

Stavovi odgojitelja i nastavnika o odgojno-obrazovnom uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha

Šokić, Marina

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:629740>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-26**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**STAVOVI ODGOJITELJA I NASTAVNIKA O ODGOJNO-OBRAZOVNOM
UKLJUČIVANJU DJECE I UČENIKA S OŠTEĆENJEM SLUHA**

(diplomski rad)

Studentica: Marina Šokić

Studij: Sveučilišni diplomski jednopredmetni studij Pedagogije

Godina studija: 2. godina

Mentorica: doc.dr. sc. Nataša Vlah

Komentorica: red.prof.dr.sc. Anita Zovko

Rijeka, prosinac 2016.

Hvala mentorici doc.dr.sc. Nataši Vlah na pruženoj prilici i ostvarenoj kvalitetnoj suradnji, kontinuiranom vodstvu, kao i prenesenom znanju i stručnosti tijekom kreiranja ovoga rada.

Hvala komentorici red.prof.dr.sc. Aniti Zovko na svim savjetima i usmjeravanju.

Hvala roditeljima i bratu na nesebičnoj ljubavi i pruženoj podršci.

Hvala prijateljima za ustrajno bodrenje i svaki zajednički trenutak u posljednjih pet godina.

Ne postoji ništa što djeci inherentno manjka, manjkava su jedino okruženja u kojima se nalaze.

(Mahshie, 2007:200)

SADRŽAJ

1. UVOD	3
2. OŠTEĆENJE SLUHA	4
2.1. Uho kao slušni organ	4
2.2. Zvučni izvori i njihovo mjerenje.....	5
2.3. Definicija i vrste oštećenja sluha.....	5
2.4. Stupnjevi oštećenja sluha	6
2.5. Posljedice oštećenja sluha u odgojno-obrazovnom procesu	7
3. ODGOJ I OBRAZOVANJE DJECE I UČENIKA S OŠTEĆENJEM SLUHA.....	9
3.1. Pojmovi odgoja i obrazovanja	9
3.2. Preduvjeti uspješnosti odgoja i obrazovanja	9
3.3. Odgojno-obrazovno uključivanje (integracija) i inkluzija.....	11
3.4. Propisi i dokumenti za odgojno-obrazovno uključivanje djece i učenika s posebnim potrebama.....	13
3.5. Inkluzivne potrebe djece i učenika s oštećenjem sluha.....	16
4. ISTRAŽIVANJA	19
4.1. Istraživanja o odgojno-obrazovnom uključivanju (inkluziji) djece i učenika s posebnim potrebama.....	19
4.2. Istraživanja o odgojno-obrazovnom uključivanju (inkluziji) djece i učenika s oštećenjem sluha	25
5. SVRHA, CILJEVI I HIPOTEZE	30
5.1. Svrha istraživanja	30
5.2. Ciljevi istraživanja	30
5.3. Hipoteze istraživanja	31
6. METODA ISTRAŽIVANJA	32
6.1. Uzorak ispitanika	32
6.2. Mjerni instrument.....	35

6.3. Način prikupljanja podataka	38
6.4. Metode obrade podataka	39
7. REZULTATI I INTERPRETACIJA REZULTATA.....	40
7.1. Stavovi odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove	40
7.2. Relacije stavova odgojitelja i nastavnika prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha i spola, dobi, radnog staža i poznavanja zakonske regulative vezane za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece i učenika s posebnim potrebama.....	45
7.2.1. Spol	45
7.2.2. Dob.....	46
7.2.3. Godine radnog staža.....	47
7.2.4. Poznavanje zakonske regulative vezane za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece i učenika s posebnim potrebama	47
7.3. Razlike između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama grada Rijeke u stavovima prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove	52
8. RASPRAVA	54
8.1. Verifikacija hipoteza.....	54
8.2. Preporuke za buduća istraživanja.....	61
9. ZAKLJUČAK	62
10. SAŽETAK.....	66
11. SUMMARY	69
12. LITERATURA.....	72

1. UVOD

Prema Marn (2012), od 1000 novorođene djece u svijetu, jedno ili dvoje ima trajno oštećenje sluha nastalo tijekom trudnoće ili porođaja. U Hrvatskoj se godišnje rađa oko 40 000 djece, te svake godine postoji statistička mogućnost rađanja između 40 i 80 djece s trajnim oštećenjem sluha. Štoviše, oštećenje sluha ubraja se u jedno od najčešćih prirođenih oštećenja (Pribanić i sur., 2014). Osim prirođenog, genetskog uzroka oštećenja sluha, koji se odnosi na 70% slučajeva, oštećenje sluha kod djece može biti i stečeno, odnosno posljedica infekcije – prije ili nakon rođenja djeteta (Marn, 2011). Gluhoća, kao razvojna teškoća, uzrokuje posljedice po djetetov odgojno-obrazovni napredak, odnosno cjelokupni psihofizički i kognitivni razvoj kao i ostvarenje adekvatne socijalizacije. Kako bi se navedene negativne posljedice gluhoće, s posebnim naglaskom na one edukacijske prirode, spriječile u što većoj mogućoj mjeri, važno je uskladiti napredak tehnologije i spremnost obrazovnog sustava na praćenje iste (Ivasović, Andrijević Gajić, 2008).

Obrazovanje je osnovno pravo zajamčeno svakom djetetu kao osnova kontinuiranog napretka i razvoja u aktivnog člana zajednice u kojoj živi. No postavlja se pitanje realiziranja navedenog u praksi. Ostvaruje li zaista, postojećim sustavima odgoja i obrazovanja, svako dijete i učenik svoj odgojno-obrazovni potencijal? Jesu li sve grupe djece i učenika uključene? Upravo razina spremnosti odgojno-obrazovnog sustava, odnosno stavovi njegovih djelatnika, u prvom redu odgojitelja i nastavnika, o uključivanju (inkluziji) djece i učenika s oštećenjem sluha, u fokusu je ovog diplomskog rada.

Osnovni je cilj ovog diplomskog rada istražiti stavove odgojitelja i nastavnika o odgojno-obrazovnom uključivanju (inkluziji) djece i učenika s oštećenjem sluha, u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama na području grada Rijeke. Za realizaciju tog cilja provest će se empirijsko istraživanje kako bi se testirale hipoteze postavljene pregledom literature.

2. OŠTEĆENJE SLUHA

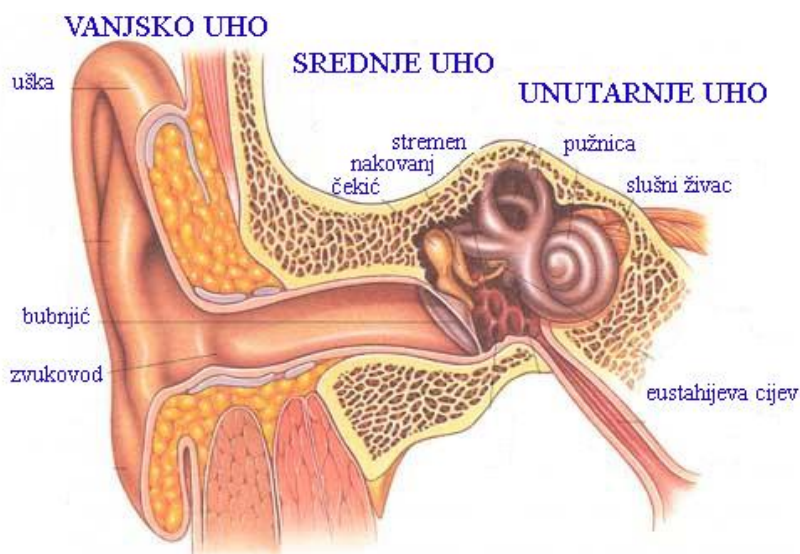
Sposobnost slušanja jedna je od stvari kojoj mnogi pojedinci ne pridaju veliku važnost. Ona igra značajnu ulogu u svakodnevnom životu, međutim ukoliko normalno funkcionira, većina pojedinaca zaboravlja na njezino postojanje.

Slijedi analiza i pojašnjenje svih sastavnica vezanih za osjetilo sluha i zvučne izvore, ali isto tako i oštećenje sluha i prilagodbe odgojno-obrazovnog procesa u slučaju postojanja oštećenja sluha kod djeteta ili učenika.

2.1. Uho kao slušni organ

Ljudsko uho sastoji se od *vanjskog*, *srednjeg* i *unutarnjeg* uha koji predstavljaju tri osnovna dijela. Vanjsko uho počinje takozvanom uškom i završava bubnjićem koji tvori granicu vanjskog i srednjeg uha. Uloga bubnjića je prijenos zvuka u obliku zvučnih valova na sustav koščica (čekić, nakovanj i stremen), koje pripadaju srednjem uhu. Koščice zatim, provode dalje zvučni val do unutarnjeg uha. Unutarnje uho sastoji se od tri polukružna kanala koji sudjeluju u formiranju osjeta ravnoteže i pužnice s osjetnim stanicama koje imaju sposobnost prevođenja zvučnih valova u električne impulse. Te impulse slušni živac zatim prenosi do mozga, te ih ljudi u krajnjem ishodu doživljavaju kao zvuk (Bouillet, 2010).

Slika 1: Prikaz dijelova ljudskog uha¹



¹Dostupno na: http://www.microton.hr/admin/_upload/_webimages/uho.jpg

2.2. Zvučni izvori i njihovo mjerenje

Ljudi slušnim organom (uhom), doživljavaju titranje odnosno podražaje različitih zvučnih izvora kao što su, prema Ribić (1991):

- *ton* – nastaje pravilnim i ritmičnim titranjem medija, npr. glazbene ugađalice
- *zvuk* – nastaje titranjem medija tako da se na osnovni ton nadovezuje niz drugih; tako nastaje doživljaj različitih muzičkih instrumenata
- *glas* – nastaje ako se na osnovni, najdublji ton, nanižu drugi harmonijski i neharmonijski tonovi (frekvence). Tako svaki čovjek ima svoju boju i karakteristiku glasa
- *šum* – konglomerat niza frekvencija i zvukova raznih kvaliteta koji nisu ni u kakvom pravilnom međusobnom omjeru. Šum postoji posvuda oko nas, nema apsolutno tihog mjesta
- *bijeli šum* – nastaje ako su zastupljene sve frekvencije podjednako

Zvuk kao izvor podražaja odnosno intenzitet zvučnih valova izražava se u jedinicama koje se zovu Bel (B - prema G. Bellu²). Međutim, ta je jedinica prevelika te se stoga u postupku ispitivanja sluha koristi manja jedinica – *decibel* ili 1/10 B, odnosno 1 dB. Jedan decibel dakle, predstavlja najmanju intenzitetsku razliku koju ljudsko uho može osjetiti kao razliku (Ribić, 1991). Zdravo i mlado ljudsko uho percipira, uz optimalne uvjete, titranje akustičkih, zračnih, longitudinalnih valova od 16-20 000 Hz (Hertza), a neke životinje kao psi, šišmiši ili ptice, registriraju frekvence i iznad 20 000 Hz. Prema Ribić (1991), ljudsko uho najosjetljivije je na frekventno područje od 1000 – 4000 Hz, pa je tu i najveća diferencijalna osjetljivost.

2.3. Definicija i vrste oštećenja sluha

Oštećenje sluha odnosi se na nemogućnost ili smanjenu mogućnost primanja, provođenja i registriranja slušnih podražaja zbog urođenih ili stečenih oštećenja, nerazvijenosti ili umanjene funkcionalnosti slušnog organa, slušnog živca ili slušnih centara u mozgu. Sama težina i opseg posljedica oštećenja sluha ovise o uzroku oštećenja sluha, dobi u

²Alexander Graham Bell (1847-1922); rođen Škotskoj, priznat kao američki znanstvenik i izumitelj, slavan po svom pionirskom radu na razvoju telefona (BBC History, 2016).

kojoj je oštećenje nastalo kao i o psihofizičkoj strukturi osobe te utjecaju socijalne sredine u kojoj se osoba nalazi (Dulčić, Kondić, 2002).

Razlikujemo tri osnovne vrste oštećenja sluha (Ivasović, Andrijević Gajić, 2008):

- *konduktivno* oštećenje sluha
- *perceptivno* oštećenje sluha
- *miješano* oštećenje sluha

Konduktivno oštećenje sluha nastaje zbog patoloških promjena u srednjem uhu što sprječava provodnost zvučnog podražaja. Perceptivna oštećenja nastaju oštećenjem živčanih struktura u unutarnjem uhu, što ometa percepciju zvučnog podražaja, dok miješana oštećenja podrazumijevaju istodobnu prisutnost i konduktivne i perceptivne komponente (Dulčić, Kondić 2002).

Nadalje, oštećenje sluha može se pojaviti u različitoj dobi pa s obzirom na vrijeme nastanka oštećenja sluha razlikujemo (Dulčić, Kondić, 2002):

- *prelingvalno* oštećenje – nastalo prije usvojenog glasovnog govora
- *postlingvalno* oštećenje – nastalo poslije usvojenog glasovnog govora

„Uzroci oštećenja sluha također mogu biti različiti. U etiologiji se navode nasljedni činitelji, bolesti majke u vrijeme intrauterinog razvoja djeteta, porođajne traume, te razne bolesti djeteta, npr., meningitis, encefalitis, meningoencefalitis i sl.“ (Dulčić, Kondić, 2002:45). O navedenim vrstama oštećenja sluha ovisi i stupanj razvijenosti gramatičkih pravila, načina komuniciranja i socijalne adaptacije djeteta odnosno učenika s oštećenjem sluha.

2.4. Stupnjevi oštećenja sluha

Stupanj oštećenja sluha, za svako uho zasebno, izražava se u audiometrijskom ispitivanju u decibelima (dB). Prema tome, za koliko je decibela slušni prag ispitanika povišen, za toliko mu je sluh reduciran (Ribić, 1991:146).

Oštećenja sluha mogu pripadati sljedećim kategorijama (Radovančić, 1995 prema Ivasović, Andrijević Gajić, 2008):

- *blaga* naglušost (21 – 40 dB)
- *umjerena* naglušost (41 – 60 dB)
- *teška* naglušost (61 – 90 dB)
- *praktična* gluhoća (91 dB i više)
- *klinička* gluhoća (ispitanik ne reagira na zvučni podražaj)

Djeca i učenici blage naglušosti sposobna su usvojiti govor bez značajnijih odstupanja, no u odgojnoj i razrednoj grupi često bivaju nemirna i nepažljiva, naročito kada se tiše razgovara. Pojedinci umjerene naglušosti ne čuju šapat i teško razumiju svaki tihi govor. Sposobnost govora sposobni su djelomično usvojiti uz ranu rehabilitaciju (već od 3. godine života). Rječnik im je oskudniji a rečenice kraće te uz slušni aparat mogu pohađati redovnu nastavu. Djeca i učenici s težom naglušosti ne čuju ni glasni govor ni vikanje, pa uopće ne razvijaju spontani govor, ali mogu znati pojedine riječi kao „mama“, „baba“, „daj“ i sl., uz preduvjet rane rehabilitacije. Pojedinci čije oštećenje sluha pripada kategoriji praktične gluhoće, moraju proći dugi i naporan demutacijski postupak uz veliku pomoć stručnjaka i samo u iznimnim slučajevima, mogu se uključiti u redovne osnovnoškolske ustanove (Ribić, 1991).

2.5. Posljedice oštećenja sluha u odgojno-obrazovnom procesu

Posljedice slušnog oštećenja u odgojno-obrazovnim uvjetima kod pojedinaca se očituju kao teškoće učenja govora, zaostajanje u usvajanju govornog i pisanog jezika, oskudniji rječnik, agramatičnost, problemi u pisanom izražavanju, otežano razumijevanje pisanog teksta, te zbog lošijeg poznavanja jezika i teškoće u usvajanju obrazovnih sadržaja. Teškoće se također, mogu očitovati u vrlo glasnom ili tihom govoru, u zakašnjelom reagiranju ili nereagiranju na govorne upute odgojitelja ili nastavnika. Moguće su teškoće u pažnji, pamćenju i mišljenju koje su manje izražene ukoliko su djeca/učenici obuhvaćeni rehabilitacijom (Ivančić, 2010).

Važno je reći, kako su razlike u komuniciranju pojedinaca s oštećenjem sluha velike i utječu na odabir primjerenih edukacijskih i rehabilitacijskih metoda rada. Naime, djeca i učenici s oštećenjem sluha mogu se koristiti znakovnim jezikom, no neki ne poznaju znakovni jezik i

komuniciraju govorom (Bouilett, 2010). Zbog navedenog, zaista je važno poštivati način komuniciranja pojedinca. Ukoliko taj uvjet nije zadovoljen, moguće su i teškoće socijalne interakcije, odnosno dijete/učenik može reagirati stidljivo, povučeno te se izdvajati iz društvenih aktivnosti.

* * *

Ljudsko uho slušni je organ pomoću kojeg se zvučni valovi pretvaraju u električne impulse, koji se zatim prenose do mozga a ljudi ih doživljavaju kao zvuk. Zvuk se izražava u jedinicama koje se zovu Bel (B), no u postupku ispitivanja sluha, koristi se manja jedinica – decibel ili 1/10 B. Oštećenje sluha odnosi se na nemogućnost ili otežano primanje, provođenje i registriranje slušnih podražaja – zbog urođenih ili stečenih oštećenja. Različiti uzroci nastanka samog oštećenja sluha, rezultiraju i različitim stupnjevima oštećenja sluha, koji osim posljedica u svakodnevnom životu pojedinca, uzrokuju posljedice i u odgojno-obrazovnom procesu. Stoga je proces odgoja i obrazovanja potrebno prilagoditi pojedincu – djetetu i učeniku kako bi ga se moglo u potpunosti uključiti, o čemu će biti riječi dalje u tekstu.

3. ODGOJ I OBRAZOVANJE DJECE I UČENIKA S OŠTEĆENJEM SLUHA

Proces odgoja i obrazovanja složen je i njegova realizacija ovisi o mnogim faktorima i prilagodbama, posebice kada je riječ o djeci i učenicima s oštećenjem sluha. Slijedi analiza pojmova odgoja i obrazovanja, preduvjeta uspješnosti odgojno-obrazovnog procesa, pojmova uključivanja (integracije) i inkluzije kao i analiza postojećih propisa, dokumenata i inkluzivnih potreba djece i učenika s oštećenjem sluha.

3.1. Pojmovi odgoja i obrazovanja

Prije svega, važno je pojasniti termine *odgoja* i *obrazovanja* (odvojeno i kao cjelinu). Prema Lavrnji (1998), odgoj predstavlja temeljni pojam pedagogije. „Odgoj je proces formiranja i samoformiranja ličnosti odgajnika u odgovarajućim uvjetima i pod utjecajem mnogobrojnih činitelja“ (Lavrnja, 1998:17). Govoreći o pojmu *obrazovanja*, autor navodi dvije komponente: *informativnu* – usvajanje i dogradnju znanja i vještina i *formativnu* – razvijanje sposobnosti i drugih čovjekovih latentnih mogućnosti. Bognar, Matijević (2002), pojam odgoja definiraju kao međuljudski odnos gdje ljudska jedinka zadovoljava svoje osnovne potrebe, uz istovremeno prihvaćanje određenih društvenih normi. „Odgoj tako ima i svoj individualni aspekt, koji se ogleda u zadovoljavanju bioloških, socijalnih i samoaktualizirajućih potreba, ali i svoj društveni aspekt, koji se ostvaruje egzistencijalnim, društvenim i humanističkim odgojem“ (Bognar, Matijević, 2002:30).

