

STAVOVI ODGAJATELJA I UČITELJA PREMA INKLUZIJI DJECE S OŠTEĆENJEM SLUHA

SANJA SKOČIĆ MIHIĆ¹, NATAŠA VLAH¹, MARINA ŠOKIĆ²

¹Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, kontakt: sskocic_m@uniri.hr, ²OŠ-SE Belvedere, Rijeka

Primljeno: 01.06.2017.

Prihvaćeno: 19.04.2018.

Prethodno priopćenje

UDK 316.644:373.2/3-056.263](497.5)

Sažetak: Učiteljeva spremnost prihvaćanja učenika s teškoćama ključna je za uspješno edukacijsko uključivanje u redovan obrazovni sustav. Prethodnim istraživanjima utvrđeno je da su odgajatelji u vrtićima i osnovnim školama bolje involvirani u proces uključivanja kada izražavaju povoljnije stavove prema djeci s teškoćama. Ciljevi rada utvrdili su (1) stavove odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha, (2) povezanost između stavova i dobi, duljine stručnog staža i samoprocijenjene kompetentnosti za rad s učenicima s oštećenjem sluha (3) razlike u stavovima u odnosu na poznavanje zakonske regulative, radno mjesto (odgajatelj/učitelj) i izjave učitelja o slušanju kolegija o inkluzivnom odgoju i obrazovanju tijekom studija. Sudjelovala su 203 ispitanika iz Rijeke od kojih su 102 (50.2%) odgajatelji u vrtiću, dok je 101 (49.8%) učitelj u osnovnoj školi. Upitnikom su mjereni stavovi odgajatelja i učitelja prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha. Faktorskom analizom utvrđena je konstruktna valjanost i pouzdanost četiri dimenzije dizajnirane skale stavova prema uključivanju djece i učenika oštećenoga sluha, dok su hipoteze testirane deskriptivnom, korelacijskom i diferencijalnom neparametrijskom statistikom. Odgajatelji i učitelji uglavnom iskazuju povoljne stavove prema socijalizacijskoj dobrobiti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, značaju podrške edukacijskog rehabilitatora i stručne službe za njihovo uspješno uključivanje i ne podržavaju posebne oblike školovanja za ovu djecu i učenike. Dob, duljina stručnog staža i upoznatost s legislativom nisu relevantni, a izjava da su imali kolegij o djeci/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u studijskom programu relevantna je za stavove sudionika istraživanja. Odgajatelji iskazuju povoljnije stavove od učitelja. Nalazi jasno ukazuju na potrebu opsežnijeg osposobljavanja učitelja i odgajatelja tijekom inicijalnog obrazovanja za rad s djecom i učenicima s oštećenjem sluha, kao i potrebu učitelja za stručnom podrškom.

Ključne riječi: oštećenja sluha, učitelj u osnovnoj školi, odgajatelj u vrtiću, posebne odgojno-obrazovne potrebe, inkluzija

UVOD

Učitelji su ključni nosioci edukacijskog uključivanja u redovni obrazovni sustav (u nastavku edukacijska uključenost)¹. Oni implementiraju inkluzivnu obrazovnu politiku u odgojno-obrazovnoj praksi. Smatra se kako su pozitivni stavovi učitelja² i vrijednosti za poučavanje u skladu s individualnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika glavni facilitator implementacije edukacijskog uključivanja (Shade i Stewart 2001; Kaikkonen, Maunonen-Eskelinen i Aidukiene 2007; European Agency for Development in Special Needs Education 2012). S druge strane negativni stavovi

smatraju se preprekom inkluzivnom obrazovanju (Lee, Tracey, Bakeri Fan 2014). Upravo s ciljem utvrđivanja stavova učitelja prema edukacijskoj uključenosti provedena su brojna istraživanja u posljednjih 30-ak godina i dobiveni su nekonzistentni nalazi oko povoljnosti učiteljskih stavova prema inkluzivnom obrazovanju. Upravo s ciljem utvrđivanja stavova učitelja prema edukacijskoj uključenosti provedena su brojna istraživanja u posljednjih 30-ak godina i dobiveni su nekonzistentni nalazi oko povoljnosti učiteljskih stavova prema inkluzivnom obrazovanju. U dvije starije metaanalize (Avramidis i Norwich 2002; Scruggsi Mastropieri 1996), utvrđeno je da učitelji uglavnom iskazu-

1 Pojam edukacijsko uključivanje odnosi se na odgoj i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu. Temelji se na pravu učenika, a definirano je nacionalnim obrazovnim zakonskim, podzakonskim i drugim nacionalnim i strateškim dokumentima.
2 U radu se termin učitelj koristi kao generički pojam za učitelje razredne i predmetne nastave, odgajatelje i srednjoškolske nastavnike.

ju pozitivne stavove prema generalnom konceptu inkluzije iako se osjećaju nedovoljno osposobljeno poučavati učenike s teškoćama u razvoju. U novijoj metastudiji De Boer, Pijl i Minnaert (2011) utvrdili su da su stavovi učitelja prema edukacijskom uključivanju neutralni ili nepovoljni.

Manji se broj radova bavio ispitivanjem stavova učitelja prema učenicima s oštećenjima sluha, a dobiveni su također nekonzistentni nalazi. Tomić, Šehović i Hrvanović (2007) utvrdili su da stavovi učitelja razredne nastave u Tuzlanskom kantonu variraju od povoljnih do nepovoljnih. Prema dobivenim nalazima 79% učitelja smatra da se učenici s oštećenjem sluha trebaju školovati u posebnim razredima redovnih škola, a samo 14% učitelja smatra da se ovi učenici trebaju školovati u redovnim razredima. K tome polovica učitelja ima stav da će se učenici s oštećenjem sluha osjećati sretnije ako se školuju u posebnim razredima. Nadalje tek 27% izjavljuje da je poučavalo ove učenike pri čemu 65% učitelja procjenjuje da otežano komunicira s ovim učenicima.

U starijim hrvatskim istraživanjima dobiveni su nepovoljniji stavovi učitelja prema edukacijskom uključivanju učenika s oštećenjem sluha, a u novijim nešto povoljniji. Radovančić (1985) je utvrdio nepovoljne stavove učitelja i edukacijskih rehabilitatora prema uključivanju učenika s oštećenjem sluha u redovne škole, pri čemu edukacijski rehabilitatori izražavaju povoljnije stavove. Čak 80% nastavnika i 55% edukacijskih rehabilitatora smatra da bi učenici s oštećenjem sluha trebali polaziti posebne ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Povoljni stavovi učitelja prema uključivanju djece i mladeži s oštećenjem sluha i znakovnom jeziku dobiveni su u recentnijim istraživanjima Bosnar (2004) i Bosnar, Brdarić- Jončić (2008). Suprotno učitelji iskazuju neutralan stav prema uključivanju tumača u rad ustanova, a prema mišljenju autora moguće zbog nedostatne stručne podrške inkluzivnog edukatora, (ne)iskustva u radu s djecom s oštećenjem sluha i nedostatnog stručnog usavršavanja.

