

STAVOVI ODGOJITELJA I UČITELJA O PROVEDBI INKLUZIJE U REDOVITIM PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA I OSNOVNIM ŠKOLAMA

JASNA KUDEK MIROŠEVIĆ¹, ANKA JURČEVIĆ LOZANČIĆ²

¹OŠ Dragutina Tadijanovića, Zagreb, jasna.kudek@zg.htnet.hr

²Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Primljeno: 5.2.2014.
Prihvaćeno: 2.9.2014.

Izvorni znanstveni rad
UDK: 376.1

Sažetak: *Temeljno opredjeljenje u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu za oživotvorenje prava djece s teškoćama u razvoju, podrazumijeva stalna nastojanja u poboljšanju i unaprjeđivanju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i rehabilitacije djece s teškoćama. Brojna istraživanja pokazuju da su kompetencije odgojitelja i učitelja temeljni prediktori kvalitete odgoja i obrazovanja. Unatoč jasnoj potrebi za profesionalizacijom odgojitelja, učitelja i drugih obrazovnih djelatnika u odgoju i obrazovanju, očito je da upravo takva profesionalizacija i dalje predstavlja trajni izazov. Stoga se u ovom radu propituju stavovi učitelja i odgojitelja o inkluzivnom odgoju i obrazovanju te primjena inkluzije u redovitom predškolskom sustavu i redovitome osnovnoškolskom sustavu. Istraživanje je provedeno na uzorku od 303 ispitanika (171 učitelj u redovitim osnovnim školama i 132 odgojitelja u redovitim predškolskim ustanovama). Rezultati, koji su dobiveni provedenim istraživanjem, ukazuju na postojanje statistički značajne razlike između odgojitelja i učitelja u stavovima o inkluziji djece i učenika s teškoćama u redovitom sustavu odgoja i obrazovanja. Učitelji percipiraju uključivanje djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja znatno drugačije od odgojitelja te se dobivene razlike najviše očituju u percepciji osobne profesionalne kompetentnosti u radu s djecom s teškoćama.*

Ključne riječi: *stavovi o inkluziji, odgojitelji, učitelji, djeca i učenici s teškoćama*

UVOD

Općenito govoreći, shvaćanje inkluzivnoga obrazovanja kreće od stavova da je to integracija djece s teškoćama među vršnjake u redovite obrazovne programe do tumačenja inkluzivnog obrazovanja kao vodećeg načela za ostvarenje obrazovanja za sve, odnosno obrazovnih sustava koji koriste raznolikost kako bi izgradili pravednija i demokratičnija društva (Acedo, 2008). Inkluzija u svojoj primjeni sadrži bitno drugačiji vrijednosni sustav te uključuje značajne promjene u odnosu na programe odgojno-obrazovnoga rada, obrazovanje odgojitelja i učitelja, suvremene metode rada i različite načine procjene ostvarenih rezultata u odgojnoj praksi (Sebba i Sachdev, 1997; Booth i Ainscow, 1998). Cjeloviti razvoj i odgoj djeteta temeljna je paradigma suvremenog inkluzivnog pristupa. Istraživanja pokazuju da je pružanje stručne podrške djeci od najranijih dana izravno povezano s rezultatima koje oni postižu u

daljnjem odgoju i obrazovanju, da su njihovi roditelji kompetentniji za odgoj svoje djece te da cijela obitelj postaje bolje socijalno uključena u društvenu zajednicu (Glenn, 2005; Nutbrown i Clough, 2006; Acedo, 2008). Rana intervencija temelji se upravo na saznanjima da rane godine života djeteta sadrže jedinstvenu mogućnost za utjecaj na djetetov razvoj i to s dugoročnim pozitivnim razvojnim ishodima.

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje djece s teškoćama predstavljaju važnu sastavnicu njihovog cjelokupnog obrazovanja. U inkluzivnim predškolskim okruženjima dijete s teškoćom prirodno se i spontano uključuje u zajednički život odgojne skupine u kojoj participiraju djeca različitih sposobnosti i potreba (Tassoni, 2003; Wolfendale, 2003; Jones, 2004; Casey, 2010). Drugim riječima, to je razvijanje kulture predškolske ustanove koja promovira jednakopravnost i razumijevanje potreba sve djece i razvijanje prakse koja odgovara

različitim stilovima i dinamici učenja, različitim mogućnostima stvaralaštva i izražavanja djeteta (Jurčević-Lozančić, 2011). U školskom odgojno-obrazovnom sustavu, odgojno-obrazovna inkluzija proces je kojim škole odgovaraju na individualne potrebe svih učenika omogućavajući nastavne procese, sredstva i resurse kojima se poboljšavaju jednake mogućnosti (Sebba i Sachdev, 1997; Booth i Ainscow, 1998; Bouillet, 2010). Štoviše, inkluzija u obrazovnom procesu ne predstavlja isključivo pitanje uključivanja učenika s teškoćama, već podrazumijeva uključivanje sve školske djece koja su u nekom smislu različita, te koja zahtijevaju prilagođavanje nastavnih metoda i tehnika, individualizirane programe, prilagođene sadržaje i načine komunikacije. Na taj način odgojno-obrazovne ustanove smanjuju sve oblike isključenja na bilo kojoj osnovi. Slijedom navedenoga, opravdano je postaviti pitanje: „Postoje li prepreke i barijere koje otežavaju primjenu inkluzije u pedagoškoj praksi?“ U traženju odgovora na navedeno pitanje važno je istaknuti da su odgojitelji i učitelji suočeni s velikom odgovornosti. Naime, u našim redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama često su još uvijek prisutni nedostadni organizacijski i objektivni uvjeti, primjerice nedostatak odgovarajućih stručnih suradnika, veliki broj djece u odgojnim skupinama ili razrednim odjeljenjima, loša materijalna opremljenost, što ukazuje na ometajuće čimbenike koji nepovoljno utječu na provedbu inkluzije u predškolskom ili osnovnoškolskom sustavu. Na isto upozoravaju i rezultati provedenih istraživanja o odlučujućim čimbenicima i mogućnostima promjene stavova redovitih učitelja u odnosu na djecu s teškoćama te ukazuju na pozitivne stavove učitelja, ali istodobno i njihove zabrinutosti u smislu mogućih negativnih efekata uključivanja djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav, poput dodatnog opterećenja i obveza te mogućnosti pogoršanja razrednih rezultata (Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003). Prethodna istraživanja pokazala su da se presudna važnost stavova za objašnjenje društvenoga ponašanja općenito bazira na tzv. prognostičkoj valjanosti stavova na ponašanje, odnosno na pretpostavci da će se osoba ponašati u skladu sa svojim stavovima (Avramidis i Norwich, 2002).