Pojam obrazovanja autori definiraju kao zadovoljavanje spoznajnih, doživljajnih i psihomotornih interesa pojedinaca, gdje se aktivnim usvajanjem razvijaju intelektualne, emocionalne i tjelesne sposobnosti. Odgoj i obrazovanje dakle, tvore proces sustavno organiziranih zajedničkih aktivnosti odgojitelja i djeteta, odnosno učenika i nastavnika, u svrhu ostvarenja zadataka odgoja i obrazovanja.

3.2. Preduvjeti uspješnosti odgoja i obrazovanja

Najvažniji preduvjet predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja djece i učenika s teškoćama u razvoju, pa tako i onih s oštećenjem sluha, jest utvrđivanje njihovog

psihofizičkog stanja što člankom 5 nalaže *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*³. Rano praćenje i utvrđivanje teškoća u predškolskim ustanovama, kao i praćenje i utvrđivanje teškoća u osnovnoškolskim ustanovama, provodi stručni tim ustanove u kojoj se nalazi dijete/učenik, uz ukoliko je to potrebno, vanjske stručne suradnike (Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2016⁴).

Ukoliko je moguće, potrebno je kreirati individualizirani odgojno-obrazovni program – IOOP, prije početka odgojno-obrazovnog procesa. Za uspješno kreiranje IOOP-a, nužno je utvrditi realnu razinu djetetovih/učenikovih sposobnosti i znanja, odrediti kratkoročne ciljeve kao i godišnji cilj odgoja i obrazovanja, utvrditi posebne djetetove/učeničke potrebe i način njihova zadovoljenja, utvrditi opseg sudjelovanja djeteta/učenika u redovnom programu, kao i objektivne kriterije, sredstva i metode evaluacije (Guberina-Abramović, 2004). Nužno je informiranje odgojitelja/nastavnika o fenomenologiji oštećenja sluha te o potrebama djeteta/učenika s oštećenjem sluha s ciljem razvijanja povoljnih stavova (Pribanić i sur., 2014).

Okvirom za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2016), predlaže se kurikularno planiranje u ustanovi koju pohađa dijete/učenik s teškoćom, pa tako i s oštećenjem sluha. Pri kurikularnom planiranju⁵, valja slijediti načela inkluzivnog okruženja⁶, timskog planiranja svih sudionika, odnosno stručnog tima ustanove kao i načelo cjelovitog sustava podrške (koji uključuje podršku u učenju, komunikacijsku podršku, podršku u kretanju, psihološku podršku i savjetovanje, kao i dodatne specifične oblike podrške). Potrebno je posebno planirati prijelaze djeteta/učenika iz jednog odgojno-obrazovnog sustava u drugi (predškolska razina-osnovnoškolska razina-srednjoškolska razina-visoko obrazovanje) te ga pripremiti na promjene i osigurati njegovu dobrobit, kao i mentalno zdravlje. Okvirom se također, nalaže kreiranje osobnog kurikuluma za svako dijete/učenika s posebnim, individualnim odrednicama oblika uključivanja djeteta/učenika, postavljanjem individualnih odgojno-obrazovnih ciljeva, planiranjem i uvođenjem podrške te vrednovanjem.

³ Narodne novine, broj 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010. – ispravak, 90/2011, 16/2012, 86/2012, 94/2013

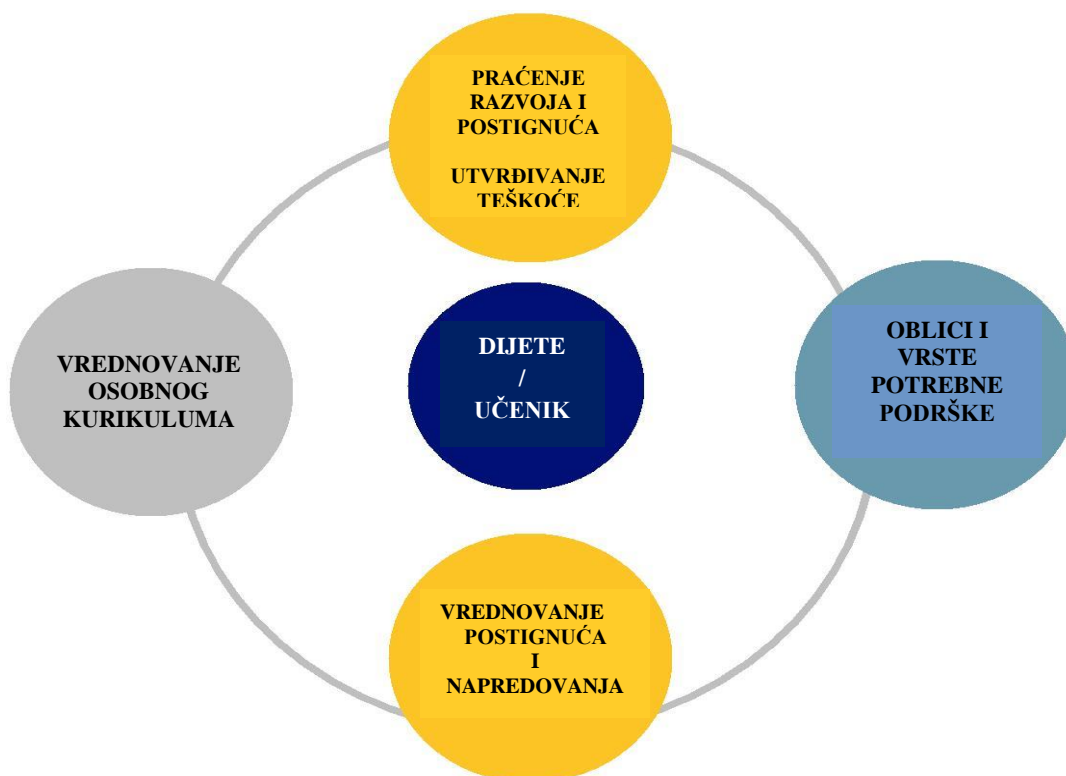
⁴ Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=14338>

⁵ Slika 2: Sastavnice kurikularnog planiranja za djecu i učenike s teškoćama (Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2016)

⁶ Više u sljedećem potpoglavlju

Budući da je najveći izazov u obrazovanju učenika s oštećenjem sluha njihovo opismenjavanje (čitanje i pisanje), potrebno im je svakodnevno poticanje, a mnogima i posebni rehabilitacijski postupci razvijanja slušanja, jezika i govora. Korisno je izrađivati rječnik – kako u predškolskim/osnovnoškolskim ustanovama, tako i kod kuće uz pomoć roditelja. Za mlađu djecu rječnik će sadržavati riječi uz odgovarajuće slike, a za stariju riječ i opis značenja. Vođenje dnevnika o obitelji i događajima, popraćeno slikama i opisom, može prerasti u individualni rječnik (Pribanić i sur., 2014). Uključivanje djece/učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja može rezultirati pozitivnim odgojnim, obrazovnim, psihosocijalnim i emocionalnim rezultatima uz uvjet postojanja volje i poduzimanja nužnih napora kako bi se stvorili preduvjeti za odgojno-obrazovno uključivanje (inkluziju).

Slika 2: *Sastavnice kurikularnog planiranja za djecu i učenike s teškoćama* (Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2016)



3.3. Odgojno-obrazovno uključivanje (integracija) i inkluzija

Budući da se pojmovi odgojno-obrazovnog uključivanja - integracije i inkluzije još uvijek znaju upotrebljavati kao sinonimi, potrebno je objasniti njihovo značenje.

Integracija dolazi od latinske riječi *integratio*, što znači spajanje dijelova u cjelinu, odnosno objedinjavanje (Anić, 1999). Više od jednog stoljeća u svijetu je prisutna ideja o integraciji djece s teškoćama u razvoju, no značajnije promjene nastupile su u šezdesetim godinama 20. stoljeća (Bosnar, 2004).

Pristup obrazovanju djece s teškoćama u razvoju kroz povijest, može se sagledati kroz tri modela obrazovanja: *medicinski model*, *model deficita* i *socijalni model* (Kobešćak, 2003). Medicinski model prevladava šezdesetih godina 20. stoljeća i karakterizira ga izdvajanje djece s teškoćama u razvoju u posebne ustanove – specijalne škole ili posebna odjeljenja u slučaju blažih smetnji, uz nadzor i rehabilitaciju specijalnih službi s ciljem smanjenja ili uklanjanja poteškoće koja se smatra problemom. Svrha primjene medicinskog modela bila je promjena djetetove teškoće, kako bi se ono moglo uklopiti u društvenu sredinu. Krajnji rezultat bio je sasvim suprotan odnosno, rezultirao je visokim stupnjem neprilagođenosti osoba s teškoćama koje su zapravo bivale isključene iz društvene sredine, koja je prema njima razvijala predrasude. Model deficita javlja se sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća kao prijelazni model prema socijalnom modelu (Kobešćak 2003 prema Kolarić Piplica 2014). Pozitivni pomak vidljiv je u krajnjem cilju modela, koji naglašava važnost utvrđivanja i zadovoljavanja posebnih potreba osoba s teškoćama, no uz integraciju i dalje se predlaže segregacija kao mogućnost. Naime, specifičnim postupcima nastoji se smanjiti ili ukloniti nedostatke osobe s teškoćama i ukoliko je to onemogućeno, osoba se isključuje iz društva. Socijalni model javlja se devedesetih godina 20. stoljeća i donosi značajne promjene. Segregacija više nije opcija, odnosno dijete nije promatrano kao „poteškoća“. Izvori problema traže se u odgojno-obrazovnom sustavu i društvenoj zajednici, koje treba mijenjati kako bi se osoba s teškoćama mogla rehabilitirati.

Pomak od potrebe prilagođavanja djeteta okolini, ka prilagođavanju okoline djetetu, vidljiv je i u definiciji integracije, koja dolazi od stručnjaka s područja edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti: „Integracija je kreiranje takvih uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će osigurati u svakom konkretnom slučaju najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj otvarajući tako niz alternativa na odgojno-obrazovnom kontinuumu uz osiguranje protočnosti sistema, pri čemu ima prednost, kad god je to moguće i opravdano, smještaj takve djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove, uz istovremeno kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov prihvata...respektirajući pritom zahtjev da je odgojno-obrazovna integracija samo sredstvo šire socijalne integracije...“ (Stančić i sur., 1982 prema Skočić Mihić, 2011). Autor integraciju shvaća kao proces koji se stupnjevito ostvaruje, i koji ima za cilj postati uobičajen i dostupan svojoj djeci u sustavu odgoja i obrazovanja.

Upravo način shvaćanja odgojno-obrazovnog procesa uobičajenim i dostupnim svoj djeci i učenicima, temelj je inkluzije. Inkluzija dolazi od latinske riječi *inclusio* koja označava stanje uključenosti u nečemu dugom (npr. posljedice u razlogu), uključivanje, sadržavanje, obuhvaćanje (Anić, 1999). Inkluzija kao službeni termin, spominje se još 1994. godine UNESCO⁷-vim sporazumom u Salamanci, kojim se proglašava obaveza jednakog obrazovanja za sve, posebno naglašavajući nužnost inkluzivne orijentacije i odgovaranja na potrebe djece s teškoćama u razvoju. Inkluzivno obrazovanje odgojno-obrazovni sustav promatra kao problem koji je potrebno mijenjati, kako bi se prilagodio individualnim potrebama sve djece i učenika. Štoviše, inkluzija u odgojno-obrazovnom procesu podrazumijeva uključivanje sve djece i učenika koji su u nekom smislu različiti, te koji zahtijevaju prilagođavanje nastavnih metoda i tehnika, individualizirane programe, prilagođene sadržaje i načine komunikacije. Takvim postupcima, odgojno-obrazovne ustanove, smanjuju sve oblike isključenja na bilo kojoj osnovi (Kudek Mirošević, Jurjević-Lozančić, 2014).

Pojednostavljeno, integracija u odgojno-obrazovnom sustavu predstavlja *pohađanje* odgojno-obrazovne ustanove, dok inkluzija stavlja naglasak na *sudjelovanje* (Kolarić Piplica, 2014). Inkluzija pretpostavlja niz strategija unutar čitave zajednice koje bi omogućile djetetu da razvije svoj puni potencijal i sudjeluje u životu zajednice kao njezin ravnopravni član (Miles, 2000). Usporedimo li integraciju i inkluziju, može se reći da se integracijom pružila ruka učenicima s oštećenjima, a inkluzijom se obogaćuju svi uključeni u obrazovanje (Befring, 2001 prema Igrić i sur. 2015). Važno je istaknuti kako je raščlamba metodoloških pojmova korisna, no generalna je svrha navedenih procesa osigurati djeci i učenicima pravilne metode, sadržaje i tehnike za uspješnu adaptaciju.

3.4. Propisi i dokumenti za odgojno-obrazovno uključivanje djece i učenika s posebnim potrebama

U svijetu, pa tako i u Republici Hrvatskoj, zakonima i javnim dokumentima, iznose se odredbe u svrhu poboljšanja kvalitete odgojno-obrazovnog sustava ali i mijenjanja javne

⁷UNESCO (engl: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; hrv: Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu) je specijalizirana agencija Ujedinjenih naroda za intelektualna i etička pitanja na području obrazovanja, znanosti i kulture, osnovana 16. studenog 1945. godine (Ministarstvo kulture Republike Hrvatske, 2016).

svijesti u korist djece i učenika s posebnim potrebama, odnosno s teškoćama u razvoju. Zakonske odredbe i članci različitih dokumenata potvrđuju također, i teorijsko utemeljenje i pothvate u svrhu realiziranja procesa inkluzije djece i učenika s oštećenjem sluha u predškolski i osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

Važno je istaknuti *Zakon o potvrđivanju konvencije o pravima osoba s invaliditetom i fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom*, gdje se posebnim odredbama zalaže za, i analizira pravo na obrazovanje osoba s invaliditetom. Potpisivanjem Konvencije o pravima osoba s invaliditetom, države potpisnice među kojima je i Hrvatska (koja je konvenciju potpisala 2007. godine), obvezale su se na uključivanje djece s teškoćama u razvoju u besplatno osnovno ili srednje obrazovanje, uz prilagodbu njihovim individualnim potrebama. Kao pomoć djeci i osobama s oštećenjem sluha, države potpisnice obvezale su se na olakšavanje učenja znakovnog jezika i promicanje jezičnog identiteta zajednice gluhih i nagluhih osoba (čl. 24).

Govoreći o odredbama predškolskog odgoja i obrazovanja, temeljne odrednice za kvalitetnu praksu daju se *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, kojim se određuju načela rada ističući osiguravanje dobrobiti za svako dijete na području fizičkog, psihičkog i emocionalnog razvoja. Dijete se shvaća kao cjelovito biće, a predškolsku instituciju kao mjesto tolerancije i inkluzivnog okruženja, odnosno poštivanja i prihvaćanja svakog oblika različitosti.

Skrb o djeci rane i predškolske dobi i sukladno tome, ostvarivanje programa za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju, uređuje se *Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju* (čl.15.a, st.1). Programi za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju organiziraju se po posebnim uvjetima i programu koji propisuje ministar nadležan za obrazovanje (čl.17, st.1). Vrstu i stupanj teškoće u razvoju djeteta te potrebu odgovarajućih uvjeta za njegu, odgoj i zaštitu, na prijedlog liječnika primarne zdravstvene zaštite, utvrđuje stručno povjerenstvo ustrojeno prema zakonu kojim su uređeni odnosi u području socijalne skrbi (čl.17, st.2). Također, prednost upisa u dječje vrtiće imaju djeca s teškoćama u razvoju (čl.20, st.1).

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, utvrđuje rad dječjih vrtića i pravnih osoba koje obavljaju djelatnost odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi

(čl.2, st.1). Standardom se djeca s teškoćama definiraju kao djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (čl.2, st.2), a programi rada s takvom djecom, uključujući djecu s oštećenjem sluha (čl.4, st.2), realiziraju se u odgojno-obrazovnim skupinama s redovitim programom, posebnim programom ili u posebnim ustanovama (čl.4, st.5). U posebne ustanove ubrajaju se dječji vrtići osnovani za rad s djecom s teškoćama, odgojno-obrazovne ustanove, ustanove socijalne skrbi te zdravstvene ustanove (čl.8, st.1).

Analizirajući dalje odredbe *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, člankom 62, učenike s teškoćama definira se kao učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koji prema vrsti teškoće, ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja i oblike pomoći školovanja, što propisuje ministar (čl.65, st.2).

Kod reguliranja potrebnih uvjeta i utvrđivanja psihofizičkog stanja a samim time i primjerenog programa za upis djeteta s teškoćama u prvi razred osnovne ili srednje škole, konzultira se *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*. Utvrđivanje primjerenog programa realizira se na temelju neposrednog pregleda učenika, razgovora s roditeljima, pojedinačnih mišljenja stručnog povjerenstva škole ili stručnih suradnika srednje škole, dostavljene dokumentacije učenika, izvješća o dosadašnjim odgojno-obrazovnim postignućima. Na taj se način osigurava dobrobit i kontinuiran napredak učenika s teškoćama u razvoju, pa tako i učenika s oštećenjem sluha.

Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, iznose se odredbe školovanja učenika s teškoćama u razvoju, uključujući i učenike s oštećenjem sluha. Pravilnikom se ističe nužnost osiguravanja materijalnih i kadrovskih uvjeta za školovanje navedene skupine učenika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama, kao i odredbe koje se tiču školovanja učenika s većim teškoćama u razvoju i kombiniranim teškoćama u posebnim organizacijama.

Nastavu je ovisno o nastavnom predmetu, moguće izvoditi u redovitom, posebnom i kombiniranom razrednom odjelu, ili u odgojno-obrazovnim skupinama što odredbom (čl.7, st.1), nalaže *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. Nadalje, nalaže kako je za učenike s teškoćama, uključujući učenike s oštećenjem sluha, za izvođenje nastave izvan prostora škole, potrebno osigurati pratitelja (čl.7, st.4). Prema odredbi, u razredni odjel mogu biti uključena najviše tri učenika s

teškoćama, a razred ima sveukupno najviše dvadeset učenika (čl.8, st.4). Također, u razrednom odjelu s posebnim programom, može biti najviše sedam učenika s oštećenjem sluha (čl.9). Broj učenika u kombiniranom razrednom odjelu smanjuje se za četiri učenika za svakog učenika s teškoćama (st.4), dok u kombinirani razredni odjel od tri i četiri razreda ne mogu biti uključeni učenici s teškoćama (st.5). Člankom 33 definira se obrazovanje učenika s teškoćama gdje se navodi kako se odgoj i obrazovanje za tu skupinu učenika provodi u redovitoj školi uz potpunu ili djelomičnu integraciju, prema stupnju i vrsti teškoće, po redovitim, individualiziranim i posebnim nastavnim programima ili iznimno, ako je učenicima potrebna i dodatna zdravstvena i socijalna skrb, u posebnim odgojno –obrazovnim ustanovama (st.1).

