

Stavovi odgojitelja i nastavnika prema djeci s oštećenjem sluha i njihovoj inkluziji u redovne odgojno-obrazovne ustanove

Stokanović, Tanja

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:934629>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2022-01-22**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**STAVOVI ODGOJITELJA I NASTAVNIKA
PREMA DJECI S OŠTEĆENJEM SLUHA I NJIHOVOJ INKLUZIJU
U REDOVNE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE**

Diplomski rad

Tanja Stokanović

Mentor: Dr. sc. Inja Erceg

Zagreb, 2021.

IZJAVA

Pod punom moralnom odgovornošću izjavljujem da sam ovaj rad izradila samostalno te da u njemu nema kopiranih, prepisanih ili preuzetih dijelova teksta tuđih radova koji nisu propisno označeni kao citati s navedenim izvorom iz kojeg su preneseni.

U Zagrebu, 18.07.2021.

Tanja Stokanović

Sadržaj

Uvod	1
<i>Oštećenje sluha</i>	1
<i>Definicija i učestalost oštećenja sluha</i>	1
<i>Vrste i uzroci oštećenja sluha</i>	2
<i>Govorno-jezični i psihosocijalni razvoj djece s oštećenjem sluha</i>	3
<i>Odgoj i obrazovanje djece s oštećenjem sluha</i>	5
<i>Pojmovno određenje odgojno-obrazovne integracije i inkluzije</i>	5
<i>Ključni čimbenici za uspješnu odgojno-obrazovnu inkluziju djece s oštećenjem sluha</i>	6
<i>Uloga znakovnog jezika i prevoditelja za znakovni jezik u odgojno-obrazovnoj inkluziji djece s oštećenjem sluha</i>	7
<i>Stavovi prosvjetnih djelatnika o odgojno-obrazovnom uključivanju djece s oštećenjem sluha</i>	9
Cilj i problemi istraživanja.....	13
Metoda	14
<i>Sudionici</i>	14
<i>Mjerni instrumenti</i>	14
<i>Postupak</i>	15
Rezultati	16
Rasprava.....	21
<i>Ograničenja i preporuke za buduća istraživanja</i>	30
<i>Praktične implikacije</i>	31
Zaključak.....	32
Literatura.....	34
Prilozi.....	37

Stavovi odgojitelja i nastavnika prema djeci s oštećenjem sluha i njihovoj inkluziji u redovne odgojno-obrazovne ustanove

Attitudes towards the inclusion of children with hearing impairments in regular educational institutions

Tanja Stokanović

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove grada Zagreba, razlike u njihovim stavovima te povezanost tih stavova s godinama radnog staža, iskustvom u radu s djecom s oštećenjem sluha i dodatnim stručnim usavršavanjem za rad s djecom s oštećenjem sluha. Istraživanje je provedeno *online* te je u njemu sudjelovao ukupno 201 prosvjetni djelatnik u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama grada Zagreba. Rezultati pokazuju da odgojitelji i nastavnici imaju povoljne stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s oštećenjem sluha te da odgojitelji iskazuju povoljnije stavove u odnosu na nastavnike. Odgojitelji i nastavnici koji su se dodatno stručno usavršavali za rad s djecom s oštećenjem sluha te oni s manje radnog staža imaju i povoljnije stavove prema određenim aspektima odgojno-obrazovnog uključivanja djece s oštećenjem sluha, dok se iskustvo u radu s djecom s oštećenjem sluha nije pokazalo značajno povezano s njihovim stavovima. Rezultati također upućuju na nedostatno osnovno i dodatno stručno usavršavanje za rad s djecom s oštećenjem sluha odgojitelja i nastavnika, osrednje zadovoljavajuću suradnju sa stručnim timom te neodgovarajuće uvjete rada u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama za uspješno odgojno-obrazovno uključivanje djece s oštećenjem sluha.

Ključne riječi: stavovi odgojitelja i nastavnika, djeca s oštećenjem sluha, odgojno-obrazovna inkluzija

Abstract

The aim of this paper was to examine the attitudes of teachers towards the inclusion of children with hearing impairment into regular educational institutions in the city of Zagreb; the differences in their attitudes as well as the correlation of these attitudes with the teachers' work experience, their experience in working with children with hearing impairment and their additional education and training in this respect. The research was conducted on-line and included 201 teachers in kindergartens and primary schools in the city of Zagreb. The results indicate that the teachers in general have a positive attitude towards the inclusion of children with hearing impairment; also that kindergarten teachers have a more favorable attitude towards inclusion compared to primary school teachers. The teachers with more on-the-job education preparing them for teaching children with hearing impairment as well as those with generally less work experience have a more positive attitude towards certain aspects of inclusive education of children with hearing impairment, while their experience in actual working with children with hearing impairment has not been found statistically significant different. The research results also point to teachers' inadequate basic education and additional on-the-job training for teaching children with hearing impairment; to a barely satisfactory cooperation with expert teams as well as inadequate working conditions in

kindergartens and school – all of the above obstructing successful inclusive education of children with hearing impairment.

Keywords: teachers' attitudes, children with hearing impairment, inclusive education

Uvod

Sva djeca, pa tako i ona s oštećenjem sluha, imaju pravo na dostupnost informacija, kvalitetnog obrazovanja i komunikacije (Ivasović, 2014). Danas je sve veći broj djece s oštećenjem sluha koja su uključena u redovne odgojno-obrazovne ustanove te se nastoji povećati kvaliteta njihova obrazovanja (Ivasović i Andrijević Gajić, 2008). Kako bi djeca s oštećenjem sluha imala pristup cjelovitim obrazovnim programima, treba im omogućiti različite vrste podrške s obzirom na njihove individualne potrebe (Zrilić, 2011). Za uspješno odgojno-obrazovno uključivanje djece s oštećenjem sluha potrebno je osigurati skup subjektivnih i objektivnih uvjeta koji se temelje na cjelovitom odgojno-obrazovnom sustavu (Imširagić, 2012). Temelj subjektivnih uvjeta odgojno-obrazovnog uključivanja jesu stavovi (Uzelac i Radovančić, 1993). „Stav se može definirati kao tendencija pozitivnog ili negativnog reagiranja na neki objekt“ (Čudina i Obradović, 1975; prema Borić i Tomić, 2012, str. 78). Stavovi mogu biti formirani pod različitim utjecajima te mogu različito djelovati na proces odgojno-obrazovnog uključivanja djece s oštećenjem sluha, odnosno mogu ga ubrzati ili usporiti (Uzelac i Radovančić, 1993). Sze (2009; prema Hernandez, Hueck i Charley, 2016) tvrdi da su stavovi nastavnika važan prediktor njihove sposobnosti da olakšaju odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama, pri čemu su u tom procesu manje učinkoviti nastavnici koji imaju negativne stavove u odnosu na nastavnike koji imaju pozitivne stavove. U konačnici, stavovi nastavnika prema inkluziji mogu biti sastavni dio uspješne implementacije inkluzivne prakse (Hwang i Evans, 2011; prema Hernandez i sur., 2016). Kako bi se prihvatio inkluzivni pristup u odgojno-obrazovnom sustavu, u kojem bi sva djeca imala jednake mogućnosti, potrebno je mijenjati stavove prema djeci s teškoćama (Borić i Tomić, 2012), pa tako i prema djeci s oštećenjem sluha.