Poznato je da inkluzivna odgojno-obrazovna praksa nedovoljno povezuje predškolski i osnov-

noškolski sustav. To se najviše primjećuje kad je u pitanju prijelaz djeteta iz predškolskoga u osnovnoškolski sustav. Odgojno-obrazovni djelatnici u oba sustava nepovezani su i izostaje međusobna suradnja, što za posljedicu ima neadekvatan tijek protoka potrebnih informacija o djetetu. Stoga bi upravo zajedničkom suradnjom mogli utjecati na pravovremeno praćenje djeteta i pružanje odgovarajuće odgojno-obrazovne podrške da se nepotrebno ne bi nizale dodatne poteškoće koje će se odraziti na proces učenja i usvajanja znanja u školi. Također, danas se pri upisu djece u osnovnu školu još uvijek susrećemo s nedovoljnim informacijama o postojanju eventualnih teškoća pa je tijekom školovanja djeteta, tj. u prvom razredu potrebno određeno (produljeno) vrijeme za praćenje, procjenu i utvrđivanje adekvatne odgojno-obrazovne podrške. Slijedom svega navedenog, moguće je istaknuti da inkluzivno obrazovanje mora biti opća politika i praksa, duboko ukorijenjena u redovite obrazovne programe, a ne specifična intervencija kojom se rješavaju problemi određene osjetljive skupine. Stoga odgojitelji, učitelji i drugi stručnjaci u odgojno-obrazovnome sustavu moraju biti sposobni analizirati dosadašnje načine rada i biti spremni mijenjati radne uvjete, posebice one koji bi mogli ometati njihove inkluzivne namjere (Liston i Zeichner, 1990). Dakako, promjene prema inkluzivnom obrazovanju nisu moguće ukoliko odgojitelji i učitelji nemaju razvijene potrebne stavove, vještine, znanja i motivaciju te podršku okoline. Jer, kako je poznato i opće prihvaćeno, osobne značajke učitelja i njihovi pristupi učenju i poučavanju značajno doprinose ishodima učenja. No, taj se utjecaj očituje posredno tijekom djelovanja kognitivnih i afektivnih komponenti: percepcije zahtjeva zadatka i preferiranoga osobnog stila učenja te razine i vrste motivacije (Vizek Vidović, 2005). Stoga je obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja ključno pitanje u svakoj zemlji koja nastoji unaprijediti odgojno-obrazovni sustav i učiniti ga dostupnijim, prohodnijim i fleksibilnijim.

CILJ ISTRAŽIVANJA I HIPOTEZA

S obzirom da je povezanost i usklađenost između inkluzivnoga odgojno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi i u osnovnoj školi temeljni uvjet za daljnju uspješnu realizaciju odgojno-obrazovne

inkluzije, važno je objektivnije sagledavanje kontinuiteta ili diskontinuiteta u primjeni adekvatnih sadržaja, metoda rada, oblika, sredstava i pomagala te uvida u kompetentnost, a time i kvalitetu rada odgojitelja i učitelja.

U skladu s navedenim, cilj je ovoga istraživanja utvrditi razlike u stavovima između odgojitelja u redovitim predškolskim ustanovama i učitelja u redovitim osnovnim školama o inkluzivnom odgoju i obrazovanju te primjeni inkluzije u praksi.

U istraživanju se polazi od hipoteze da postoji statistički značajna razlika između odgojitelja i učitelja u stavovima o inkluziji djece i učenika s teškoćama u redovitome sustavu odgoja i obrazovanja.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno 303 ispitanika (171 učitelj u redovitim osnovnim školama i 132 odgojitelja u predškolskim ustanovama). Po metodi slučajnog odabira, uzorak obuhvaća učitelje razredne i predmetne nastave iz devet osnovnih škola s područja grada Zagreba te odgojitelje iz tri predškolske ustanove s područja grada Zagreba i jedne predškolske ustanove s područja Sisačko-moslavačke županije. Bez obzira što uzorak nije izjednačen teritorijalno, sukladno Zakonu o ranom predškolskom odgoju i obrazovanju (Narodne novine 94/13) i Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj (Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12 i 94/13), odgoj i obrazovanje temelje se na uključivanju djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. U skladu s tim, odgojitelji i učitelji koji čine uzorak ovoga istraživanja u svojim odgojno-obrazovnim skupinama i razredima imaju uključenu djecu/učenike s teškoćama. Stoga se može reći da su to prosječne redovite odgojno-obrazovne ustanove, u kojima odgojitelji i učitelji imaju iskustvo u radu s djecom/učenicima s teškoćama, koje zadovoljavaju zakonskoj regulativi u pružanju podrške odgojno-obrazovnom uključivanju djece/učenika s teškoćama sukladno potrebama odgojno-obrazovne inkluzije.

Mjerni instrument

Istraživanje je provedeno u školskoj godini 2012./2013. Za potrebe ovoga istraživanja o gledištima odgojitelja i učitelja konstruiran je *Upitnik o procjeni inkluzivne odgojno-obrazovne prakse u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja* koji se sastoji od 40 čestica. Riječ je o peterostupanjskoj ordinalnoj skali s vrijednostima: 1-nikada, 2-rijetko, 3-ponekad, 4-često, 5-redovito. Na početku upitnika nalazila se uputa u kojoj je rečeno odgojiteljima i učiteljima da odgovore iskreno na pitanja, da nema točnih i netočnih odgovora, te da je ispitivanje anonimno i da će rezultati služiti isključivo u znanstvene svrhe.

Osnovne deskriptivne vrijednosti skale prikazane su u Tablici 1. Pouzdanost upitnika testirana je metodom interne konzistentnosti, Cronbach's alpha =0,775.

