

UKLJUČIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA IZ PERSPEKTIVE ODGOJITELJA

ANAMARIA TOMIĆ¹, JASMINA IVŠAC PAVLIŠA², SANJA ŠIMLEŠA²

¹Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu (HURID), Zagreb, kontakt: anamaria.tomic@hurid.hr

²Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb

Primljeno: 29.10.2019.

Prihvaćeno: 20.12.2019.

Izvorni znanstveni rad

UDK: 373.2-053.2-056.36

<https://doi.org/10.31299/hrri.55.2.4>

Sažetak: *Kada je riječ o odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju, smatra se optimalnim njihovo uključivanje u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kako bi se to postiglo, potrebno je zadovoljiti određene preduvjete kvalitete koji se u prvome redu odnose na procesualne i strukturalne aspekte ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Stavovi odgojitelja prema djeci s teškoćama u razvoju i uključivanju u programe dječjih vrtića općenito, svrstavaju se u procesualne čimbenike. Poznavanje izvora negativnih stavova prema djeci s teškoćama u razvoju, koji su jedan od najvećih izazova pri njihovu uključivanju, omogućuje razumijevanje prirode stavova, daje smjernice za njihovo preciznije mjerenje te upućuje na stvaranje promjena u sustavu koje će stvoriti pozitivnije ozračje i kvalitetniji proces uključivanja. Cilj je ovog rada bio ispitati stavove odgojitelja o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redove programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj s obzirom na njihovu dob, razinu naobrazbe, godine radnog staža (i godine rada u struci), veličinu mjesta u kojemu su zaposleni te njihova iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Sudionici istraživanja bili su odgojitelji (N = 333) iz četrnaest ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Podaci su prikupljeni pomoću upitnika "Mišljenja o integraciji učenika/studenata s invaliditetom" (engl. "Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities", ORI) koji je preveden na hrvatski jezik i prilagođen za ovu populaciju sudionika. Prema rezultatima istraživanja vidljivo je da sudionici općenito imaju neutralne ili blago negativne stavove prema uključivanju. Sudionici starije dobi, srednje i više stručne spreme te oni koji rade u manjim sredinama imaju pozitivnije stavove prema uključivanju. Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao polazište za daljnje propitivanje inkluzivne problematike te potaknuti razvoj programa cjeloživotnog učenja za odgojitelje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.*

Ključne riječi: stavovi, uključivanje djece s teškoćama u razvoju, inkluzija, odgojitelji

UVOD

Danas se uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja smatra optimalnim oblikom obrazovanja za svu djecu s teškoćama u razvoju. U kontekstu odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju koristit će se sintagma "uključivanje djece s teškoćama u razvoju i/ili razvojnim rizicima" u odgojno-obrazovne ustanove umjesto pojmova integracija i inkluzija, koji se na području Republike Hrvatske još uvijek često zamjenjuju, čemu sigurno pridonosi i zastarjela terminologija aktualnih zakona. Integracija podrazumijeva organizaciju odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju i njio-

vih vršnjaka urednog razvoja u istim odgojno-obrazovnim skupinama kako bi se djetetu s teškoćama osigurao odgoj i obrazovanje u skladu s njegovim sposobnostima i potrebama (Celižić, 2018). Ona može biti potpuna i djelomična. Potpuna integracija se odnosi na djecu s lakšim teškoćama u razvoju te joj je cilj socijalizacija, dok djelomična integracija podrazumijeva da djeca s teškoćama u razvoju dio naobrazbe stječu u odgojno-obrazovnim skupinama s vršnjacima urednog razvoja, a drugi dio u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama (Lovreković, 2017; prema Celižić, 2018).

Inkluzija je proces uključivanja djece s teškoćama u razvoju u odgoj i obrazovanje koji ima za

cilj ne samo socijalizaciju djeteta s teškoćama u razvoju, već i odgojno-obrazovne učinke, razvoj njegovih adaptivnih sposobnosti, jačanje samopoštovanja, utjecaj na razvoj djece urednoga razvoja te kasnije financijski učinak. Razlika između integracije i inkluzije je ponajviše u tome što integracija često podrazumijeva samo smještanje djeteta s teškoćama u razvoju među vršnjake urednog razvoja, dok inkluzija obuhvaća i promjenu sredine u cijelom odgojno-obrazovnom procesu (Cerić, 2004). "Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja" se smatra istoznačnicom za "inkluziju".

U Republici Hrvatskoj se proces uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja provodi posljednjih 30 godina, a u pozadini su mu ratificirane međunarodne konvencije te postojeći hrvatski zakoni i podzakonski akti. Premda u nekim zakonima, primjerice u Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19), postoje članci kojima se daje posebna pozornost djeci s teškoćama u razvoju i programskoj potpori koju dječji vrtići trebaju osigurati, i dalje se događa da dionici odgojno-obrazovnog procesa nemaju dovoljnu podršku u razumijevanju kao ni u provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja: odgojitelji koji provode pedagoške mjere prema politici ustanove koju zastupaju i Ministarstvo znanosti i obrazovanja koje propisuje pravne okvire, roditelji djece s teškoćama u razvoju koji "vrše pritisak" na ustanove kako bi upisali svoju djecu u redovne programe odgojno-obrazovnih skupina, stručni suradnici koji najčešće imaju teškoća s pružanjem primjerene podrške odgojiteljima i roditeljima u cjelokupnom procesu, pa tako ni djeca s teškoćama u razvoju koja vrlo često ulaze u ustanove nepripremljena i nesprema na sve izazove koji ih čekaju u odnosu na njihove teškoće, druge sudionike procesa i okolinu.