Ciljevi za stvaranje i održavanje globalno konkurentnog, kvalitetnog, dostupnog i inkluzivnog odgojno-obrazovnog sustava, temeljenog na izvrsnosti te gospodarskim i društvenim potrebama, iznose se *Strateškim planom Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta za razdoblje od 2016.- 2018.* U sklopu takozvanog posebnog cilja: „Uspostavljen cjelovit sustav potpore djeci/učenicima u odgojno-obrazovnim ustanovama na razini predtercijarnog i tercijarnog obrazovanja“, nalaže se osiguravanje cjelovitog sustava podrške u učenju, psihološke podrške, kao i dodatnih specifičnih oblika podrške za svu djecu i učenike, posebice za djecu i učenike s teškoćama u razvoju te darovitu djecu i učenike. Nalaže se pružanje potpore te maksimalno uključivanje djece s teškoćama u razvoju (što uključuje djecu s teškoćama sluha) – od predškolskog odgoja do srednjeg obrazovanja. U svrhu osiguravanja navedenog, odredbom se navodi nužnost korištenja sredstava Europskog socijalnog fonda. Objedinjujući je cilj uspostava jednakih mogućnosti u pristupu obrazovanju za sve učenike, kao i uspostava mehanizama pružanja dodatne podrške svim učenicima, pa tako i učenicima s teškoćama razvoju.

3.5. Inkluzivne potrebe djece i učenika s oštećenjem sluha

Inkluzija djeteta/učenika s oštećenjem sluha u redovnu predškolsku/osnovnoškolsku ustanovu veliki je izazov za odgojno-obrazovne djelatnike, u prvom redu odgojitelje i nastavnike. Nužno je napraviti mnoge ustupke od materijalno-funkcionalnih do didaktičko-metodičkih prilagodbi i suradnje s ostalim stručnjacima.

Standardni prostori u dječjim vrtićima i osnovnim školama uglavnom zadovoljavaju potrebe djece i učenika s oštećenjem sluha, međutim važno je da se takvim pojedincima osigura smještaj u dijelu odgojne skupine/razreda s kojeg najbolje mogu pratiti sve što se događa, te imati mogućnost izravnog gledanja u dobro osvijetljeno lice odgojitelja/nastavnika kako bi se optimalno koristili ostacima sluha (Bouillet, 2010). Dijete/učenika u odgojnoj grupi/razredu treba smjestiti ispred odgojitelja/učitelja na udaljenosti od 1-1,5 metar, a odgojitelj/nastavnik treba uvijek ostvarivati kontakt očima te izražajan kontakt licem u lice kod prenošenja informacija (Pribanić i sur., 2014). Djeca i učenici s oštećenjem sluha samo će neke odgojno-obrazovne sadržaje usvajati s većim odstupanjima zbog prirode oštećenja, pa je potrebno smanjiti ili promijeniti neke zahtjeve, napose sadržaje koji se usvajaju isključivo auditivnim kanalom – poput pjevanja, vježbe slušanja i izgovora te diktata kod učenja jezika (Ivančić, 2010). Najvažnije načelo rada je dostupnost informacija pri čemu je potrebno koristiti dostupna vizualna sredstva i tehnička pomagala poput projektora i video-materijala, krede u boji, primjerenih tekstova, ilustracija, slika, konkretnih predmeta, maketa, shema i slično, koji ostaloj djeci i učenicima u svladavanju odgojno-obrazovnih sadržaja nisu uvijek nužni (Bouillet, 2010). Metodama demonstracije, praktičnih radova, crtanja i pisanja navedenim se pojedincima uvelike olakšava proces prikupljanja informacija i učenja.

Kod djece i učenika s oštećenjem sluha koja nisu dovoljno svladala govor, odnosno kod kojih su prisutne nepravilnosti i pogreške u govoru, važno je uz pomoć rehabilitacijskih stručnjaka poticati razvoj govora. Odnosno, kontinuirana suradnja odgojitelja i nastavnika s defektolozima, tumačima za znakovni jezik kao i posjedovanje temeljne razine znakovno - jezičnih vještina za komunikaciju s djecom oštećena sluha te motivacije za daljnje stručno usavršavanje (Imširagić i sur., 2015), nužna je za ostvarenje odgojno-obrazovne zadaće.

Korisno je dakle, pridržavati se praktičnih savjeta koji se odnose na subjektivne i objektivne okolnosti komunikacije i rada s djecom/učenicima s oštećenjem sluha u odgojno-obrazovnim uvjetima. Uz navedeno, treba imati na umu činjenicu kako je za stvaranje dobrih odnosa najbolji osobni kontakt s navedenim pojedincima (govorom, pisanjem, pokazivanjem, ručnom abecedom ili znakovnom komunikacijom), čemu prethodi upoznavanje sa stanjem sluha u pojedinca, stupnjem pismenosti, poznavanjem jezika, ostalim oblicima komuniciranja i specifičnostima svakog pojedinca (Bouillet, 2010).

* * *

Odgoj i obrazovanje čimbenici su koji tvore proces sustavno organiziranih aktivnosti svih njegovih subjekata, u prvom redu odgojitelja i djeteta odnosno, učenika i nastavnika, u svrhu ostvarenja različitih zadataka. Predškolsko i osnovnoškolsko obrazovanje djece i učenika s posebnim potrebama, posebice učenika s teškoćama – uključujući djecu i učenike s oštećenjem sluha, ostvaruje se uz zadovoljenje različitih preduvjeta i osiguravanje stalne potpore tima stručnih suradnika. Odgojno-obrazovni proces djece i učenika s posebnim potrebama pa tako i s teškoćama, ostvaruje se odgojno-obrazovnim uključivanjem (integracijom) i inkluzijom, za čije ostvarenje postoje zakonske regulative, propisi i dokumenti koje je nužno slijediti. Djeca i učenici s oštećenjem sluha imaju specifične inkluzivne potrebe koje za uspješnu realizaciju, zahtijevaju različite ustupke, prilagodbe ali i suradnju svih članova stručnog tima. U odgojno-obrazovnom procesu djece/učenika s oštećenjem sluha, važno je osigurati dostupnost informacija i stvoriti dobre odnose na kojima će se cjelokupni proces temeljiti.

Kako bi se sve navedeno moglo ostvariti, neizbježan je faktor stavova odgojno-obrazovnih djelatnika o odgojno-obrazovnom uključivanju (inkluziji) djece i učenika s posebnim potrebama odnosno oštećenjem sluha, o čemu će biti riječi u nastavku.

4. ISTRAŽIVANJA

Uspješnost inkluzije djece i učenika s posebnim potrebama, uključujući djecu i učenike s teškoćama u razvoju, odnosno oštećenjem sluha, uvelike ovisi upravo o odgojno-obrazovnim djelatnicima. Njihov način razmišljanja i djelovanja, može pospješiti ili potpuno onemogućiti inkluzivni proces. Govoreći o stavovima odgojno-obrazovnih djelatnika prema inkluziji navedene skupine djece i učenika u redovit sustav odgoja i obrazovanja izvan i unutar granica Republike Hrvatske, nailazimo na različite statističke podatke i teorijske rasprave o temi.

4.1. Istraživanja o odgojno-obrazovnom uključivanju (inkluziji) djece i učenika s posebnim potrebama

Provodeći istraživanje na uzorku od 275 odgojiteljica u dobi između 20 - 50 godina, u predškolskim ustanovama u Hong Kongu, Lai Mui Lee i sur. (2014), prikupljali su podatke o znanju ispitanica o zakonskim regulativama vezanim za predškolski odgoj i obrazovanje te učinkovitosti odgoja u inkluzivnom okruženju. Rezultati pokazuju povezanost uvjerenja u vlastite sposobnosti i podržavanja inkluzivne prakse, odnosno što su ispitanice sigurnije u vlastite sposobnosti implementiranja inkluzivnih mjera, pozitivniji su njihovi stavovi prema inkluziji općenito. Ono što jača pozitivan stav odgojiteljica prema inkluzivnom obrazovanju je praksa (Bradshaw, Mundia, 2006). Iako su ispitanice visoko vrednovale svoje znanje o zakonskim regulativama i o politici inkluzivnog obrazovanja, izražavaju stav o nedostatku praktičnog znanja i kontinuiranog usavršavanja.

Važan dio prakse odgojitelja svakako je i suradnja s članovima stručnog tima ustanove. Rudelić i sur. (2012), analizirali su stavove 65 odgojitelja iz dječjih vrtića na području grada Rijeke, zaključivši kako odgojitelji vide suradnju sa stručnim suradnicima najpotrebnijim čimbenikom odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama u razvoju. Nadalje, visoko rangiraju definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za dijete s teškoćama u razvoju te prilagodbu igračaka/materijala za rad, kao i važnost kontinuirane procjene razvoja takve djece. Odgojitelji koji imaju izrađeni individualizirani program rada za dijete s teškoćama kao i oni odgojitelji koji se nisu stručno usavršavali, u većoj mjeri procjenjuju potrebnijima znanja i vještine o prilagodbi programa rada i njegovoj implementaciji. Slične zaključke iznijela je i Lončarić (2016), tijekom analiziranja procjene kvalitete inkluzije na uzorku od 148

odgojitelja u predškolskim ustanovama Osječko-baranjske županije. Naime, ispitanici su visoko procijenili važnost podrške stručnog tima u profesionalnom radu te iskazali nezadovoljstvo kvalitetom njihova osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju i općenitom dostupnošću edukacija. Ispitanici također ističu nedovoljnu educiranost o zakonskim regulativama na kojima se temelji inkluzija u Republici Hrvatskoj.

Skočić Mihić (2011) ispitala je mišljenje odgojitelja o inkluzivnim skupinama te njihovu samoprocjenu vlastitih kompetencija za rad s djecom u istim skupinama na uzorku od 476 odgojitelja zaposlenih u 28 javnih i privatnih vrtića na području Primorsko-goranske županije. Rezultati su prema samoprocjeni odgojitelja, pokazali nedovoljnu osposobljenost i nekompetentnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju te neinformiranost o značajkama ove djece i načinima rada s njima, no nasuprot tome, visok stupanj uviđanja koristi za djecu u inkluzivnim skupinama. Nadalje, odgojitelji mlađi od 39 godina, kao i odgojitelji s prijašnjim iskustvom u radu s djecom s teškoćama te iskustvom u nekom obliku stručnog usavršavanja, samoprocjenjuju se kompetentnijima za rad s djecom s teškoćama. Kao najpotrebnije oblike podrške za uspješnu inkluziju, ispitanici u najvećoj mjeri navode: manji broj djece u skupini u koju je uključeno dijete s teškoćama, znanja i vještine o odgovarajućim metodama rada s djecom s teškoćama, sudjelovanje obitelji i podrška djeci s teškoćama i podršku rukovodstva vrtića oko djece s teškoćama. Podatke o posljednjoj navedenoj stavci nalazimo i u istraživanju Bouillet (2011), na uzorku od 93 odgojitelja i djece s posebnim potrebama u hrvatskim predškolskim ustanovama. Naime, odgojitelji iskazuju praksu održavanja pozitivnih i suradničkih odnosa s obiteljima djece dok najrjeđe primjenjuju model timskog rada s individualnim stručnjacima i timovima stručnjaka.

Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić (2014) istražile su stavove 132 odgojitelja u redovitim predškolskim ustanovama i 171 nastavnika u redovitim osnovnim školama o inkluzivnom odgoju i obrazovanju te primjeni inkluzije u praksi. Dobiveni rezultati pokazuju kako odgojitelji iskazuju motiviranost i visoki stupanj senzibilizacije za rad s djecom s teškoćama kao i interes za stručno usavršavanje u unaprjeđivanju rada u području odgojno-obrazovne inkluzije. Odgojitelji također, percipiraju svoj rad kvalitetnim u odabiranju adekvatnih metoda rada s djecom s teškoćama, te više od nastavnika istražuju, preispituju, raspravljaju o svojoj odgojnoj praksi stalno naglašavajući potrebu suradnje. Nastavnici pak, iskazuju više zadovoljstva u ostvarenoj međusobnoj suradnji, izmjenjujući inkluzivna iskustva s učenicima, kao i veće zadovoljstvo u suradnji sa stručnim suradnicima. Također, nastavnici znatno više

od odgojitelja smatraju kako učenici s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih škola, nego kad su uključena s vršnjacima bez teškoća u redovite razrede. No, Nikolarazi i sur. (2005) i Markodimitraki i sur. (2011), provođenjem istraživanja utvrdili su, kako predškolska djeca bez teškoća u razvoju, bez obzira na spol, imaju pozitivne stavove prema svojim vršnjacima s teškoćama, što naravno omogućuje normalno napredovanje takve djece. Značajno pozitivnije stavove odgojitelja u usporedbi s nastavnicima, iznose i Turgul i sur. (2002., prema Sari i sur. 2009).

Različito od do sada navedenog, Emam, Hemdan Mohamed (2011), nisu pronašli značajne razlike u stavovima 71 odgojitelja i 95 nastavnika, prema inkluziji djece i učenika s posebnim potrebama, no ispitani nastavnici pokazali su veću razinu učinkovitosti u radu s navedenom skupinom učenika. Također, nastavnici s više godina radnog staža, iskazali su manje pozitivne stavove prema inkluziji djece s posebnim potrebama od nastavnika s manje godina radnog staža.

Govoreći o nastavničkoj praksi, Durak, Erkiļiç (2012) kvalitativno su istražile stavove četvero nastavnika osnovne škole Gökkuşağı u Ankari, o inkluzivnom obrazovanju i uvjetima koji su potrebni da se ono ostvari u praksi, s obzirom na to kako navedena osnovna škola osigurava odgojno-obrazovnu potporu učenicima s i bez razvojnih teškoća. Pri iznošenju mišljenja o aktivnostima koje bi trebalo poduzeti u svrhu praktičnog ostvarenja inkluzivnog obrazovanja, nastavnici ističu socijalne i programske faktore poput dobro pripremljenih odgojno-obrazovnih programa za učenike s teškoćama, kooperativnih metoda poučavanja, koordinacije između škole i institucija zaduženih za dodatnu podršku, povećane razine odgovornosti učitelja i važnosti ne-stigmatizirajućih ponašanja. Ispitanici kao glavnu prepreku, ističu nedostatak fizičkog prostora za rad, u svim razredima s učenicima s teškoćama. Navedeno sprječava kvalitetnu primjenu individualnog pristupa poučavanja, i otežava rad.

Nadalje, Moberg (2003) je ispitao stavove 1124 zambijskih i 502 finska nastavnika o inkluzivnom obrazovanju i posljedično tome, percepcijama o prikladnom obrazovnom okruženju za učenike s različitim teškoćama u razvoju. Istražujući stavove finških ispitanika o inkluziji generalno, zaključuje se kako su nastavnici koji predaju učenicima prema redovnom programu bili najkritičniji, dok su nastavnici koji predaju učenicima koji se školuju prema prilagođenom programu, bili najoptimističniji. Većina ispitanika izjasnila se kako je inkluzivno obrazovanje socijalno pravedno, no ostvarivanje inkluzije u praksi doživljava kao

problematično. Istražujući iste stavove kod zambijskih ispitanika, zaključeno je kako upravo oni imaju značajno pozitivnije stavove prema inkluziji te kako pojam inkluzije za njih predstavlja pojam socijalne pravde. Istražujući stavove ispitanika o prikladnim obrazovnim okruženjima za učenike s različitim razvojnim teškoćama, zambijski ispitanici zalažu se u većoj mjeri za segregacijsko obrazovno okruženje, dok Finski ispitanici integrirano obrazovanje smatraju prikladnim te izražavaju stav kako je smještanje u posebne razrede/razredne grupe u redovnim školskim ustanovama najprikladnije – posebno za djecu s mentalnim teškoćama, poremećajima u ponašanju ili teškoćama sluha. Dobivene podatke treba interpretirati s obzirom na vrlo različite uvjete obrazovanja učenika u Zambiji i Finskoj, nejednake materijalne mogućnosti te faktor udaljenosti i malobrojnosti školskih ustanova u Zambiji općenito. Može se zaključiti kako ispitanici obje zemlje (Zambije i Finske), shvaćaju inkluziju učenika s razvojnim teškoćama kao prijeko potrebnu i pozitivnu, no realizacija procesa inkluzije nailazi na prepreke i na nedovoljno spreman školski sustav.

Cook (2004) je prikupljao podatke o stavovima 46 nastavnika inkluzivne nastave o učenicima s teškoćama u razvoju, kojima ti nastavnici predaju. Svi tipovi razvojnih teškoća učenika, podijeljeni su u dvije grupe – blaže i teže razvojne teškoće. U svrhu analiziranja stavova, nastavnici su svrstavali učenike s ustanovljenim razvojnim teškoćama u kategorije kojima su izražavali svoju privrženost, brigu, ravnodušnost i odbijanje. Rezultati su pokazali kako su ispitani nastavnici od 140 učenika s ustanovljenim razvojnim teškoćama, njih 24,3% svrstali u kategoriju brige, 20% u kategoriju ravnodušnosti a njih 22,9% u kategoriju odbijanja. Također, ispitani nastavnici, češće su svrstavali učenike s blažim teškoćama u kategoriju zabrinutosti. Također, ispitani nastavnici rjeđe su svrstavali učenike s ustanovljenim razvojnim teškoćama u kategoriju odbijanja (17,2% učenika), ukoliko nastavu realiziraju u učionicama s edukacijskim rehabilitatorom, naspram nastavnika kojima nije osiguran taj uvjet (29,9% učenika). Konačno, 31,4% učenika s ustanovljenim razvojnim teškoćama svrstano je u kategoriju odbijanja od strane nastavnika s manjkom profesionalnog iskustva u poučavanju, naspram ispitanika s više godina profesionalnog iskustva u poučavanju koji su u istu kategoriju svrstali tek 12,2% učenika s ustanovljenim razvojnim teškoćama. No, faktor profesionalnog iskustva u radu s učenicima s razvojnim teškoćama ne mora nužno biti uvjet pozitivnih stavova što iznose Jerlinder i sur. (2010), ispitujući stavove 221 nastavnika tjelesnog odgoja o inkluziji učenika s fizičkim teškoćama. U istraživanju je sudjelovao podjednak broj nastavnika i nastavnica, od 28-44 godine starosti i u prosjeku 8 godina radnog

staža. Rezultati su pokazali kako spol, dob i godine radnog staža ispitanika nisu imali nikakav utjecaj na pretežno pozitivne stavove nastavnika o inkluziji djece s fizičkim teškoćama.

Borić, Tomić (2012), analizirale su i interpretirale stavove 120 nastavnika osnovnih škola na području općine Srebrenik (BIH), o inkluziji i neophodnim uvjetima za njezino ostvarenje. Analiziranjem podataka zaključeno je kako su stavovi ispitanika prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u nastavu, većinskim dijelom pozitivni (51,66%). Nadalje, 60,83% nastavnika izjasnilo se kako je inkluziju u postojećim uvjetima rada u školi moguće provesti, no potrebne su određene izmjene poput: dodatne edukacije nastavnika, manjeg broja učenika u odjeljenjima, suradnje nastavnika i stručnih suradnika, bolje opremljenosti škole didaktičkim materijalom za inkluzivnu nastavu i kvalitetnije suradnje nastavnika i roditelja. Kao prvi i neophodan uvjet ostvarenja inkluzije, ispitanici ističu važnost dodatne edukacije njih samih. Mešalić, Pehić, Adilović (2011), također su istraživali stavove osnovnoškolskih nastavnika (njih 202), s područja BIH i utvrdili kako njih 52,5% izražava pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju. Također, 92,6% nastavnika smatra kako je inkluzivno obrazovanje moguće provesti uz pomoć defektologa, što ponovno naglašava važnost suradnje nastavničkog osoblja sa stručnim suradnicima.