Oštećenje sluha

Definicija i učestalost oštećenja sluha

„Oštećenje sluha može se definirati kao nemogućnost ili smanjena 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“ (Dulčić i Kondić, 2002, str. 47). Oštećenje sluha jedno je od najčešćih prirođenih oštećenja te se u prosjeku javlja kod jednog do tri djeteta na 1000

novorođenih (Zrilić, 2011). Kod neurorizične novorođenčadi oštećenje sluha deseterostruko je češće. Uzrok oko 50% oštećenja sluha jest genetski (White, 2004; prema Marn, 2012). Budući da je nasljeđivanje recesivno kod oko 80% genetskih oštećenja sluha, djeca najčešće imaju čujuću obitelj (Marn, 2012). Postoje nesindromalna i sindromalna genetska oštećenja sluha, pri čemu je kod oko 70% djece oštećenje sluha jedini simptom (Marn, 2012). Iako je oko 80% trajnog oštećenja sluha prisutno već nakon rođenja, najčešće se otkriva tek u dobi od dvije godine, a nerijetko i kasnije (Davis i sur., 1997; Fonseca i sur., 1999; Kittrell i Arjmand, 1997; sve prema Marn, 2005). Najčešći je razlog što djeca s oštećenjem sluha u početku vokaliziraju te se drugima čini kao da reagiraju na zvukove, dok se odsutnost reakcija na zvuk često objašnjava drugim uzrocima. Zabrinutost se većinom počinje javljati kad djetetov razvoj govora kasni. Međutim, zbog nedostatka odgovarajućeg podraživanja u kritičnom periodu razvoja, slušne strukture koje bi inače mogle obrađivati akustičke podražaje ne funkcioniraju stoga su vrlo važni rano otkrivanje oštećenja sluha i odgovarajuća intervencija (Marn, 2012).

Vrste i uzroci oštećenja sluha

Populacija djece s oštećenjem sluha razlikuje se s obzirom na: vrstu oštećenja sluha, stupanj oštećenja sluha, dob nastanka oštećenja sluha, prisutnost kohlearnog implantata, način komuniciranja, dodatne teškoće i dr. (Ivasović, 2014). Oštećenje sluha može se klasificirati s obzirom na razdoblje u kojem se pojavilo oštećenje na: *prenatalno* (prije rođenja), *perinatalno* (za vrijeme poroda) i *postnatalno* (poslije rođenja) oštećenje sluha. Oko 60% svih oštećenja sluha jesu *prenatalna* te ona mogu biti uzrokovana bolestima poput rubeole, toksoplazmoze, toksemijama majke i sl. Oko 10% svih oštećenja sluha jesu *perinatalna*, a najčešći su uzroci ovog oštećenja smanjena opskrba djeteta kisikom ili intrakranijalna krvarenja. Oko 30% svih oštećenja sluha jesu *postnatalna*, a uzroci ovog oštećenja mogu biti meningitis, upala srednjeg uha, lijekovi, ozljede glave, pretjerano izlaganje buci i starenje (Bradarić-Jončić i Mohr, 2010). Nadalje, oštećenja sluha se s obzirom na vrstu oštećenja mogu klasificirati na: *konduktivna*, *perceptivna* i *miješana* oštećenja sluha. *Konduktivno* oštećenje sluha odnosi se na oštećenje srednjeg uha koje otežava provedbu zvučnog podražaja do unutrašnjeg uha (Dulčić i Kondić, 2002). Uzroci ovog oštećenja mogu biti puknuće

bubnjića, infekcije uha, ušni vosak, strano tijelo u uhu, okoštavanje srednjeg uha ili tekućina u srednjem uhu (Ivasović, 2014). *Perceptivno* oštećenje sluha odnosi se na oštećenje unutrašnjeg uha koje otežava percepciju zvučnog podražaja (Dulčić i Kondić, 2002). Uzroci ovog oštećenja mogu biti genetski deficiti, infekcije, ozljede glave, lijekovi, starenje i pretjerano izlaganje buci. *Miješano* oštećenje sluha odnosi se na kombinaciju konduktivnog i perceptivnog oštećenja sluha (Ivasović, 2014). Naposljetku, oštećenja sluha mogu se klasificirati s obzirom na stupanj oštećenja sluha u decibelima (dB – intenzitet ili glasnoća zvuka) na: *blagu naglušost* (21 – 40 dB), *umjerenu naglušost* (41 – 60 dB), *tešku naglušost* (61 – 90 dB), *praktičnu gluhoću* (91 dB i više) i *kliničku gluhoću* (ne postoji reakcija na zvučni podražaj) (Radovančić, 1995; prema Ivasović i Andrijević Gajić, 2008). Različita obilježja oštećenja sluha koja proizlaze iz različitih uzroka, vremena nastanka i stupnja oštećenja dovode do različitih posljedica oštećenja (Dulčić i Kondić, 2002).

Govorno-jezični i psihosocijalni razvoj djece s oštećenjem sluha

Oštećenje sluha dovodi do različitih specifičnosti i teškoća u razvoju. Uslijed oštećenja sluha javljaju se teškoće u govorno-jezičnom razvoju te se posljedice oštećenja odražavaju na psihosocijalni razvoj djeteta (Imširagić, 2012). Što kasnije dođe do oštećenja sluha i što je oštećenje sluha manje, to su manje teškoće u govorno-jezičnom razvoju (Ivasović, 2014). Jedna je od posljedica oštećenja sluha slabije razvijen ili nerazvijen govor te on ovisi o stupnju oštećenja sluha. Kod blage naglušosti oštećenja govora su minimalna ili ih ni nema, dok je kod teže gluhoće moguć potpuni izostanak govora (Imširagić, 2012). Govor gluhe djece slabo je artikuliran i teže razumljiv te je nužna kvalitetna rehabilitacija govora i slušanja kako bi se umanjile teškoće (Ivasović, 2014). Za razliku od njihovih čujućih vršnjaka, gluha djeca imaju manjak jezičnih znanja te mnogo skromniji rječnik, što otežava njihovo čitanje i razumijevanje pročitano. Gluha djeca često mogu imati teškoće u prepoznavanju izrečenoga prilikom čitanja govora s lica i usana zbog čega sporije usvajaju nova znanja (Imširagić, 2012).

Istraživanja su pokazala da su kognitivne sposobnosti gluhih osoba u prosjeku jednake kognitivnim sposobnostima čujućih osoba. Također, pokazalo se da gluha djeca gluhih roditelja imaju više kognitivne sposobnosti u odnosu na gluha djecu koja imaju čujuće roditelje, ali i u odnosu na čujuće vršnjake. To se objašnjava time da

fluentnost u znakovnom jeziku potiče razvoj kognitivnih funkcija koje se ispituju neverbalnim testovima inteligencije. Osim toga, bilingvalne osobe imaju više kognitivne sposobnosti od monolingvalnih, a gluhe osobe često su bilingvalne jer koriste znakovni i govorni jezik (Tarczay i sur., 2007). Djeca s oštećenjem sluha urednih kognitivnih kapaciteta jednako su sposobna usvajati odgojno-obrazovni program kao i druga djeca urednog razvoja ako im je omogućen pristup informacijama (Pribanić, Wagner Jakab, Brozović i Philipps Reichherzer, 2014).