Premda su čimbenici koji utječu na uspješnost uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja brojni, oni se mogu svesti pod strukturne i procesne preduvjete uključivanja. Mnoga su istraživanja potvrdila multidimenzionalnost procesa uključivanja te recipročan odnos prethodno navedenih preduvjeta (Frede, 1995; Lowe Vandell i Wolfe, 2000) premda se njihovi nazivi

moгу razlikovati s obzirom na teorijsko stajalište. Strukturni čimbenici/preduvjete kvalitete obuhvaćaju materijalnu opremljenost odgojnih skupina, postojanje primjerene programske podrške, veličinu odgojne skupine, omjer djece i odgojitelja, obrazovanje odgojitelja te dostupnost izvora podrške unutar i izvan dječjeg vrtića koji mogu olakšati implementaciju inkluzije (primjerice uključenost roditelja). Procesni čimbenici podrazumijevaju kvalitetu interakcije u odgojnoj skupini te strukturu stavova odgojitelja i stručnog kadra prema djeci s teškoćama u razvoju i uključivanju djece s teškoćama u razvoju općenito (Frede, 1995; Lowe Vandell i Wolfe, 2000). I jedni i drugi čimbenici mogu stvarati prepreke uspješnom uključivanju djece s teškoćama u razvoju (Odom, 2002).

Mnogi su autori pisali o važnosti pozitivnih stavova kao čimbenicima uspješnosti uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Romi i Leyser, 2006; Leatherman, 2007; Jordan, Schwartz i McGhie-Richmond, 2009). Neke otežavajuće okolnosti koje itekako mogu utjecati na stavove jesu broj djece u odgojno-obrazovnoj skupini, neprimjereno opremljeni prostori za prihvatanje djece s teškoćama u razvoju (Leutar i Štambuk, 2006; Loborec i Bouillet, 2011; Miloš i Vrbić, 2015), materijalno-prostorni uvjeti, struktura odgojne skupine (homogena ili heterogena prema kronološkoj dobi) te omjer djece i odraslih. Kao jedan od najvećih izazova pri uključivanju djece s teškoćama u razvoju neki autori navode nedostatak timskog rada (Ljubešić i Šimleša, 2016) koji je u praksi vrlo zahtjevan i često postoji samo "na papiru".

Zašto je važno istraživati stavove odgojitelja o uključivanju djece s teškoćama u razvoju

Stavovi se smatraju stečenom, relativno trajnom i stabilnom organizacijom pozitivnih ili negativnih emocija, vrednovanja i reagiranja prema nekom objektu (Petz, 1992). Pronalaženje uzroka negativnih stavova prema osobama s invaliditetom, odnosno djeci s teškoćama u razvoju, pomaže u razumijevanju njihove prirode, upućuje na potrebu za promjenama procedura pri izvođenju procjena i na razvoj prikladnih instrumenata za njihovu procjenu (Antonak i Livneh, 2000). Nadalje razumijevanje stavova i istraživanje interrelacija

znanja, stavova i ponašanja omogućava definiranje smjernica za stvaranje promjena, osmišljavanje interventnih programa za mijenjanje stavova i evaluaciju stručnih programa u području stručne podrške (Towner, 1984; Yucker, 1988). Stavovi mogu biti glavni uzrok nekvalitetnog uključivanja, a predstavljaju jedan od najvećih izazova u implementaciji inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Barton i Smith, 2015). Stavovi i sustav vrijednosti direktno uključenih u proces uključivanja djece s teškoćama u razvoju (odgojitelji, učitelji, stručni suradnici) imaju izniman utjecaj na uspješnost uključivanja jer su povezani s njihovom predanošću implementaciji procesa uključivanja (Norwich, 1994). Neka su istraživanja pokazala da se stavovi odgojitelja prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju češće temelje na provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja u praksi, a manje na specifičnoj ideologiji i razumijevanju koncepta uključivanja (Vaz i sur., 2015). Pozitivni stavovi odgojitelja i učitelja utječu na zadovoljstvo djece u skupini/razredu i smanjuju podjele među njima (Monsen i Frederickson, 2003), dok negativni stavovi stvaraju očekivanja za postizanje nižih rezultata, nizak socijalni status i podupiru nepoželjna ponašanja kod djece/osoba s teškoćama u razvoju (Larrivee, 1985; Larrivee i Horne, 1991).

Istraživanja na području Republike Hrvatske koja se tiču stavova odgojitelja prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pokazala su neujednačene rezultate. Jedno od prvih takvih istraživanja (Levandovski, 1985) pokazalo je relativno negativne stavove. Međutim novija su istraživanja podijeljena – neka pokazuju negativne stavove o uključivanju s obzirom na određene teškoće uključene djece (Stipović i Sunko, 2010) ili implicitno negativne stavove (Romstein, 2014), dok druga pokazuju općenito pozitivne stavove (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008; Skočić-Mihić, 2011). Hrvatski autori velikog broja istraživanja smatraju da djeca s teškoćama u razvoju trebaju biti uključena u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, da odgojitelji još uvijek nisu dovoljno kompetentni za kvalitetno uključivanje s obzirom na količinu stručnih usavršavanja koja im se nude kao oblik cjeloživotnog učenja, smatraju kako je broj djece uključene u odgojno-

obrazovne skupine prevelik, a stručne službe često neučinkovite ili nedostupne što posljedično može rezultirati neujednačenom praksom odgoja djece s teškoćama u razvoju u redovnim odgojno-obrazovnim skupinama.

Potreba za boljim stručnim usavršavanjem, praćenjem aktualne stručne literature, prisustvovanjem na kvalitetnim seminarima i edukacijama pokazala se i u radovima čiji su autori sami odgojitelji (Đundenac, Zajčić i Solarić, 2005; Lakoš i Glancer, 2005). Neka od inozemnih istraživanja pokazala su da stručno usavršavanje pridonosi povoljnijim stavovima prema uključivanju (Hobbs i Westling, 1998) te da su negativni stavovi često posljedica manjka znanja (Avramidic i Norwich, 2002; Freire i Cesar, 2003; Bognar, 2008; Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Istraživanje Skočić-Mihić (2011) pokazalo je da se odgojitelji koji su sudjelovali u nekom obliku stručnog usavršavanja smatraju kompetentnijima za rad s djecom s teškoćama u razvoju, a o važnosti mijenjanja postojećeg modela školovanja odgojitelja pisala je i Bouillet (2011).

