D. (2008). *Moj posebni prijatelj: priručnik za učitelje*, Rijeka, Centar za ranu intervenciju Okolona Okolo.
8. Bratković, D. (2004). Inkluzija. *Dijete, škola, obitelj*, 14, 2-6.
9. Bradshaw, K., Tennant, L., Lydiatt, S. (2004). Special education in United Arab Emirates: Anxieties and aspirations, *International Journal of Special Education*, 19 (1).

10. Cansler, D. P., Winton, I. (1983). Parents and preschool mainstreaming. In J. Anderson & T. Black (Eds.), *Mainstreaming in early education* (str. 65-83). Chapel Hill, NC: Technical Development System Assistance.
11. Cohen, S.B. (1986). Parent's attributions of exceptionality: Social distancing effect in the mainstreamed classroom. *Remedial and Special Education*, 7, 48-53.
12. Crnković D. (2015). Modaliteti uključivanja djece s teškoćama u razvoju. U: M. Ljubešić, S. Šimleša, M. Bučar (Ur.) *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima: podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće*. Zagreb: Nacionalna zaklada za razvoj civilnoga društva.
13. Daniels, E., Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju-priručnik za inkluziju*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
14. De Boer, A., Pijl, S.J., Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 37-41.
15. Diamond, K., Le Furgy, W. i Blass, S. (1993). Attitudes of Preschool Children Toward Their Peers With Disabilities: A Year-Long Investigation in Integrated Classrooms, *The Journal of Genetic Psychology*, 154(2), 215-221.
16. ElZein, H.L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Review*, 4, 164-172.
17. Favazza, P.C., Phillipsen, L. i Kumar, P. (2000). Measuring and Promoting Acceptance of Young Children with Disabilities, *Exceptional Children*, 66(4), 491-508.
18. Gallagher, P.A., Floyd J.H., Stafford A.M., Taber, T.A, Brozovic, S.A., Alberto, P.A. (2000). Inclusion of students with moderate or severe disabilities in education and community settings: Perspectives from parents and siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 135-147.
19. Gaier, E.L., Linkowski, D., Jacques, M. (1968). Contact as a variable in the perception of disability. *Journal of Social Psychology*, 74, 117-126.
20. Gething, L. (1991). Generality vs. specificity of attitudes towards people with disabilities. *British Journal of Medical Psychology*, 64, 55-64.

21. Guralnick, M.J. (1990). Social competence and early intervention, *Journal of Early Intervention*, 14, str. 3-14.
22. Guralnick, M.J. (1999). The nature and meaning of social integration of young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70-86.
23. Greenbaum, J.J., Wang, D.D. (1965). A semantic-differential study of the concepts of mental retardation. *Journal of General Psychology*, 73, 257-272.
24. Gottwald, H. (1970). *Public awareness about mental retardation*. Research monograph: Council for Exceptional Children.
25. Hanline, M.F., Halvorsen, A. (1989). Parent perceptions of the integration transition process: Overcoming attitudinal barriers. *Exceptional Children*, 55, 487-492.
26. Harasymiw, S.J. (1971). Relationship of certain demographic and psychological variables toward the disabled. *Research Development and Evaluation Bulletin*. Series I: Attitudes Towards and Disabled. Boston: Boston University.
27. Hastings, R.P., Remington, B. (1993). Connotations of labels for mental handicap and challenging behavior: A review and research evaluation. *Mental Handicap Research*. 6, 237-249.
28. Hastings, R.P., Graham, S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: The effects of integration schemes and frequency of contact. *Educational psychology*, 15, 149-159.
29. Hilbert, D. (2014). Perceptions of Parents of Young Children with and without Disabilities Attending Inclusive Preschool Programs. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 49-59.
30. Hendrickson, J. M., Shokoohi-Yekta, M., Hamre-Nietupski, S., Gable, R. A. (1996). Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities. *Exceptional Children*, 63(1), 19-28.
31. Hong, S.Y., Kwon, K.A. & Jeon, H.J. (2014). Children's Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors, *Infant and Child Development*, 23, str. 170-193.
32. Jordan, J., Friesen, E. (1968). Attitudes of rehabilitation personnel toward physically disabled persons in Columbia, Peru and the United States. *Journal of Social Psychology*, 74, 151-161.