Praktično iskustvo, dodatna naobrazba i usavršavanje, bitni su faktori istraživačkih podataka Schmidt, Vrhovnik (2015), koje su analizirale stavove 100 osnovnoškolskih i 100 srednjoškolskih nastavnika prema uključivanju (inkluziji) učenika s posebnim potrebama u osnovne i srednje škole. Rezultati njihovog istraživanja pokazuju kako nastavnici koji nemaju iskustva u radu s učenicima s posebnim potrebama, u usporedbi s onima koji imaju, iskazuju niže razine slaganja s tvrdnjama koje se odnose na pružanje adekvatne odgojno-obrazovne pomoći i potpore učenicima s posebnim potrebama. Razloge dobivenih podataka možemo tražiti u lošoj pripremljenosti nastavnika za rad u inkluzivnom okruženju te vlastitoj nesigurnosti u svoju profesionalnu ulogu u radu s takvom skupinom učenika. Govoreći o potrebnim vještinama nastavnika za rad s učenicima s posebnim potrebama, podaci pokazuju kako nastavnici koji imaju potrebne vještine za rad s takvim učenicima, a stekli su ih putem različitih osposobljavanja, imaju također i pozitivniji stav prema takvoj skupini učenika. Nadalje, generalni podaci istraživanja govore kako srednjoškolski nastavnici imaju pozitivnije stavove prema inkluziji učenika s posebnim potrebama; gdje se povlači paralela s istraživanjem hrvatskih autorica Ljubič, Kiš-Glavaš (2003) godine, koje su iznijele slične zaključke. Naime, u istraživanju u kojem su autorice ispitivale stavove 261 osnovnoškolskog nastavnika i 232 srednjoškolska nastavnika sa sjevernog područja Republike Hrvatske, koji su

u svojim razredima imali uključenog/e učenika/e s teškoćama, utvrđeno je kako su osnovnoškolski nastavnici u odnosu na srednjoškolske nastavnike postigli niži ukupni rezultat, odnosno imali nepovoljnije stavove. Prema dobivenim podacima, srednjoškolski nastavnici više ističu svoju spremnost za rad s učenicima s posebnim potrebama, svjesniji su pozitivnih socijalizacijskih učinaka uključivanja učenika s teškoćama u razvoju te ih u manjoj mjeri smatraju „smetnjom“ u redovnom razredu, vide primjerenima sve oblike uključivanja uz naglašavanje podrške defektologa. Osnovnoškolski nastavnici u većoj mjeri smatraju kako je školu moguće pripremiti za prihvata učenika s teškoćama u razvoju, u manjoj mjeri misle da će takvi učenici loše utjecati na uspjeh razreda i snažnije ističu potrebu zapošljavanja defektologa- stručnog suradnika u redovne škole. Zaključeno je kako su dobiveni podaci rezultat osobnog iskustva ispitanika, odnosno manjak praktičnih iskustava.

Kako bi utvrdile utječu li stavovi prema poučavanju na odluku nastavnika za uključivanje i sudjelovanje u dodatnom profesionalnom specijalnom obrazovanju, Stančić, Kiš-Glavaš, Igrić (2001), uključile su 98 nastavnika zaposlenih u redovnim osnovnim školama s područja grada Zagreba i bliže okolice, koji u svojim razrednim ili predmetnim odjeljenjima imali integriranog/ne učenike s teškoćama u razvoju, u uzorak svog istraživanja. Prema Staničić i sur. (2001), slika koju nastavnik stvara o djeci s teškoćama u razvoju može odigrati značajnu ulogu u determiniranju iskustava i postignuća ovih učenika u školi, stoga autorice ističu kako se ta percepcija učenika javlja kao čimbenik koji utječe na način na koji se nastavnici ponašaju prema tim učenicima. Istraživanjem je utvrđeno kako oni ispitanici koji uspostavljaju povoljnije odnose sa svojim učenicima i koji su zadovoljniji svojim zanimanjem imaju i povoljnije stavove prema poučavanju, te iskazuju interes za sudjelovanjem u dodatnom stručnom usavršavanju kako bi u još značajnijoj mjeri unaprijedili svoj profesionalni rad - kako s učenicima bez teškoća u razvoju, tako i s učenicima s teškoćama. Sukladno navedenom, autorice ističu značaj i nužnost pozitivnih promjena u stavovima nastavnika prema poučavanju, osobnom profesionalnom zadovoljstvu, pa tako i kvaliteti školovanja. Nužnost oblikovanja pozitivnih uvjerenja nastavnika iznose i Skočić Mihić, Gabrić, Bošković (2016), koje su istraživale stavove 274 nastavnika iz dvije županije Republike Hrvatske o inkluzivnom obrazovanju i njegovom utjecaju na tipične učenike i učenike s teškoćama. Rezultati su pokazali kako mlađi nastavnici s višom razinom obrazovanja, u većoj mjeri smatraju kako inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju tipičnih učenika, dok nastavnici koji su slušali kolegij o inkluzivnom obrazovanju tijekom inicijalnog obrazovanja, u većoj mjeri smatraju kako inkluzivno obrazovanje doprinosi i razvoju učenika

s teškoćama. Upravo uvjerenju kako inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju inkluzivnih vrijednosti kod svih učenika te da učenici s teškoćama mogu akademski i socio-emocionalno napredovati u redovnim razredima, snažno određuje spremnost nastavnika za korištenje prilagodbi u poučavanju učenika s teškoćama i razvijanje inkluzivnog razrednog ozračja. Sukladan navedenom, je i podatak provedenog istraživanja autorica Zrilić, Brzoja (2013), gdje su se nastavnici većinski pozitivno (58%), izjasnili o mogućnosti značajnijeg napredovanja djece s teškoćama u redovitim razrednim odjelima, nego u izdvojenim, izvanredovnim skupinama.

4.2. Istraživanja o odgojno-obrazovnom uključivanju (inkluziji) djece i učenika s oštećenjem sluha

Kolarić Piplica (2014) istražila je stavove odgojitelja o uključivanju djece s umjetnom pužnicom u redovne predškolske programe, na uzorku od 204 odgojitelja zaposlenih u privatnim i državnim vrtićima na području Republike Hrvatske, pri čemu je 27% ispitanika s područja Zagrebačke županije. Rezultati provedenog istraživanja potvrđuju kako uvjeti u predškolskim ustanovama često nisu zadovoljavajući za integraciju djece s umjetnom pužnicom, a time su još i dalje od željenog cilja inkluzije. Ispitanici jasno izražavaju stav o prevelikom broju djece u odgojnim skupinama, nedostatnoj suradnji s vanjskim stručnjacima (npr. rehabilitatorom djeteta) i stručnjacima unutar predškolske ustanove, nedostatnom stručnom usavršavanju kao i neprimjernoj pripremi njih samih za rad s djecom s umjetnom pužnicom. Unatoč detektiranim problemima, stavovi odgojitelja prema samoj ideji uključivanja djece s umjetnom pužnicom u redovne programe izrazito su pozitivni te ne postoji razlika s obzirom na radni staž ili iskustvo u radu s djecom s ugrađenom umjetnom pužnicom.

Stavove prosvjetnih djelatnika prema uključivanju gluhe djece i mladeži, te djece i mladeži s umjetnom pužnicom u redovne ustanove odgoja i obrazovanja istražila je i Bosnar (2004). Uzorak istraživanja sastojao se od 449 prosvjetnih djelatnika redovnih odgojno-obrazovnih ustanova s područja grada Zagreba. Obuhvaćeno je 120 odgojitelja iz redovnih predškolskih ustanova, 101 nastavnik razredne nastave, 112 nastavnika predmetne nastave, kao i 116 nastavnika srednjih strukovnih škola. Analizom podataka, utvrđeno je kako prosvjetni djelatnici imaju pozitivne stavove prema integraciji gluhe djece i mladeži u redovne ustanove.

Stavovi prosvjetnih djelatnika značajno se razlikuju s obzirom na program u kojem rade (predškolski, niži razredi osnovne škole, viši razredi osnovne škole, srednja škola). Utvrđeno je kako najpovoljnije stavove imaju odgojitelji, zatim predmetni nastavnici, manje povoljne razredni učitelji i najnepovoljnije srednjoškolski nastavnici. Također je utvrđeno kako prosvjetni djelatnici imaju pozitivne stavove prema uključivanju djece i mladeži s umjetnom pužnicom u redovne ustanove. Od toga, najpovoljnije stavove imaju odgojitelji, zatim predmetni nastavnici, manje povoljne razredni učitelji i najnepovoljnije srednjoškolski nastavnici. Utvrđeno je također, kako prosvjetni djelatnici imaju pozitivan stav prema znakovnom jeziku, i to najpovoljnije imaju odgojitelji, zatim predmetni nastavnici, manje povoljne učitelji i najnepovoljnije srednjoškolski nastavnici. Analizom je također utvrđeno kako prosvjetni djelatnici imaju neutralan stav prema uključivanju tumača u rad ustanova, pri čemu najpovoljnije stavove ponovno imaju odgojitelji.

Podaci o pozitivnim stavovima odgojitelja izneseni su i u istraživanju autorica Bosnar, Brdarić- Jončić (2008), koje su analizirale stavove odgojitelja i nastavnika prema uključivanju gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. Uzorak istraživanja bio je grupiran prema sljedećim skupinama: odgojitelji, razredni učitelji, predmetni nastavnici i srednjoškolski profesori. Rezultati provedenog istraživanja pokazali su kako su najpovoljnije stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama sluha pokazali odgojitelji, zatim predmetni nastavnici, manje povoljne razredni učitelji a najnepovoljnije srednjoškolski profesori. Isti se obrazac ponavlja kod ispitivanja stavova prema znakovnom jeziku, međutim utvrđeno je kako prosvjetni djelatnici imaju neodređen stav prema uvođenju obrazovnih tumača u rad ustanova. Pritom relativno najpovoljnije stavove ponovno imaju odgojitelji, zatim nastavnici predmetne nastave, manje povoljne učitelji te najnepovoljnije srednjoškolski profesori. Kao mogući razlozi dobivenih rezultata navode se omogućavanje ili izostanak pomoći defektologa koju ispitanici dobivaju na radom mjestu, dosadašnje (ne)iskustvo u radu s djecom s oštećenjem sluha, nedostatak informacija te starosna struktura i godine staža ispitanika (porastom godina radnog staža, smanjuje se spremnost ispitanika na prihvaćanje novih modela uključivanja).

Istražujući suradnju i stavove nastavnika i defektologa koji rade s djecom s oštećenjem sluha, na uzorku od 1138 ispitanika, Radovančić (1985) je iznio značajne podatke, prema kojima upravo defektolozi imaju pozitivnije stavove prema inkluziji takve skupine učenika.

Tomić, Šehović Hrvanović (2007), istražile su problematiku inkluzije učenika s oštećenjem sluha u redovit sustav odgoja i obrazovanja ispitujući uzorak od 100 nastavnika razredne nastave na području Tuzlanskog kantona (BIH). Analiza rezultata pokazala je kako se više od polovine nastavnika u svom profesionalnom radu rijetko susretalo s navedenom populacijom učenika (56%), kako većina ispitanika smatra kako je komunikacija s učenicima s oštećenjem sluha otežana (65%), kako se učenici s oštećenjem sluha trebaju školovati u specijalnim odjeljenjima redovnih škola (79%), dok ih se tek 14% izjasnilo kako se trebaju školovati u redovnim odjeljenjima redovnih škola. Nadalje, 66% ispitanika smatra kako se učenicima s oštećenjem sluha najkvalitetnije može pružiti pomoć timskim radom stručnih suradnika. Važno je istaknuti kako su stavovi, generalno gledajući, većinski pozitivni.

Kako bi izmjerila samoučinkovitost nastavnika u obrazovanju gluho-slijepih učenika, Hartmann (2012) je provela pilot istraživanje. Samoučinkovitost se smatra važnim konstruktom kod kreiranja odgojno-obrazovnog okruženja, stoga se u navedenom istraživanju taj fenomen definira kao prosuda o sposobnosti pojedinaca za obavljanje određenog zadatka, no vještine i znanje pojedinaca nije u fokusu. Naime, pojedinci mogu imati vještine i znanje potrebno za obavljanje zadataka, no sumnja u sebe samoga, niska motivacija i stupanj posvećenosti kao i negativne misli, mogu onemogućiti kvalitetnu izvedbu. U svrhu kvalitetne izvedbe, pojedinci trebaju vjeru u uporabu vlastitih vještina i znanja (Bandura, 1997., prema Hartman 2012). Ovim istraživanjem, 87 nastavnika koji rade s učenicima navedenih teškoća, procjenjivalo je vlastitu samoučinkovitost. Od ukupnog uzorka ispitanika, 56 ispitanika izjasnilo se kako je barem jednom prisustvovalo stručnom predavanju na temu gluho-sljepoće, a 43 ispitanika izjasnilo se kako su pohađali barem jedan program obuke nastavnika na istu temu. Navedeni nam podaci, iako ohrabrujući, potvrđuju činjenicu nedovoljne osposobljenosti nastavnika za poučavanje učenika s oštećenjima sluha, vida ili kombiniranim oštećenjima. Nadalje, analiza rezultata pokazuje kako razina samoučinkovitosti nastavnika varira s obzirom na područje na kojem nastavnici procjenjuju samoučinkovitost (nastavne strategije, materijali u učionici, angažman učenika). No isto tako, nastavnici s višom procjenjenom razinom samoučinkovitosti, izjašnjavaju se kompetentnijima za kreiranje odgojno-obrazovnog procesa u radu s gluho-slijepim učenicima. Navedeno potvrđuje povezanost visokog procjenjivanja samoučinkovitosti i profesionalnog djelovanja.

Istražujući stavove 96 osnovnoškolskih nastavnika grada Zagreba prema inkluziji djece s oštećenim sluhom, Uzelac (1989, prema Radovančić 1994), iznosi podatke o značajnim

razlikama u stavovima ispitanika. Naime, rezultati provedenog istraživanja pokazali su kako upravo mlađi nastavnici (do 40 godina starosti), imaju povoljnije stavove prema inkluziji djece s oštećenim sluhom od starijih nastavnika. Uspoređujući nastavnike predmetne i razredne nastave, rezultati su pokazali kako povoljnije stavove imaju nastavnici predmetne nastave. Upravo su Dulčić, Bakota (2008) istražile stavove nastavnika povijesti redovnih osnovnih škola prema uključenim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. Istraživanjem je obuhvaćeno 78 nastavnika povijesti odabranih redovnih škola sjeverozapadne regije Republike Hrvatske: Grad Zagreb-Zapad, Ivanić Grad, Zaprešić i Sisak, čiji su stavovi analizirani. Rezultati istraživanja pokazali su kako nastavnici povijesti imaju pozitivne stavove prema uključivanju učenika s oštećenjem sluha kao procesu koji im omogućava socijalizaciju i postizanje intelektualnog i emocionalnog razvoja. Nadalje, istraživanje je pokazalo kako su stavovi nastavnika povijesti pretežno nepovoljni prema uvjetima rada i provedbi edukacijskog uključivanja, tj. da uglavnom nisu zadovoljene pretpostavke uspješnog uključivanja. Veće statističke razlike u stavovima ispitanika pronađene su pri analizi varijabli koje su se odnosile na stavove prema učenicima oštećena sluha: opći uspjeh učenika oštećena sluha, uspješnost učenika oštećena sluha u praćenju društvenih pojava i procesa, uspješnost usvajanja osnovnih podataka nastavnog predmeta povijesti kod učenika oštećena sluha. Rezultati pokazuju kako su stavovi nastavnika uglavnom nepovoljni. Svega 5,1% nastavnika smatra kako ima potrebna znanja za rad s učenicima oštećena sluha, gotovo polovica ispitanih nastavnika nije zadovoljna uspjehom u radu s učenicima oštećena sluha – svega 1,3% njih izrazilo je zadovoljstvo uspjehom u radu s učenicima s navedenim teškoćama. No međutim, kao što je već spomenuto, 11,5% nastavnika smatra u potpunosti kako je odgojno-obrazovno uključivanje učenika s teškoćama u razvoju uspješno i korisno. Također, 26,9% nastavnika povijesti donekle se slaže s tvrdnjom kako je proces odgoja i obrazovanja uspješniji za učenike oštećena sluha, ukoliko se surađuje sa stručnim timom škole. Konačni rezultati, kao što je spomenuto, pokazuju pozitivne stavove nastavnika o procesu uključivanja sve tri skupine učenika: učenika oštećena sluha, učenika s poremećajima govorno-jezične komunikacije i učenika sa specifičnim teškoćama u učenju, no međutim pokazuju negativne stavove nastavnika prema realizaciji navedenog u praksi. Kao najveće teškoće u svom radu, nastavnici navode neodgovarajuća i nedostatna nastavna pomagala i didaktičke materijale, pretjeranu sadržajnu opširnost i jezičnu složenost udžbenika povijesti, priručnika i radnog materijala za učenike te nedostatnost i nepravovremenost stručnog usavršavanja nastavnika.

Različiti istraživači prikupljali su podatke o stavovima odgojitelja i nastavnika o odgojno-obrazovnom uključivanju (inkluziji) djece i učenika s posebnim potrebama i specifičnije, s oštećenjem sluha. Kriteriji prikupljanja podataka, okolnosti provođenja istraživačkog postupka, uzorak i rezultati razlikovali su se, no sva su istraživanja provedena s ciljem analiziranja odgojno-obrazovne prakse po pitanju inkluzije navedene skupine djece i učenika. Ono što možemo istaknuti jest kako se stavovi odgojno-obrazovnih djelatnika razlikuju s obzirom na generalne uvjete njihova rada u instituciji zaposlenja, dob i spol, količinu profesionalnog iskustva u radu s djecom s posebnim potrebama, odnosno oštećenjem sluha, te upoznatost sa zakonskim regulativama vezanim za navedenu problematiku. Upravo navedene stavke biti će u fokusu istraživačkog dijela ovoga rada, koji slijedi u nastavku.

5. SVRHA, CILJEVI I HIPOTEZE

5.1. Svrha istraživanja

Mogućnost adekvatnog i pravovremenog stjecanja potrebnih znanja i vještina, ne bi niti jednom djetetu i učeniku trebala biti uskraćena. Djeca i učenici s oštećenjem sluha imaju jednako pravo na sudjelovanje u procesu odgoja i obrazovanja kao i djeca i učenici bez oštećenja. Za ostvarenje navedenog, potrebno je odgojno-obrazovni sustav prilagoditi takvim pojedincima, i prije svega promijeniti svijest društvene zajednice o dobrobiti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha kako u odgojno-obrazovni sustav, tako i u društvenu zajednicu općenito.

Ovim se istraživanjem želi doprinijeti postojećem opusu istraživanja na području stavova odgojitelja i nastavnika o odgojno-obrazovnom uključivanju (inkluziji) djece i učenika s oštećenjem sluha.