Čimbenici vezani uz stavove o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Na razvoj stavova utječe više čimbenika, npr. dob, spol, godine poučavanja, godine rada u struci, razina naobrazbe odgojitelja, prethodna iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju, itd. Neka su istraživanja pokazala da mlađe osobe imaju pozitivnije stavove prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Sharma, Forlin i Loreman, 2008; Avissar, Reiter i Leyser, 2003), a pretpostavlja se da je to zbog njihova formalnog obrazovanja koje je obuhvatilo dio posebne pedagogije te bilo usmjereno na inkluzivne vrijednosti. Međutim neka istraživanja nisu pronašla vezu između dobi i stavova prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000; Avramidis i Norwich, 2002; Dapudong, 2014). Premda neka istraživanja nisu pokazala vezu između godina poučavanja, godina rada u struci i stavova prema uključivanju (Avramidis i sur., 2000; Dupoux, Hammond, Ingalls i Wollman, 2006), druga su istraživanja utvrdila da odgojitelji s manje

radnog staža i iskustva rada u struci imaju pozitivnije stavove (Cornoldi, Terreni, Scruggs i Mastropieri, 1998). Također neka istraživanja pokazuju da osobe s višim stupnjem obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema uključivanju (Parasuram, 2006; Dupoux i sur., 2006), dok neka istraživanja opovrgavaju ovu tvrdnju (Ahmed, Sharma i Deppeler, 2012), a neka ne pokazuju vezu između stupnja obrazovanja i stavova (Dapudong, 2014). Neki autori tvrde da postoji postupan trend opadanja pozitivnih stavova prema uključivanju kako se učitelji/odgojitelji više obrazuju (Kathleen i Norla, 2011; Costello i Boyle, 2013), a pretpostavka je da se to događa zbog povećane svjesnosti o izazovima koje uključivanje djeteta s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnu skupinu redovnog programa nosi sa sobom (Forlin i Chambers, 2011; Hemmings i Woodcock, 2011). Također u nekim se istraživanjima pokazalo da osobe s prethodnim iskustvima u poučavanju djece s teškoćama imaju pozitivnije stavove prema njihovu uključivanju (Idol, 2006; Avramidis i Kalyva, 2007; Rakap i Kaczmarek, 2010).

Još neke od varijabli koje su pokazale povezanost s oblikovanjem stavova prema uključivanju jesu spol (Eichinger, Rizzo and Sirotnik, 1991; Ahmed i sur., 2012), educiranost o specifičnim strategijama poučavanja (Koutrouba, Vamvakari i Steliou, 2006; Avramidis i Kalyva, 2007; Ahmed i sur., 2012), stvarna podrška ustanova za provedbu uključivanja (Soodak, Podell i Lehman, 1998; Shaughnessy, 2004; Podell i Tournaki, 2007), prethodno doživljen uspjeh u poučavanju djece s teškoćama u razvoju te percipirana podrška ustanova (Avramidis i Norwich, 2002; Cod i Washington, 2008; Sharma i Chow, 2008), a posebno suradnja s obiteljima, tj. roditeljima (Leatherman i Niemeyer, 2005) te koliko se obitelj uključuje u procese u dječjim vrtićima i sl. Bouillet (2011) naglašava važnost podrške stručnih službi i servisa odgojiteljima u svakodnevnom radu, čime se osigurava dostupnost standarda kvalitetnog odgojno-obrazovnog uključivanja svoj djeci. Istraživanje Dupoux i sur. (2006) pokazalo je da nema razlike između stavova učitelja iz ruralnih i urbanih područja međutim u ovom će se radu pokušati vidjeti postoji li povezanost između stavova odgojitelja i veličine mjesta u kojemu su zaposleni na području Republike Hrvatske. Pretpostavka je da će sudio-

nici koji rade u većim mjestima imati pozitivnije stavove prema uključivanju jer imaju više prilika i mogućnosti za susret i za rad s djecom s teškoćama u razvoju, više mogućnosti za dodatno educiranje i stručno usavršavanje, ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u većim su mjestima bolje kadrovski opremljene (cjeloviti stručni timovi, "treći" odgojitelji u skupinama) te su time i mogli steći više iskustava i pozitivnih vrijednosti prema uključivanju.

CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

S obzirom na neujednačene rezultate koji su dobiveni u navedenim istraživanjima, cilj je ovog rada ispitati stavove odgojitelja o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj s obzirom na njihovu dob, razinu naobrazbe, godine radnog staža (i godine rada u struci), veličinu mjesta u kojemu su zaposleni te njihova iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju. U skladu s problemom rada, pretpostavlja se da postoji povezanost između dobi i stavova prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te da postoji pozitivna povezanost između razine naobrazbe, godina radnog staža (i godina rada u struci) i veličine mjesta u kojemu rade, a ispitat će se i razlike među sudionicima s obzirom na njihova iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju i stavove prema uključivanju.

METODE RADA

Sudionici istraživanja

Sudionici istraživanja su odgojitelji (N = 333), zaposlenici četrnaest ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s područja Republike Hrvatske (Split, Zagreb, Osijek, Bjelovar, Strmec, Glina, Slatina) koji su pristali sudjelovati u istraživanju. Neki od zaposlenika iz uključenih predškolskih ustanova imaju u svojim odgojno-obrazovnim skupinama dijete s teškoćama u razvoju, dok drugi nemaju.