Kod djece koja su izgubila sluh zbog organskih oštećenja središnjeg živčanog sustava češće se javljaju hiperaktivnost, impulzivnost, poremećaj pažnje ili jezični poremećaji koji mogu dovesti do emocionalnih problema (Ivasović, 2014). Osim toga, do emocionalnih problema i problema u ponašanju kod gluhe djece dovode izostanak adekvatne jezične stimulacije, teškoće u komunikaciji s obitelji, neadekvatna jezična okolina u školi, nedostupnost gluhih vršnjaka, negativni stavovi okoline prema gluhima, neodgovarajući odgojni postupci i dr. Brojna istraživanja pokazala su da gluha djeca gluhih roditelja imaju manje emocionalnih i socijalnih problema te više samopoštovanja, jezičnih vještina i akademskih postignuća (Greenberg i Kusche, 1993; Mindel i Vernon, 1971; Schlesinger i Meadow, 1972; sve prema Ivasović i Andrijević Gajić, 2008), što se objašnjava dostupnošću znakovnog jezika i prihvaćanjem, kao i pripremljenosti gluhih roditelja na odgoj gluhog djeteta (Ivasović i Andrijević Gajić, 2008).

Na socijalnom planu oštećenje sluha može utjecati na iniciranje konverzacije, učinkovito komuniciranje, korištenje odgovarajućeg jezika tijekom interakcije s drugima, usputno učenje socijalnih ponašanja te razvoj samopouzdanja i samopoštovanja. Neke su od prepreka optimalnoj socijalizaciji gluhe djece nemogućnost komuniciranja s roditeljima (ako gluho dijete ima čujuće roditelje koji ne znaju znakovni jezik), slaba dostupnost formalne i neformalne komunikacije s vršnjacima i nastavnicima, manjak veza s vršnjacima, izostajanje povratnih informacija u vezi ponašanja i događaja zbog otežane komunikacije, slaba informiranost, nedostatak slobodnog vremena (zbog rehabilitacije slušanja i govora, instrukcija i sl.), nesudjelovanje u nastavnim aktivnostima (nedostatak obrazovnog prevoditelja djetetu otežava uključivanje u rasprave, grupni rad i sl.) i dr. (Ivasović i Andrijević Gajić, 2008). Komunikacija gluhe djece s čujućim vršnjacima vrlo je često jezično

pojednostavljena i rijetko se koriste složene komunikacijske vještine koje su važne za kognitivni i socijalni razvoj, dok su interakcije s gluhom djecom jezično složenije te su socijalne vještine razvijenije. Nastavnici bi trebali naučiti učenike kako prevladati komunikacijske barijere, poticati razvoj pozitivnijih stavova prema gluhim učenicima i stvoriti mogućnosti interakcije gluhog djeteta s vršnjacima (Ivasović, 2014).

Odgoy i obrazovanje djece s oštećenjem sluha

Pojmovno određenje odgojno-obrazovne integracije i inkluzije

Jedan je od glavnih ciljeva odgojno-obrazovnih sustava omogućiti pristup redovnom obrazovanju svoj djeci, pa tako i djeci s teškoćama. Ideje o inkluzivnom odgoju i obrazovanju prepoznaju se kroz modele koji su usmjereni na podršku poučavanju djece s teškoćama. Glavni cilj odgojno-obrazovne inkluzije nije jednostavna integracija djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove, već osiguravanje niza uvjeta koji omogućuju zadovoljenje obrazovnih i životnih potreba djece s teškoćama. Može se reći da je pokretu inkluzije prethodio pokret integracije (Karamatić Brčić, 2011). U nastavku slijede objašnjena značenja pojmova *inkluzija* i *integracija*. Razlikujemo *potpunu i djelomičnu integraciju* (Karamatić Brčić, 2011). *Potpuna integracija* odnosi se na „uključivanje učenika s teškoćama u redoviti razredni odjel u kojem usvaja nastavne sadržaje po redovitom ili posebno prilagođenom programu“ (čl. 4., 5., 6., 11. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju; prema Karamatić Brčić, 2011, str. 41), dok se *djelomična integracija* odnosi na uključivanje učenika s teškoćama u redoviti i posebni razredni odjel u kojima pohađa dio nastave (čl. 7., 8., 10. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju; prema Karamatić Brčić, 2011). Za razliku od integracije, *inkluzija* se odnosi na uključivanje sve djece, pa tako i djece s teškoćama, i smanjivanje njihovog isključivanja iz obrazovnog sustava, uvažavanje sve djece na jednak način te reorganizaciju obrazovne prakse tako da odgovara različitostima djece, pri čemu se različitosti promatraju kao potpora u učenju, a ne kao problem koji treba savladati (Booth i Ainscow; 2002; prema Karamatić Brčić, 2011).

Ključni čimbenici za uspješnu odgojno-obrazovnu inkluziju djece s oštećenjem sluha

Ključnu ulogu u uspješnom odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama imaju odgojno-obrazovni djelatnici jer oni pripremaju i izvode program u skladu sa sposobnostima i potrebama djece (Stančić i Ivančić, 1999; prema Borić i Tomić, 2012). Kako bi djeca mogla biti uspješno uključena u odgojno-obrazovni sustav, odgojitelji i nastavnici moraju se dodatno profesionalno educirati i razvijati nove kompetencije (Zrilić, 2011). Nalazi nekih istraživanja pokazali su da odgovarajuće osposobljavanje i obrazovanje nastavnika ima ključnu ulogu u kvaliteti provođenja odgojno-obrazovne inkluzije (Ainscow, 2002; prema Karamatić Brčić, 2011). Sljedeće je značajno obilježje kvalitetne odgojno-obrazovne inkluzije izgradnja vršnjačkih odnosa i interakcije (Bouillet, 2009; Brotherson i sur., 2001; sve prema Bouillet, 2011). Da bi odgojno-obrazovno uključivanje djece s oštećenjem sluha bilo uspješno, važno je omogućiti da se djeca osjećaju prihvaćeno među vršnjacima i da ih vršnjaci istinski prihvaćaju (Dulčić i Kondić, 2002). Ako dijete oštećena sluha nije u interakciji s vršnjacima, to kod njega može potaknuti snažne neugodne emocije poput straha i frustracije. Budući da su vršnjačka prijateljstva važna za motivaciju i zdravo odrastanje, jasno je zašto je važno uspješno uključivanje djece s oštećenjem sluha u vršnjačke skupine (Imširagić, 2012).