U upitnik su uvrštene čestice koje proizlaze iz zakonskih i podzakonskih akata predškolskoga i osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja koji naglašavaju uključivanje djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj (Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12 i 94/13) odgoj i obrazovanje u osnovnoj školi temelje se na jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima, kao i na visokoj kvaliteti obrazovanja i usavršavanja svih neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti, što opisuju sljedeće čestice upitnika (*Inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja je primjeren kako za djecu s teškoćama, tako i za djecu bez teškoća (V1)*, *Planiram i pripremam svoj rad prema individualnim sposobnostima djece (V5)*, *Smatram da mi je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama (V12)*, *U svakodnevnom radu kreiram ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju i poticanju zajedničkih aktivnosti djece (V16)*, *Podržavam roditelje djeteta s teškoćom da uključe svoje dijete u redovite odgojno-obrazovne ustanove (V21)*.

Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi (Narodne novine 10/97, 107/07) izmijenjen je i dopunjen te glasi Zakon o ranom predškolskom

Tablica 1. Deskriptivne vrijednosti skale

Šifre čestica	N	Min	Max	Arit. sred.	Mod	Std. Devijacija	Asimetričnost Skewness		Spljoštenost Kurtosis	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
V1	303	1	5	3,42	3	,921	-,065	,140	-,302	,279
V2	302	1	5	3,03	3	1,024	-,048	,140	-,393	,280
V3	301	1	5	3,73	3	,979	-,267	,140	-,668	,280
V4	304	1	5	3,53	3	1,027	-,356	,140	-,149	,279
V5	305	2	5	4,10	4	,743	-,408	,140	-,376	,278
V6	301	1	5	3,15	3	,956	-,050	,140	-,004	,280
V7	300	2	5	3,90	4	,788	-,269	,141	-,442	,281
V8	301	2	5	4,01	4	,744	-,304	,140	-,376	,280
V9	301	2	5	4,19	4	,655	-,365	,140	-,107	,280
V10	304	1	5	3,88	4	,806	-,244	,140	-,357	,279
V11	302	1	5	3,15	3	1,014	-,007	,140	-,641	,280
V12	303	1	5	3,94	4	,845	-,609	,140	,411	,279
V13	305	1	5	3,82	4	1,027	-,502	,140	-,574	,278
V14	305	1	5	3,00	2	1,254	,212	,140	-1,095	,278
V15	299	1	5	4,04	5	,977	-,769	,141	-,050	,281
V16	299	1	5	4,29	5	,814	-1,025	,141	,704	,281
V17	305	1	5	3,76	4	1,141	-,644	,140	-,557	,278
V18	305	1	5	3,73	4	,902	-,532	,140	,075	,278
V19	305	1	5	3,03	3	,966	,331	,140	-,509	,278
V20	304	2	5	3,93	4	,895	-,510	,140	-,486	,279
V21	304	1	5	3,82	4	,979	-,742	,140	,400	,279
V22	304	1	5	3,36	3	,991	-,023	,140	-,785	,279
V23	303	1	5	3,94	4	,878	-,652	,140	,136	,279
V24	304	1	5	2,70	3	,923	,232	,140	,049	,279
V25	304	2	5	3,54	3	,782	,056	,140	-,417	,279
V26	305	1	5	3,05	3	,843	-,325	,140	-,024	,278
V27	304	1	5	3,68	4	,879	-,416	,140	,210	,279
V28	305	1	5	3,11	3	1,062	-,131	,140	-,358	,278
V29	305	1	5	3,13	3	1,097	-,045	,140	-,511	,278
V30	305	1	5	2,84	3	,970	-,015	,140	,178	,278
V31	305	1	5	2,80	3	,966	,174	,140	-,205	,278
V32	303	1	5	3,17	3	1,198	-,217	,140	-,789	,279
V33	303	1	5	2,92	3	,941	,176	,140	,063	,279
V34	303	1	5	3,00	3	,997	-,162	,140	-,524	,279
V35	305	1	5	3,80	4	,943	-,594	,140	-,054	,278
V36	305	1	5	3,82	4	,832	-,245	,140	-,383	,278
V37	303	1	5	3,77	4	,898	-,586	,140	,439	,279
V38	304	1	5	3,59	4	1,113	-,530	,140	-,408	,279
V39	304	1	5	2,98	3	1,026	,360	,140	-,462	,279
V40	304	1	5	2,99	3	,998	,274	,140	-,413	,279
Valid N (listwise)	273									

odgoju i obrazovanju (Narodne novine 94/13). Zakon određuje da se odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi ostvaruje na temelju Nacionalnoga okvirnoga kurikulumu za predškolsko-

odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011) i na temelju postojećeg kurikulumu predškolske ustanove. Prema Zakonu o predškolskom

odgoju i obrazovanju i prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (Narodne novine, 63/08) te prema Pravilniku o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskoga odgoja (Narodne novine, 133/97), djeca s teškoćama uključuju se u redoviti ili program javnih potreba predškolskoga odgoja i obrazovanja koja s obzirom na vrstu i stupanj teškoće, uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta, mogu svladati osnove programa s ostalom djecom u skupini, a uz osnovnu teškoću nemaju dodatne teškoće, osim lakših poremećaja glasovno-govorne komunikacije. Programi rada za djecu s teškoćama provode se s djecom starosne dobi od šest mjeseci do polaska u školu i to uključivanjem djece u odgojno-obrazovne skupine s redovitim programom i u odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom.