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 333 sudionika: 317 osoba ženskog spola (N = 317; 95,2 %), 3 osobe muškog spola (N = 3; 0,9 %), a 13

Tablica 1. *Opći podaci o sudionicima istraživanja*

	N	aritmetička sredina	standardna devijacija	minimum	maksimum	mod
dob sudionika	318	41,39	10,871	22	63	39
godine radnog staža	324	17,49	11,653	0	42	10
godine rada u struci	324	15,99	11,926	0	42	10

osoba (N = 13; 3,9 %) nije se izjasnilo o svom spolu. Najveći broj sudionika istraživanja radi u predškolskim ustanovama Grada Zagreba (N = 110; 33,03 %).

U Tablici 1 prikazani su opći podaci o sudionicima istraživanja (dob, godine radnog staža, godine rada u struci).

Iz Tablice 1 vidi se da najmlađi sudionici imaju 22 godine, ujedno i najmanje godina staža (tek izašli s fakulteta), dok najstariji imaju više od 60 godina te više od 40 godina radnog staža (rada u struci), što upućuje na to da su u periodu pred odlazak u mirovinu.

Prema obrazovanju najveći broj sudionika (N = 278; 83,5%) ima završenu višu stručnu spremu (VŠS), zatim visoku stručnu spremu (VSS; N = 41; 12,3%), potom srednju stručnu spremu (SSS; N = 7; 2,1%), a najmanji broj sudionika magisterij/doktorat (MR. SC., DR. SC.; N = 1; 0,3%). Šest sudionika (N = 6; 1,8%) nije odgovorilo na ovo pitanje. Što se tiče veličine mjesta najveći broj sudionika istraživanja radi u mjestu većem od 50.000 stanovnika (N = 277; 79,1%), zatim u mjestu od 1.000 do 10.000 stanovnika (N = 33; 9,91%) a najmanje u mjestu od 10.001 do 50.000 stanovnika (N = 23; 6,6%).

U trenutku ispunjavanja upitnika, 160 odgojitelja (48%) izjasnilo se da trenutačno u odgojno-obrazovnoj skupini ima dijete s teškoćama u razvoju, 169 odgojitelja (50,8%) navelo je da trenutačno nema, a 4 (1,2%) nije se izjasnilo na ovo pitanje. Najveći broj odgojitelja u svojoj skupini ima dijete s komunikacijskim teškoćama (npr. poremećaj iz spektra autizma, teškoće sa socijalnom komunikacijom) (N = 61; 28,37%), intelektualnim teškoćama (N = 41; 19,07%) i jezično-govornim teškoćama (N = 40; 18,6%), dok najmanje ima djece s oštećenjem sluha (N = 3; 1,4%). Na pitanje "Imate li ranijih iskustava u radu s djecom s teškoćama u razvoju?", najveći broj sudionika istraživanja (N = 228; 68,5%) odgovorio je potvrdno, manji broj (N = 99;

29,7%) da nema ranijih iskustava, a samo nekoliko sudionika (N = 6; 1,8%) nije se izjasnilo. Najveći broj sudionika (N = 45; 13,5%), od onih koji su odgovorili na pitanje prije koliko godina su imali iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju (N = 204), odgovorio je da je imao u posljednjih godinu dana. Raspon godina unutar kojih su svi imali nekakvo iskustvo u radu s djetetom s teškoćama u razvoju kreće se od 1 do 30 godina.

Mjerni instrument i način provedbe istraživanja

Za potrebe istraživanja korišten je upitnik "Mišljenja o integraciji učenika/studenata s invaliditetom" (engl. "Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities", ORI) koji se sastoji od dva dijela. Prvi dio obuhvaća sociodemografske podatke: dob i spol sudionika istraživanja, ustanovu zaposlenja, razinu naobrazbe, zvanje, zanimanje, broj godina radnog staža i godina rada u struci, veličinu mjesta u kojem su sudionici istraživanja zaposleni te informacije o prijašnjem/sadašnjem iskustvu s djecom s teškoćama u razvoju (imaju li iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju, vrstu teškoća, kada su imali iskustvo/prije koliko godina). Drugi dio čini upitnik "Mišljenja o integraciji učenika/studenata s invaliditetom" (engl. "Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities", ORI) autora Antonaka i Larrivee (1995). Upitnik je preveden na hrvatski jezik te prilagođen za ovu populaciju. Potom je poslan ili osobno dostavljen na adrese 17 dječjih vrtića, od kojih se 14 odazvalo.

Sudionici istraživanja odgovarali su na pitanja na ljestvici Likertova tipa (od "Izrazito se ne slažem (-3)" do "Izrazito se slažem (+3)"). Dio pitanja oblikovan je u negativnom obliku, primjerice: "Ponašanje djeteta s teškoćama u razvoju ne zahtijeva od odgojitelja više strpljenja nego ponašanje ostale djece."

Tablica 2. Ukupan rezultat svih sudionika istraživanja postignut na upitniku

	N	minimum	maksimum	aritmetička sredina	standardna devijacija	medijan	mod
ukupan rezultat	333	41	104	71,03	9,666	71	68 (a)

(a) Nekoliko je najčešćih vrijednosti zastupljeno u uzorku. Prikazana je najmanja.

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

Pouzdanost izražena Cronbachovim alfa koeficijentom na našem uzorku iznosi $\alpha = 0,80$.