Dulčić i Bakota (2008) također su utvrdile uglavnom povoljne stavove nastavnika povijesti redovnih osnovnih škola prema učenicima oštećena

sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju. Dobiveni su pozitivni stavovi učitelja prema socijalizacijskom aspektu uključivanja učenika s oštećenjem sluha. Nepovoljni stavovi učitelja utvrđeni su prema uvjetima rada i provedbi nastave s učenicima s oštećenjem sluha zbog pretjerane sadržajne opširnosti i jezične složenosti udžbenika povijesti i radnog materijala, neodgovarajućih i nedostatnih nastavnih pomagala i didaktičkih materijala te nedostatnog i nepravovremenog stručnog usavršavanja nastavnika. Tako samo 5% nastavnika izjavljuje kako ima potrebna znanja za rad s učenicima oštećena sluha.

Slično je utvrdila Kolarić Piplica (2014) u istraživanju stavova odgojitelja prema edukacijskom uključivanju djece s umjetnom pužnicom u redovne predškolske programe. Odgajatelji imaju izrazito pozitivne stavove, ali smatraju da su nezadovoljavajući uvjeti u predškolskim ustanovama za uključivanje djece s umjetnom pužnicom zbog prevelikog broja djece u odgojnim skupinama, nedostatne suradnje sa stručnjacima/inkluzivnim edukatorom, nedostatnog stručnog usavršavanja i pripreme za rad s djecom s umjetnom pužnicom.

Kada su ispitivani čimbenici utjecaja na stavove učitelja, utvrđeno je da su pozitivni stavovi prema poučavanju pod utjecajem obrazovanja i stručnog usavršavanja, iskustva u inkluzivnom poučavanju učitelja i vrsti teškoća u razvoju (de Boer, Timmerman, Pijl i Minnaert 2010). U svezi s navedenim Sari (2007) je utvrdio da učitelji koji su sudjelovali u stručnom usavršavanju o inkluzivnom obrazovanju iskazuju statistički značajno višu razinu znanja o oštećenju sluha i pozitivnije stavove u odnosu na kontrolnu skupinu, osobito u odnosu na upravljanje razredom i poučavanje učenika s oštećenjem sluha. Uzelac (1989. prema Radovančić 1994) je dobio pozitivnije stavove učitelja mlađih od 40 godina u odnosu na starije, kao i nastavnika predmetne nastave u odnosu na one razredne nastave. Bosnar (2004) i Bosnar, Brdarić- Jončić (2008) utvrdile su da odgojitelji imaju povoljnije stavove prema edukacijskom uključivanju djece i mladeži s oštećenjem sluha i djece i mladeži s umjetnom pužnicom, znakovnom jeziku i tumaču za znakovni jezik u usporedbi s učiteljima predmetne i razredne nastave te srednjoškolskim nastavnicima. Stavovi

učitelja pod utjecajem su vrste teškoće u razvoju (Avramidisa i Norwicha 2002; De Boer, Pijl i Minnaert 2011), a u odnosu na učenike s oštećenjima sluha nepovoljniji su stavovi učitelja prema uključivanju gluhih učenika, a povoljniji prema uključivanju učenika s lakšim gubitkom sluha. Suprotno Kolarić Piplica (2014) nije utvrdila razlike u stavovima odgajatelja u odnosu na radni staž ili iskustvo u radu s djecom s ugrađenom umjetnom pužnicom. Također dobiveni su povoljni stavovi tipičnih vršnjaka prema gluhim osobama i učenju znakovnog jezika (Kunac 2015).

Sumirajući navedene nalaze može se ustvrditi da su stavovi učitelja prema generalnom konceptu edukacijskog uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha uglavnom povoljni, a neutralni ili nepovoljni u evaluaciji svoje osposobljenosti, dostupnosti stručne podrške i ostvarenoj kvaliteti poučavanja i napretka djeteta i učenika. Slično Dulčić i Bakota (2008) ističu kako su učiteljski stavovi prema uključivanju učenika oštećena sluha, učenika s poremećajima govorno-jezične komunikacije i učenika sa specifičnim teškoćama u učenju povoljni, ali imaju negativne stavove prema realizaciji edukacijskog uključivanja u praksi.

Općenito se smatra da stav sadrži afektivnu, kognitivnu i bihevioralnu komponentu prema nekom objektu, usmjerava ponašanje i reagiranje osobe prema okolini i “donošenje sudova o objektima na kontinuumu više ili manje pozitivnih, emocionalno intenzivnih i izraženih aktivnosti” (Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić 2001:220). S obzirom na to da se ponašanje učitelja usklađuje sa stavovima (Avramidis i Norwich 2002), smatra se da pozitivan stav učitelja prema edukacijskom uključivanju utječe na njegovo zalaganje u osiguravanju kvalitetnog poučavanja učenika s oštećenjima sluha. S druge strane nepovoljan stav učitelja prema edukacijskom uključivanju učenika s oštećenjem sluha ogledat će se u učiteljevu negativnom reagiranju prema odgojno-obrazovnim potrebama ovih učenika ili ponašanju kojim ignorira obvezu primjene prilagodbi u poučavanju te iskazivanju stava o prednostima i školovanju ovog učenika u posebnom sustavu.

Temeljem rezultata prethodno navedenih istraživanja ciljevi su ovog rada: (1) utvrditi stavove učitelja prema edukacijskom uključivanju

djece i učenika s oštećenjem sluha, (2) utvrditi povezanost između stavova učitelja i njegove dobi, duljine stručnog staža i samoprocijenjene kompetentnosti za rad s učenicima s oštećenjem sluha te (3) utvrditi razlike u stavovima učitelja u odnosu na poznavanje zakonske regulative o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, radno mjesto (odgajatelj/učitelj) i izjavu učitelja o slušanju kolegija o inkluzivnom odgoju i obrazovanju tijekom studija. Sukladno s tim polazi se od sljedećih hipoteza:

- H1: Stavovi učitelja prema edukacijskom uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha uglavnom su povoljni;
- H2: Postoji statistički značajna povezanosti između stavova učitelja prema edukacijskom uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha i njihove dobi, godina radnog staža i samoprocijenjene kompetentnosti za rad s djecom i učenicima s oštećenjem sluha;
- H2.1: Mlađi odgajatelji s manje godina radnog staža i s višom razinom samoprocijenjenih kompetencija imaju povoljnije stavove prema edukacijskom uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha;
- H3: Povoljnije stavove prema edukacijskom uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha imaju učitelji koji rade na predškolskoj razini odgoja i obrazovanja, samoprocjenjuju višu razinu poznavanja zakonske regulative vezane uz odgoj i obrazovanje djece/učenika s teškoćama i koji izjavljuju da su slušali kolegij o inkluzivnom obrazovanju.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Ispitanici

U istraživanju su sudjelovala 203 ispitanika iz različitih gradskih i privatnih dječjih vrtića i osnovnih škola u Rijeci, od čega 102 odgajatelja i 101 učitelj. Prosječna dob odgajatelja bila je 39 godina (SD=10, Min=23, Max=64), a učitelja 42 godine (SD=11, Min=24, Max=65). Radni staž odgajatelja u rasponu je od 1 do 40 godina (M=13, SD=10), a učitelja od 1 do 42 godine (M=16.55, SD=12). Prema spolu 99% je odgajateljica i 79% učiteljica. Tri četvrtine ispitanika (74%) procje-

njuje da ne poznaje ili samo djelomično poznaje, a jedna četvrtina (26%) poznaje zakonsku regulativu vezanu uz predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s teškoćama. Otprilike polovica ispitanika (52%) izjavljuje da je u inicijalnom obrazovanju imala kolegij o inkluzivnom obrazovanju.

Mjerni instrumenti

Nezavisne varijable istraživanja jesu: dob, radni staž i radno mjesto odgajatelja i učitelja te njegova procjena kompetentnosti za rad s učenicima s oštećenjem sluha, poznavanja zakonske regulative o školovanju učenika s teškoćama (format odgovora “Da” i “Ne”/“Samo djelomično”), zastuplje-

Tablica 1. Dimenzije SIOS nastale faktorskom analizom

Faktori	1	2	3	4	
Socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha					
6. Učenicima ³ bez oštećenja sluha kasnije je u životu mnogo lakše komunicirati s osobama s oštećenjem sluha ako su s njima pohađali osnovnu školu.	.81				
9. Zajednički odgoj i obrazovanje omogućuje uspješnije socijalne interakcije u svakodnevnom životu učenika s oštećenjem i bez oštećenja sluha.	.70				
2. Uključivanje učenika s oštećenjem sluha u redovni osnovnoškolski sustav korisno je za socijalni razvoj učenika bez oštećenja sluha.	.66				
10. U redovnom osnovnoškolskom sustavu učenici s oštećenjem sluha bolje se pripremaju za život nego u sustavu izvan redovnog obrazovanja.	.64				
3. Učenici s teškoćama sluha ostvarivanju uspješne interakcije s čujućim vršnjacima u redovnom osnovnoškolskom sustavu.	.58				
1. Pohađanje redovnog osnovnoškolskog sustava korisno je za učenike s oštećenjem sluha.	.49				
11. U redovnom osnovnoškolskom sustavu učenici s oštećenjem sluha mogu steći znanja i vještine jednako uspješno kao njihovi čujući vršnjaci.	.44				
Potreba za podrškom inkluzivnog edukatora djece i učenicima s oštećenjem sluha					
24. Edukacijski rehabilitator potreban je u razredu u kojem je uključen učenik s oštećenjem sluha.		.87			
27. Prisutnost edukacijskog rehabilitatora u razredu povoljno bi utjecala na samostalnost učenika s oštećenjem sluha.		.80			
25. Bilo bi dobro kada bi nastavnici imali priliku pohađati tečaj znakovnog jezika.		.60			
Potreba za podrškom stručne službe djeci i učenicima s oštećenjem sluha					
16. Uz stalno zaposlenog pedagoga u redovnom osnovnoškolskom sustavu uključivanje učenika s oštećenjem sluha može biti uspješno.			.83		
17. Pedagozi su dovoljno stručni za podršku nastavnicima i učenicima u inkluziji učenika s oštećenjem sluha.			.78		
15. Uz suradnju sa stručnim suradnicima može se uspješno organizirati obrazovanje učenika s oštećenjem sluha u redovnom osnovnoškolskom sustavu.			.60		
19. Stručnim usavršavanjem moguće je pripremiti nastavnike za rad s učenicima s oštećenjem sluha.			.55		
Negativni učinci edukacijske uključenosti djece i učenika s oštećenjem sluha					
18. Ako već pohađaju redovnu osnovnu školu, bilo bi dobro da učenici s oštećenjem sluha pohađaju posebne razrede.				.74	
4. Učenici s oštećenjem sluha u redovnom osnovnoškolskom sustavu predstavljaju smetnju za normalan rad.				.68	
7. U redovnom osnovnoškolskom sustavu, učenici s oštećenjem sluha, slabije napreduju i manje nauče nego u sustavu posebnog obrazovanja.				.65	
12. Pohađanje redovnog osnovnoškolskog sustava ima štetne posljedice na emocionalni razvoj učenika s oštećenjem sluha.				.57	
	Postotak specifične varijance (%)	30.72	9.92	8.94	6.66
	Cronbachova Alpha	.83	.68	.73	.69

3 U jezičnoj varijanti upitnika za odgajatelje umjesto riječi učenik bila je riječ dijete te umjesto riječi razred bio je izraz odgojna skupina i sl.

nosti kolegija o inkluzivnom odgoju i obrazovanju tijekom inicijalnog obrazovanja (format odgovora “Da” i “Ne”). Učitelji su procjenjivali kompetentnost za poučavanje učenika s oštećenjem sluha na unisonoj varijabli s formatom odgovora na skali Likertova tipa od “1 – uopće se ne osjećam kompetentno” do “5 – u potpunosti se osjećam kompetentno”.

Skala stavova prema inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha “SIOS” adaptirana je prema “Upitniku stavova prema uključivanju djece i mladeži oštećena sluha u redovne ustanove odgoja i obrazovanja”, autorica Bosnar (2004) i (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008), na način da su neke čestice izostavljene, neke promijenjene, a neke dodane. Time je dobiven inicijalni set od 31 čestice koji je statističkim obradama interpretabilne faktorske strukture reducirana na finalni set od 18 čestica (Šokić 2016). Učitelji su odgovarali na petostupanjskoj skali Likertova tipa od “1 – uopće se ne slažem” do “5 – u potpunosti se slažem”.