Nacionalni kurikulum (2011) u okviru odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi utvrđuje vrijednosti, načela, općeobrazovne ciljeve i sadržaje svih aktivnosti i programa, pristupe i načine rada s djecom rane i predškolske dobi, odgojno-obrazovne ciljeve po područjima razvoja djece i njihovim kompetencijama te vrednovanje, što opisuju sljedeće čestice (*Smatram da djeca s teškoćama trebaju polaziti redovite odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća (V4), Planiram i pripremam svoj rad prema individualnim sposobnostima djece (V5), Odabirem, primjenjujem i prilagođavam metode rada pojedinačnim potrebama djece (V7), Odabirem, primjenjujem i prilagođavam oblike rada pojedinačnim potrebama djece (V8), Redovito izvješćujem roditelje djeteta s teškoćom o djetetovom napretku i razvoju (V23), Smatram da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih vrtića i škola nego kad su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća (V28).*

Raspon vrijednosti je gotovo na svim česticama maksimalan (1-5) što implicira da čestice dobro pokrivaju spektar odgovora; od krajnje negativne do krajnje pozitivne percepcije ispitanika o predmetu mjerenja. S obzirom na specifičnosti distribucije, većina varijabli su blago negativno asimetrične što implicira na skali preferenciju prema pozitivnim vrijednostima percepcije ispitanika. Također, kad je riječ o spljoštenosti distribucije

(kurtosis), većina je čestica blago platikurtična (kurtosis s negativnim vrijednostima) što implicira veću disperziju rezultata oko aritmetičke sredine, odnosno spljoštenu distribuciju. Vrijednosti mjera centralne tendencije ukazuju da većina ispitanika ima blagu pozitivnu percepciju prema predmetu mjerenja. Sve čestice su jednakoga smjera te ih nije bilo potrebno rekodirati.

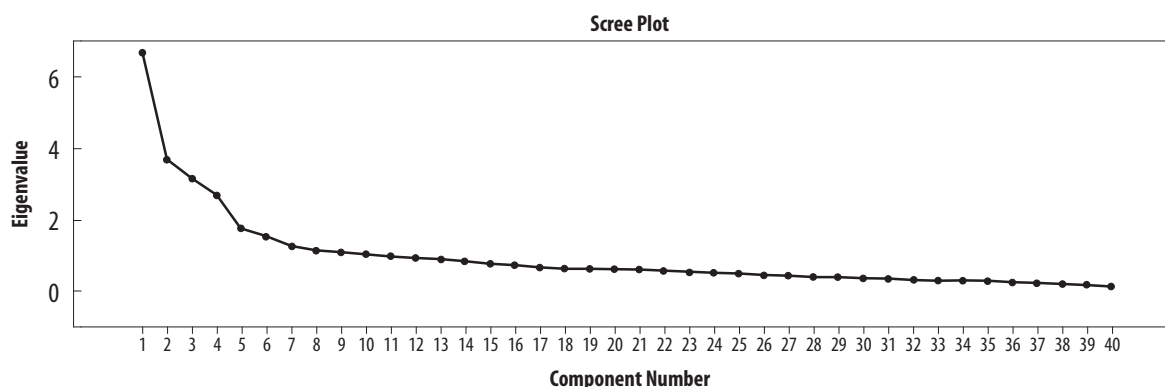
Način prikupljanja i obrade podataka

U dogovoru s ravnateljima i stručnim suradnicima predškolskih i osnovnoškolskih odgojno-obrazovnih ustanova dogovoreni su termini za istraživanje. U provedbi istraživanja pomogli su stručni suradnici ustanova (pedagozi i stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila). Prosječno ispunjavanje upitnika bilo je 40 minuta.

Prema načelu parsimoničnosti, provedena je eksplanatorna faktorska analiza (metodom glavnih komponenata) kako bismo saželi navedene varijable na latentne dimenzije (faktore, tj. glavne komponente). Podobnost matrice korelacija za faktorizaciju testirana je KMO testom adekvatnosti uzorka te dobiveni koeficijent 0.797 ukazuje na podobnost matrice za faktorizaciju. Iz rezultata Bartlettovog testa sfericiteta ($\chi^2=4006.704$, $df=780$, $p=,000$) implicira se matrica korelacija koja se statistički značajno razlikuje od matrice identiteta. Ispunjen je preduvjet o omjeru broja ispitanika i broja varijabli (>5). Analiza je provedena statističkim paketom SPSS-19.

REZULTATI I RASPRAVA

Prvotno je prema Guttman Kaiserovu kriteriju zaustavljanja ekstrakcije glavnih komponenata determinirano 11 glavnih komponenata kojima je objašnjeno 63,2% varijance. S obzirom na hiperfaktorizaciju (problem interpretabilnosti većega broja faktora), primijenjen je Cattellov Scree plot kao bi se smanjio broj glavnih komponenata. Iako je Cattellov Scree plot arbitran, a u slučaju kad je uzorak veći od 200 (što je slučaj u ovom istraživanju) on je pouzdan kriterij za selekciju faktora/komponentata (Stevens, 1992). Svi navedeni preduvjeti su o ovom slučaju zadovoljeni te Cattellov scree plot ima metodološku opravdanost (slika 1).



Slika 1. Cattellov scree plot

Kao što je vidljivo (slika 1) prema Cattellov scree plot-u, zadržali smo 6 glavnih komponenata. Dakle, ponovljena je faktorska analiza (metoda glavnih komponenata) s promax rotacijom ($\kappa = 4$) i sa zadanim brojem glavnih komponenata (njih 6). Stipuliranih 6 glavnih komponenata (9 iteracija) objašnjava 49,10% varijance. Pouzdanost faktora prema Cronbach alpha modelu ukazuje na niske vrijednosti pouzdanosti subskala; $\alpha_1 = 0,505$; $\alpha_2 = 0,656$; $\alpha_3 = 0,310$; $\alpha_4 = 0,685$; $\alpha_5 = 0,779$; $\alpha_6 = 0,689$. Matrica sklopa prikazana je u tablici 2. Dobivena „čista“ faktorska struktura pruža interpretabilnost faktora/komponentata (nema dvostrukih faktorskih solucija).

Kao što iz podataka prikazanih u tablici 2 proizlazi, prvu komponentu/faktor pretežno formiraju tvrdnje koje se odnose na stavove odgojitelja i učitelja o uključivanju djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, kao i njihova mišljenja o prednosti odgojno-obrazovne inkluzije naspram posebnih ustanova i segregacije djece s teškoćama, pa je prvi faktor nazvan **Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja**. Čine ga sljedeće čestice: *Smatram da djeca s teškoćama trebaju polaziti redovite odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća (V4), Smatram da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih vrtića i škola nego kad su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća (V8), Smatram da bi djeca s određenim teškoćama (primjerice, sa sniženim senzo-motoričkim poremećajima poput gluhoće, sljepoće, motoričkih poremećaja) trebala pohađati posebne vrtiće i škole (V29), Djeca s*

teškoćom koja ne mogu savladavati aktivnosti kao druga djeca bez teškoća ne bi trebala biti uključena u redovite odgojno-obrazovne ustanove (V30), Konvencionalni odgoj i obrazovanje u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama ima više prednosti nego inkluzivni odgoj i obrazovanje (V31), Samo u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama djeca s teškoćama mogu dobiti punu pažnju i individualizirane postupke (V32), Neodgovorno je prema drugoj djeci toliko vremena u radu odvajati na dijete s teškoćom (V33).