REZULTATI I RASPRAVA

Iz prikupljenih podataka vidljivo je da je velik broj sudionika dosad imao prethodnih iskustava u radu s djecom s teškoćama u razvoju u svojim odgojno-obrazovnim skupinama (N = 228; 68,5%) ili trenutno u svojim skupinama imaju dijete s teškoćama u razvoju (N = 160; 48 %). Ono što se pokazalo problematičnim jest terminologija kojom su se pri navođenju vrsta teškoća koristili sudionici. Iz nje se vidi oslanjanje na zastarjele dijagnostičke kategorije ili nazivlje primjerice "zaostajanje u psihomotornom razvoju", "problemi u govoru i ponašanju", "autizam", "gluhonijemo dijete", "senzorna integracija", "teškoće u koncentraciji", "mentalna retardacija" i slično. Terminologija je izrazito važna zbog zajedničkog razumijevanja djeteta i njegovih potreba. Kada stručnjaci za istu teškoću koriste različite termine, velika je vjerojatnost da će njihovi pristupi biti drugačiji, a ponekad i neoptimalni za to isto dijete. U pozadini neadekvatne terminologije zapravo stoji više razloga primjerice zastarjela terminologija u području odgojno-obrazovnog zakonodavstva koju propisuje Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja (NN 10/97, 107/07, 63/08, 90/10) iz 2008. godine. Također razlog može biti i nedovoljno dodatno usavršavanje, tj. cjeloživotno obrazovanje u području odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, zbog čega dio odgojitelja piše nazive koje su koristili još tijekom studiranja ili koriste laičke nazive. Isto tako razlog može biti i nedovoljna usklađenost terminologije u području logopedije i edukacijske rehabilitacije na razi-

ni Republike Hrvatske, stoga ne čudi da postoje problemi u usklađivanju terminologije s drugim strukama. Još jedan razlog može biti i nedovoljna upućenost odgojitelja u razvojne teškoće djece u skupini zbog manjkave komunikacije između odgojitelja i stručnog tima, ali i zbog toga što u Republici Hrvatskoj ne postoji uhodan sustav rane detekcije i rane dijagnostike (u okviru rane intervencije), zbog čega se dio djece upisuje u dječje vrtiće bez postavljene dijagnoze te onemogućuje službeno dobivanje dijagnoze ukoliko to nisu zatražili sami roditelji. A ako dijete nema službeni dokument (npr. mišljenje jedinstvenog tijela vještačenja) na kojemu je navedena teškoća u razvoju, broj djece u skupini ne smanjuje se (kako propisuje Državni pedagoški standard) te se odgojitelji nose s većim teretom i postoji veća mogućnost od razvoja sindroma "sagorijevanja".

Analiza drugog dijela upitnika "Mišljenja o integraciji učenika/studenata s invaliditetom" (engl. "Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities", ORI), pokazala je da je ukupan rezultat svih sudionika na ORI upitniku kreće se od 41 do 104, dok je najčešći rezultat bio $M = 68$. Niži rezultat označava nepovoljniji/negativniji stav prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s redovnim programom, dok viši rezultat označava pozitivniji stav prema njihovom uključivanju. S obzirom na to da je najmanji mogući rezultat na upitniku 0, a najveći 150, prema autorima upitnika, prosjek je 75. U našem slučaju prosječan je rezultat bio $X = 71,03$, s prosječnim odstupanjem $SD = 9,666$ (Tablica 2).

Premda je rezultat koji je dobiven ovim istraživanjem vrlo blizu središnjeg rezultata koji navode autori upitnika, on ipak teži prema nižim vrijednostima. Takav rezultat upućuje na zaključak da odgojitelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju općenito pokazuju neutralne ili blago negativne stavove prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što je u skladu s nekim istraživa-

njima stavova odgojitelja na području Republike Hrvatske (Levandovski, 1985; Romstein, 2014), ali u suprotnosti s nekim drugim hrvatskim istraživanjima (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008; Skočić-Mihić, 2011; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Pretpostavlja se da su u pitanju prikriveno negativni stavovi, na što je ukazala Romstein (2014), koji u ovom slučaju osciliraju oko središnjeg rezultata. Postoji nekoliko mogućih objašnjenja za ovakav rezultat. Manjak stručnoga usavršavanja i znanja koji se tiču određenih vrsta teškoća u razvoju, nedostatak znanja o prilagodbi materijala i općenito procesa uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogu proizvesti negativnije ili kritičnije stavove, o čemu su pisali inozemni i hrvatski autori (Avramidic i Norwich, 2002; Freire i Cesar, 2003; Bognar, 2008; Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Što su odgojitelji, koji su svakodnevno uključeni u odgoj djeteta s teškoćama u razvoju, stručno osposobljeniji o pojedinim vrstama teškoća, potrebama djece s teškoćama u razvoju i njihovih obitelji, to je veća vjerojatnost da će razviti empatiju prema njima i ublažiti svoje strahove prema njihovu uključivanju u svoje skupine. Potrebu stručnog usavršavanja odgojitelja navode mnogi hrvatski i inozemni autori (Bognar, 2008; Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008; Stipović i Sunko, 2010; Loborec i Bouillet, 2011; Skočić-Mihić, 2011).

Još jedan od razloga negativnih stavova odgojitelja mogu biti teškoće u suradnji s drugim dionicima procesa uključivanja, poput teškoća u suradnji s roditeljima (nezainteresiranost za aktivnosti vrtića, problemi u komunikaciji, prezaposlenost, nerealna očekivanja roditelja) (Miloš i Vrbić, 2015), a slično navode i inozemni autori (Leatherman i Niemeyer, 2005). Također otežavajući faktor za uspješno uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je i nedostatak timskog rada između odgojitelja i stručnih suradnika odgojno-obrazovnih ustanova (Ljubešić i Šimleša, 2016). Kada odgojitelji smatraju podršku stručnog tima nedostatnom (ili stručni tim nije potpun), njihova je motivacija za uključivanje djeteta s teškoćama u razvoju u skupinu te primjena razvojno primjerenih strategija u radu s njim i ostalom djecom

u skupini manja i odražava se na njihove stavove o uključivanju (Avramidis i Norwich, 2002).

Normalitet distribucije ljestvice ispitan je Kolmogorov Smirnovim testom, pri čemu je utvrđeno da distribucija rezultata ne odstupa statistički značajno od normalne distribucije ($p > 0,05$) te se u nastavku koriste metode parametrijske statistike. Kako bi se ispitala povezanost stavova sudionika istraživanja s ciljanim varijablama (dob, obrazovanje, godine radnog staža/rada u struci, veličina mjesta u kojem rade), korišten je Spearmanov test korelacije (Tablica 3), a za ispitivanje razlika s obzirom na njihova iskustva s djecom s teškoćama u razvoju korišten je t-test za nezavisne uzorke (Tablica 4).