Glavni je preduvjet i posljedica odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama promjena stavova i ponašanja prema toj djeci međusobnim kontaktom i djelovanjem (Borić i Tomić, 2012). Stavovi prosvjetnih djelatnika utječu na njihovu predanost implementaciji inkluzivne prakse te su ključni za njenu uspješnost (Norwich, 1994; prema Avramidis i Norwich, 2002). Za djecu s teškoćama koja pohađaju redovne predškolske ustanove iznimno je važno da odgojitelji i ostali stručnjaci imaju pozitivan stav prema njima te pozitivan i realan stav prema njihovoj inkluziji u redovni odgojno-obrazovni sustav (Sindik, 2013). Za uspješnu implementaciju inkluzivne prakse nužni su pozitivni stavovi nastavnika o mogućnostima učenja sve djece i usmjeravanje na njihove jake strane (Ivasović, 2014). Dva su glavna faktora važna za poticanje pozitivnih stavova prosvjetnih djelatnika prema inkluziji djece s teškoćama, u ovom slučaju djece s oštećenjem sluha, znanje i razumijevanje implikacija teškoća te iskustvo u radu s tom djecom (Wamae i Kang'ethe-Kamau, 2004). Stavovi nastavnika utječu na stavove djece urednog razvoja, pa tako postoje istraživanja koja pokazuju podudarnost u

stavovima nastavnika i učenika (Dulčić i Kondić, 2002). Također, nalazi nekoliko istraživanja pokazali su da pozitivni stavovi i očekivanja nastavnika, kao i poučavanje vršnjaka o različitim oštećenjima, značajno promiču pozitivne stavove vršnjaka prema djeci s teškoćama te da pozitivni stavovi vršnjaka prema djeci s teškoćama pomažu toj djeci u prevladavanju teškoća s kojima se susreću zbog svog oštećenja (Kiš-Glavaš, 1999; prema Borić i Tomić, 2012). Stoga je za uspješnu odgojno-obrazovnu inkluziju važno promicati pozitivne stavove prosvjetnih djelatnika i učenika prema djeci s teškoćama (Borić i Tomić, 2012).

Kvaliteta provođenja odgojno-obrazovne inkluzije ovisi i o osiguranim uvjetima za učinkovitu odgojno-obrazovnu praksu (Ainscow, 2002; prema Karamatić Brčić, 2011). U radu s djecom s teškoćama potrebno je osigurati odgovarajuće didaktičke materijale i ukupno okruženje te kvalitetnu suradnju stručnjaka i članova obitelji djeteta s teškoćama (Bouillet, 2011). U kontinuirani proces odgojno-obrazovne inkluzije aktivno su uključeni učenici, nastavnici, stručni suradnici, ravnatelji, roditelji te institucije koje surađuju s odgojno-obrazovnom ustanovom. Zaključno, za uspješnu provedbu odgojno-obrazovnog uključivanja djece s teškoćama važan je odgojno-obrazovni sustav u cijelosti (Karamatić Brčić, 2011).

Uloga znakovnog jezika i prevoditelja za znakovni jezik u odgojno-obrazovnoj inkluziji djece s oštećenjem sluha

Gluha djeca imaju pravo na obrazovanje na znakovnom jeziku i obrazovnog prevoditelja tijekom pohađanja redovnih odgojno-obrazovnih ustanova (Ivasović i Andrijević Gajić, 2008). Ključnu ulogu u edukaciji gluhe djece ima znakovni jezik (Bradarić-Jončić, 2000; Carver, 2004; Hening i Salander, 2004; sve prema Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008). Gluha djeca obrazuju se na znakovnom jeziku, dok jezik čujuće zajednice uče kao drugi jezik (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008). Znakovni je jezik jezik gluhih i gluhoslijepih osoba koje imaju specifični kulturni i jezični identitet (Tarczay i sur., 2006). Razlikujemo dvije vrste znakovnog jezika: *simultanu komunikaciju*, koja uključuje istovremeno znakovanje i govorni jezik, te *pravi znakovni jezik* zajednice gluhih, koji se odnosi na znakovanje bez govornog jezika (Bradarić-Jončić i Mohr, 2010). Pravi znakovni jezik, poput hrvatskog znakovnog jezika (Milković i Bradarić-Jončić, 2007a, 2007b; prema Bradarić-Jončić i Mohr, 2010), britanskog znakovnog

jezika (Kyle i Woll, 1985; prema Bradarić-Jončić i Mohr, 2010) i drugih nacionalnih znakovnih jezika, ima sva obilježja i sastavnice prirodnog jezika. Simultanu komunikaciju preferiraju osobe s oštećenjem sluha koje vladaju jezikom čujućih, dok komunikaciju pravim znakovnim jezikom preferiraju osobe s ranim gubitkom sluha koje slabo vladaju jezikom čujućih (Bradarić-Jončić i Mohr, 2010). Osobama s oštećenjem sluha izuzetno je važno osigurati jednaku dostupnost informacija kao i čujućim osobama (IFLA, 2004; prema Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008). Informacije treba omogućiti s obzirom na jezik i modalitet percepcije koji osobe s oštećenjem sluha preferiraju (Bradarić-Jončić i Mohr, 2010). Pristup informacijama može se ostvariti upotrebom slušnih pomagala kod naglušnih osoba, dok se kod gluhih osoba može ostvariti maksimalnim korištenjem njihovih vizualnih kapaciteta (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008).

Kako bi djeca s oštećenjem sluha imala pristup svim nastavnim sadržajima i informacijama tijekom svog obrazovanja, potrebno je osigurati uključivanje prevoditelja za znakovni jezik (Pribanić i sur., 2014). Obrazovni prevoditelj ima značajnu ulogu u kvalitetnom obrazovanju gluhe djece koja su uključena u redovne odgojno-obrazovne ustanove (Ivasović i Andrijević Gajić, 2008). Prevoditelj je u inkluzivnom obrazovanju član stručnog tima te je njegova uloga da omogući uspješnu razmjenu informacija između djeteta s oštećenjem sluha, čujućih vršnjaka te nastavnika i odgojitelja (Imširagić, 2012). Prevoditelj u nastavi svakodnevno prevodi s govornog na znakovni jezik i obrnuto te pri tome ne prevodi samo informacije koje su direktno vezane uz gradivo već i sve popratne informacije koje nisu vezane uz gradivo, a sastavni su dio komunikacije u razredu, poput komentara, prepirki, upadica itd. (Tarczay i Salaj, 2010). Kako bi gluhoj djeci u inkluzivnom obrazovanju bile pristupačne sve školske i izvanškolske aktivnosti, potrebno je osigurati prisutnost obrazovnog prevoditelja u svim aktivnostima (Imširagić, 2012). Osobito je važna suradnja obrazovnog prevoditelja s odgojno-obrazovnim djelatnicima (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008). Prilikom uključivanja djeteta s oštećenjem sluha u redovni odgojno-obrazovni sustav važno je upoznati odgojno-obrazovne djelatnike s ulogom obrazovnog prevoditelja (Bradarić-Jončić i Tarczay, 2005; prema Pribanić i sur., 2014) i pripremiti dijete s oštećenjem sluha na rad uz pomoć obrazovnog prevoditelja (Pribanić i sur., 2014). Evaluacija ovakvog modela inkluzivne edukacije djece s oštećenjem sluha

pokazuje pozitivne rezultate u njihovim akademskim vještinama i socijalizaciji s čujućom djecom (Kreimeyer i sur., 1999; Luckner, 1999; sve prema Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008).