Drugu komponentu/faktor formiraju tvrdnje koje se odnose na adekvatno planiranje i odabir metoda rada prema individualnim potrebama svakoga djeteta s teškoćom te samoevaluaciju realiziranih ciljeva, ishoda i rezultata rada pa je drugi faktor nazvan **Metodičko-didaktički aspekti rada (odabiranje adekvatnih metoda/načina rada)**. Čine ga sljedeće čestice: *Planiram i pripremam svoj rad prema individualnim sposobnostima djece (V5), Odabirem, primjenjujem i prilagođavam metode rada pojedinačnim potrebama djece (V7), Odabirem, primjenjujem i prilagođavam oblike rada pojedinačnim potrebama djece (V8), Uvažavam neposredno iskustvo i od njega krećem pri odabiru načina rada s djetetom (V9), Ocjenjujem vlastiti rad u postavljanju odgojno-obrazovnih ciljeva, načina moga rada, ishoda i rezultata (V10), U svakodnevnom radu kreiram ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju i poticanju zajedničkih aktivnosti djece (V16).*

Odgojno-obrazovna inkluzija naglašava značaj međusobnih interakcija djece s teškoćama uz nji-

Tablica 2. Matrica sklopa

	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
V1						
V2					,707	
V3				,431		
V4	-,687					
V5		,653				
V6					,778	
V7		,655				
V8		,783				
V9		,714				
V10		,528				
V11					,608	
V12				,424		
V13						,662
V14						,557
V15						,463
V16		,543				
V17				,549		
V18				,655		
V19			,668			
V20				,468		
V21				,418		
V22				,479		
V23						
V24			,627			
V25			-,747			
V26			,406			
V27				,620		
V28	,722					
V29	,749					
V30	,624					
V31	,703					
V32	,520					
V33	,680					
V34			,775			
V35						
V36						,673
V37						,679
V38						,430
V39					,681	
V40					,656	

hove vršnjake bez teškoća. Kroz usvajanje interakcija i odnosa s drugom djecom, dijete s teškoćama spontano uči kako druga djeca razmišljaju i prirodno uči kako sklapati prijateljstva (Wolfendale, 2003; Sylva i sur, 2010). Stoga treću komponentu/faktor formiraju tvrdnje koje se odnose na prihva-

ćanje djece s teškoćama od strane vršnjaka i njihovih roditelja, pa je treći faktor nazvan **Prihvaćanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja** i čine ga sljedeće čestice: *Djeca bez teškoća nisu tolerantna prema djeci s teškoćama (V19), Roditelji djece bez teškoća se žale na djecu s teškoćama (V24), Roditelji djece bez teškoća prihvaćaju dijete s teškoćama (V25), Djeca s teškoćama koja nisu polazila redovite vrtiće ne mogu biti uspješno uključena u osnovne škole (V26), Primjećujem da djeca s teškoćama često fizički uznemiravaju drugu djecu (V34).*

Četvrtu komponentu/faktor formiraju tvrdnje koje se odnose na osjećaj osobne kompetentnosti odgojitelja i učitelja u radu s djecom s teškoćama te njihova uspješna komunikacija s roditeljima kad je odgojno-obrazovna inkluzija u pitanju, pa je četvrti faktor nazvan **Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima**. Čine ga sljedeće čestice: *Dijete s teškoćom predstavlja izazov u mojem radu (V3), Smatram da mi je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama (V12), Do sada sam imao/la u neposrednom radu dijete s teškoćom (V17), Djeca bez teškoća prihvaćaju djecu s teškoćama u igri i druženju (V18), Uspješno surađujem s roditeljima djece s teškoćama (V20), Podržavam roditelje djeteta s teškoćom da uključe svoje dijete u redovite odgojno-obrazovne ustanove (V21), Većina roditelja djece s teškoćama ima realan stav prema teškoćama djeteta (V22), Djeca s teškoćama imaju više znanja i ostvaruju bolju socijalnu kompetenciju u redovnim školama ako su bila uključena u redovite vrtiće (V27).*

Petu komponentu/faktor formiraju tvrdnje koje se odnose na kompetentnost kada su u pitanju individualizirani odgojno-obrazovni programi i primjena adekvatnih metoda rada te potreba za redovitim stručnim usavršavanjem u stvaranju kvalitetnih odnosa između dosadašnjih iskustava u inkluzivnoj praksi i stjecanju novih znanja i vještina. Stoga je peti faktor nazvan **Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa** i čine ga sljedeće čestice: *Smatram da sam dovoljno educiran/a za rad s djecom s teškoćama (V2), Smatram se kompetentnim za primjenu metoda rada s djecom s teškoćama (V6), Dovoljno se stručno usavršavam za rad s djecom s teškoćama (V11), Smatram se kompeten-*

tnom/im za izradu i realizaciju individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za djecu/učenike s teškoćama (V39), Smatram se kompetentnom/im za praćenje individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za djecu/učenike s teškoćama (V40).

Odgovornici i učitelji, koji se stavljaju u poziciju poticatelja i usmjeravatelja učenja, moraju biti kompetentni, tj. imati znanja, vještine i vrijednosti koje mogu zadovoljiti zahtjevima odgojno-obrazovne inkluzije, u vidu specifičnih kompetencija odgojitelja i učitelja u radu s djecom s teškoćama (Jones, 2004; Acedo, 2008). Drugim riječima, naglašava se potreba za cjeloživotnim učenjem i stručnim usavršavanjem stoga je šesti faktor nazvan **Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove**. Čine ga sljedeće čestice: *U mojoj ustanovi organiziramo različite oblike cjeloživotnog obrazovanja (radionice, stručne skupove i ostalo) (V13), Smatram da ustanova u kojoj radim ima dovoljno potrebnih*

didaktičkih sredstava i pomagala za rad s djecom s teškoćama (V14), Ustanova u kojoj radim ima stručne suradnike s kojima ostvarujem uspješnu suradnju vezanu uz djecu s teškoćama (V15), U mojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi unapređujemo inkluzivnu praksu (V36), Zadovoljan/na sam podrškom koju mi pružaju kolege/kolegice u mojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, kada je inkluzija u pitanju (V37), Izrađujem individualizirane odgojno-obrazovne programe za djecu/učenike s teškoćama (V38).