Tablica 3. Ispitivanje povezanosti ciljanih varijabli i ukupnog rezultata na upitniku

	varijabla		varijabla "ukupan rezultat"
Spearmanov test korelacije	dob sudionika	koeficijent korelacije	,113*
		N	318
	obrazovanje sudionika	koeficijent korelacije	-,127**
		N	327
	godine radnog staža	koeficijent korelacije	,088
		N	324
godine rada u struci	koeficijent korelacije	,044	
	N	324	
veličina mjesta	koeficijent korelacije	-,187**	
	N	333	

Tablica 4. Ispitivanje razlika u stavovima s obzirom na trenutačna iskustva s djecom s teškoćama u razvoju

	t	df	p
varijabla "ukupan rezultat"	,475	328	,635

Tablica 5. Ispitivanje razlika u stavovima s obzirom na prijašnja iskustva s djecom s teškoćama u razvoju

	t	df	p
varijabla "ukupan rezultat"	-,506	325	,613

Analiza je pokazala da postoji statistički značajna povezanost između varijabli "ukupan rezultat" na upitniku i varijabli "dob sudionika" ($r_s(318) = .113$, $p = .043$), "obrazovanje sudionika" ($r_s(327) = -.127$, $p = .022$) i "veličina mjesta" ($r_s(333) = -.187$, $p = .001$). Godine radnog staža, rada u struci

i prethodno iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju ne pokazuju povezanost s "ukupnim rezultatom", odnosno stavovima prema uključivanju.

Pozitivna povezanost između stavova o uključivanju i dobi sudionika upućuje na to da stariji odgojitelji imaju općenito pozitivnije stavove prema uključivanju. Ovaj je rezultat u suprotnosti s nekim dosadašnjim inozemnim (Sharma i sur., 2008; Avissar i sur., 2003; Vaz i sur., 2015), ali i hrvatskim istraživanjima, u kojima se navodi da mlađi odgojitelji imaju pozitivnije stavove (Stipović i Sunko, 2010; Skočić-Mihić, 2011). Stariji odgojitelji, posebice oni koji su aktivno uključeni u rad s djecom s teškoćama u razvoju, imaju pozitivnije stavove, a razlog je tomu njihovo kontinuirano učenje kroz vlastito iskustvo s uključivanjem djece s teškoćama u razvoju, ali i učenje o inkluzivnom procesu, na što upućuju Avramidis i Kalyva (2007). Mlađi odgojitelji često imaju visoka očekivanja od svojih radnih mjesta, kolega, djece u skupini nakon što završe fakultete te su time i kritičniji prema uvjetima u kojima se zaposle. Svako odstupanje od očekivanja, primjerice prevelik broj djece u skupini, veći broj djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnoj skupini, nerijetko i onih koji nisu dijagnosticirani, otežava rad u skupini i posljedno stvara više predrasuda prema uključivanju. Stariji odgojitelji, zbog iskustva stečenog kroz godine, često se bolje nose s uključenom djecom s teškoćama u razvoju i bolje organiziraju rad u svojoj skupini. Kod otprilike 5% odgojitelja koji su sudjelovali u ovom istraživanju razlog pozitivnijim stavovima može biti i usmjerenost na završetak karijere tijekom koje su osvijestili područja unutar kojih mogu djelovati i koja mogu mijenjati te su stoga skloniji prepustiti se protoku vremena bez značajnijih osobnih napora. Međutim moguće je i da stariji odgojitelji, bez obzira na nepovoljne uvjete rada, jednostavno imaju pozitivniji pristup u radu i stavove prema uključivanju.

Analiza je pokazala i statistički značajnu negativnu povezanost između stavova odgojitelja i njihove razine obrazovanja, tj. odgojitelji srednje i više stručne spreme (SSS, VŠS) imaju pozitivnije stavove prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju nego oni s visokom razinom obrazovanja (VSS, DR.SC., MR.SC.). Takvi rezultati u skladu su s istraživanjima Ahmeda i sur. (2012) te Vaz i

sur. (2015), a u suprotnosti s drugim inozemnim i hrvatskim istraživanjima (Dupoux i sur., 2006; Parasuram, 2006; Skočić-Mihić, 2011). Ovo se može povezati i s prethodnim rezultatom – stariji odgojitelji imaju pozitivnije stavove – jer stariji odgojitelji nerijetko imaju i nižu razinu obrazovanja nego mlađi odgojitelji. Također negativna povezanost stavova i razine obrazovanja može se objasniti postupnim trendom opadanja pozitivnih stavova prema uključivanju s porastom razine njihova obrazovanja, kako navode istraživanja Kathleen i Norla (2011) te Costello i Boyle (2013). Viša razina naobrazbe često povlači i veću (samo)kritičnost sudionika prema radu s djecom s teškoćama u razvoju, naročito u većim odgojno-obrazovnim skupinama kakve su kod nas u Republici Hrvatskoj, te veću svjesnost o izazovima inkluzivnog obrazovanja, što je u skladu s istraživanjima Forlin i Chambers (2011) te Hemmings i Woodcock (2011).

Nepostojanje statistički značajne povezanosti između stavova o uključivanju i godina radnog staža, odnosno godina rada u struci, u skladu je s istraživanjima Avramidis i sur. (2000) te Dupoux i sur. (2006), a u suprotnosti s istraživanjem Cornoldi i sur. (1998).

Rezultati statističke analize pokazali su da odgojitelji koji rade u manjim mjestima imaju pozitivnije stavove prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Jedino relevantno istraživanje koje je ispitalo ovu pretpostavku, istraživanje koje su proveli Dupoux i sur. (2006), utvrdilo je da nema razlike u stavovima učitelja iz ruralnih i urbanih područja. Premda je prvotna pretpostavka ovog istraživanja bila da postoji pozitivna povezanost između veličine mjesta u kojem sudionici istraživanja rade i njihovih stavova prema uključivanju, ona se pokazala netočnom.