Eksplozivno-konfirmativnom analizom metodom glavnih komponenti te naknadnim rotiranjem kosokutnom Oblimin metodom, ekstrahirane su 4 komponente koje su objasnile 56.23 % varijance rezultata skale. Dobiveni faktori promatrani su kao dimenzije skale te su njihove čestice, u svrhu odabira čestica u pojedinu dimenziju, podvrgnute analizi visine diskriminativnog koeficijenta čestice u pojedinoj subskali s rezultatom čitave subskale. Kaiser-Meyer-Olkinova mjera je bila .83. Karakteristični korijeni za pet faktora koji su bili veći od 1 su 5.53; 1.79; 1.61; 1.20; .94, a komunaliteti od 0.34

, do 0.73. Interkorelacije rotiranih faktora bile su niske, tri negativne i tri pozitivne ($r_{12}=.26$; $r_{13}=.28$; $r_{14}=-.37$; $r_{23}=.17$; $r_{24}=-.12$; $r_{34}=-.20$).

Dobivena su četiri faktora (Tablica 1) relativno zadovoljavajućih koeficijenata pouzdanosti. Faktori definiraju četiri stava učitelja i odgajatelja prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha, a prema sadržaju čestica korespondiraju s faktorima iz originalne skale prema kojoj su adaptirani.

Prikupljanje i obrada podataka

Istraživanje je provedeno u okviru izrade diplomskih radova na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Po primitku administrativne suglasnosti ravnatelja ciljanih ustanova upitnici su preko ravnatelja ili stručnih suradnika u omotnicama distribuirani odgajateljima i učiteljima. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno. Prikupljanje podataka provedeno je tijekom rujna i listopada 2016. godine. Od predanih 300 upitnika valjana su ispunjena 203. Podaci su obrađeni deskriptivnom statistikom.

Faktorskom analizom utvrdio se latentni prostor manifestnih varijabli i daljnje analize provedene su na linearnim kompozitima. Nakon utvrđivanja raspodjele normalnosti distribucije za utvrđivanje povezanosti odabrana je Spearmanova korelacijska analiza, a za utvrđivanje razlika među grupama Mann-Whitney U test.

Tablica 2. Osnovni statistički pokazatelji na faktorima Skale SIOS, rezultati Kolmogorov-Smirnov testa i Spearmanovi koeficijenti

	1	2	3	4	Min	Max	M	SD	K-G
1 Socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha	1	.24**	.42**	-.59**	1	5	4.00	.64	1.86**
2 Potreba za podrškom inkluzivnog edukatora djeci i učenicima s oštećenjem sluha		1	.21**	-.12	2	5	4.07	.74	2.16**
3 Potreba za podrškom stručne službe djeci i učenicima s oštećenjem sluha			1	-.32**	2	5	3.88	.74	2.12**
4 Negativni učinci edukacijske uključenosti djece i učenika s oštećenjem sluha				1	1	4	2.27	.76	1.23**
Dob	-.02	-.06	-.01	-.03					
Radni staž	-.07	-.08	-.04	.04					
Kompetentnost za rad s učenicima s OS	.20**	.07	.03	-.10					

M–aritmetičke sredine; SD–prosječna odstupanja za pojedinu dimenziju, K–G–Test normalnosti distribucije pojedine dimenzije

REZULTATI I RASPRAVA

Prikazani su rezultati deskriptivne statistike na faktorima Skale SIOS te Spearmanove interkorelacije i korelacije između faktora Skale SIOS i fokusnih varijabli, koje ne zadovoljavaju uvjet normalnosti distribucije (Tablica 2).

Kao što je vidljivo iz Tablice 2, najveća je prosječna vrijednost na dimenziji *Potreba za podrškom inkluzivnog edukatora djece i učenicima s oštećenjem sluha* ($M=4,07$), nakon čega slijede *Socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha* ($M=4,00$) te *Potreba za podrškom stručne službe djece i učenicima s oštećenjem sluha* ($M=3,88$). Sudionici istraživanja djelomično se slažu u odgovorima u odnosu na ove tri ekstrahirane dimenzije stava. Najnižu prosječnu vrijednost ima stav *Negativni učinci edukacijske uključenosti djece i učenika s oštećenjem sluha* ($M=2,27$), što znači da učitelji imaju nepovoljan stav prema školovanju djece i učenika s oštećenjem sluha u posebnim uvjetima.

Viši rezultat stava o *socijalizacijskim prednostima uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebi za podrškom inkluzivnog edukatora i podrškom stručne službe djece i učenicima s oštećenjem sluha*, a nizak rezultat *negativnih učinaka edukacijske uključenosti djece i učenika s oštećenjem sluha* ukazuju na povoljne stavove odgajatelja i učitelja prema inkluzivnom obrazovanju djece i učenika s oštećenjem sluha. Navedene dimenzije stava sadržane su u konceptu inkluzivnog obrazovanja koji polazi od različitih odgojno-obrazovnih potreba svakog učenika u redovnom sustavu obrazovanja kroz “sudjelovanje u učenju, komunikaciji i zajednici”, pri čemu je nužno uključivanje stručnjaka različitih profila” (UNESCO 2005:13).

Srednje pozitivni stavovi učitelja prema ovoj populaciji učenika dobiveni su i prije 10 godina u istraživanju Bosnar i Bradarić-Jončić (2008). U navedenom istraživanju povoljnije stavove prema oštećenju i sposobnostima djece i mladeži oštećena sluha izražavaju odgajatelji u odnosu na osnovnoškolske i srednjoškolske nastavnike. Slično tomu na uzorku 98 učitelja koji poučavaju učenike s umjetnom pužnicom, Dulčić i Bakota (2009) utvrdili su srednje povoljne stavove učitelja prema inkluziji učenika s umjetnom pužnicom.

Iz korelacijskih koeficijenata vidljiva je visoka negativna povezanost između dimenzije negativni učinci edukacijske uključenosti djece i učenika s oštećenjem sluha sa socijalizacijskim prednostima uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, srednja s potrebom za podrškom stručne službe djece i učenicima s oštećenjem sluha i mala s potrebom za edukacijsko-rehabilitacijskom podrškom djece i učenicima s oštećenjem sluha. Očekivano i logično, odgajatelji i učitelji koji imaju povoljnije stavove prema socijalizacijskim prednostima inkluzije i potrebi za podrškom stručne službe i edukacijsko-rehabilitacijskom podrškom, imaju nepovoljne stavove prema segregiranom odgoju i obrazovanju. Oni ne podržavaju odgoj i obrazovanje učenika s oštećenjem sluha u posebnim razredima ili školama.