U praktičnom smislu, na osnovi dobivenih rezultata, mogu se raditi preporuke za unaprjeđenje znanja i poboljšanje vještina odgojitelja i nastavnika putem stručnih usavršavanja, kako bi se u profesionalnom životu mogli bolje nositi s izazovima struke.

5.2. Ciljevi istraživanja

C1: *Utvrđiti stavove odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove*

C2: *Analizirati stavove odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove u relaciji sa spolom, dobi, godinama radnog staža i poznavanjem zakonske regulative o odgoju i obrazovanju djece i učenika s posebnim potrebama*

C3: *Utvrđiti razlike između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama grada Rijeke u stavovima prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove*

5.3. Hipoteze istraživanja

H1: Stavovi odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja su većinski pozitivni

H2: Postoje statistički značajne relacije na dimenzijama odgovora odgojitelja i nastavnika o uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja, s obzirom na spol, dob, godine radnog staža i poznavanje zakonske regulative vezane za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama

H2a: Odgojitelji i nastavnici ženskog spola imaju pozitivnije stavove na dimenzijama odgovora o uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja, u odnosu na odgojitelje i nastavnike muškog spola.

H2b: Mlađi odgojitelji i nastavnici imaju pozitivnije stavove na dimenzijama odgovora o uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja, u odnosu na starije odgojitelje i nastavnike.

H2c: Odgojitelji i nastavnici s manje godina radnog staža imaju pozitivnije stavove na dimenzijama o uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja, u odnosu na odgojitelje i nastavnike s više godina radnog staža.

H2d: Odgojitelji i nastavnici s boljim poznavanjem zakonske regulative vezane za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama, imaju pozitivnije stavove na dimenzijama odgovora o uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja, u odnosu na odgojitelje i nastavnike s lošijim poznavanjem zakonske regulative vezane za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama.

H3: Odgojitelji u redovnim predškolskim ustanovama, u odnosu na nastavnike u redovnim osnovnoškolskim ustanovama, iskazuju značajno pozitivnije stavove na dimenzijama odgovora o uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja

6. METODA ISTRAŽIVANJA

6.1. Uzorak ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo 203 ispitanika, zaposlenih u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama grada Rijeke, sjedišta Primorsko-goranske županije. Od ukupnog broja ispitanika, 102 ispitanika (50,2%) je odgojiteljske profesije, zaposlenih u centrima, podcentrima i privatnim dječjim vrtićima grada Rijeke (Tablica 1).

Tablica 1: *Popis centara, podcentara predškolskog odgoja i privatnih dječjih vrtića, apsolutne i relativne frekvencije odgojitelja/ca koji su sudjelovali u istraživanju*

Gradski dječji vrtići Rijeka – CPO⁸ + PPO⁹	Odgojitelji (N)	CPO (%)
CPO „Turnić“	31	30,39
CPO „Potok“	26	25,49
PPO „Drenova“	18	17,64
PPO „Rastočine“	7	6,86
Ukupno:	82	80,38
Privatni dječji vrtići Rijeka - PDV	Odgojitelji (N)	PDV (%)
Dječji vrtić „Zvezdica mira“	5	4,90
Dječji vrtić „Pinokio“	2	1,96
Dječji vrtić „Snjeguljica“	5	4,90
Dječji vrtić „Mali princ“	8	7,84
Ukupno:	20	19,60
Sveukupno:	102	100

N-broj ispitanika; %-postotak ispitanika

Preostali broj ispitanika, njih 101 (49,8%), odnosi se na ispitanike nastavničke profesije koji su zaposleni u osnovnoškolskim ustanovama grada Rijeke (Tablica 2).

Tablica 2: *Popis osnovnih škola, apsolutne i relativne frekvencije nastavnika/ca koji su sudjelovali u istraživanju*

Osnovna škola-OŠ	Nastavnici (N)	OŠ (%)
Osnovna škola „Vežica“	6	5,94
Osnovna škola „Pehlin“	25	24,75
Osnovna škola „Ivan Zajc“	23	22,77
Osnovna škola „SE Belvedere“	21	20,79
Osnovna škola „Centar“	9	8,91
Osnovna škola „Turnić“	17	16,83
Ukupno:	101	100

N-broj ispitanika; %-postotak ispitanika

⁸CPO – Centar predškolskog odgoja

⁹ PPO – Podcentar predškolskog odgoja

Od ukupnog broja ispitanika odgojiteljske profesije, većinski udio je ženskog spola (99%), odnosno samo je jedan ispitanik muškog spola (1%). Govoreći o nastavničkoj profesiji, 80 ispitanika je ženskog spola (79,20%), dok je 21 ispitanik muškog spola (20,79%); (Tablica 3).

Tablica 3: Prikaz frekvencija spola odgojitelja i nastavnika

	Odgojitelji (N)	Nastavnici (N)	Ukupno
Muški spol	1	21	22
%	1	20,79	21,79
Ženski spol	101	80	181
%	99	79,20	178,20
Ukupno	102	101	203

N-broj ispitanika; %-postotak ispitanika

Analizirajući prosječne vrijednosti dobi i godina radnog staža odgojitelja (Tablica 4), minimalna životna dob odgojitelja iznosi 23 godine života te 0 godina radnog staža, dok je maksimalna životna dob odgojitelja 65 godina života te 42 godine radnog staža. Prosječna životna dob odgojitelja iznosi 42 godine života, dok u prosjeku, odgojitelji imaju 12 godina radnog staža.

Tablica 4: Deskriptivni podaci za prosječne vrijednosti dobi i godina radnog staža odgojitelja

	Min	Max	M	Med	SD	K
Životna dob	23	65	41,86	40,50	10,447	-1,222
Godine radnog staža	0	42	16,38	12,00	11,679	-1,113

Min-minimalna vrijednost; Max-maksimalna vrijednost; M-aritmetička sredina; Med-medijan; SD-standardna devijacija; K-kurtičnost

Minimalna životna dob nastavnika iznosi 24 godine života i 0 godina radnog staža, dok maksimalna životna dob nastavnika iznosi 64 godine života i 40 godina radnog staža. Nadalje, prosječna životna dob nastavnika iznosi 40 godina, dok u prosjeku, nastavnici imaju 13 godina radnog staža (Tablica 5).

Tablica 5: Deskriptivni podaci za prosječne vrijednosti dobi i godina radnog staža nastavnika

	Min	Max	M	Med	SD	K
Životna dob	24	64	40,07	38,00	10,292	-0,677
Godine radnog staža	0	40	13,00	10,00	10,572	-0,483

Min-minimalna vrijednost; *Max*-maksimalna vrijednost; *M*-aritmetička sredina; *Med*-medijan; *SD*-standardna devijacija; *K*-kurtičnost

Nadalje, analizirajući životnu dob obje skupine ispitanika (odgojitelji i nastavnici) prema kategorijama (Tablica 6), najveći udio ispitanika ukupnog uzorka (36,45%), pripada kategoriji od 31 do 40 godina života. Nadalje, 28,43% odgojitelja starije je od 51 godine života, dok najveći udio nastavnika (38,61%), pripada kategoriji od 31 do 40 godina života.

Tablica 6: Prikaz životne dobi za odgojitelje i nastavnike prema kategorijama

Životna dob						
	23–30 god	31–40 god	41–50 god	51 – 60 god	61– 65 god	Ukupno (N; %)
Odgojitelji (N)	16	35	21	29	1	102
Odgojitelji (%)	15,68	34,31	20,58	28,43	0,98	100
Nastavnici (N)	19	39	26	13	4	101
Nastavnici (%)	18,81	38,61	25,74	12,87	3,96	100
Odgojitelji + Nastavnici (N)	35	74	47	42	5	203
Odgojitelji + Nastavnici (%)	17,24	36,45	23,15	20,68	2,46	100

N-broj ispitanika; %-postotak ispitanika

Govoreći o godinama radnog staža obje skupine ispitanika (nastavnika i odgojitelja) prema kategorijama (Tablica 7), podaci pokazuju kako najveći postotak ukupnog uzorka (49,26%), radi u struci od 0 do 10 godina, a njih 20,19%, ima preko 11 godina radnog staža. Najveći udio iz skupine odgojitelja (43,13%), ima od 0 do 10 godina radnog staža, nakon čega slijedi skupina odgojitelja od 21 do 30 godina radnog staža (22,54%). Analizirajući godine radnog staža nastavnika, najveći udio njih (55,44%), u struci je zaposlen od 0 do 10 godina, nakon čega slijede nastavnici iz skupine od 11 do 20 godina radnog staža (21,78%).

Tablica 7: Prikaz godina radnog staža za odgojitelje i nastavnike prema kategorijama

Radni staž						
	0-10 god	11-20 god	21-30 god	31-40 god	41-42 god	Ukupno
Odgojitelji (N)	44	19	23	15	1	102
Odgojitelji (%)	43,13%	18,62%	22,54	14,70	0,98	100
Nastavnici (n)	56	22	12	11	0	101
Nastavnici (%)	55,44	21,78	11,88	10,78	0	100
Odgojitelji + Nastavnici (N)	100	41	35	26	1	203
Odgojitelji + Nastavnici (%)	49,26	20,19	17,24	12,80	0,49	100

N-broj ispitanika; %-postotak ispitanika

Od ukupnog broja odgojitelja, 97 ispitanika (95%), rade kao odgojitelji u redovnim skupinama, dok preostalih 5 ispitanika (4,90%) rade kao odgojitelji u inkluzivnim skupinama (Tablica 8).

6.2. Mjerni instrument

Anketni upitnik je imao dvije varijante, jednu za odgojitelje i jednu za nastavnike, a bio je sačinjen su od istih varijabli. Razlika je bila samo u korištenju terminologije s obzirom na ciljanu populaciju: odgojitelj – dijete/djeca; nastavnik – učenik/učenici, odgoj-poučavanje.

Upitnik je imao tri dijela. Prvim dijelom su ispitivane sociodemografske karakteristike ispitanika koje se odnose na spol, dob, godine radnog staža, te su opisane u prethodnom podpoglavlju (6.1.).

U drugom dijelu, a vezano uz varijablu iskaza upoznatosti sa zakonskom regulativom, bitno je navesti kako se radi o univarijatnoj varijabli u kojoj su ispitanici na postavljeno pitanje: *Jeste li upoznati sa zakonskom regulativom vezano za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece i učenika s posebnim potrebama?*, imali ponuđene odgovore: 1=da, 2=samo djelomično i 3=ne.

Treći dio se odnosio na *Skala stavova prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove*. Za potrebe istraživačkog dijela ovog diplomskog rada, adaptirana je Skala stavova prema uključivanju djece i mladeži u redovne odgojno-

obrazovne ustanove autorica Bradarić-Jončić i Bosnar (Bosnar, 2004) na način da su neke čestice izostavljene, neke promijenjene, a neke dodane, sve prema potrebama ovog rada i dodatnim konzultacijama sa stručnjakom iz područja surdopedagogije. Time je dobiven inicijalni set od 31 čestice koji je statističkim obradama interpretabilne četirifaktorske strukture reduciran na finalni set od 18 čestica. Odgojitelji i nastavnici su odgovarali na petostupanjskoj skali Likertovog tipa od 1=uopće se ne slažem do 5= u potpunosti se slažem. Dobivena skala nazvana je *Skala stavova prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove (SUOS)*¹⁰.

Slijedi prikaz čestica za svaku od četiri dimenzije. Pouzdanost iskazana koeficijentom unutarnje pouzdanosti Cronbach Alpha, razmjerno prihvatljiva za sve četiri dimenzije.

1) Socijalizacijska prednost uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha (N=7):

- Djeci/učenicima bez oštećenja sluha, kasnije je u životu, mnogo lakše komunicirati s osobama s oštećenjem sluha, ukoliko su s njima pohađali vrtić/osnovnu školu
- Zajednički odgoj i obrazovanje omogućuje uspješnije socijalne interakcije u svakodnevnom životu djece/učenika s oštećenjem sluha i bez oštećenja sluha
- Uključivanje djece/učenika s oštećenjem sluha u redovni predškolski/osnovnoškolski sustav je korisno za socijalni razvoj djece/učenika bez oštećenja sluha
- U redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu, djeca/učenici s oštećenjem sluha, bolje se pripremaju za život nego u sustavu izvanredovnog obrazovanja
- Djeca/učenici s oštećenjem sluha ostvaruju uspješne interakcije s čujućim vršnjacima u redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu
- Pohađanje redovnog predškolskog/osnovnoškolskog sustava je korisno za djecu/učenike s oštećenjem sluha
- U redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu, djeca/učenici s oštećenjem sluha mogu steći znanja i vještine jednako uspješno kao njihovi čujući vršnjaci

Cronbachva Alpha za socijalizacijsku prednost uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha iznosi 0,83.

¹⁰Dalje u tekstu koristit će se navedena skraćenica

2) Potreba podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha (N=3):

- Edukacijski rehabilitator potreban je u odgojnoj grupi/razredu u kojoj/kojem je uključeno/uključen dijete/učenik s oštećenjem sluha
- Prisutnost edukacijskog rehabilitatora u odgojnoj grupi/razredu povoljno bi utjecala na samostalnost djeteta/učenika s oštećenjem sluha
- Bilo bi dobro kada bi odgojitelji/nastavnici imali priliku pohađati tečaj znakovnog jezika

Cronbachva Alpha za potrebu podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha iznosi 0,68.

3) Korisnost stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha (N=4):

- Uz stalno zaposlenog pedagoga u redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu, integracija djece/učenika s oštećenjem sluha može biti uspješna
- Pedagozi su dovoljno stručni za podršku odgojiteljima i djeci/nastavnicima i učenicima u inkluziji djece/učenika s oštećenjem sluha
- Uz suradnju sa stručnim suradnicima, može se uspješno organizirati odgoj i obrazovanje djece/učenika s oštećenjem sluha u redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu
- Stručnim usavršavanjem, moguće je pripremiti odgojitelje/nastavnike za rad s djecom/učenicima s oštećenjem sluha

Cronbachva Alpha za korisnost stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha iznosi 0,73.

4) Negativan utjecaj uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha (N=4):

- Ako već polaze u redoviti predškolski/osnovnoškolski sustav, bilo bi dobro da djeca/učenici s oštećenjem sluha pohađaju posebne odgojne grupe/razrede
- Djeca/učenici s oštećenjem sluha u redovnom predškolskom/osnovnoškolskom

sustavu predstavljaju smetnju za normalan rad

- U redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu, djeca/učenici s oštećenjem sluha, slabije napreduju i manje nauče nego u sustavu specijalnog obrazovanja
- Pohađanje redovnog predškolskog/osnovnoškolskog sustava ima štetne posljedice na emocionalni razvoj djece/učenika s oštećenjem sluha

Cronbachova Alpha za negativan utjecaj uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha iznosi 0,69.

6.3. Način prikupljanja podataka

Empirijski dio istraživanja¹¹ je proveden na prigodnom uzorku ispitanika zaposlenih u gradskim i privatnim predškolskim ustanovama, kao i osnovnoškolskim ustanovama sjedišta Primorsko-goranske županije - grada Rijeke.

U istraživanju su sudjelovala 2 centra predškolskog odgoja, 2 podcentra predškolskog odgoja, 4 privatna vrtića te 6 osnovnih škola.

Prije provedbe istraživanja, ravnatelji svih navedenih predškolskih i osnovnoškolskih ustanova, upoznati su s ciljem i svrhom istraživanja, te im je uručena molba Filozofskog fakulteta u Rijeci za provođenjem istog. Nakon pojedinačnog pristanka svake ustanove, anketni upitnici uručeni su osobno ravnateljima ili zaposlenicima stručne službe ciljanih ustanova. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno. Ispitanici su imali priliku izraziti svoj pristanak ili odbijanje sudjelovanja u istraživanju, a anketne upitnike zaprimili su u omotnicama u koje su nakon ispunjavanja, vraćali ispunjene anketne upitnike. Od prvog kontakta s ravnateljima ustanova (15.09.2016.) do posljednjeg zaprimljenog, ispunjenog anketnog upitnika (03.11.2016.), prošlo je više od 2 mjeseca. Razlozi za navedeno leže u nedostatku pozitivne suradnje, odnosno čestom odbijanju suradnje od ravnatelja ciljanih ustanova grada Rijeke, dugotrajnom čekanju na povrat ispunjenih anketnih upitnika, kao i prebacivanju odgovornosti čelnih osoba na ostale djelatnike ustanova. Upitnik je imao 8 stranica.

¹¹Prikupljanje podataka realizirano je u okviru zajedničkog projekta autorice diplomskog rada i kolegice s Odsjeka za Pedagogiju, Filozofskog fakulteta u Rijeci

6.4. Metode obrade podataka

Pribavljeni podaci obrađeni su kvantitativnom metodologijom pomoću statističkog programa IBM SPSS STATISTICS – Statistical Package for the Social Sciences¹².

Sociodemografski podaci koji se odnose na spol, dob, godine radnog staža, radno mjesto (razredna nastava/predmetna nastava), razinu završenog studija (2-godišnji/3-godišnji/4-godišnji/5-godišnji studij), kao i podaci o razini upoznatosti sa zakonskom regulativom vezanom za predškolsko i osnovnoškolsko obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama, izračunati su na osnovi frekvencije, aritmetičke sredine i standardne devijacije. Svaka čestica skale SUOS će se prikazati najprije frekvencijama i apsolutnim vrijednostima, a potom i aritmetičkim sredinama na njihovim linearnim kompozitima skale SUOS.

Pouzdanost dimenzija izračunata je koeficijentom Cronbach Alpha. Kolmogorov-Smirnovim testom izračunata je normalnost distribucije za svaku od četiri kompozita/dimenzije skale, te je na temelju te informacije donesena odluka kako će se u analizama povezanosti i razlika koristiti neparametrijska statistika. Analize razlika između skupina provedene su Mann-Whitney U testom i Kruskal-Wallis H testom, dok je povezanost između varijabli analizirana neparametrijskom korelacijom.

¹²IBM SPSS STATISTICS – Statistical Package for the Social Sciences – programski paket korišten za statističku analizu i obradu podataka

7. REZULTATI I INTERPRETACIJA REZULTATA

Provedeno je istraživanje čiji je cilj bio utvrditi stavove odgojitelja i nastavnika o odgojno-obrazovnom uključivanju (inkluziji) djece i učenika s oštećenjem sluha i relacije tih stavova s nekim obilježjima odgojitelja i nastavnika.

7.1. Stavovi odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove

U tablici 8 slijedi prikaz rezultata stupnja slaganja odgojitelja i nastavnika s tvrdnjama SUOS-a (1-uopće se ne slažem, 2-uglavnom se ne slažem, 3-niti se slažem niti se ne slažem, 4-uglavnom se slažem, 5-u potpunosti se slažem).