Za testiranje hipoteze primijenjen je parametriski t-test. Iako preduvjet o normalnosti distribucije nije zadovoljen (Shapiro wilks test; statistici (1-6_{sub. skala}); $p \leq 0,05$) ipak smo pristupili parametriji budući da nije jako izražena asimetričnost, kurtičnost distribucija. Rezultati t-testa kojim su testirane razlike između odgojitelja i učitelja na faktorima (komponentama) prikazani su u tablici 3.

Tablica 3. Rezultati t-testa; razlike između odgojitelja na faktorima (komponentama)

		Levenesov Test jednakosti varijanci t – test					
		F	Stat.znač.	t	df	Stat. znač.	Razlika AS
faktor1	Jednakost varijance ispunjena	6,364	,012	-4,593	297	,000	-,27223
	Jednakost varijance se ne pretpostavlja			-4,724	294,441	,000*	-,27223
faktor2	Jednakost varijance ispunjena	2,270	,133	2,042	287	,042*	,12395
	Jednakost varijance se ne pretpostavlja			2,085	271,137	,038	,12395
faktor3	Jednakost varijance ispunjena	,099	,754	4,093	297	,000*	,21515
	Jednakost varijance se ne pretpostavlja			4,156	290,905	,000	,21515
faktor4	Jednakost varijance ispunjena	1,530	,217	4,607	294	,000*	,27973
	Jednakost varijance se ne pretpostavlja			4,574	262,064	,000	,27973
faktor5	Jednakost varijance ispunjena	5,233	,023	-1,276	291	,203	-,11021
	Jednakost varijance se ne pretpostavlja			-1,311	284,376	,191	-,11021
faktor6	Jednakost varijance ispunjena	1,232	,268	-,557	292	,578	-,04231
	Jednakost varijance se ne pretpostavlja			-,553	256,652	,581	-,04231

* $p \leq 0,05$

Tablica 4. Vrijednosti aritmetičkih sredina odgojitelja i učitelja na navedenim faktorima (komponentama)

	zaposlen	N	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Standardna pogreška aritmet. sredine
faktor1	odgojitelj	128	2,9174	,44876	,03967
	učitelj	171	3,1896	,54670	,04181
faktor2	odgojitelj	119	4,1289	,47212	,04328
	učitelj	170	4,0049	,53122	,04074
faktor3	odgojitelj	130	3,1785	,41985	,03682
	učitelj	169	2,9633	,47291	,03638
faktor4	odgojitelj	126	3,9018	,53071	,04728
	učitelj	170	3,6221	,50569	,03878

Kao što je vidljivo iz tablice 3, na 4 od ukupno 6 subskala percepcije o odgojno-obrazovnoj inkluziji postoji statistički značajna razlika između odgojitelja i učitelja. Smjer razlika vidljiv je u tablici 4.

S obzirom na dobivenu strukturu stavova odgojitelja i učitelja na subskalama njihove percepcije o odgojno-obrazovnoj inkluziji, kao što je vidljivo iz podataka u tablici 3, djelomično se potvrđuje hipoteza da postoji statistički značajna razlika između odgojitelja i učitelja u stavovima o odgojno-obrazovnoj inkluziji djece i učenika s teškoćama. Naime, iz podataka prikazanih u tablici 3 proizlazi da se odgojitelji i učitelji statistički značajno razlikuju u procjenama o odgojno-obrazovnoj inkluziji na četiri faktora (*Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja, Metodičko-didaktički aspekti rada (odabiranje adekvatnih metoda/načina rada), Prihvatanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja, Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima*). Dobivene vrijednosti aritmetičkih sredina upućuju na zaključak da odgojitelji pokazuju bolje stavove s obzirom na potrebu odabiranja adekvatnih metoda rada te češće primjećuju da su djeca bez teškoća nedovoljno tolerantna prema djeci s teškoćama, kao i da se roditelji djece bez teškoća žale na djecu s teškoćama. Odgojitelji se smatraju kompetentnijima u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima, što predstavlja izazov u njihovom daljnjem stručnom usavršavanju u području odgojno-obrazovne inkluzije te su više nego učitelji spremni na dodatne edukacije za stjecanje specifičnih kompetencija (planiranje, prilagođavanje metoda rada, odabiranje adekvatne podrške) u radu s djecom s teškoćama. Također, smatraju više od učitelja da djeca s teškoćama imaju više znanja i ostvaruju bolju socijalnu kompetenciju u redovitim školama ako su bila uključena u redovite predškolske ustanove.

Učitelji percipiraju uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja drugačije od odgojitelja. Naime, iako su učitelji mišljenja da djeca s teškoćama trebaju polaziti redovite odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća, oni smatraju da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih predškolskih ustanova i škola, znatno više nego kad su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća, posebice, kad se