Nadalje dobivena je očekivana visoka negativna povezanost između dimenzije socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i dimenzije negativni učinci edukacijske uključenosti djece i učenika s oštećenjem sluha te pozitivna srednja povezanost s potrebom za podrškom stručne službe djece i učenicima s oštećenjem sluha i niska s dimenzijom potreba za edukacijsko-rehabilitacijskom podrškom djece i učenicima s oštećenjem sluha. Za pretpostaviti je kako učitelji koji zagovaraju edukacijsku uključenost djece i učenika s oštećenjem sluha vide socijalizacijske prednosti i potrebu za stručnom podrškom. Zanimljivo je kako je koeficijent povezanosti srednji za stručne suradnike, a nizak za edukacijske rehabilitatore, moguće zbog veće zastupljenosti profila pedagoga u vrtićima i školama u odnosu na edukacijske rehabilitatore. S obzirom na to da stavovi proizlaze iz vrijednosti i uvjerenja osoba, očekivano je da će iskazani stavovi biti međusobno povezani. Slični nalazi dobiveni su u hrvatskim istraživanjima stavova, primjerice Sindika (2013), Skočić Mihić i Sekušak-Galešev (2017), Vlah i sur. (2017).

Treba imati na umu da su dobiveni rezultati povoljnijih stavova odgajatelja u odnosu na učitelje mogući pod utjecajem osiguranih čimbenika podrške. Naime u riječkom području djeluje Centar Slava Raškaj specijaliziran za pružanje edukacijsko-rehabilitacijske podrške predškolskoj djece s oštećenjem sluha. Za osnovnoškolske učenike osigurana je nedostatna podrška stručnih suradnika

logopeda pri osnovnim školama za broj učenika koji je treba. Sukladno *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama* (2015, čl.2. st.2) predviđeno je “formiranje centara potpore specijaliziranih za rad s učenicima s određenom vrstom teškoće koji bi uz svoju primarnu djelatnost obavljali i poslove stručne podrške u redovnom obrazovnom sustavu” primjerice “organiziranja i provođenja stručnih usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u svrhu informiranja o razvojnim osobitostima i funkcioniranju učenika s teškoćama u razvoju, sudjelovanje u edukaciji pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika, organiziranje stručne potpore u radu i edukacije voditelja programa pomoćnika u nastavi i stručnoga komunikacijskog posrednika, pružanje savjetodavne potpore odgojno-obrazovnim djelatnicima”.

Nadalje korelacijskim analizama nisu utvrđene značajne korelacije između četiri dimenzije učiteljskih stavova prema edukacijskoj uključenosti djece i učenika s oštećenjem sluha i njegove kronološke dobi i duljine radnog staža.

Na dimenziji stava učitelja o socijalizacijskoj prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha dobivena je niska, ali statistički značajna povezanost sa samoprocjenom kompetentnosti odgajatelja i učitelja u radu s djecom i učenicima s oštećenjem sluha. Učitelji koji se procjenjuju kom-

petentnijima za rad s djecom i učenicima s oštećenjem sluha, vide više socijalizacijskih prednosti u inkluzivnom obrazovanju ovih učenika. Slično tomu odgajatelji u Primorsko-goranskoj županiji, koji se procjenjuju kompetentnijima za rad s djecom s teškoćama, imaju pozitivniji stav prema socijalizacijskim prednostima uključivanja djece s teškoćama u redovne skupine (Skočić Mihić i Sekušak-Galešev 2017).

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u stavovima učitelja prema edukacijskoj uključenosti djece i učenika s oštećenjem sluha u odnosu na njegovu procjenu poznavanja zakonske regulative, radno mjesto (odgajatelj, učitelj) i zastupljenost kolegija o inkluzivnom odgoju i obrazovanju u inicijalnom obrazovanju, proveden je Mann-Whitney U test (Tablica 3).

Utvrđene su razlike u stavu učitelja prema edukacijskoj uključenosti djece i učenika s oštećenjem sluha u odnosu na radno mjesto i zastupljenost kolegija o inkluzivnom obrazovanju u inicijalnom obrazovanju, a nisu u odnosu na poznavanje zakonske regulative.

Pretpostavka da će učiteljeva procjena (ne) dostatnog poznavanja zakonske regulative o školovanju djece i učenika s teškoćama utjecati na povoljnost stavova prema edukacijskoj uključenosti, nije se potvrdila. Nisu dobivene razlike niti u jednoj od četiri dimenzije stava učitelja prema

Tablica 3. Razlike u stavovima učitelja na Skali SIOS u odnosu na nezavisne varijable

		F1		F2		F3		F4	
		N	M _{rang}	N	M _{rang}	N	M _{rang}	N	M _{rang}
Zakonska regulativa	da	52	100.46	52	103.06	52	98.18	52	104.03
	ne	151	106.48	151	98.91	151	113.11	151	96.10
		-0.64		-0.44		-1.59		-0.84	
Radno mjesto	O	102	111,37	102	118,40	102	110,43	102	95,74
	U	101	92,54	101	85,44	101	93,49	101	108,32
		-2.29*		-4.04*		-2.07*		-1.53	
Slušanje kolegija	da	106	118.97	106	114.73	106	110.81	106	92.35
	ne	97	83.46	97	88.09	97	92.37	97	112.54
		-4.32**		-3.27**		-2.26*		-2.56*	

Mann-Whitney U test; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$; *** = $p < 0.001$; Faktor 1 – Socijalizacijska prednost uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, Faktor 2 – Potreba podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, Faktor 3 – Korisnost stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha, Faktor 4 – Negativan utjecaj uključivanja djece i učenika oštećenjem sluha, N – broj; Mrang – mjera centralne tendencije za grupu; DA – poznaju zakonsku regulativu, NE – djelomično poznaju ili ne poznaju zakonsku regulativu, O – odgajatelji, U – učitelji, DA – izjava da je ispitanik slušao kolegij o djeci/učenicima s posebnim potrebama, NE – izjava da ispitanik nije slušao kolegij o djeci/učenicima s posebnim potrebama.

edukacijskoj uključenosti djece i učenika s oštećenjem sluha u odnosu na učiteljevu procjenu poznavanja zakonske regulative o školovanju djece i učenika s teškoćama. Učitelji neovisno o tome procjenjuju li svoje poznavanje zakonske regulative nedostatnim ili dostatnim imaju podjednako povoljne stavove prema socijalizacijskoj dobrobiti za djecu i učenike s oštećenjem sluha, potrebi za edukacijsko-rehabilitacijskom podrškom i potrebi za podrškom stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha. Naime zbog ekonomičnosti izvještavanja učiteljeva procjena kako ne poznaje ili tek djelomično poznaje objedinjena je u kategoriju nedostatno poznavanje zakonske regulative pri čemu se pretpostavlja kako i oni koji iskazuju samo djelomično poznavanje imaju percepciju kako nisu dovoljno upoznati sa zakonskom regulativom. Za dodatnu provjeru razlika u stavovima učitelja proveden je Kruskal-Wallis test za tri skupine (ne poznaju, samo djelomično poznaju i poznaju) i utvrđeno je kako nisu dobivene statistički značajne razlike. Moguće je objašnjenje ovih nalaza kako razina samoprocijenjenog poznavanja zakonske regulative učitelja ne utječe na njihove stavove prema edukacijskoj uključenosti ili se radi o nedovoljno precizno definiranoj kriterijskoj varijabli samoprocjene na tri razine.