Tablica 8: Prikaz frekvencija odgovora odgojitelja i nastavnika na SUOS – u (1-uopće se ne slažem, 2-uglavnom se ne slažem, 3-niti se slažem niti se ne slažem, 4-uglavnom se slažem, 5-u potpunosti se slažem)

	1	2	3	4	5
Djeca/učenicima bez oštećenja sluha, kasnije je u životu, mnogo lakše komunicirati s osobama s oštećenjem sluha, ukoliko su s njima pohađali vrtić/osnovnu školu.	3,9 % (8)	5,4 % (11)	17,2 % (35)	35,0 % (71)	38,4 % (78)
Zajednički odgoj i obrazovanje omogućuje uspješnije socijalne interakcije u svakodnevnom životu djece/učenika s oštećenjem sluha i bez oštećenja sluha.	0,5 % (1)	2% (4)	10,8% (22)	37,9% (77)	48,8% (99)
Uključivanje djece/učenika s oštećenjem sluha u redovni predškolski/osnovnoškolski sustav je korisno za socijalni razvoj djece/učenika bez oštećenja sluha.	0,5% (1)	3,9% (8)	10,8% (22)	30,0% 61	54,7% 111
U redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu, djeca/učenici s oštećenjem sluha, bolje se pripremaju za život nego u sustavu izvanredovnog obrazovanja.	2,0% (4)	3,9% (8)	34,5% (70)	37,9% (77)	21,7% (44)
Djeca/učenici s oštećenjem sluha ostvaruju uspješne interakcije s čujućim vršnjacima u redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu.	1,0% (2)	3,4% (7)	27,6% (56)	48,8% (99)	19,2% (39)
Pohađanje redovnog predškolskog/osnovnoškolskog sustava je korisno za djecu/učenike s oštećenjem sluha.	1,0% (2)	5,9% (12)	18,7% (38)	37,9% (77)	36,5% (74)
U redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu, djeca/učenici s oštećenjem sluha mogu steći znanja i vještine jednako uspješno kao njihovi čujući vršnjaci.	2,0% (4)	4,9% (10)	31,0% (63)	40,9% (83)	21,2% (43)
Edukacijski rehabilitator potreban je u odgojnoj grupi/razredu u kojoj/kojem je uključeno/uključen dijete/učenik s oštećenjem sluha.	2,0% (4)	3,4% (7)	19,7% (40)	35,0% (71)	39,9% (81)
Prisutnost edukacijskog rehabilitatora u odgojnoj grupi/razredu povoljno bi utjecala na samostalnost djeteta/učenika s oštećenjem sluha.	2,0% (4)	6,4% (13)	15,8% (32)	38,4% (78)	37,4% (76)
Bilo bi dobro kada bi odgojitelji/nastavnici imali priliku pohađati tečaj znakovnog jezika.	1,5% (3)	2,5% (5)	18,2% (37)	39,4% (80)	38,4% (78)
Uz stalno zaposlenog pedagoga u redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu, integracija djece/učenika s oštećenjem sluha može biti uspješna.	2,0% (4)	3,4% (7)	17,2% (35)	38,4% (78)	38,9% (79)
Pedagozi su dovoljno stručni za podršku odgojiteljima i djeci/nastavnicima i učenicima u inkluziji djece/učenika s oštećenjem sluha.	4,4% (9)	9,4% (19)	38,4% (78)	34,5% (70)	13,3% (27)
Uz suradnju sa stručnim suradnicima, može se uspješno organizirati odgoj i obrazovanje djece/učenika s oštećenjem sluha u redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu.	1,5% (3)	2,0% (4)	14,8% (30)	45,3% (92)	36,5% (74)
Stručnim usavršavanjem, moguće je pripremiti odgojitelje/nastavnike za rad s djecom/učenicima s oštećenjem sluha.	1,0% (2)	3,4% (7)	14,8% (30)	49,8% (101)	31,0% (63)
Ako već polaze u redoviti predškolski/osnovnoškolski sustav, bilo bi dobro da djeca/učenici s oštećenjem sluha pohađaju posebne odgojne grupe/razrede.	28,6% (58)	22,7% (46)	28,6% (58)	16,7% (34)	3,4% (7)
Djeca/učenici s oštećenjem sluha u redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu predstavljaju smetnju za normalan rad.	34,5% (70)	36,9% (75)	20,7% (42)	7,4% (15)	0,5% (1)
U redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu, djeca/učenici s oštećenjem sluha, slabije napreduju i manje nauče nego u sustavu specijalnog obrazovanja.	18,2% (37)	26,6% (54)	36,9% (75)	14,8% (30)	3,4% (7)
Pohađanje redovnog predškolskog/osnovnoškolskog sustava ima štetne posljedice na emocionalni razvoj djece/učenika s oštećenjem sluha.	38,9% (79)	30,5% (62)	21,2% (43)	7,9% (16)	1,5% (3)

Podaci Tablice 8 analizirat će se tako što će se najprije istaknuti pet tvrdnji SUOS-a s kojima se odgojitelji i nastavnici u potpunosti slažu, a zatim pet tvrdnji s kojima se odgojitelji i nastavnici uopće ne slažu, uzimajući u obzir najviši postotak odgovora ispitanika.

Analizirajući ukupne odgovore odgojitelja i nastavnika na SUOS-u, počevši od tvrdnji s kojima se u najvećem postotku u potpunosti slažu, ističe se tvrdnja kako je uključivanje djece/učenika s oštećenjem sluha u redovne predškolske/osnovnoškolske ustanove korisno za socijalni razvoj djece/učenika bez oštećenja, s kojom se u potpunosti slaže 54,7% odgojitelja i nastavnika. Potpuno slaganje (48,8%), odgojitelji i nastavnici iskazuju i kada je riječ o tvrdnji kako zajednički odgoj i obrazovanje omogućuje uspješnije socijalne interakcije u svakodnevnom životu djece/učenika s oštećenjem sluha i bez oštećenja sluha, te kako je edukacijski rehabilitator potreban u odgojnoj grupi/razredu u kojoj/kojem je uključeno/uključen dijete/učenik s oštećenjem sluha (39,9%). Nadalje, s tvrdnjom kako uz stalno zaposlenog pedagoga u redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu, integracija djece/učenika s oštećenjem sluha može biti uspješna, u potpunosti se slaže 38,9% odgojitelja i nastavnika, dok njih 38,4% izražava potpuno slaganje s tvrdnjom kako je djeci/učenicima bez oštećenja sluha, kasnije u životu, mnogo lakše komunicirati s osobama s oštećenjem sluha, ukoliko su s njima pohađali vrtić/osnovnu školu.

Analizirajući tvrdnje s kojima odgojitelji i nastavnici u najvećem postotku iskazuju potpuno neslaganje, prvotno se ističe tvrdnja kako pohađanje redovnog predškolskog/osnovnoškolskog sustava ima štetne posljedice na emocionalni razvoj djece/učenika s oštećenjem sluha, za koju 38,9%% ispitanika izražava svoje potpuno neslaganje. Prema iskazanom postotku odgovora odgojitelja i nastavnika, slijedi tvrdnja kako djeca/učenici s oštećenjem sluha u redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu predstavljaju smetnju za normalan rad, za koju 34,5% ispitanika izražava svoje potpuno neslaganje. 28,6% odgojitelja i nastavnika iskazalo je potpuno neslaganje s tvrdnjom kako bi bilo dobro, ako već polaze u redoviti predškolski/osnovnoškolski sustav, da djeca/učenici s oštećenjem sluha pohađaju posebne odgojne grupe/razrede. Potpuno neslaganje iskazalo je i 18,2% odgojitelja i nastavnika kada je riječ o tvrdnji kako redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu, djeca/učenici s oštećenjem sluha, slabije napreduju i manje nauče nego u sustavu specijalnog obrazovanja, dok se njih 4,4% uopće se ne slaže s tvrdnjom kako su pedagozi dovoljno stručni za podršku odgojiteljima i djeci/nastavnicima i učenicima u inkluziji djece/učenika s oštećenjem sluha.

Slijedi prikaz Spearmanove korelacije dimenzija socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha za SUOS. (Tablica 9).

Tablica 9: Deskriptivni podaci Spearmanove korelacije dimenzija za SUOS

	1	2	3	4	Min	Max	M	SD	K-G
Socijalizacijska prednost uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha	1	0,24**	0,42**	-0,59**	1	5	4,00	0,64	1,86**
Potreba podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha		1	0,21**	-0,12	2	5	4,07	0,74	2,16**
Korisnost stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha			1	-0,32**	2	5	3,88	0,74	2,12**
Negativan utjecaj uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha				1	1	4	2,27	0,76	1,23**

*Min-minimum; Max-maksimum; M-aritmetička sredina; SD-Standardna devijacija; K-G-Kolmogorov-Smirnov test; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$*

Uvidom u tablicu 9 vidljivo je kako u ukupnim rezultatima za pojedinu od 4 dimenzije skale SUOS, najveću prosječnu vrijednost ima dimenzija potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha ($M=4,07$), nakon čega slijedi socijalizacijska prednost uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha ($M=4,00$) te korisnost stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha ($M=3,88$),

s čime se odgojitelji/nastavnici slažu. Najnižu prosječnu vrijednost ima dimenzija negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha ($M=2,27$), s čime se odgojitelji/nastavnici gotovo uopće ne slažu.

Uvidom u Kolmogorov-Smirnov test vidljivo je kako sve četiri dimenzije za odgojitelje i nastavnike (socijalizacijska prednost uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha ($K-G=1,86$), potreba podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha ($K-G=2,16$), korisnost stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha ($K-G=2,12$), negativan utjecaj uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha ($K-G=1,23$)), pokazuju značajno odstupanje od normalne distribucije rezultata. Navedeni nalazi značajnog odstupanja rezultata svih dimenzija od normalne distribucije rezultata, razlog su korištenja neparametrijskih testova pri obradi rezultata u ovom radu.

Dobivena je visoka negativna povezanost između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha. Također srednja negativna povezanost, dobivena je između korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

Niska pozitivna povezanost dobivena je između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha. Između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha također je dobivena srednja pozitivna povezanost. Naposljetku, niska pozitivna povezanost uočena je i između potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha i korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha.

7.2. Relacije stavova odgojitelja i nastavnika prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha i spola, dobi, radnog staža i poznavanja zakonske regulative vezane za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece i učenika s posebnim potrebama

7.2.1. Spol

Slijedi prikaz razlika u odgovorima odgojitelja i nastavnika prema spolu, na dimenzijama socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha za SUOS (Tablica 10).

Tablica 10: Razlike između muških i ženskih ispitanika idimenzija za SUOS

	Spol	N	M	Z	Sig
Socijalizacijska prednost uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha	Muški	22	95,27	-0,57	0,56
	Ženski	181	102,82		
	Total	203			
Potreba podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha	Muški	22	68,55	-2,86	0,00
	Ženski	181	106,07		
	Total	203			
Korisnost stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha	Muški	22	100,27	-0,14	0,88
	Ženski	181	102,21		
	Total	203			
Negativan utjecaj uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha	Muški	22	98,77	-0,27	0,78
	Ženski	181	102,39		
	Total	203			

N-broj ispitanika; M-aritmetička sredina; Z- z-vrijednost; Sig-značajnost

Analizirajući razlike u odgovorima odgojitelja i nastavnika po pitanju socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha prema spolu, primjenom Mann-Whitney U testa (Tablica 10), utvrdilo se kako nema statistički značajnih razlika s obzirom na spol ispitanika. Analizirajući dalje odgovore odgojitelja i nastavnika prema spolu, po pitanju potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, utvrđena je statistički značajna razlika. Žene značajno više smatraju potrebnim podršku edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha.

Na preostalim analiziranim dimenzijama korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha te negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, nema statistički značajne razlike između spolova.

7.2.2. Dob

Slijedi prikaz povezanosti odgovora odgojitelja i nastavnika prema dobi, na dimenzijama socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha za SUOS (Tablica 11).

Tablica 11: Prikaz povezanosti dobi i dimenzija za SUOS

	Socijalizacijska prednost uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha	Potreba podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha	Korisnost stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha	Negativan utjecaj uključivanja djece i učenika oštećenjem sluha
r	-0,02	-0,06	-0,00	-0,02

r-Spearmanov koeficijent korelacije

Uvidom u Tablicu 11 i analizom rezultata neparametrijske korelacije, vidljivo je kako ne postoji statistički značajna povezanost između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i dobi odgojitelja i nastavnika.

7.2.3. Godine radnog staža

Slijedi prikaz povezanosti odgovora odgojitelja i nastavnika prema godinama radnog staža, na dimenzijama socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha za SUOS (Tablica 12).

Tablica 12: Prikaz povezanosti godina radnog staža i dimenzija za SUOS

	Socijalizacijska prednost uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha	Potreba podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha	Korisnost stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha	Negativan utjecaj uključivanja djece i učenika oštećenjem sluha
r	-0,06	-0,08	-0,04	0,04

r-Spearmanov koeficijent korelacije

Uvidom u Tablicu 12 i analizom rezultata neparametrijske korelacije, vidljivo je kako ne postoji statistički značajna povezanost između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i godina radnog staža odgojitelja i nastavnika.

7.2.4. Poznavanje zakonske regulative vezane za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece i učenika s posebnim potrebama

U tablici 13 slijedi prikaz frekvencija odgovora odgojitelja i nastavnika na pitanje: *Jeste li upoznati sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama?* (1=da, 2=samo djelomično, 3=ne).

Tablica 13: *Jeste li upoznati sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama?*

Upoznatost odgojitelja i nastavnika sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece i učenika s posebnim potrebama	N	%
Da	52	26,6
Samo djelomično	20	9,9
Ne	131	64,5
Ukupno	203	100

N-broj ispitanika; %-postotak ispitanika

Uvidom u Tablicu 13, vidljivo je kako se je najveći broj odgojitelja i nastavnika, njih 131 (64,5%), izjasnio kako nije upoznat sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece i učenika s posebnim potrebama. Njih 52 (26,6%) izjasnilo se kako je poznato s navedenim, dok 20 (9,9%) ispitanika izražava samo djelomičnu upoznatost s navedenim.

U tablici 14 slijedi prikaz razlike u odgovorima odgojitelja i nastavnika na pitanje: *Jeste li upoznati sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama?*, i dimenzija socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha za SUOS(1=da, 2=samo djelomično, 3=ne).

Tablica 14: Razlike u odgovorima odgojitelja i nastavnika na pitanje: Jeste li upoznati sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama? i dimenzija za SUOS; (1=da, 2=samo djelomično, 3=ne)

Upoznatost odgojitelja i nastavnika sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece i učenika s posebnim potrebama		M	X²	Sig
Socijalizacijska prednost uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha	Da	106,48	0,64	0,72
	Samo djelomično	99,56		
	Ne	106,33		
Potreba podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha	Da	98,91	1,33	0,51
	Samo djelomično	101,09		
	Ne	115,98		
Korisnost stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha	Da	113,11	3,20	0,20
	Samo djelomično	99,66		
	Ne	88,43		
Negativan utjecaj uključivanja djece i učenika oštećenjem sluha	Da	96,10	0,73	0,69
	Samo djelomično	103,77		
	Ne	105,75		

M-aritmetička sredina; *X*² – hi-kvadrat; *Sig*-značajnost

Uvidom u Tablicu 14 i analizom rezultata Kruskal Wallis H testa, uviđamo kako nema statistički značajne razlike između odgovora odgojitelja i nastavnika koji su različito iskazali svoju upoznatost sa zakonskom regulativom u stavovima prema socijalizacijskoj prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebi podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

S obzirom na to da nije dobivena statistički značajna razlika u prethodnoj analizi, odlučilo se spojiti dvije skupine ispitanika: one koji smatraju kako ne poznaju zakonsku regulativu vezanu za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama, i one koji smatraju kako je poznaju samo djelomično.

Slijedi prikaz frekvencija odgovora odgojitelja i nastavnika na pitanje: Jeste li upoznati sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama? (1=samo djelomično i Ne, 2=da); (Tablica 15).

Tablica 15: *Jeste li upoznati sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama?*

Upoznatost odgojitelja i nastavnika sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama	N	%
Samo djelomično i Ne	151	74,38
Da	52	25,61
Ukupno	203	100

N-broj ispitanika; %-postotak ispitanika

Uvidom u tablicu 15 vidljivo je kako se većinski dio odgojitelja i nastavnika, njih 151 (74,38%), izjašnjava kako samo djelomično i uopće ne poznaje zakonsku regulativu vezanu za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama, dok se njih tek 52 (26,61%), izjašnjava potvrdno na isto pitanje.

U tablici 16 slijedi prikaz razlike u odgovorima odgojitelja i nastavnika na pitanje: *Jeste li upoznati sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama?*, i dimenzija socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha za SUOS, (1=samo djelomično i Ne, 2=da).

Tablica 16: Razlike u odgovorima odgojitelja i nastavnika na pitanje: Jeste li upoznati sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama? i dimenzija za SUOS; (1=samo djelomično i Ne, 2=da)

Upoznatost odgojitelja i nastavnika sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece i učenika s posebnim potrebama				
		M	Z	Sig
Socijalizacijska prednost uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha	Samo djelomično i Ne	100,46	-0,64	0,52
	Da	106,48		
Potreba podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha	Samo djelomično i Ne	103,06	-0,44	0,65
	Da	98,91		
Korisnost stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha	Samo djelomično i Ne	98,18	-1,59	0,11
	Da	113,11		
Negativan utjecaj uključivanja djece i učenika oštećenjem sluha	Samo djelomično i Ne	104,03	-0,84	0,39
	Da	96,10		

M-aritmetička sredina; Z- z-vrijednost; Sig-značajnost

Primjenom Mann-Whitney U testa i analizom rezultata u tablici 16, vidljivo je kako nema statistički značajne razlike između odgovora odgojitelja i nastavnika na pitanje: Jeste li upoznati sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama? i socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

7.3. Razlike između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama grada Rijeke u stavovima prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove

U tablici 17 slijedi prikaz razlike između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama grada Rijeke, u iskazanim stavovima prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove i socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha za SUOS.

Tablica 17: Razlike između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama, i dimenzija za SUOS.

	Skupine ispitanika	M	Z	Sig
Socijalizacijska prednost uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha	Odgojitelji	111,37	-2,29	0,02*
	Nastavnici	92,54		
Potreba podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha	Odgojitelji	118,40	-4,04	0,00**
	Nastavnici	85,44		
Korisnost stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha	Odgojitelji	110,43	-2,07	0,03*
	Nastavnici	93,49		
Negativan utjecaj uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha	Odgojitelji	95,74	-1,53	0,12
	Nastavnici	108,32		

M-aritmetička sredina; *Z*-z-vrijednost; *Sig*-značajnost; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Analizom rezultata u tablici 17 i primjenom Mann-Whitney U testa, uočena je statistički značajna razlika između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama, u iskazanim stavovima prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove i socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha. Odgojitelji u većoj mjeri pridaju važnost socijalizacijskoj prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

Nadalje, statistički visoka značajna razlika između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama, uočena je u iskazanim stavovima prema potrebi podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, pri čemu odgojitelji ponovno, u većoj mjeri pridaju važnost navedenom.

Statistički značajna razlika između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama, uočena je i u iskazanim stavovima prema korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha, pri čemu još jednom, odgojitelji u većoj mjeri pridaju važnost navedenoj dimenziji.

Nije pronađena statistički značajna razlika između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama u iskazanim stavovima prema negativnom utjecaju uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

8. RASPRAVA

8.1. Verifikacija hipoteza

Postavljena prva hipoteza prema kojoj su stavovi odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja većinski pozitivni, je potvrđena.