33. Kalyva, E., Georgiadi, M. i Tsakiris, V. (2014). Attitudes of Greek parents of primary school children without special education needs to inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295-305.
34. Kiš Glavaš, L. i Fulgosi–Masnjak, R. (2002). *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s teškoćama: priručnik za učitelje*. Zagreb, Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s teškoćama IDEM.
35. Kobešćak, S. (2000). Što je inkluzija? *Dijete, škola, obitelj*, 21, 23-25.
36. Kobešćak, S. (2003). Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju. U: Pospiš, M. (ur.): *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama: zbornik radova s okruglog stola* (str. 27-29). Zagreb, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
37. Krampač-Grgljušić, A. (2007). *Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim potrebama*, Osijek, Grafika.
38. Leyser, Y. i Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives, *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
39. Linkowski, D., Jacques, Gaier, E. (1969). Reactions of disability: A thematic analysis. *Journal of Social Psychology*. 77. 201-214.
40. Mastopieri A. M., Scruggs, E. T. (2010). *Inclusive Classroom, The: Strategies for Effective Instruction (with MyLab Education)*, 4 th Edition. Pearson.
41. McDonnell, J. (1987). The integration of students with severe handicaps in regular public schools: An analysis of parent perceptions of potential outcomes. *Educational and Training in Mental Retardation*, 22, 98-111.
42. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2007). *Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
43. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2008). *Državni pedagoški standardi*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
44. Narumanchi, A., Bhargava, S. Perceptions of parent of typical children toward inclusive education. *Disability, CBR and Inclusive Development*, 22(1), 120-129.

45. Nowicki, E.A.(2006), A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50,335-348.
46. Palmer, D.S., Fuller, K., Arora, T.Nelson, M. (2001). Taking sides: Parents' views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional children*, 67(4), 467-484.
47. Peck, C. A., Carlson, P. i Helmstetter E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for nonhandicapped children enrolled in integrated early childhood programs: a statewide study, *Journal of Early Intervention*, 16, str. 53-63.
48. Peck, C. A., Staub, Gallucci, D. i Schwartz, I. C. (2004). Parent Perception of the Impacts of Inclusion on their Nondisabled Child, *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), str. 135-143.
49. Pinoza Kukurin, Z. (1999). Učitelj i učenici s posebnim potrebama u redovnoj osnovnoj školi, U: Rošić, V.(ur.): Zbornik radova: Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju. Filozofski fakultet u Rijeci, 456-459.
50. Prado, A.A.,(2000). Parential attitudes towards inclusion of students with disabilities in a private school setting. Available from ProQuest Dissertations and Theses.
51. Rafferty, Y., Piscitelli, V., Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language develop - merit and social competence among preschool- ers with disabilities. *Exceptional Children*. 69, 467-479
52. Reichart, D. C., Lynch, E. C., Anderson, B. C., Svebodny, L. A., DiCola, J. M., Mercury, M. G. (1989). Parental perspectives on integrated preschool opportunities for children with handicaps and children without handicaps. *Journal of Early Intervention*, 13, 6-13.
53. Richardson, S. A. (1970). Age and Sex Differences in Values toward Physical Handicaps, *Journal of Health and Social Behavior*, 11(3), str. 207-214.
54. Rosenthal, R., Jacobson, L. (1966). Teachers' expectations: Determinants of pupils' IQ gains. *Psychological Report*, 19, 115-118.
55. Ryndak, D.L., Downing J.E., Jacqueline, L.R., Morrison, A.P. (1995). Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 147.

56. Salend, S.J. (2005). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and reflective practices* (5th edition), Prentice Hall.
57. Salend, S.J. (2008). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and reflective practices, (6th Edition)*. State University of New York at New Paltz, Pearson.
58. Slaviček, I. (2008). Odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju u kontekstu cjeloživotnog učenja za održivi razvoj, U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.): *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, (svezak 3), 159-163), Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.
59. Stoiber, K. C., Gettinger, M. i Goetz, D. (1998). Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs About Inclusion, *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107-24.
60. Siller, J., Chipman, A. (1964). Factorial structure and correlates of the Attitudes Towards Disabled Person Scale. *Educational and Psychology Measurement*, 24, 831-840.
61. Tafa, E. i Manolitsis, G. (2011). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155-171.
62. Tajfel, H. Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. U: W.G. Austin, S. Worchel (ur.) *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey,CA: Brooks-Cole.
63. Usman, F. (2011). *Principals Attitudes Toward Inclusion in Dubai Public Schools: Where Do They Stand?* (2011). Master's Theses. Paper 485. http://ecommons.luc.edu/luc_theses/485
64. Voeltz, L.M. (1982). Effects of structured interactions with severely handicapped peers on children's attitudes. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 380-390.
65. Wright, B.A. (1983). *Physical disability: A psychological approach*. New York: Harper and Row.
66. Yucker, H.E., Block, J.R. i Campbell, W. (1960). *A scale to measure attitudes towards disabled persons*. Albertson, N.Y.: Human Resources Foundation.
67. Yucker, H.E., Block, J.R. (1986). *Research with the Attitude Toward Disabled People Scales: 1960-1985*. Hemstad, NY: Hofstra University Center for the Study of Attitudes toward People with Disabilities.