Međutim u odnosu na nezavisnu varijablu radno mjesto dobivene su statistički značajne razlike u tri dimenzije povoljnosti stavova između odgajatelja i učitelja razredne i predmetne nastave. Odgajatelji imaju pozitivnije stavove prema socijalizacijskim prednostima edukacijske uključenosti djece i učenika s oštećenjem sluha, kao i potrebi za podrškom stručne službe i edukacijsko-rehabilitacijskom podrškom, u odnosu na učitelje. Istovremeno se ove dvije skupine ne razlikuju u stavu prema edukacijskoj isključenosti djece i učenika s oštećenjem sluha iz redovnog odgoja i obrazovanja. Premda u ovom istraživanju nisu ispitivani odnosi između učitelja razredne i predmetne nastave, potrebno je istaknuti da učitelji predmetne nastave uopće nemaju sustavno obuhvaćeno inkluzivno obrazovanje barem u jednom obveznom kolegiju radi čega su odgajatelji i učitelji razredne nastave u prednosti.

Također dobivene su razlike u sve četiri dimenzije stava učitelja u odnosu na zastupljenost kolegija o inkluzivnom obrazovanju. Naime nešto manje

od polovice odgajatelja i učitelja izvještava o pohađanju kolegija o inkluzivnom obrazovanju kao i u ranijim istraživanjima (Martan, Skočić Mihić i Puljar 2016; Skočić Mihić, Gabrić i Bošković 2016; Skočić Mihić 2011), iako je ovaj kolegij obavezan u studijskom programu više od 30 godina.

Odgajatelji i učitelji koji izjavljuju da su tijekom svog formalnog obrazovanja pohađali kolegij o inkluzivnom obrazovanju iskazuju povoljnije stavove od odgajatelja i učitelja koji izjavljuju kako nisu slušali ovaj kolegij. Učitelji i odgajatelji koji izjavljuju da su slušali sadržaje o inkluzivnom obrazovanju više prihvaćaju socijalizacijsku prednost uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i potrebu za podrškom stručne službe i edukacijsko-rehabilitacijskom podrškom te imaju nepovoljnije stavove prema edukacijskom isključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha. Slično tomu Jukić i Elez (2013) utvrdili su višu razinu samoprocijenjenih kompetencija studenata nastavničkih studija za poučavanje učenika s govornim teškoćama ako su pohađali kolegije o poučavanju učenika s teškoćama. Nalazi Bosnar i Bradarić-Jončić (2008) govore kako gotovo dvije trećine odgajatelja i učitelja izjavljuju kako nisu stekli potrebno znanje za rad s djecom i učenicima s oštećenjem sluha i kako bi rado sudjelovali na seminarima i drugim kraćim edukacijama o radu s djecom s oštećenjima sluha, a skoro 40% njih bilo bi spremno pohađati jednogodišnji specijalistički studij iz surdopedagogije. Slično tomu u studiji Dulčić i Bakota (2009) velik broj učitelja navodi da nema dovoljno znanja o umjetnoj pužnici i strategijama poučavanja učenika s umjetnom pužnicom, da nije zadovoljno organizacijom stručnog usavršavanja te smatraju da je važna suradnja sa stručnjacima u specijaliziranim ustanovama zbog stjecanja znanja za rad i podršku. Gotovo svi studenti nastavničkog studija (95%) smatraju kako im je potreban kolegij o poučavanju učenika s teškoćama (Jukić i Elez, 2013).

Ovi nalazi sukladni su inozemnim istraživanjima o utjecaju sadržaja o inkluzivnom obrazovanju u studijskim programima na učiteljske kompetencije (Sharma i Sokal 2015; Florian 2012; Peček i Macura-Milovanović 2012; Stanislavljević-Petrović i Stančić 2010; Harvey, Yssel, Bauserman i Merbler 2010; Conderman i Johnston-Rodriguez 2009; Sze 2009; McHatton i McCray 2007; Moberg 2003,

Avramidis, Bayliss, i Burden 2000; Lombardi i Hunka 2001). Također učitelji izvještavaju o nedostatnim kompetencijama za inkluzivno poučavanje i potrebu za dodatnim stručnim usavršavanjem (Skočić Mihić 2017; Skočić Mihić i Sekušak-Galešev 2017; Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak 2016; Kudek Mirošević 2016; Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević 2015; Bouillet i Bukvić 2015; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić 2014; Skočić Mihić, Lončarić, Kolumbo, Perger, Nastić i Trgovčić 2014; Sindik 2013; Loborec i Bouillet 2012) i podrškom edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka (Vlah, Međimorec-Grgurić i Baftiri 2017; Lončarić 2016; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić 2014; Dulčić i Bakota 2008; Bosnar i Bradarić-Jončić 2008).

Imajući u vidu da su dobiveni stavovi odgajatelja i učitelja srednje povoljni, kao i u drugim hrvatskim istraživanjima, jedna od glavnih preporuka ovog rada ide prema jačanju kompetencija odgajatelja i učitelja za inkluzivno poučavanje tijekom inicijalnog i trajnog profesionalnog razvoja. Neophodno je promišljati o reorganizaciji studijskog programa većim brojem kolegija koji pripremaju buduće učitelje za poučavanje u inkluzivnim razredima (Skočić Mihić i sur. 2014; Vlah i sur. 2017). Svakako treba istaknuti da odgovornost za edukaciju odgajatelja i učitelja u realizaciji inkluzivne prakse leži na relevantnim državnim, obrazovnim i provedbenim tijelima hrvatske obrazovne politike kao što su Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Sveučilišta i Agencija za odgoj i obrazovanje.

Slijedom rezultata ove studije, kao i sličnih, mogu se citirati zaključci Loborec i Bouillet (2012: 35) o važnosti usmjerenja na najmanje dva cilja: “osiguravanje odgovarajuće edukacije odgajatelja za inkluzivnu praksu” tijekom fakultetskog i cjeloživotnog obrazovanja kao i “dostupnosti odgovarajuće stručne podrške odgajateljima” kroz zapošljavanje stručnih suradnika u vrtićima i stručnu podršku u lokalnoj zajednici.

OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

U budućim istraživanjima na većim uzorcima mogu se ispitati razlike u povoljnosti stavova s obzirom na pripadnost različitim regijama, osobito u većim ili manjim mjestima u Republici Hrvatskoj,

što je zasigurno povezano s razinom stručne podrške u različitim organizacijskim oblicima u redovnom sustavu, specijaliziranim ustanovama, mobilnim timovima, zdravstvenim ustanovama i drugim. Predlaže se da se manje pouzdanim dimenzijama dodaju nove čestice radi povećanja unutarnje konzistentnosti mjerenja. Nadalje samoiskaz učitelja i odgajatelja o poznavanju zakonske regulative o školovanju učenika s teškoćama trebao bi osigurati veću osjetljivost i adekvatnu pouzdanost mjerenja. Uz navedeno predlaže se objektivno mjerenje znanja o zakonskim propisima. Implicira se u budućem istraživanju utvrditi razlike u fokusnim varijablama između učitelja razredne i predmetne nastave.

U idućim istraživanjima bilo bi zanimljivo ispitivati stavove u kognitivnoj, afektivnoj i ponašajnoj dimenziji imajući na umu da dobiveni povoljni stavovi mogu biti deklarativno povoljni jer predstavljaju socijalno poželjne odgovore u inkluzivnoj politici, a da nisu povezani sa “inkluzivnim” ponašanjem odgojno-obrazovnih djelatnika.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je utvrditi povoljnost stavova odgajatelja i učitelja prema inkluziji za djecu i učenike s oštećenjem sluha i osiguranoj podršci relacija tih stavova s različitim obilježjima učitelja. Ekstrahirana su četiri međusobno povezana stava: socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potreba za podrškom inkluzivnog edukatora djeci i učenicima s oštećenjem sluha, potreba za podrškom stručne službe djeci i učenicima s oštećenjem sluha i negativni učinci edukacijske uključenosti djece i učenika s oštećenjem sluha. Riječki odgajatelji i učitelji imaju srednje povoljne stavove prema školovanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovnim sredinama, socijalizacijskim prednostima redovnog školovanja s vršnjacima i potrebi za stručnom podrškom djeci i učenicima s oštećenjem sluha.

Za stavove sudionika istraživanja relevantno je radno mjesto i percepcija zastupljenosti kolegija o inkluzivnom obrazovanju u studijskom programu, a nisu relevantne dob, duljina stručnog staža i upoznatost s legislativom. Odgajatelji imaju povoljnije stavove od učitelja razredne i

predmetne nastave, kao i oni odgajatelji i učitelji koji izjavljuju da su u studijskom programu imali kolegij o inkluzivnom obrazovanju. Prema tome temeljni se nalazi ovog istraživanja iz perspektive odgajatelja i učitelja mogu artikulirati kroz sljedeće preporuke: (1) studijski programi za obrazovanje odgajatelja i učitelja kroz više kolegija trebaju razvijati temeljne kompetencije (znanja, vještine i stavove) za inkluzivni odgoj i obrazovanje; (2) trajni profesionalni razvoj treba osigurati razvoj specifičnih kompetencija učitelja i odgajatelja za poučavanje djece i učenika s oštećenjima sluha i (3) potreba osvještavanja društva o ulogama koji različiti profili stručnih suradnika imaju za obrazovanje različitih skupina djece s teškoćama za

uspješno edukacijsko uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha.

Zaključno dobivena je razina povoljnosti stavova u ovom istraživanju očekivana. Na umu valja imati i mogućnost da su učitelji izražavali i deklarativne i društveno poželjne stavove. Uzimajući u obzir nedostatnu stručnu podršku i ograničenja u inicijalnom i trajnom profesionalnom razvoju u području inkluzivnog obrazovanja za djecu i učenike s oštećenjem sluha, ostaje otvoreno pitanje za resorno ministarstvo o načinu inicijalnog i trajnog profesionalnog razvoja učitelja i odgajatelja i oblicima dostupne profesionalne potpore koju imaju u provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja, osobito njegove kvalitete.

LITERATURA

- Acedo, C., Amadio, M. i Operti, R. (Ur.). (2008): *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th Session of the International Conference on Education*. Geneva. Dostupno na http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/defining_inclusive_education_agenda_2009.pdf; posjećeno 10. 4. 2016.
- Avramidis, E., Bayliss, P. i 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, doi:10. 1080/713663717
- Avramidis, E. i Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147.
- Bosnar, B. (2004): Stavovi prosvjetnih djelatnika prema uključivanju gluhe djece i mladeži, te djece i mladeži s umjetnom pužnicom u redovne ustanove odgoja i obrazovanja. Magistarski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
- Bosnar, B. i 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. i Bukvić, Z. (2015): Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (1), 9–23. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/141113>
- Bradshaw, L. i Mundia, L. (2006): Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 35–41.
- Cook, B. G., Cameron, D. L. i Tankersley, M. (2007): Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40 (4), 230–238.
- Conderman, G. i Johnston-Rodriguez, S. (2009): Beginning Teachers' Views of Their Collaborative Roles. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 235–244. doi: 10.3200/PSFL.53.4.235–244
- De Boer, A., Pijl, S. J. I Minnaert, A. (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353. <http://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Dulčić, A. i Bakota, K. (2008): Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 31–50.
- Dulčić, A. i Bakota, K. (2009). Stavovi učitelja osnovnih škola prema učenicima s kohlearnim implantom. U I. Grosvenor (Ur.), *The European Conference on Educational Research: The Book of Abstracts*. Vienna: Department of Education and Human Development, The University of Vienna.
- Emam, M. M. i Hemdan Mohamed, A. H. (2011): Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and selfefficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976–985.
- Florian, L. (2012): Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63 (4), 275–285. doi:10.1177/0022487112447112
- Fulgosi-Masnjak, R. i Dalić-Pavelić, S (2001): Neke metrijske karakteristike upitnika za mjerenje stavova učenika bez teškoća u razvoju prema učenicima s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37(2), 219–228.
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, D. A. i Merbler, J. B. (2010): Preservice Teacher preparation for Inclusion: An Exploration of Higher Education Teacher-Training Institutions. *Remedial and Special Education*, 31 (1), 24–33.
- Jukić, T. i Elez, M. (2013): Osposobljenost studenata nastavnčkih studija za rad s djecom s govornim teškoćama u redovitoj nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (1), 135–148.
- Jurčević Lozančić, A. i Kudek Mirošević, J. (2015): Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64 (4), 541–560. Retrieved from <http://hrcak.srce.hr/152911>