Sagledavajući frekvencije pojedinih čestica, dokazano je kako odgojitelji i nastavnici smatraju kako je uključivanje djece/učenika s oštećenjem sluha u redovne predškolske/osnovnoškolske ustanove, korisno za socijalni razvoj djece/učenika bez oštećenja, što je istovjetno podacima Ljubić, Kiš-Glavaš (2003), o pozitivnim socijalizacijskim efektima uključivanja djece/učenika s teškoćama u korist one djece/učenika bez teškoća. Štoviše, Nikolarai i sur. (2005) i Markodimitraki i sur. (2011), utvrđuju kako predškolska djeca bez teškoća u razvoju, bez obzira na spol, imaju pozitivne stavove prema svojim vršnjacima s teškoćama, što naravno omogućuje normalno napredovanje i socijalizaciju takve djece. Također, odgojitelji i nastavnici smatraju kako zajednički odgoj i obrazovanje omogućuje uspješnije socijalne interakcije u svakodnevnom životu djece/učenika s oštećenjem sluha i onih bez oštećenja sluha. Govoreći o stručnjacima koji rade s djecom/učenicima s oštećenjem sluha, a da ne pripadaju odgojiteljskom ili nastavničkom kadru, odgojitelji i nastavnici smatraju kako je upravo edukacijski rehabilitator potreban u radu s navedenim skupinama. Istovjetan podatak iznosi i Cook (2004) s pozitivnim vrednovanjem edukacijskog rehabilitatora u svrhu rada s djecom/učenicima s razvojnim teškoćama. Nadalje, rezultati su pokazali kako osim edukacijskog rehabilitatora, kao potrebnog za rad s djecom/učenicima s oštećenjem sluha, odgojitelji i nastavnici ističu i pedagoga kao stručnjaka koji doprinosi uspješnosti inkluzije djece/učenika s oštećenjem sluha čemu idu u prilog i istraživanja Rudelić i sur. (2012), Lončarić (2016), te Kudek-Mirošević, Jurjević-Lozančić (2014), gdje ispitanici ističu nužnost i zadovoljstvo rada s članovima stručnog tima predškolske/osnovnoškolske ustanove. Također, rezultati su pokazali kako odgojitelji i nastavnici smatraju kako je djeci/učenicima bez oštećenja sluha, kasnije u životu, mnogo lakše komunicirati s osobama s oštećenjem sluha, ukoliko su s njima pohađali vrtić/osnovnu školu.

Govoreći o emocionalnom razvoju djece/učenika s oštećenjem sluha, rezultati su pokazali kako većina odgojitelja i nastavnika ne smatra kako pohađanje redovnog predškolskog/osnovnoškolskog sustava ima štetne posljedice na emocionalni razvoj djece/učenika s oštećenjem sluha. Također, trećina odgojitelja i nastavnika ne slaže se kako djeca/učenici s oštećenjem sluha u redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu predstavljaju smetnju za normalan rad. U literaturi nailazimo na različite podatke vezane za navedeno. U prilog navedenim rezultatima idu provedena istraživanja Kolarić Piplica (2014) i Bosnar, Brdarić-Jončić (2008), s iznesenim podacima o pozitivnim stavovima odgojitelja i nastavnika prema inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha. No, Ljubić, Kiš-Glavaš (2003), iznose podatak prema kojem nastavnici u manjoj mjeri, učenike s teškoćama smatraju smetnjom u redovitom nastavnom procesu. Razloge navedenom, autorice traže u nedovoljnom iskustvu ispitanika, odnosno manjku praktičnog iskustva u radu s takvim učenicima. Nadalje, većina odgojitelja i nastavnika ne smatra kako bi, ako već polaze u redoviti predškolski/osnovnoškolski sustav, djeca/učenici s oštećenjem sluha trebali pohađati posebne odgojne grupe/razrede. Podatak suprotan navedenom, iznose Tomić, Šehović Hrvanović (2007) te Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić (2014), gdje većinski dio ispitanika (nastavnika), u usporedbi s odgojiteljima, izražava stav kako je učenike s teškoćama uputnije smjestiti u posebne odgojno-obrazovne skupine u okviru redovitih škola. Kao moguće razloge navedenom, autorice iznose zadane smjernice i provedbu politike odgoja i obrazovanja odnosno, nedostatnu podršku nastavnicima za razvoj njihovih kompetencija. Odgojitelji i nastavnici u velikoj većini, ne smatraju kako u redovnom predškolskom/osnovnoškolskom sustavu, djeca/učenici s oštećenjem sluha, slabije napreduju i manje nauče nego u sustavu specijalnog obrazovanja. S dobivenim podatkom suglasni su i rezultati istraživanja autorice Zrilić (2013). Kao suprotnost već navedenom, ističu se odgojitelji i nastavnici koji ne smatraju kako su pedagozi dovoljno stručni za podršku odgojiteljima i djeci/nastavnicima i učenicima u inkluziji djece/učenika s oštećenjem sluha.

Analizirajući ukupne rezultate prema kreiranim dimenzijama, zaključeno je kako je dobivena visoka negativna povezanost između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, što ide u prilog prethodno navedenim podacima. Naime, oni odgojitelji i nastavnici koji se u velikoj mjeri slažu i u velikoj mjeri ističu socijalizacijske prednosti uključivanja djece/učenika s oštećenjem sluha, isto tako negativno vrednuju odnosno izražavaju neslaganje s negativnim utjecajima uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

Rezultati su pokazali i srednju negativnu povezanost između korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, što znači kako oni odgojitelji i nastavnici koji se u velikoj mjeri slažu i ističu korisnost stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha, isto tako se ne slažu s negativnim utjecajem uključivanja navedene skupine djece i učenika.

Analizirajući rezultate, zaključeno je također, kako je niska pozitivna povezanost dobivena između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha. Navedeno nam govori kako odgojitelji i nastavnici koji smatraju kako postoje i u velikoj se mjeri slažu sa socijalizacijskim prednostima uključivanja djece/učenika s oštećenjem sluha, isto tako, u manjoj mjeri, smatraju potrebnim podršku edukacijskog rehabilitatora za ostvarenje navedenog. Podatke o potrebitosti i zalaganju ispitanika za suradnju s edukacijskim rehabilitatorom iznosi i Cook (2004), kao i Bosnar (2004).

Između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha dobivena je srednja pozitivna povezanost, što ponovno potvrđuje kako oni odgojitelji i nastavnici koji smatraju kako postoje i slažu se s različitim socijalizacijskim prednostima uključivanja (inkluzije) djece/učenika s oštećenjem sluha, isto tako, smatraju korisnom stručnu službu u ostvarenju procesa inkluzije takve djece/učenika, na kakve podatke nailazimo i u istraživanjima Ljubić, Kiš-Glavaš (2003), te Mešalić, Pehić, Adilović (2011).

Naposljetku, rezultatima je utvrđeno kako postoji niska pozitivna povezanost između potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha i korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha. Dakle, oni odgojitelji i nastavnici koji visoko vrednuju potrebu podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, u manjoj mjeri, visoko vrednuju i korisnost stručne službe u inkluziji navedene skupine djece/učenika.

Postavljena druga hipoteza prema kojoj postoje statistički značajne razlike na dimenzijama odgovora odgojitelja i nastavnika o uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja - s obzirom na spol, dob, godine radnog staža i poznavanje zakonske regulative, odbačena je.

Generalnim pregledom rezultata, utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na spol, na dimenziji potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha. S obzirom na dob, godine radnog staža i poznavanje zakonske regulative, hipoteza nije potvrđena niti na jednoj dimenziji.

U svrhu analiziranja rezultata s obzirom na sociodemografsko obilježje spola odgojitelja i nastavnika, postavljena je podhipoteza kako odgojitelji i nastavnici ženskog spola imaju pozitivnije stavove na dimenzijama odgovora o uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Analizirajući odgovore muških i ženskih odgojitelja i nastavnika na dimenziji socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, nije pronađena statistički značajna razlika između ispitanika. Dakle, i muški i ženski ispitanici podjednako vrednuju varijable koje se tiču socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, odnosno nije zabilježen utjecaj spola odgojitelja i nastavnika na vrednovanje varijabli navedene dimenzije. Podatak o nepostojanju utjecaja spola ispitanika na pozitivne stavove o inkluziji djece/učenika s teškoćama, iznose i Jerlinder i sur. (2010).

Kod analiziranja odgovora muških i ženskih odgojitelja i nastavnika na dimenziji potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, utvrđena je statistički značajna razlika. Žene značajno od muškaraca smatraju potrebnim podršku edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha.

Odgovori muških i ženskih odgojitelja i nastavnika ne razlikuju se značajno na dimenziji korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha, kao ni na dimenziji negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha. Dobiveni podaci ukazuju kako i muški i ženski ispitanici podjednako vrednuju varijable koje se tiču navedenih dimenzija.

U svrhu analiziranja rezultata s obzirom na sociodemografsko obilježje dobi odgojitelja i nastavnika, postavljena je podhipoteza kako mlađi odgojitelji i nastavnici imaju pozitivnije stavove na dimenzijama odgovora o uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Analizirajući odgovore mlađih i starijih odgojitelja i nastavnika na dimenziji socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, nije pronađena statistički značajna povezanost između dobi ispitanika i njihovog vrednovanja varijabli navedene dimenzije. Dakle, i mlađi i stariji ispitanici

podjednako vrednuju varijable koje se tiču socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, odnosno nije zabilježena povezanost dobi odgojitelja i nastavnika i vrednovanja navedene dimenzije. Suprotno navedenim podacima, Skočić Mihić, Gabrić Bošković (2016), iznose podatak kako mlađi nastavnici u većoj mjeri smatraju korisnim inkluzivno obrazovanje, te ističu njegovu prednost za razvoj svih skupina učenika, te se u značajno višoj mjeri samoprocjenjuju sposobnima za rad u inkluzivnim grupama (Skočić Mihić, 2011). Pozitivnije stavove mlađih nastavnika prema inkluziji djece s oštećenjem sluha iznosi i Uzelac (1989., prema Radovančić 1994). Razloge za dobivene podatke moguće je pronaći u činjenici veće fleksibilnosti u radu mlađih odgojno-obrazovnih djelatnika, za razliku od starijih, čiji su postupci često uvjetovani dugogodišnjom praksom i navikama.

Govoreći o rezultatima na dimenziji potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, također nije pronađena statistički značajna povezanost s obzirom na dob odgojitelja i nastavnika, odnosno dob odgojitelja i nastavnika nije povezana s njihovim vrednovanjem varijabli navedene dimenzije. Također, statistički značajna povezanost nije zabilježena između odgovora mlađih i starijih odgojitelja i nastavnika kada je riječ o dimenziji korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha, kao niti kada je riječ o dimenziji negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha. Dobiveni podaci ukazuju kako dob odgojitelja i nastavnika nije povezana s njihovim vrednovanjem varijabli navedenih dimenzija.

Nadalje, postavljena je podhipoteza kako odgojitelji i nastavnici s manje godina radnog staža imaju pozitivnije stavove na dimenzijama o uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Analizirajući rezultate s obzirom na godine radnog staža odgojitelja i nastavnika na dimenziji socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, nije pronađena statistički značajna povezanost između godina radnog staža ispitanika i njihovog vrednovanja varijabli navedene dimenzije, što je istovjetno podacima istraživanja Kolarić Piplice (2014). Dakle, odgojitelji i nastavnici s manje, kao i oni s više godina radnog staža, podjednako vrednuju varijable koje se tiču socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, odnosno nije zabilježena povezanost godina radnog staža odgojitelja i nastavnika i njihovog vrednovanja varijabli navedene dimenzije.

Govoreći o rezultatima na dimenziji potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, također nije pronađena statistički značajna povezanost između godina radnog staža odgojitelja i nastavnika i njihovog vrednovanja

varijabli navedene dimenzije, gdje se povlači paralela s Bosnar, Brdarić-Jončić (2008), koje su također ustvrdile neodređen stav ispitanika prema tematici. Kao moguće objašnjenje navedenom, autorice iznose podatak kako se porastom godina radnog staža, smanjuje spremnost odgojno-obrazovnih djelatnika na uvođenje inovacija.

Kod analiziranja povezanosti odgovora odgojitelja i nastavnika s manje i s više godina radnog staža na dimenziji korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha dobiveni podaci ukazuju na nepostojanje statistički značajne povezanosti između odgovora, odnosno ispitanici s manje, kao i oni s više godina radnog staža, podjednako vrednuju varijable koje se tiču navedene dimenzije

Govoreći o povezanosti odgovora odgojitelja i nastavnika s manje i s više godina radnog staža na dimenziji negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, nije pronađena statistički značajna povezanost između odgovora ispitanika. Suprotno navedenom iznose Emam, Hemdan Mohamed (2011), s podatkom kako nastavnici s više godina radnog staža, iskazuju manje pozitivne stavove prema inkluziji djece s posebnim potrebama od nastavnika s manje godina radnog staža.

U svrhu analiziranja rezultata s obzirom na poznavanje zakonske regulative vezane za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama, postavljena je podhipoteza kako odgojitelji i nastavnici s boljim poznavanjem zakonske regulative djece i učenika s posebnim potrebama, imaju pozitivnije stavove na dimenzijama odgovora o uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Analiziranjem podataka, odnosno frekvencija odgovora odgojitelja i nastavnika, vidljivo je kako velika većina ispitanika uopće nije upoznata sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama. Tek manji dio odgojitelja i nastavnika izražava svoju djelomičnu ili potpunu upoznatost sa spomenutom zakonskom regulativom, što možemo usporediti s podacima istraživanja Lončarić (2016), o nedostatnom znanju ispitanika o tematici. Različito navedenom, Lai Mui Lee i sur. (2014), iznose podatke o visokom samovrednovanju ispitanica kada je riječ o poznavanju navedene zakonske regulative.

Rezultati su također pokazali kako nema statistički značajne razlike u različitim odgovorima odgojitelja i nastavnika s obzirom na dimenzije odnosno stavove prema socijalizacijskoj prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebi podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne

službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

Nakon združivanja odgovora odgojitelja i nastavnika koji samo djelomično poznaju i ne poznaju zakonsku regulativu vezanu uz odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama, uz one koji poznaju navedenu zakonsku regulativu, utvrđeno je kako nema statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na dimenzije odnosno prethodno navedene stavove.

Postavljena treća hipoteza, prema kojoj odgojitelji u redovnim predškolskim ustanovama, u odnosu na nastavnike u redovnim osnovnoškolskim ustanovama, iskazuju značajno pozitivnije stavove na dimenzijama odgovora o uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja, većinskim je dijelom potvrđena.

Naime, analizirajući razlike u stavovima odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove na dimenziji socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, uočena je statistički značajna razlika. Rezultati su pokazali kako upravo odgojitelji u većoj mjeri od nastavnika, pridaju važnost socijalizacijskoj prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

Govoreći o rezultatima na dimenziji potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, odgojitelji ponovno, u većoj mjeri od nastavnika, pridaju važnost navedenom, što je istovjetno podacima koje iznosi Bosnar (2004), te Bosnar, Brdarić-Jončić (2008).

Odgojitelji također, prema iskazanim stavovima, pridaju veću važnost korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha. Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić (2014), iznose podatak o značajnom pridavanju važnosti suradnje s članovima stručne službe od strane odgojitelja (u usporedbi s nastavnicima), no istovremeno, nastavnici iskazuju veću razinu zadovoljstva pri prakticiranju navedene suradnje.

Jedina dimenzija na kojoj nije pronađena statistički značajna razlika u iskazanim stavovima između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama jest dimenzija negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

8.2. Preporuke za buduća istraživanja

Prilikom pisanja ovoga rada uočena su neka metodološka ograničenja, stoga se za buduća istraživanja preporučuje sljedeće:

- U istraživanje bi valjalo uključiti veći broj odgojitelja i nastavnika, odnosno provesti istraživanje u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama drugih gradova. Većim uzorkom, dobili bi se vjerodostojniji podaci na temelju kojih bi se mogli donositi zaključci i preporuke.
- U istraživanje uključiti veći broj odgojitelja i nastavnika muškog spola, u svrhu utvrđivanja razlika u spolu.
- U istraživanje uključiti samo one odgojitelje i nastavnike koji su imali iskustva u radu s djecom/učenicima s oštećenjem sluha.
- Sukladno prethodno navedenom, istraživanjem ispitati specifične probleme s kojima se susreću odgojitelji i nastavnici u radu s djecom/učenicima s oštećenjem sluha.
- Provesti kvalitativno istraživanje o značenju podrške pedagoga u okviru stručne službe pri uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne institucije.

9. ZAKLJUČAK

Oštećenje sluha odnosi se na nemogućnost ili smanjenu mogućnost primanja, provođenja i registriranja slušnih podražaja zbog urođenih ili stečenih oštećenja, nerazvijenosti ili umanjene funkcionalnosti slušnog organa, slušnog živca ili slušnih centara u mozgu. Sama težina i opseg posljedica oštećenja sluha ovise o uzroku oštećenja sluha, dobi u kojoj je oštećenje nastalo kao i o psihofizičkoj strukturi osobe te utjecaju socijalne sredine u kojoj se osoba nalazi. S obzirom na to kako se u Hrvatskoj godišnje rađa oko 40 000 djece, svake godine postoji statistička mogućnost rađanja između 40 i 80 djece s trajnim oštećenjem sluha.

Kao posljedice oštećenja sluha, tijekom odgojno-obrazovnog procesa, kod djece i učenika u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama odgoja i obrazovanja, očituju se teškoće učenja govora, oskudniji rječnik, zaostajanje u usvajanju pisanog jezika, agramatičnost te zbog lošijeg poznavanja jezika i teškoće u usvajanju obrazovnih sadržaja. Moguće su teškoće zakašnjelog reagiranja ili nereagiranja na govorne upute odgojitelja ili nastavnika, odnosno teškoće pažnji, pamćenju i mišljenju. Zbog navedenog, za uspješno realiziranje odgojno-obrazovnog procesa potrebno je osigurati određene preduvjete, među kojima ističemo rano praćenje i utvrđivanje teškoća pojedinca, kreiranje individualiziranog odgojno-obrazovnog programa, odnosno kurikularno planiranje i izrada osobnog kurikuluma za dijete/učenika s oštećenjem sluha. Potrebno je pripremiti okolinu i sve subjekte u odgojno-obrazovnom procesu kako ne bi izostala i socijalna interakcija i pravilan emocionalni razvoj pojedinca. Kako bi se sve prethodno navedeno moglo realizirati i kako bi se uključivanje (inkluzija) u potpunosti ostvarilo, ključno je osiguravanje i pozitivnih stavova svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa, u prvom redu odgojitelja i nastavnika.

Ciljevi ovog istraživanja bili su utvrditi stavove odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove, analizirati stavove odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove u relaciji sa spolom, dobi, godinama radnog staža i poznavanjem zakonske regulative o odgoju i obrazovanju djece i učenika s posebnim potrebama, kao i utvrditi razlike između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama grada Rijeke u stavovima prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove.