Stavovi prosvjetnih djelatnika o odgojno-obrazovnom uključivanju djece s oštećenjem sluha

Istraživanja stavova prosvjetnih djelatnika prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove u Hrvatskoj sustavno se provode od 1980. godine (Radovančić, 1994). Stančić i suradnici (1982; prema Radovančić, 1994) proveli su istraživanje kojim su ispitivali stavove nastavnika prema integraciji djece s teškoćama, pa tako i djece s oštećenjem sluha, u odgojno-obrazovne ustanove u gradu Zagrebu, a rezultati su pokazali da nastavnici ne iskazuju povoljne stavove prema integraciji djece s teškoćama. Pri tome su povoljnije stavove iskazivali prema integraciji tjelesno oštećene djece, a zatim djece s oštećenjem vida i sluha, dok su najnepovoljnije stavove iskazivali prema djeci s intelektualnom onesposobljenosti (Radovančić, 1994). Unutar ovog istraživanja Radovančić (1985) je analizirao stavove nastavnika i rehabilitatora prema integraciji djece s oštećenjem sluha, a rezultati su pokazali da značajan postotak nastavnika, kao i rehabilitatora, nije imao povoljan stav prema integraciji djece s oštećenjem sluha. Autor nepovoljne stavove nastavnika objašnjava slabom informiranosti nastavnika o radu s djecom s oštećenjem sluha, nedostatkom iskustva u radu s tom djecom, prevelikim brojem djece u razrednim odjelima, neadekvatnim materijalnim uvjetima i opterećenošću nastavnika nastavnim obavezama (Radovančić, 1985). Uzelac (1989; prema Radovančić, 1994) je provela istraživanje kojim je ispitivala stavove nastavnika prema integraciji djece s oštećenjem sluha u redovne osnovnoškolske ustanove u gradu Zagrebu, a rezultati su pokazali da mlađi nastavnici iskazuju povoljnije stavove prema integraciji djece s oštećenjem sluha u odnosu na starije nastavnike te je ovo objašnjeno time da su stariji nastavnici manje fleksibilni u mijenjanju dugogodišnjeg rada u odnosu na mlađe nastavnike (Radovančić, 1994). Isto tako, rezultati su pokazali da povoljnije stavove prema integraciji djece s oštećenjem sluha iskazuju nastavnici koji su bolje informirani o njihovim teškoćama i bolje pripremljeni za njihovu integraciju te nastavnici koji su imali više iskustva s osobama oštećena sluha (Uzelac, 1989; prema Dulčić i Kondić, 2002).

Prema Bandurinoj socijalno-kognitivnoj teoriji (1977; prema Mintz, 2018), samoeфикаsnost uključuje pojedinčeva vjerovanja o vlastitim sposobnostima da uspješno izvede određenu akciju. Palmer (2011; prema Mintz, 2018) tvrdi da je jedan od izvora ovih vjerovanja stečeno pedagoško znanje i znanje o temi (kognitivno znanje), tvrdeći tako da, ako učitelji vjeruju da razumiju relevantnu temu, tada će se osjećati sposobnije za učinkovito podučavanje. Niska samoeфикаsnost u vještinama podučavanja povezana je s nepovoljnim stavovima te ovo naglašava važnost povećanja pedagoškog znanja o radu s učenicima s teškoćama u svrhu pozitivnog utjecaja na stavove učitelja prema njihovoj inkluziji (Vaz i sur., 2015). Prema teoriji kontakta (Allport, 1954; prema McKay, 2018) iskustva strukturiranog, značajnog i suradničkog kontakta s različitim osobama potiču smanjenje stereotipnih pristranosti i pozitivnu promjenu stava prema njima. Allport (1954; prema McKay, 2018) tvrdi da je značajan kontakt neophodan jer osobne situacije omogućavaju usvajanje više informacija o drugome i razumijevanje tuđih iskustava. Teorija kontakta sugerira da kako učitelji implementiraju inkluzivne programe te su u bližem kontaktu s učenicima s teškoćama, njihovi stavovi prema toj djeci postaju pozitivniji (Yuker, 1998a; prema Avramidis i Norwich, 2002).

Bosnar i Bradarić-Jončić (2008) provele su istraživanje kojim su ispitivale stavove prosvjetnih djelatnika prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju prevoditelja za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole u gradu Zagrebu, a rezultati su pokazali da prosvjetni djelatnici iskazuju pretežno povoljne stavove prema integraciji gluhe djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove i prema znakovnom jeziku. Najpovoljnije stavove prema integraciji djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove i prema znakovnom jeziku pokazali su odgojitelji, zatim predmetni nastavnici, manje povoljne razredni nastavnici, a najnepovoljnije srednjoškolski profesori. Međutim, utvrđeno je kako prosvjetni djelatnici imaju neutralan stav prema uključivanju prevoditelja za znakovni jezik u rad ustanova, pri čemu najpovoljnije stavove ponovno imaju odgojitelji, zatim predmetni nastavnici, manje povoljne razredni nastavnici te najnepovoljnije srednjoškolski profesori (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008). Razvojno-primjereni model aktivnosti (Harrison, 1983; prema Rizzo, 1984) pretpostavlja da učenici napreduju istim tempom te se stoga s obzirom na razinu obrazovanja, djeci i mladima u odgojno-obrazovnim ustanovama zadaju dobno primjerene aktivnosti. U nižim razredima kurikulum ne mora stvarati teškoće, međutim,

u višim razredima kada postoji veća razlika u usvajanju vještina i razvoju između djece urednog razvoja i djece s teškoćama u razvoju, učitelji mogu imati poteškoće u nastavnom radu i prilagodbi programa kurikuluma svoj djeci. Moguće objašnjenje za to što su stavovi učitelja prema edukaciji djece s teškoćama u razvoju manje povoljni kako se povećava razina obrazovanja jesu teškoće usklađivanja obrazovnog kurikuluma s tempom usvajanja vještina kod djece s teškoćama (Rizzo, 1984).

Autorice dobivene rezultate objašnjavaju dobivanjem ili izostankom podrške rehabilitatora, prethodnim (ne)iskustvom u radu s djecom s oštećenjem sluha, nedovoljnom informiranošću te starosnom strukturom i godinama radnog staža (prosvjetni djelatnici s više godina radnog staža vjerojatno su manje spremni pohađati dodatne edukacije i prihvatiti nove modele integracije) (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008). Prema Baltesovom (1979; prema Lacković-Grgin, 2006) trofaktorskom modelu cjeloživotnog razvoja postoje dobno normativni, povijesno normativni i nenormativni utjecaji na razvoj tijekom životnog vijeka. Dobno normativni utjecaji odnose se na biološke i okolinske determinante razvoja koje su povezane s dobi. Povijesno normativni utjecaji odnose se na povijesna iskustva koja čine sličnima pripadnike generacije koji su živjeli u tom vremenu, dok se nenormativni utjecaji odnose na individualne životne događaje (Lacković-Grgin, 2006). Moguće objašnjenje za to da učitelji u višoj životnoj dobi imaju nepovoljnije stavove prema inkluziji je da su imali ograničenu izobrazbu o inkluzivnom podučavanju ili je uopće nisu imali. Stoga je potrebno da se takvi učitelji prilagode ne samo novoj grupi učenika koji zahtijevaju dodatnu podršku i alternativne strategije podučavanja, nego i inkluzivnom obrazovanju kao novom konceptu (Vaz i sur., 2015).