Iako većina istraživanja govori o pozitivnoj povezanosti između stavova i prethodnog iskustva odgojitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju (Idol, 2006; Avramidis i Kalyva, 2007; Rakap i Kaczmarek, 2010), ovo je istraživanje pokazalo da nema razlike među odgojiteljima i njihovim stavovima o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s obzirom na njihova trenutna i prethodna iskustva s djecom s teškoćama u razvoju.

ju, kao što se može vidjeti u Tablici 5 i Tablici 6. Postoji mogućnost da odgojitelji koji nemaju ni svakodnevnog ni prijašnjeg kontakta u vrtiću s djecom s teškoćama u razvoju imaju idealiziranu sliku o njemu i načinima na koji bi se nosili s njim u grupi. Točnije, očekivanja i slika djeteta s teškoćama u razvoju koju imaju odgojitelji često odstupaju od stvarne slike funkcioniranja djeteta u skupini pa prema tome stvaraju pozitivna uvjerenja. Detaljnija bi analiza mogla dati informacije koliki broj odgojitelja zapravo nema nikakva iskustva s djecom s teškoćama u razvoju te kakvi su njihovi stavovi u odnosu na one koji imaju sadašnja i/ili prijašnja iskustva.

ZAKLJUČAK

Ovaj rad ukazuje na daljnje postojanje (blago) negativnih stavova odgojitelja prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Stavovi su posljedica interrelacije višestrukih čimbenika, od kojih su se značajnima ovdje pokazale dob, razina obrazovanja i veličina mjesta u kojemu su zaposleni odgojitelji.

Skočić-Mihić (2011) upućuje na to da je tendencija pozitivnih stavova prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja zapravo pokretač za razvoj inkluzivnih programa i promjena u praksi. Pronalaženje uzroka negativnih stavova pomaže u razumijevanju njihove prirode, upućuje na potrebu za promjenama procedura pri izvođenju procjena i na razvoj prikladnih instrumenata za njihovu procjenu (Antonak i Livneh, 2000). Nadalje razumijevanje stavova omogućava definiranje smjernica za stvaranje promjena, osmišljavanje interventnih programa za mijenjanje stavova i evaluaciju stručnih programa u području stručne podrške (Towner, 1984; Yuker, 1988). Stavovi se smatraju jednim od najvećih izazova u implementaciji inkluzivnog odgoja i obrazovanja, pogotovo iz razloga što mogu biti i glavni uzrok nekvalitetnog uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Barton i Smith, 2015).

Stručno usavršavanje kao dio cjeloživotnog obrazovanja osnažuje odgojitelje u njihovom radu

u odgojno-obrazovnim ustanovama i dovodi do osjećaja veće spremnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju zbog dobivanja znanja i vještina koje ih čine uspješnijima u tom procesu. Također oni stječu i vještine komunikacije s roditeljima djece s teškoćama u razvoju i djece urednog razvoja. Što više odgojitelji znaju o teškoćama u razvoju, o potrebama djece s teškoćama u razvoju i njihovih obitelji, dolazi do stvaranja veće empatije prema njima i smanjivanja straha za njihovo uključivanje u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Od iznimne je važnosti uključivanje svih društvenih činitelja u implementaciju inkluzivne politike (vlada, javni sektor, civilno društvo) (Acedo, Ferrer i Pamies, 2009) kako bi uključivanje djece s teškoćama u razvoju bilo uspješno. Znanja i stavovi odgojitelja u predškolskim ustanovama imaju veliku vrijednost za mijenjanje postojećeg sustava jer mogu jasno ukazati na nedostatke u praksi, a koji su posljedica donesenih zakona i pravilnika (Dapudong, 2014).

LITERATURA

- Acedo, C., Ferrer, F., Pamies, J. (2009). Inclusive Education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39, 227–238.
- Ahmed, M., Sharma, U., Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (3), 132–140.
- Antonak, R. F., Larrivee, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62 (2), 139–149.
- Antonak, R. F., Livneh, H. (2000): Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22 (5), 211–224.
- Avissar, G., Reiter, S., Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3), 355–369.
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191–211.
- Avramidis, E., Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367–389.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147.
- Barton, E. E., Smith, B. J. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (2), 69–78.
- Bosnar, B., Bradarić-Jončić, S. (2008). Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 11–30.
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 323–340.
- Celičić, S. (2018). *Kompetencije odgojitelja za stvaranje inkluzivnog okruženja*. (Završni rad). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola: stručni časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 1 (29), 87–95.
- Cod, P. E., Washington, J. (2008). A consideration of the influences that predict middle school principal attitudes. *Academic Leadership*, 6 (1), 1–7.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T., Mastropieri, M. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 115–135.
- Costello, S., Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (4), 129–143.
- Dapudong, R. C. (2014). Teachers' Knowledge and Attitude towards Inclusive Education: Basis for an Enhanced Professional Development Program. *International Journal of Learning & Development*, 4 (4), 1–24.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja, *Narodne novine*, br. 63/2008, 90/2010.
- Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., Wolman, C. (2006). Teachers' Attitudes Toward Students With Disabilities In Haïti. *International Journal Of Special Education*, 21 (3), 1–14.
- Đundenac, R., Zajčić, M., Solarić, T. (2005). O integraciji djece s poteškoćama u razvoju. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 11 (41), 16–24.
- Eichinger, J., Rizzo, T., Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14, 221–227.