radi o senzo-motoričkim poremećajima kod djece. Nadalje, učitelji smatraju da djeca s teškoćama u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama mogu dobiti potrebnu pažnju i individualizirane postupke te da stoga konvencionalni odgoj i obrazovanje u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama imaju više prednosti nego inkluzivni odgoj i obrazovanje. Dobiveni rezultati upućuju na zaključak da se učitelji ne smatraju dovoljno kompetentnima u radu s učenicima s teškoćama, što najvjerojatnije proizlazi iz provedbe odgojno-obrazovne politike i nedostatne podrške učiteljima za stjecanje specifičnih kompetencija. Stoga se može zaključiti da je napredak odgojno-obrazovne inkluzivne prakse najuže povezan s kompetencijama učitelja jer je kvaliteta obrazovanja i daljnjeg stručnog usavršavanja učitelja jedan od glavnih činitelja koji djeluje na razinu učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća (Jurić, 2007). Jedna od studija o kompetencijama učitelja (Pantić, 2008) naglašava pozitivno mišljenje učitelja za razvoj kompetencija u pružanju potpore svim učenicima i zaključuje kako postoji potreba za daljnjim razvojem relevantnih kompetencija u tome kako prenijeti stečena znanja u dnevnu praksu učitelja kao i kako im pomoći da razviju one kompetencije koje će najbolje osigurati i poticati socijalnu i obrazovnu inkluziju. Neki autori smatraju da su potrebe za razvojem kompetencija učitelja za inkluzivnu nastavu donekle zadovoljene (Acedo, 2008). Na osnovu analize raznih istraživanja o programima obrazovanja, stručnog usavršavanja i kompetencijama učitelja smatra se da učitelji imaju osnovna znanja i vještine potrebne za personalizirane pristupe nastavi te da u svom svakodnevnom radu prilagođavaju kurikulume određenim učenicima koristeći različite oblike procjene. Međutim, učitelji su svjesni kako im je potrebno dodatno usmjeravanje u njihovim pokušajima osmišljavanja i provođenja individualne nastave (Pavin, Vizek Vidović, Miljević-Ridički, 2006; Vlahović Štetić, Vizek Vidović, 2006). Shodno tome te kako proizlazi iz tablice 4 (razlika aritmetičkih sredina), dobivene razlike najveće su u percepciji osobne kompetentnosti u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima, zatim slijedi razlika u stavovima o uključivanju djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja te razlika u njihovoj percepciji kada je u pitanju prihvatanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja. Najmanja razlika se očituje

u samoprocjeni metodičko-didaktičkih aspekata rada, tj. u odabiranju adekvatnih metoda, odnosno načina rada.

S obzirom na unapređivanje i kvalitetu inkluzivnoga odgoja i obrazovanja u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu, iz rezultata proizlazi da su percepcije i stavovi koje bi odgojitelji, a posebice učitelji, trebali mijenjati i razvijati, najviše u povezanosti s osjećajem kompetentnosti u radu s učenicima s teškoćama i u planiranju metoda i načina rada u redovitom sustavu odgoja i obrazovanja. Nedostatci, koji iz toga proizlaze, mogu se sagledavati kao posljedica tradicionalnoga obrazovanja odgojitelja i učitelja. Iz dobivenih rezultata proizlazi da profesionalni razvoj učitelja treba biti kontinuirani proces koji ne uključuje samo formalne i institucionalne oblike, već uključuje cjeloživotno učenje i stručno usavršavanje, posebice kada je riječ o odgojno-obrazovnoj inkluziji. Zato se u sustavu odgoja i obrazovanja više naglašava osobna i profesionalna predanost cjeloživotnom učenju te razumijevanje i poštivanje različitosti učenika (Glenn, 2005; Kudek Mirošević, 2012). Nadalje, promišljajući o kvaliteti odgojno-obrazovnoga procesa u odnosu na dijete s teškoćama, zaključujemo da rad u uvjetima inkluzije podrazumijeva odgojno-obrazovnu praksu koja ima pristup usmjeren na dijete, njegove postojeće interese, sposobnosti, vještine i potencijale. Takav pristup, ne u samo planiranim situacijama učenja, već i u svakodnevnom životnim situacijama omogućuje svoj djeci, a posebice djetetu s teškoćama razvoj osobnih kompetencija koje mu pomažu da živi kvalitetnim životom u mnogim i različitim okolnostima tijekom njegova odrastanja.

ZAKLJUČAK

Rezultati, dobiveni provedbom ovog istraživanja, ukazuju da postoji statistički značajna razlika u procjenama odgojitelja i učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji na 4 od ukupno 6 faktora/komponenata (tablica 3, 4). Odgojitelji pokazuju motiviranost i visoki stupanj senzibilizacije za rad s djecom s teškoćama i iskazuju interese u svom stručnom usavršavanju za unaprjeđivanje rada u području odgojno-obrazovne inkluzije. Pri tom oni smatraju da ne ostvaruju dovoljno kvalitetne suradnje sa stručnim suradnicima i da oni nisu u

dovoljnom broju zastupljeni. Odgojitelji procjenjuju da su dovoljno kompetentni za prepoznavanje, otkrivanje i osvještavanje svojeg odgojnog pristupa, tj. percipiraju svoj rad kvalitetnim u odabiranju adekvatnih metoda rada s djecom s teškoćama. Nadalje, dobiveni rezultati pokazuju da odgojitelji više od učitelja istražuju, preispituju, raspravljaju o svojoj odgojnoj praksi, stalno pri tome naglašavajući potrebu dodatne suradnje, stvarajući i oblikujući povoljno inkluzivno ozračje koje polazi iz vlastite prakse.

Učitelji iskazuju više zadovoljstva u ostvarenoj međusobnoj suradnji, izmjenjujući inkluzivna iskustva s učenicima, kao i veće zadovoljstvo u suradnji sa stručnim suradnicima. Pri tome učitelji u školama međusobno surađuju i kad je u pitanju izrada i realizacija individualiziranih odgojno-obrazovnih programa (IOOP-a) te se osjećaju kompetentnima u njihovoj izradi i praćenju, za razliku od odgojitelja. Tome može biti uzrok to što odgojitelji još uvijek ne moraju nužno izrađivati IOOP-e, već svoje stručno znanje u području inkluzije primjenjuju izravno u neposrednom radu s djetetom s teškoćom uz primjenu individualiziranih specijaliziranih didaktičkih sredstava za koje su se odgojitelji izjasnili da ih mogu koristiti u većem broju, nego što je to slučaj s učiteljima. Međutim, učitelji nisu zadovoljni zastupljenošću potrebnih specijaliziranih didaktičkih sredstava u svojim školama.

Učitelji znatno više od odgojitelja smatraju da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih škola, nego kad su uključena s vršnjacima bez teškoća u redovite razrede, primjerice učenici sa senzomotoričkim poremećajima te smatraju da djeca s teškoćama u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama mogu dobiti potrebnu pažnju i individualizirane postupke koje im oni u redovitim školama ne mogu pružiti. S obzirom da odgojitelji smatraju više od učitelja da djeca s teškoćama imaju više znanja i ostvaruju bolju socijalnu kompetenciju u redovitim školama ako su bila uključena u redovite vrtiće, takvi rezultati ukazuju da odgojitelji više podržavaju uključivanje djece s teškoćama u redoviti osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja.