Dulčić i Bakota (2008) provele su istraživanje kojim su ispitivale stavove nastavnika povijesti prema integraciji djece s oštećenjem sluha i djece s komunikacijskim teškoćama te specifičnim teškoćama u učenju u redovne osnovnoškolske ustanove na području sjeverozapadne regije Republike Hrvatske, a rezultati su pokazali da nastavnici imaju povoljne stavove prema integraciji kao procesu koji omogućava djeci s teškoćama intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj. Također, rezultati su pokazali da su nastavnici izrazili nezadovoljstvo uvjetima rada u kojima se provodi integracija i stručnim usavršavanjem za rad s djecom s oštećenjem sluha (Dulčić i Bakota, 2008). Kolarić Piplica (2014) provela je istraživanje kojim je

ispitivala stavove odgojitelja prema integraciji djece s umjetnom pužnicom u redovne predškolske ustanove na području Republike Hrvatske, a rezultati su pokazali da odgojitelji iskazuju izrazito povoljne stavove prema integraciji djece s umjetnom pužnicom, pri čemu nije postojala razlika u stavovima s obzirom na radni staž ili iskustvo rada s djecom s umjetnom pužnicom. Također, rezultati su pokazali da su odgojitelji izrazili nezadovoljstvo prostorno-materijalnim uvjetima rada u ustanovi, suradnjom sa stručnim timom i stručnim usavršavanjem za rad s djecom s umjetnom pužnicom (Kolarić Piplica, 2014).

Šokić (2016) je provela istraživanje kojim je ispitala stavove odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne predškolske i osnovnoškolske ustanove u gradu Rijeci, a rezultati su pokazali da prosvjetni djelatnici iskazuju većinski povoljne stavove prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovni odgojno-obrazovni sustav. Također, rezultati su pokazali da odgojitelji u redovnim predškolskim ustanovama u većoj mjeri iskazuju povoljnije stavove prema uključivanju djece s oštećenjem sluha, u odnosu na nastavnike u redovnim osnovnoškolskim ustanovama. Nije dobivena značajna razlika u stavovima prosvjetnih djelatnika prema uključivanju djece s oštećenjem sluha s obzirom na spol, dob, godine radnog staža i poznavanje zakonske regulative (Šokić, 2016). Hranić (2017) je provela istraživanje kojim je ispitala informiranost i stavove odgojitelja i razrednih nastavnika prema inkluziji djece s oštećenjem sluha u redovne predškolske i osnovnoškolske ustanove u gradu Zagrebu, a rezultati su pokazali da prosvjetni djelatnici iskazuju većinski povoljne stavove prema inkluziji djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove te izvještavaju o slaboj informiranosti o oštećenju sluha, njegovim implikacijama i potrebnim prilagodbama u radu s tom djecom (Hranić, 2017).

Horvatinčić (2018) je provela istraživanje kojim je ispitala stavove nastavnika prema integraciji djece s oštećenjem sluha u redovne osnovnoškolske ustanove na području Republike Hrvatske, a, prema rezultatima, nastavnici pokazuju povoljne stavove prema utjecaju koji integracija ima na djecu s oštećenjem sluha i njihovim sposobnostima. Također, nastavnici su izrazili nezadovoljstvo materijalnim uvjetima u školama i stručnom podrškom koja bi im omogućila stjecanje potrebnih kompetencija za rad s djecom s oštećenjem sluha (Horvatinčić, 2018). Naposljetku, za uspješno uključivanje djece s oštećenjem sluha u odgojno-obrazovne ustanove neophodno je

osigurati subjektivne preduvjete te ispitati i utvrditi stavove prosvjetnih djelatnika u tom odgojno-obrazovnom procesu kako bi se moglo planirano djelovati na njihovu promjenu koja će omogućiti implementaciju inkluzivne prakse (Radovančić, 1994).

Cilj i problemi istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati razlike u stavovima prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama Grada Zagreba te njihovu povezanost s nekim karakteristikama odgojitelja i nastavnika (godinama radnog staža, iskustvom u radu s djecom s oštećenjem sluha i dodatnim stručnim usavršavanjem za rad s djecom s oštećenjem sluha).

Razvojno-primjereni model aktivnosti pretpostavlja da su stavovi učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha manje povoljni kako se povećava razina obrazovanja, odnosno da će odgojitelji u predškolskim ustanovama imati povoljnije stavove u odnosu na nastavnike u osnovnoškolskim ustanovama. Baltsov trofaktorski model cjeloživotnog razvoja pretpostavlja da će učitelji u višoj životnoj dobi imati nepovoljnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju te će stoga prosvjetni djelatnici s manje godina radnog staža iskazivati povoljnije stavove prema inkluziji djece s oštećenjem sluha u odnosu na prosvjetne djelatnike s više godina radnog staža. Bandurina socijalno-kognitivna teorija pretpostavlja da će veće znanje o inkluzivnom radu s djecom s oštećenjem sluha pozitivno utjecati na procijenjenu samoeфикаsnost u vještinama podučavanja prosvjetnih djelatnika te će njihovi stavovi prema toj djeci postati pozitivniji. Napoljetku, teorija kontakta pretpostavlja da će iskustva značajnog kontakta s djecom s oštećenjem sluha poticati pozitivnu promjenu stava prosvjetnih djelatnika prema njima. Na temelju navedenih teorija i nalaza istraživanja te u skladu s ciljem istraživanja postavljeni su sljedeći problemi i hipoteze:

P1: Ispitati razlike u stavovima prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i nastavnika u redovnim osnovnoškolskim ustanovama.

H1: Odgojitelji u redovnim predškolskim ustanovama iskazivat će značajno povoljnije stavove prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove u odnosu na nastavnike u redovnim osnovnoškolskim ustanovama.

P2: Ispitati povezanost stavova odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove s godinama radnog staža, dodatnim stručnim usavršavanjem za rad s djecom s oštećenjem sluha i iskustvom u radu s djecom s oštećenjem sluha.

H2: Odgojitelji i nastavnici s manje godina radnog staža, oni s više dodatnog stručnog usavršavanja za rad s djecom s oštećenjem sluha te oni s više iskustva u radu s djecom s oštećenjem sluha, iskazivat će značajno povoljnije stavove prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove.

Metoda

Sudionici

U istraživanju je sudjelovao ukupno 201 odgojno-obrazovni djelatnik u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama na području Grada Zagreba (97% sudionica) prosječne dobi $M = 43.70$ ($SD = 9.99$). Uzorak je činilo 63.2% odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama, 20.4% nastavnika razredne nastave i 16.4% nastavnika predmetne nastave u redovnim osnovnoškolskim ustanovama grada Zagreba. Prema najvišem završenom stupnju obrazovanja, najveći postotak sudionika, 51.2% je završilo fakultet, 48.3% višu školu (2- ili 3-godišnji studij) te najmanji postotak, samo 0.5% poslijediplomski studij (specijalistički ili doktorski). Prema dobi, najveći postotak sudionika, 48.5% je imalo između 35 i 49 godina, 31.5% između 50 i 65 godina te najmanji postotak, njih 20% između 24 i 34 godine. Prema godinama radnog staža, najveći postotak sudionika, njih 45.3% je imao između 10 i 25 godina, 30.8% više od 25 godina, a najmanji postotak, 23.9% manje od 10 godina radnog staža. Od ukupnog broja sudionika, 23.9% ima iskustvo u radu s djecom s oštećenjem sluha, a prosječan broj godina iskustva u radu s njima je 3.4 godine.