Prema deskriptivnim rezultatima, ispitanici iskazuju gotovo potpuno slaganje s tvrdnjama koje se odnose na dimenziju potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha. Također, gotovo potpuno slaganje ispitanici iskazuju s tvrdnjama koje se odnose na dimenziju socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha. Ispitanici se gotovo u potpunosti ne slažu s tvrdnjama koje se odnose na dimenziju negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

Istraživanjem je utvrđena visoka negativna povezanost između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha. Srednja negativna povezanost utvrđena je između korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha. Isto tako, niska pozitivna povezanost dobivena je između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha. Nadalje, između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha utvrđena je srednja pozitivna povezanost, dok je između potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha i korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha, dobivena niska pozitivna povezanost.

Promatrajući razlike u odgovorima odgojitelja i nastavnika po pitanju socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha prema spolu, utvrdilo se kako nema statistički značajnih razlika s obzirom na spol ispitanika. Po pitanju potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, utvrđena je statistički značajna razlika prema kojoj žene značajno više smatraju potrebnim podršku edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha. Na dimenzijama korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha te negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, nema statistički značajne razlike između spolova.

Istraživanjem je također utvrđeno kako ne postoji statistički značajna povezanost između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha,

korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i dobi ispitanika. Također, prema dobivenim podacima ne postoji statistički značajna povezanost između radnog staža ispitanika i dimenzija socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

Promatrajući deskriptivne podatke upoznatosti odgojitelja i nastavnika sa zakonskom regulativom vezanom za odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama, dokazano je kako većinski dio odgojitelja i nastavnika izjavljuje kako uopće nije upoznat s navedenim, dok manji dio njih iskazuje kako su upoznati s navedenom regulativom. Najmanji dio odgojitelja i nastavnika iskazuje samo djelomičnu upoznatost s navedenom zakonskom regulativom. Rezultati su također pokazali kako nema statistički značajne razlike između odgovora odgojitelja i nastavnika koji su različito iskazali svoju upoznatost sa zakonskom regulativom u stavovima prema socijalizacijskoj prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebi podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

Ispitujući razlike između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama grada Rijeke u stavovima prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove, utvrđene su statistički značajne razlike. Naime odgojitelji u većoj mjeri pridaju važnost socijalizacijskoj prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha te potrebi podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha. Statistički značajna razlika između odgojitelja i nastavnika uočena je i u iskazanim stavovima prema korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha, pri čemu još jednom, odgojitelji u većoj mjeri pridaju važnost navedenoj dimenziji. Nije pronađena statistički značajna razlika između odgojitelja i nastavnika u iskazanim stavovima prema negativnom utjecaju uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

S obzirom na postavljenu aplikativnu svrhu istraživanja, kojom su se željele dati preporuke odgojiteljima i nastavnicima za unaprjeđenje znanja i poboljšanje vještina, zaključuje se kako bi se odgojitelji i nastavnici trebali:

1. Stručno usavršavati o odgoju i obrazovanju djece i učenika s oštećenjem sluha;
2. Neformalno usavršavati o odgoju i obrazovanju djece i učenika s oštećenjem sluha;
3. Kontinuirano surađivati sa stručnim suradnicima u radu s djecom/učenicima s oštećenjem sluha;
4. Angažirati u okviru profesionalne zajednice i lokalne zajednice, u osvještavanju važnosti uključivanja (inkluzije) djece/učenika s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja;
5. Škole i akteri kreiranja odgojno-obrazovnih politika bi trebali:
 - 1) Ulagati u dalju edukaciju odgojitelja i nastavnika, osobito nastavnika o uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha;
 - 2) Osiguravati permanentnu podršku edukacijskih rehabilitatora u vrtićima i školama;
 - 3) Osnaživati stručne službe za specifičnu i ulogu davanja podrške odgojiteljima i nastavnicima koji odgajaju i poučavaju djecu i učenike s oštećenjem sluha.

10. SAŽETAK

Temeljni ciljevi ovoga rada bili su utvrditi stavove odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove, analizirati stavove odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove u relaciji sa spolom, dobi, godinama radnog staža i poznavanjem zakonske regulative o odgoju i obrazovanju djece i učenika s posebnim potrebama te utvrditi razlike između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama grada Rijeke u stavovima prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove. Faktorskom analizom određena je konstruktiva valjanost i dimenzije konstruirane skale, dok su hipoteze testirane deskriptivnom, korelacijskom i diferencijalnom metodom.

U istraživanju su sudjelovali odgojitelji i nastavnici predškolskih i osnovnoškolskih ustanova grada Rijeke, sjedišta Primorsko-goranske županije. Istraživanju se odazvalo ukupno 202 ispitanika, od kojih je 102 (50,2%) ispitanika odgojiteljske profesije, dok je njih 101 (49,8%) nastavničke profesije. U svrhu prikupljanja podataka korišten je anketni upitnik od dvije varijante - jedna za odgojitelje i jedna za nastavnike, a bio je sačinjen su od istih varijabli čija je razlika je bila samo u korištenju terminologije s obzirom na ciljanu populaciju: odgojitelj – dijete/djeca; nastavnik – učenik/učenici, odgoj-poučavanje. Upitnik je imao tri dijela kojim su se ispitivale sociodemografske karakteristike odgojitelja i nastavnika, upoznatost odgojitelja i nastavnika sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama i stavovi na *Skali stavova prema uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove (SUOS)*.

Odgojitelji i nastavnici iskazuju gotovo potpuno slaganje s tvrdnjama koje se odnose na dimenziju potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, kao i s tvrdnjama koje se odnose na dimenziju socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha. Odgojitelji i nastavnici se gotovo u potpunosti ne slažu s tvrdnjama koje se odnose na dimenziju negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

Vidljiva je povezanost između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha te također između korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha. Rezultati ukazuju i na povezanost između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, kao i između socijalizacijske prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha i korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha. Povezanost je vidljiva i između potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha i korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha.

Utvrđena je statistički značajna razlika po pitanju potrebe podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha s obzirom na spol, prema kojoj žene značajno više smatraju potrebnim podršku edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha. Istraživanjem je također utvrđeno kako ne postoji statistički značajna povezanost između dobi i radnog staža odgojitelja i nastavnika te bilo koje od četiri promatrane dimenzije stavova prema socijalizacijskoj prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebi podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha.

Većinski dio odgojitelja i nastavnika nije upoznat sa zakonskom regulativom vezanom za predškolski/osnovnoškolski odgoj i obrazovanje djece/učenika s posebnim potrebama te nema statistički značajne razlike između tih skupina u odnosu na stavove prema socijalizacijskoj prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebi podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha, korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha i negativnog utjecaja uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha. Odgojitelji u većoj mjeri pridaju važnost socijalizacijskoj prednosti uključivanja djece i učenika s oštećenjem sluha, potrebi podrške edukacijskog rehabilitatora za uspješno uključivanje djece i učenika s oštećenjem sluha kao i korisnosti stručne službe u inkluziji djece i učenika s oštećenjem sluha.

Doprinos ovog rada je u upućivanju na dalju edukaciju odgojitelja, a osobito nastavnika o odgojno-obrazovnom uključivanju djece/učenika s oštećenjima sluha kao i pružanju edukacijsko-rehabilitacijske i stručne podrške u procesima inkluzije. O navedenom su potrebna daljnja istraživanja.

Ključne riječi: odgojitelj, nastavnik, dijete, učenik, posebne potrebe, teškoće u razvoju, oštećenje sluha, uključivanje, inkluzija.

11. SUMMARY

The main objectives of this study were to determine the attitudes of preschool educators and elementary school teachers towards the inclusion of children and students with hearing impairments in regular educational institutions, to analyze the attitudes of preschool educators and elementary school teachers towards the inclusion of children and students with hearing impairments in regular educational institutions in relation to gender, age, years of service as well as knowledge of the legislation related to preschool/elementary education of children/students with special needs, and to identify differences between educators in regular preschools and teachers in regular elementary schools of the city of Rijeka in attitudes towards the inclusion of children and students with hearing impairments in regular upbringing educational institutions. Factor analysis determined the construct validity and dimensions of designed scale, while the hypotheses were tested with descriptive, correlation and differential method.

The study was attended by educators and teachers of preschools and primary schools of the city Rijeka, the center of Primorsko-goranska County. In total, there were 202 respondents to the research of which 102 (50.2%) of respondents were preschool educator profession, while 101 of them (49.8%) of the teaching profession. In order to collect the data, the questionnaire of two versions was used - one for preschool educators and one for elementary school teachers, and it was made up of the same variables whose difference was only in the use of terminology with respect to the target population: preschool educator - child/children; elementary teacher - student/students, education-teaching. The questionnaire had three sections for examining socio-demographic characteristics of preschool educators and teachers, preschool educators and elementary teachers' familiarity with legislation related to preschool/elementary education of children/students with special needs and attitudes on the *Scale of attitudes towards the inclusion of children and students with hearing impairments in regular educational institutions (SUOS)*.

Preschool educators and teachers reported almost complete agreement with the claims relating to the dimension of the support of an educational rehabilitator for successful integration of children and students with hearing impairments, as well as claims relating to the dimension of the benefits of socialization of children and students with hearing impairments and the usefulness of professional services in inclusion of children and students with hearing

impairments. Educators and teachers almost completely disagree with the claims relating to the dimension of the negative impact of the inclusion of children and students with hearing impairments.

Visible is the connection between the benefits of socialization of children and students with hearing impairments and the negative impact of the inclusion of children and students with hearing impairments, and also between the usefulness of professional services in the inclusion of children and students with hearing impairments and the negative impact of the inclusion of children and students with hearing impairments. The results show a connection between the benefits of socialization of children and students with hearing impairment and the need for support of an educational rehabilitator for successful integration of children and students with hearing impairments, as well as between the benefits of socialization of children and students with impaired hearing and the usefulness of professional services in the inclusion of children and students with hearing impairments. The connection is visible between the need for support of an educational rehabilitator for successful integration of children and students with impaired hearing and the usefulness of professional services in the inclusion of children and students with hearing impairments.

There was a statistically significant difference in terms of the support of an educational rehabilitator for successful integration of children and students with hearing impairments regard to gender, according to which women significantly more considered necessary the support of educational rehabilitator for the successful integration of children and students with hearing impairments. The study also found that there was no statistically significant correlation between age and years of service of educators and teachers and any of the four observed dimensions of attitudes towards socialization benefits of children and students with hearing impairment, need for support of an educational rehabilitator for the successful integration of children and students with impaired hearing, the usefulness of professional services in the inclusion of children and students with hearing impairments and the negative impact of the inclusion of children and students with hearing impairments.

The majority of preschool educators and teachers are not familiar with the legislation related to preschool/elementary education of children/students with special needs, and there is no statistically significant difference between the responses of preschool educators and teachers who differently expressed their familiarity with the legislation in attitudes towards

socialization benefits of children and students with hearing impairment, need for support of an educational rehabilitator for the successful integration of hearing impaired children and students, the usefulness of professional services in inclusion of children and students with hearing impairments and the negative impact of the inclusion of children and students with hearing impairments. Preschool educators significantly more than primary teachers attach importance to socialization benefits of children and students with hearing impairments, need for support of an educational rehabilitator for successful integration of children and students with hearing impairments as well as the usefulness of professional services in the inclusion of children and students with hearing impairments.

The main contribution of this thesis is that it stresses the need for further education of educators especially teachers about the inclusion of children/students with hearing impairments in the educational process, as well as professional support in the inclusive processes. Further research needs to be conducted on the aforementioned tasks.

Keywords: preschool educator, elementary teacher, child, student, special needs, developmental difficulties, hearing impairment, inclusion.

12. LITERATURA

- *Aleksander Graham Bell*, dostupno na:
http://www.bbc.co.uk/history/historic_figures/bell_alexander_graham.shtml,
pristupljeno: 23.11.2016.
- Anić, V. (1999). *Rječnik stranih riječi*, Zagreb: Novi Liber
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga
- Borić, S., Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji u:
Metodički obzori 16; 75-86
- Bosnar, B. (2004). *Stavovi prosvjetnih djelatnika prema uključivanju gluhe djece i mladeži s umjetnom pužinom u redovne ustanove odgoja i obrazovanja*: magistarski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Bosnar, B., Brdarić-Jončić, S. (2008). Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole u:
Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 44 (2): 11-30
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu u: *Pedagogijska istraživanja* 8 (2); 323-340
- Bradshaw, L., Mundia, L. (2006). Attitude and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers u: *International Journal of Special Education*, 21 (1); 35-41
- Cook, B., G., (2004). Inclusive Teacher's Attitudes toward Their Students with Disabilities: A Replication and Extension u: *The Elementary School Journal* 104 (4); 307-320
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. *Narodne novine*, broj 59/90, 26/93, 27/93, 29/94, 7/96, 59/01, 114/01, 76/05.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. *Narodne novine*, broj 10/97, 107/07
- Dulčić, A., 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 u: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 44 (2); 31-50

- Dulčić, A., Kondić, Lj. (2002). *Djeca oštećena sluha. Priručnik za roditelje i udomitelje*, Zagreb: Alinea
- Durak, S., Erkişiç, M., (2012). Inclusive Education Environments from the Teachers' Perspective: An Inquiry in a Turkish Primary School u: *Children, Youth and Environments* 22 (1); 303-313
- Emam, M. M., Hemdan Mohamed, A. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy u: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29; 976 – 985
- Guberina-Abramović, D. (2004). *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga
- Hartmann, E. (2012). A Scale to Measure Teachers' Self-Efficacy in Deaf-Blindness Education u: *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 728-738
- Igrić, Lj. i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog učenika*, Zagreb: Školska knjiga
- Imširagić i sur. (2015). Pretpostavke uspješne odgojno-obrazovne inkluzije djece oštećenog sluha u: *Publikacija stručnih radova i izlaganja sa stručnog simpozijuma; Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja*, 33-39
- Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi – Procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*, Zagreb: Alca script d.o.o.
- Ivasović, V., Andrijević Gajić, L. (2008). *Gluho/Nagluho dijete u redovnom obrazovnom sustavu – Problem ili izazov?*, Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluhih
- Jerlinder, K., Danermark, B., Gill, P. (2010). Swedish Primary School Teachers Attitudes to Inclusion – The Case of PE and Pupils with Physical Disabilities u: *European Journal of Special Needs Education* 25 (1); 45–47
- Kobeščak, S. (2003). *Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju. Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*, Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži
- Kolarić Piplica, S. (2014). *Stavovi odgojitelja o integraciji djece s umjetnom pužnicom u redovne predškolske programe*, diplomski rad, Zagreb: Filozofski fakultet
- Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama u: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 50 (2); 17-29

- Lai Mui Lee, F., Tracey, D., Baker, K., Fan, J.C.M. (2014). What predicts teachers acceptance of students with special needs in kindergarten? u: *Educational & Developmental Psychology*, 14; 60-70
- Lavrnja, I. (1998). *Poglavlja iz didaktike*, Rijeka: Pedagoški fakultet Rijeka
- Lončarić, M. (2016). *Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije*, diplomski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
- Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). *Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji*, 39 (2); 129-136
- Mahshie, S. N. (2007). *Dvojezično obrazovanje gluhe djece – s iskustvima Švedske i Danske*, Zagreb: Savez gluhih i nagluhih grada Zagreba
- Markodimitraki, M., Kypriotaki, M., Linardakis, M. (2011). Beliefs and attitudes of typically developing preeschoolers towards Children with Special Educational Needs: Acceptance or Rejection? u: *15th European Conference on Developmental Psychology; 23 - 27 August 2011 Bergen – Norway*; 413-418
- Marn, B. (2011). Jaja i zdravlje „Čuje li moja beba dobro?“ u: *Zdrav život – obiteljski časopis o zdravlju* (94)
- Marn, B. (2012). Rano otkrivanje oštećenja sluha u djece u Hrvatskoj – Probir i dijagnostika u: *Pediatrics Croatica* 56 (1); 195-201
- Mešalić, Š., Pehić, I., Adilović, M. (2011). Inkluzija u praksi iz perspektive osnovnoškolskih nastavnika u: *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*; Izorni naučni rad
- Miles (2000). *Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas, Enabling Education Network* dostupno na: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/bonn_2.php, pristupljeno: 04.10.2016.
- Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia u: *Education and training in Developmental Disabilities* 38 (4), 417-428
- *Nacionalni dokument - Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama; Prijedlog - Cjelovita kurikularna reforma*, dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=14338>, pristupljeno: 12.12.2016.

- *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2004.) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs u: *International Journal of Disability, Development and Education* 52(2); 101-119
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. *Narodne novine*, broj 59/1990
- Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava. *Narodne novine*, broj 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010. – ispravak, 90/2011, 16/2012, 86/2012, 94/2013
- Pribanić, Lj., Wagner Jakab, A., Brozović, B., Philipps Reichherzer, S. (2014). *Projekt „Cjeloživotno slušanje“ – Priručnik za rad s osobama s komuikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu*, Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“
- *Prikaz dijelova ljudskog uha*, dostupno na: <http://www.microton.hr/admin/upload/webimages/uho.jpg> , pristupljeno: 23.11.2016.
- Radovančić (1985). Stavovi nastavnika prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece s oštećenim sluhom, *Defektologija* 21 (2), 39-45
- Radovančić, B. (1994). Subjektivne pretpostavke odgojno-obrazovne integracije djece s oštećenim sluhom u: *Defektologija* 30 (1); 33-47
- Ribić, K. (1991). *Psihofizičke razvojne teškoće*, Zadar: Forum ITP
- Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S. (2012). Stručna znanja i materijali resursi u inkluziji: stanje i perspektive u: *Napredak* 154 (1-2); 131-148
- Sari, H., Celikoz, N., Secer, Z. (2009). An analysis of preschool teachers' and students teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy u: *International Journal of Special Education* 24(3); 29-44.
- Schmidt, M., Vrhovnik, K. (2015.) Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children with Special Needs in Primary and Secondary Schools u: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 51 (2); 16-30

- Skočić Mihić, S. (2011). *Mišljenje odgajatelja i faktori podrške za uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, doktorska disertacija, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
- Skočić Mihić, S., Gabrić, I., Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja u: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 52; 1 (30-41)
- Stančić, Z. Kiš-Glavaš, L., Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje u: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 37 (2); 143-152
- *Techopedia- Statistical Package for the Social Sciences*, dostupno na: <https://www.techopedia.com/definition/12401/statistical-package-for-the-social-sciences-spss>, pristupljeno: 05.11.2016.
- *Strateški plan Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta za razdoblje od 2016.- 2018.* dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=10679>, pristupljeno: 20.08.2016.
- Tomić, R., Šehović, M., Hrvanović, M. (2007). Stavovi nastavnika razredne nastave prema djeci s teškoćama sluha u: *Metodički obzori* 2; 7-18
- *UNESCO*, dostupno na: <http://www.min-kulture.hr/unesco/>, pristupljeno: 03.10.2016.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14
- Zakon o potvrđivanju konvencije o pravima osoba s invaliditetom i fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom. *Narodne novine*, broj 71-05-03/1-07-2
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. *Narodne novine*, broj 10/97, 107/07, 94/13
- Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u: *Magistra Iadertina* 8(1); 141-153