- Forlin, C., Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 17–32.
- Frede, E. C. (1995). The role of program quality in producing early childhood program benefits. *The Future of Children*, 5 (3), 115–132.
- Freire, S., Cesar, M. (2003). Inclusive ideas/inclusive practices: How far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3), 341–354.
- Hemmings, B., Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: a content analysis. *Australian Journal of Special Education*, 35 (2), 103–116.
- Hobbs, T., Westling, D. L. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. *Teaching Exceptional Children*, 31 (1), 12–19.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77–94.
- Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 535–542.
- Jurčević Lozančić, A., Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64 (4), 541–559.
- Kathleen, T., Norla, P. (2011). Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47 (1), 25–38.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 381–394.
- Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovnim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17–29.
- Lakoš, S., Glancer, T. (2005). Inkluzija kao profesionalni izazov. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 11 (42), 20–25.
- Larrivee, B. (1985). *Effective teaching for successful mainstreaming*. New York: Longman.
- Larrivee, B., Horne, M. D. (1991). Social status: A comparison of mainstreamed students with peers of different ability levels. *Journal of Special Education*, 25 (1), 90–101.
- Leatherman, J. M. (2007). "I Just See All Children as Children": Teachers' Perceptions About Inclusion. *The Qualitative Report*, 12 (4), 594–611.
- Leatherman, J. M., Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26 (1), 23–36.
- Leutar, Z., Štambuk, A. (2006). Stavovi mladih prema osobama s tjelesnim invaliditetom. *Revija za sociologiju*, XXXVII (1–2), 91–102.
- Levandovski, D. (1985). Uloga odgajatelja, defektologa i članova stručnog tima u provođenju programa rada s djecom s teškoćama u razvoju. U: D. Levandovski (ur.): *Djeca s teškoćama u razvoju u programima društvene brige o djeci predškolskog uzrasta* (str. 5–17). Zagreb: Savez društva defektologa Hrvatske i USIZ društvene brige o djeci predškolskog uzrasta grada Zagreba.
- Loborec, M., Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153 (1), 21 – 38.
- Lowe Vandell, D., Wolfe, B. (2000). *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved?* Special Report no. 78. Sveučilište u Wisconsinu: Institute for Research on Poverty.
- Ljubešić, M., & Šimleša, S. (2016). Early Childhood Inclusion in Croatia. *Infants & Young Children*, 29(3), 195-204.
- Miloš, I., Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20 (77–78), 60–63.

- Monsen, J. J., Frederickson, N. (2004). Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming And Their Pupils' Perceptions Of Their Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research*, 7, 129–142.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91–106.
- Odom, S. L., (2002). *Widening the Circle – Including Children with Disabilities in Preschool Programs*. New York: Teachers College Press.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21 (3), 231–242.
- Petz, B., Furlan, I., Kljajić, S., Kolesarić, V., Krizmanić, M., Szabo, S., Šverko, B. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
- Podell, D. M., Tournaki, N. (2007). General and special educators' predictions of student success as a function of learner characteristics and teacher experience. *Teacher Education and Special Education*, 30 (4), 249–263.
- Rakap, S., Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 59–75.
- Romi, S., Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 85–105.
- Romstein, K. (2014). *Dimenzije inkluzivne prakse u institucijskom predškolskom odgoju*. (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Sharma, U., Chow, E. W. S. (2008). The Attitudes of Hong Kong Primary School Principals toward Integrated Education. *Asia Pacific Education Review*, 9 (3), 380–391.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008). Impact on training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23 (7), 73–85.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 153–175.
- Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (Doktorska disertacija). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Skočić–Mihić, S., Lončarić, D., Pinoza Kukurin, Z. (2009). Mišljenja studenata predškolskog odgoja o edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama. U D. Bouillet i M. Matijević (ur.): *3. međunarodna konferencija Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja: zbornik radova* (str. 507–515). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31 (4), 480–497.
- Towner, A. G. (1984). Modifying attitudes toward the handicapped: A review of the literature and methodology. U: R. L. Jones (ur.): *Attitude and attitude change in special education: Theory and practice* (str. 223–257). Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE*, 10 (8), 1–12.
- Yuker, H. E. (1988). Preface: Attitudes toward persons with disabilities: progress and prospects. U: H. E. Yuker (ur.): *Attitudes toward persons with disabilities* (str. xi–xiv). New York, NY: Springer.
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, *Narodne novine*, br. 10/1997, 107/2007, 94/2013, 98/2019.
- Zembylas, M., Chubbuck, S. (2009). Emotions and Social Inequalities: Mobilizing Emotions for Social Justice Education. U: P. A. Schutz, i Z. Michalinos (ur.): *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer.

INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRESCHOOL INSTITUTIONS FROM THE PERSPECTIVE OF KINDERGARTEN TEACHERS

Abstract: *For children with developmental disabilities, inclusion in mainstream kindergartens is considered the most appropriate type of education. To achieve this goal, certain preconditions of education quality must be fulfilled, such as process and structural aspects of early education quality. Staff attitudes on inclusion of children with disabilities, and inclusion in general, are one of the process preconditions. Knowing the main sources of negative attitudes towards children with disabilities, which are one of the biggest challenges in the inclusion process, enables understanding of the nature of attitudes, provides guidance for measuring those attitudes more accurately and improves the inclusion process. The aim of this research was to examine the attitudes of kindergarten teachers on the inclusion process in mainstream kindergartens in the Republic of Croatia, and to analyse how those attitudes depended on teacher age, education level, work experience (and years of work in the profession), size of the place of employment, and experience working with children with developmental disabilities. The research participants were kindergarten teachers (N=333) in 14 kindergartens offering a full-time programme in the Republic of Croatia. Data were collected with the Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) questionnaire, which had been translated to Croatian and adapted for this population. Most participants had neutral or mildly negative attitudes toward inclusion. More positive attitudes toward inclusion were associated with older age, lower education level, and smaller work environment. These results can be a starting point for further analysis of inclusive issues and the development of lifelong learning programmes for kindergarten teachers in preschool settings.*

Key words: *attitudes, inclusion of children with disabilities, preschool/kindergarten teachers*