Mjerni instrumenti

Set upitnika se sastojao od tri dijela. U prvom dijelu ispitane su sociodemografske karakteristike sudionika koje se odnose na spol, dob, najviši završeni stupanj obrazovanja, radno mjesto, godine radnog staža u redovnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi i dosadašnje iskustvo u radu s djecom s oštećenjem sluha. Sudionici su

odgovarali jednom od unaprijed ponuđenih opcija ili su upisivali odgovor na predviđeno mjesto.

Drugi dio je sadržavao četiri čestice konstruirane za potrebe ovog istraživanja te su njima ispitani znanje sudionika o radu s djecom s oštećenjem sluha koje su stekli tijekom svog osnovnog stručnog osposobljavanja i dodatnog stručnog usavršavanja, suradnja sa stručnim timom i uvjeti rada u ustanovi u kojoj su zaposleni koji bi omogućili uspješno odgojno-obrazovno uključivanje djece s oštećenjem sluha. Sudionici su odgovarali na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (*1 – jako loše, 2 – loše, 3 – osrednje, 4 – vrlo dobro i 5 – odlično*).

U trećem dijelu ispitani su stavovi sudionika prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove, za što je korišten *Upitnik stavova prema uključivanju djece i mladeži oštećena sluha u redovne ustanove odgoja i obrazovanja*, autorica Bradarić-Jončić i Bosnar (2004; prema Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008), s ukupno 49 čestica raspoređenih u šest dimenzija. Sudionici su odgovarali koliko se slažu sa svakom navedenom tvrdnjom, koristeći Likertovu skalu, pri čemu su brojevi označavali sljedeće: *1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – ne mogu se odlučiti, 4 – uglavnom se slažem i 5 – u potpunosti se slažem*. Pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije na našem uzorku iznose redom: za dimenziju Pozitivni stavovi prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju (tvrdnje 28, 29, 45, 46, 48) $\alpha = .79$; za dimenziju Pozitivni stavovi prema socijalizacijskim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha (tvrdnje 1, 2, 3, 6, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 24, 27) $\alpha = .91$; za dimenziju Pozitivni stavovi prema obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha (tvrdnje 4, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 16, 20, 21, 23, 40, 47) $\alpha = .89$; za dimenziju Pozitivni stavovi prema znakovnom jeziku (tvrdnje 28, 29, 30, 34, 40) $\alpha = .79$; za dimenziju Pozitivni stavovi prema uključivanju prevoditelja (tvrdnje 31, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44) $\alpha = .78$ te za dimenziju Spremnost na dodatnu edukaciju (tvrdnje 23, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 35, 36, 39) $\alpha = .87$.

Postupak

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je *online* upitnik korištenjem alata *Google obrasci* nakon čega su kontaktirani stručni suradnici (psiholozi, pedagozi, rehabilitatori...) ili ravnatelji predškolskih i osnovnoškolskih ustanova grada Zagreba s

molbom za pomoć u provedbi ovog online istraživanja u kojoj ih se moli da odgojiteljima/odgojiteljicama odnosno nastavnicima/nastavnicama razredne i predmetne nastave prosljede molbu za sudjelovanje u istraživanju uz poveznicu na upitnik. U molbama su ravnatelji, stručni suradnici, odgojitelji i nastavnici upoznati sa svrhom i načinom provedbe istraživanja. U uputi su navedeni vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika, cilj istraživanja i način ispunjavanja upitnika te je naglašeno da će sudionicima biti osigurana anonimnost, da mogu odustati od ispunjavanja upitnika u bilo kojem trenutku te da će se rezultati analizirati na grupnoj razini. Predviđeno trajanje ispunjavanja upitnika iznosilo je između 10 i 15 minuta. Upitnik je bio aktivan od 29. 3. do 24. 5. 2021. godine. Pristanak za pomoć u provedbi istraživanja dobiven je od ukupno 13 stručnih suradnika ili ravnatelja u redovnim dječjim vrtićima i njih 10 u redovnim osnovnim školama grada Zagreba.

Rezultati

Za statističku obradu podataka korišten je IBM SPSS Statistics for Windows verzija 23.0. U Tablici 1 prikazani su deskriptivni podaci za šest dimenzija Upitnika stavova prema uključivanju djece i mladeži oštećena sluha u redovne ustanove odgoja i obrazovanja odgojitelja i nastavnika pri čemu su prosječne skalne vrijednosti, odnosno ukupni skalni rezultati podijeljeni s brojem čestica, prikazane uz teoretski raspon od 1 do 5. Izračunati su Kolmogorov-Smirnovljevi testovi kako bi se provjerilo jesu li distribucije varijabli različite od normalnih te se pokazalo značajno odstupanje na svih šest dimenzija (Tablica 1). Budući da neki autori ovaj test smatraju robusnim i osjetljivim na broj sudionika, dodatno su provjereni indeksi asimetričnosti i spljoštenosti za svih šest dimenzija. Indeksi asimetričnosti kreću se u rasponu od -2.24 do -0.33, a indeksi spljoštenosti u rasponu od -0.54 do 5.62. Kline (2005) navodi da je opravdano primijeniti parametrijske analize na rezultatima koji nisu normalno distribuirani ukoliko im je indeks asimetričnosti manji od 3 te indeks spljoštenosti manji od 8. Budući da se zabilježeni indeksi kreću u prethodno navedenim intervalima, u daljnjoj obradi rezultata korišteni su parametrijski testovi.

Tablica 1

Deskriptivni podaci za šest dimenzija Upitnika stavova prema uključivanju djece i mladeži oštećena sluha u redovne ustanove odgoja i obrazovanja odgojitelja i nastavnika te za varijable godine staža, dodatno stručno usavršavanje i iskustvo (N = 201)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>	<i>s</i>	<i>k</i>
Pozitivni stavovi prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju	4.67	0.55	0.28	.00	-2.24	5.62
Pozitivni stavovi prema socijalizacijskim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha	4.10	0.65	0.10	.00	-0.76	0.36
Pozitivni stavovi prema obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha	3.95	0.71	0.11	.00	-0.72	0.24
Pozitivni stavovi prema znakovnom jeziku	4.35	0.63	0.17	.00	-1.72	4.83
Pozitivni stavovi prema uključivanju prevoditelja	4.14	0.52	0.07	.02	-0.33	-0.54
Spremnost na dodatnu edukaciju	4.09	0.65	0.12	.00	-0.80	0.75
Godine staža	18.72	11.01	0.10	.00	0.19	-0.96
Dodatno stručno usavršavanje	2.29	1.12	0.43	.00	0.32	-1.01
Iskustvo	0.77	1.93	0.20	.00	3.87	19.55

Legenda: *N* - ukupni broj sudionika; *M* - aritmetička sredina; *SD* - standardna devijacija; *K-S* - Kolmogorov-Smirnov koeficijent; *p* - vjerojatnost; *s* - indeks asimetričnosti; *k* - indeks spljoštenosti.