- Kaikkonen, L., Maunonen-Eskelinen, I. i Aidukiene, T. (2007): Supporting Teachers' Competencies towards the Development of a More Inclusive School – Listening to the Voices of Students with Special Educational Needs in Educational Transitions. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*, Vol. 715, 132–144. Dostupno na <http://pdc.ceu.hu/archive/00005366/01/715.pdf#page=132>
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016): Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik – Časopis za pedagoģijsku teoriju i praksu*, 65 (tematski broj), 233–247. Retrieved from <https://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=825261>
- Kudek Mirošević, J. (2016): The Assessment of the Competences of Students at the Department of Teacher Education Studies and of the Teachers for Inclusive Practice. *Croatian Journal of Education*, 18 (1), 71–86. <http://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2181>
- Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014): Stavovi odgajatelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17–29. Dostupno na <http://hrcaak.srce.hr/130957> posjećeno 20. 3. 2017.
- Kunac, S. (2015): Razumijevanje različitosti – gluhe osobe i znakovni jezik. In *10. dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije: Prema kvalitetnoj školi*. Split: Hrvatski pedagoģsko-književni zbor – Ogranak Split, Filozofski fakultet Sveučilište u Split. Dostupno na <https://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=844852>
- Lee, F. L. M., Tracey, D., Barker, K., Fan, J. C. M. i Yeung, A. S. (2014): What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 14 (SPEC. ISS.), 60–70. Retrieved from www.newcastle.edu.au
- Loborec, M. i Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgajatelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153 (1), 21–38.
- Livaković, J., Pavlin-Bernardić, N. i Subotić, S. (2015): Stavovi učitelja osnovnih škola o inkluziji učenika s poteškoćama u razvoju. U I. Jugović (Ur.), *3. Dani obrazovnih znanosti: Knjiga sažetaka* (str. 74–75). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Lombardi, T. P. i Hunka, N. J. (2001): Preparing General Education Teachers for Inclusive Classrooms: Assessing the Process. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 24 (3) 183–197.
- Lončarić, M. (2016): Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgajatelja predškolske djece Osječko-baranjske županije, diplomski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Malinen, O. P., Savolainen, H. i Xu, J. (2012): Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 526–534.
- Martan, V., Skočić Mihić, S. i Puljar, A. (2016): Nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LXII (3), 139–150.
- McHatton, P. A. i McCray, E. (2007): Inclination Toward Inclusion: Perceptions of Elementary and Secondary Education Teacher Candidates. *Action in Teacher Education*, 29 (3), 25–32.
- Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (4), 417–428.
- Peček, M. i Macura-Milovanović, S. (2012): Who is responsible for vulnerable pupils? The attitudes of teacher candidates in Serbia and Slovenia. *European Journal of Teacher Education*, 35 (3), 327–346.
- Sari, H. (2007). The Influence of an In-service Teacher Training (INSET) Programme on Attitudes towards Inclusion by Regular Classroom Teachers Who Teach Deaf Students in Primary Schools in Turkey, *Deafness & Education International* 9 (3): 131–146.
- Scruggs, T. E. i Mastropieri, M. A. (1996): Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59–74.

- Sindik, J. (2013): Konstrukcija upitnika stavova odgajateljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12 (3), 309–334.
- Shade, R. A. i Stewart, R. (2001): General education and special education pre-service teachers' attitude toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46 (1), 37–41.
- Sharma, U. i Sokal, L. (2015): Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40 (1), 21–38.
- 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, Zagreb.
- Skočić Mihić, S. (2017): Učiteljska osposobljenost za izvedbu individualizirane nastave u inkuzivnim razredima. U: R. Čepić i J. Kalin (Ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 139–156). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016): Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 30–41.
- Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolumbo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014): Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s teškoćama. *Napredak*, 153 (3), 303–322.
- Skočić Mihić, S. i Sekušak-Galešev, S. (2017): Metrijske karakteristike Upitnika predškolske inkluzije. *Paediatrica Croatica*, 60 (4), 146–152.
- Stanisavljević-Petrović, Z. i Stančić, M. (2010): Stavovi i iskustva o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*, 65 (3), 451–461. Dostupno na <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0031-38071003451S> posjećeno 20. 3. 2016.
- Sze, S. (2009): A Literature Review: Pre-service Teachers' Attitudes Toward Students with Disabilities. *Education*, 130 (1), 53–56.
- Šokić, M. (2016): Stavovi odgojitelja i nastavnika o odgojno-obrazovnom uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha, diplomski rad, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. Dostupno na <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> posjećeno 15. 4. 2016.
- UNESCO (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Dostupno na <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> posjećeno 15. 4. 2016.
- Vlah, N., Međimorec-Grgurić, P. i Baftiri, Đ. (2017): Demografske i profesionalne karakteristike srednjoškolskih učitelja u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53 (1), 86–100.

ATTITUDES OF PRESCHOOL EDUCATORS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS TOWARDS THE INCLUSION OF CHILDREN AND STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN REGULAR EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract: *Teachers' readiness to accept students with disabilities is crucial for successful inclusion. Previous studies found that teachers in pre-schools and schools are more involved in the inclusion process when they report positive attitudes toward children with disabilities. The aims of the present study were (i) to determine attitudes of preschool educators and primary school teachers towards the inclusion of children and students with hearing impairments in regular educational institutions; (ii) to find out correlations of these attitudes with age, years of service, and self-assessed competence in the education of children with difficulties; (iii) to find out differences in these attitudes in relation to knowledge of legislation, type of workplace (preschool teacher/primary school teacher) and statements regarding the education of children and pupils with special needs. In total, there were 203 respondents from the city of Rijeka, of whom 102 (50.2%) were pre-school teachers and 101 (49.8%) were primary school teachers. The questionnaire measured teacher's attitudes to educational inclusion of pupils with hearing impairments. Factor analysis determined the construct validity and reliability of four dimensions of a scale designed to measure attitudes toward inclusion of children/pupils with hearing impairments, while the hypotheses were tested using descriptive, correlational and differential nonparametric analyses. Pre-school teachers and primary school teachers reported positive attitudes toward the need for an educational rehabilitator in order to ensure successful inclusion of children and students with hearing impairments, toward the benefits of socialisation of children and students with hearing impairments and toward the usefulness of professional services for inclusion of children and students with hearing impairments. Respondents reported negative attitudes toward special schooling for children and students with hearing impairments. Respondents' attitudes were not related to their age, years of service or familiarity with legislation, but they were related to previous formal education about children and pupils with special needs. Pre-school teachers showed more positive attitudes than primary school teachers. Results point to the need for more extensive training of teachers and educators during their initial education about the inclusion of children and students with hearing impairments in the educational process. Results also show the need for professional support for teachers.*

Key words: *hearing impairment, preschool educator, primary school teacher, special educational needs, inclusion.*