Slijedom navedenoga moguće je zaključiti da su pretpostavke za proces odgojno-obrazovne inkluzije u školama jasno zacrtane, učiteljima poznate

i u okviru planiranja zadane. Sa stanovišta odgojno-obrazovne inkluzije i s obzirom na prava sve djece za jednakim mogućnostima odgoja i obrazovanja, uzroci dobivenih rezultata mogu se tražiti u zadanim smjernicama i provedbi politike odgoja i obrazovanja, kao što je primjerice nedostatna podrška učiteljima za razvoj njihovih kompetencija. Specifične kompetencije učitelja za inkluzivno obrazovanje trebaju uključivati vještine relevantne za poboljšanje učenja i poučavanja koje se temelji na načelima različitosti i individualizacije. Pri tom je važna sposobnost svakog učitelja da umanjí prepreke inkluzivnom odgoju i obrazovanju svojom željom i motivacijom za aktivnim sudjelovanjem, a da se pri tom ne osjeća preopterećenost nepotrebnom administracijom. Također, rezultati ukazuju na još uvijek nedovoljno razumijevanje sociološko-kulturalnih čimbenika u našoj odgojno-obrazovnoj

praksi koji stvaraju individualne razlike. Iako je ovo istraživanje ograničeno na uže područje obuhvaćenih odgojno-obrazovnih ustanova te na manji broj ispitanika pa bi za generalizaciju rezultata trebalo provesti dodatna istraživanja na reprezentativnom uzorku, ovi rezultati mogu se iskoristiti kao jedno od polazišta za daljnje unapređivanje i razvijanje inkluzivne odgojno-obrazovne prakse. Shodno tome, ovi rezultati ukazuju na to da je potrebno kontinuirano stručno usavršavanje, koje se temelji na cjeloživotnom obrazovanju u stjecanju stručnoga znanja odgojitelja i učitelja o teškoćama i individualnim odgojno-obrazovnim potrebama djece i sustavima podrške, kao i poznavanje novih odgojnih, obrazovnih i društvenih pitanja koja su značajna za djecu s teškoćama.

LITERATURA

- Acedo, C. (2008): Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects*, 38, 5–13.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Booth, T., Ainscow, M. (1998): *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge Falmer.
- Bouillet, D. (2010): *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Casey, T. (2010): *Inclusive Play: Practical strategies for children from birth to eight*. London: Sage.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe: *Narodne novine*, br. 63/2008.
- Glenn, A. (2005): *Removing barriers to learning in the early years*. London: David Fulton Publisher Ltd.
- Jones, C. (2004): *Supporting inclusion in the early years (supporting early learning)*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Jurić, V. (2007): Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.) (2007), *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju; Školska knjiga, 253-303.
- Jurčević-Lozančić, A. (2011): Socijalne kompetencije djece. U Maleš, D. (ur.): *Nove paradigme ranoga odgoja*. (str. 209-236). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Kudek Mirošević, J. (2012): Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20 (2), 47-58.
- Liston, D. P., Zeichner, K. M. (1990): Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 16 (3), 235–54.
- Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003): Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39 (2), 129-136.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011): *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske*.
- Nutbrown, C., Clough, P. (2006): *Inclusion in the early years: critical analysis and enabling narratives*. London: Sage Publications.
- Pantić, N. (2008): *Tuning Teacher Education in the Western Balkans*, Centre for Education Policy, Belgrade.
- Pavin, T., Vizek Vidović, V., Miljević-Ridički, R. (2006): *National Report – Croatia*. U Zgaga, P. (ur.), *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*, University of Ljubljana, Ljubljana, 251-287.
- Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja: *Narodne novine*, br. 133/1997.
- Sebba, J., Sachdev, D. (1997): *What Works in Inclusive Education?*. Barnardo's: Barkingside.
- Stevens, J. (1992): *Applied multivariate statistics for the social sciences*. 2nd edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.
- Tassoni, P. (2003): *Supporting special needs: Understanding inclusion in the early years*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Vizek Vidović, V. (2005): *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja*. U Vizek Vidović, V. (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 15-64.
- Vlahović Štetić, V., Vizek Vidović, V. (2006): *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Hrvatskoj*, http://www.idi.hr/cerd/projekti/obr_nast/stanjeuhrvatskoj.pdf

Wolfendale, S. (2003): Special educational needs in the early years (teaching and learning in the early years). New York: Routledge Falmer.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj: Narodne novine, br. 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013.

Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi: Narodne novine, br. 10/1997, 107/2007.

Zakon o ranom predškolskom odgoju i obrazovanju: Narodne novine, br. 94/2013.

ATTITUDES OF EDUCATORS AND TEACHERS REGARDING THE IMPLEMENTATION OF INCLUSION IN REGULAR PRESCHOOLS AND PRIMARY SCHOOLS

Abstract: *The fundamental commitment in a preschool and primary school system, in order to realize the rights of children with disabilities, involves continuous efforts in improving and enhancing the quality of the educational process and the rehabilitation of children with disabilities. Numerous studies have shown that the competencies of educators and teachers are the fundamental predictors of the quality of education. Despite the clear need for professionalization of preschool educators, primary school teachers and other educational personnel in education, it is obvious that such a professionalization remains a constant challenge. Therefore, this paper examines the attitudes of teachers and educators regarding inclusive education and the application of inclusion in a regular preschool system and a regular primary school system. The study was conducted on a sample of 303 respondents (171 teachers in mainstream primary schools and 132 preschool teachers in regular preschools). The results obtained through this study reveal statistically significant differences between preschool educators and primary school teachers in terms of their attitudes about the inclusion of children with disabilities in the regular education system. The primary school teachers perceive the inclusion of children with disabilities in a regular education system significantly differently than the preschool educators do, and the resulting differences are reflected in the perception of professional competence in working with children with disabilities.*

Keywords: *attitudes about inclusion, preschool educators, primary school teachers, children with disabilities*