Uvidom u prosječne rezultate za šest dimenzija na razini čestice vidljivo je da su sudionici izrazili sveukupan najviši prosječni stupanj slaganja s tvrdnjama koje obuhvaćaju dimenziju *Pozitivni stavovi prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju* ($M = 4.67$; $SD = 0.55$), potom redom za dimenzije: *Pozitivni stavovi prema znakovnom jeziku* ($M = 4.35$; $SD = 0.63$), *Pozitivni stavovi prema uključivanju prevoditelja* ($M = 4.14$; $SD = 0.52$), *Pozitivni stavovi prema socijalizacijskim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha* ($M = 4.10$; $SD = 0.65$), *Spremnost na dodatnu edukaciju* ($M = 4.09$; $SD = 0.65$) te *Pozitivni stavovi prema obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha* ($M = 3.95$; $SD = 0.71$).

U prilogu B prikazane su frekvencije, postoci, aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata na svim česticama trećeg dijela upitnika.

Tablica 2

Korelacijska matrica rezultata na šest dimenzija Upitnika stavova prema uključivanju djece i mladeži oštećena sluha u redovne ustanove odgoja i obrazovanja odgojitelja i nastavnika (N = 201)

	2	3	4	5	6
1. Pozitivni stavovi prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju	.42**	.59**	.75**	.48**	.47**
2. Pozitivni stavovi prema socijalizacijskim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha	1	.75**	.40**	.53**	.82**

3. Pozitivni stavovi prema obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha	1	.62**	.43**	.66**
4. Pozitivni stavovi prema znakovnom jeziku		1	.56**	.46**
5. Pozitivni stavovi prema uključivanju prevoditelja			1	.63**
6. Spremnost na dodatnu edukaciju				1

Legenda: *N* - ukupni broj sudionika; *r* - Pearsonov koeficijent korelacije; **p* < .05; ***p* < .01.

Uvidom u korelacijsku matricu rezultata na šest dimenzija (Tablica 2) vidljivo je da su sve dimenzije umjereno ili visoko pozitivno povezane. Sudionici koji imaju pozitivnije stavove na jednoj od dimenzija, imaju i pozitivnije stavove na drugim dimenzijama Upitnika.

U prilogu A prikazane su frekvencije, postoci, aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata na svim česticama drugog dijela upitnika. Uvidom u prikazane rezultate vidljivo je da su sudionici izrazili sveukupne niske prosječne procjene vlastitog znanja za rad s djecom s oštećenjem sluha koje su stekli tijekom svog osnovnog stručnog osposobljavanja ($M = 2.00$; $SD = 0.88$) i kroz dodatne edukacije ($M = 2.29$; $SD = 1.12$). Također je dobivena niska prosječna procjena uvjeta ustanove u kojoj su zaposleni za uspješno odgojno-obrazovno uključivanje djece s oštećenjem sluha ($M = 2.52$; $SD = 1.08$) te osrednja prosječna procjena suradnje sa stručnim timom za uspješno odgojno-obrazovno uključivanje djece s oštećenjem sluha ($M = 3.26$; $SD = 1.19$).

Kako bi se provjerile razlike na dimenzijama Upitnika stavova prema uključivanju djece i mladeži oštećena sluha u redovne ustanove odgoja i obrazovanja između odgojitelja i nastavnika, izračunati su *t*-testovi za nezavisne uzorke čiji su rezultati prikazani u Tablici 3.

Tablica 3

Prikaz t-testova za dva nezavisna uzorka između rezultata na šest dimenzija Upitnika stavova prema uključivanju djece i mladeži oštećena sluha u redovne ustanove odgoja i obrazovanja odgojitelja (n = 127) i nastavnika (n = 74)

Dimenzija	Podskupina sudionika	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1. Pozitivni stavovi prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju	Odgojitelji	4.69	0.49	1.57	.21	0.80	199	.43
	Nastavnici	4.63	0.64					

2. Pozitivni stavovi prema socijalizacijskim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha	Odgojitelji	4.20	0.56					
	Nastavnici	3.93	0.74	9.34	.00	2.65	122.06	.00
3. Pozitivni stavovi prema obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha	Odgojitelji	4.09	0.61					
	Nastavnici	3.71	0.80	6.43	.01	3.51	122.06	.00
4. Pozitivni stavovi prema znakovnom jeziku	Odgojitelji	4.43	0.55					
	Nastavnici	4.21	0.73	7.43	.00	2.30	121.63	.02
5. Pozitivni stavovi prema uključivanju prevoditelja	Odgojitelji	4.20	0.52					
	Nastavnici	4.04	0.53	0.09	.77	2.08	199	.04
6. Spremnost na dodatnu edukaciju	Odgojitelji	4.19	0.57					
	Nastavnici	3.91	0.74	5.04	.03	2.78	123.98	.00

Legenda: n = broj sudionika u poduzorku; M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; F - Leveneov F omjer; t - t -test za nezavisne uzorke; df - stupnjevi slobode; p - vjerojatnost.

Provedenim t -testovima za nezavisne uzorke dobivene su statistički značajne razlike između odgojitelja i nastavnika u stavovima prema socijalizacijskim, obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha, znakovnom jeziku, uključivanju prevoditelja i dodatnoj edukaciji. Odgojitelji imaju značajno pozitivnije stavove prema socijalizacijskim, obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha, znakovnom jeziku, uključivanju prevoditelja i dodatnoj edukaciji u odnosu na nastavnike. Nije dobivena statistički značajna razlika u stavovima prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju između odgojitelja i nastavnika.

Radi utvrđivanja povezanosti stavova odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove s godinama radnog staža, dodatnim stručnim usavršavanjem za rad s djecom s oštećenjem sluha te iskustvom u radu s djecom s oštećenjem sluha, izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije (Tablica 4).

Tablica 4

Povezanost dimenzija Upitnika stavova prema uključivanju djece i mladeži oštećena sluha u redovne ustanove odgoja i obrazovanja s godinama radnog staža, završenim dodatnim stručnim

usavršavanjem za rad s djecom s oštećenjem sluha i iskustvom u radu s djecom s oštećenjem sluha odgojitelja i nastavnika ($N = 201$) izražena Pearsonovim koeficijentima korelacije

Dimenzije	Godine staža	Dodatno stručno usavršavanje	Iskustvo
1. Pozitivni stavovi prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju	-.03	-.08	-.02
2. Pozitivni stavovi prema socijalizacijskim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha	-.13	.22**	-.01
3. Pozitivni stavovi prema obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha	-.03	.20**	.01
4. Pozitivni stavovi prema znakovnom jeziku	-.04	-.02	-.02
5. Pozitivni stavovi prema uključivanju prevoditelja	-.25**	.08	-.01
6. Spremnost na dodatnu edukaciju	-.19**	.20**	-.01

Legenda: N - ukupni broj sudionika; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Dvije dimenzije Upitnika stavova prema uključivanju djece i mladeži oštećena sluha u redovne ustanove odgoja i obrazovanja (*Pozitivni stavovi prema uključivanju prevoditelja* i *Spremnost na dodatnu edukaciju*) nisko su negativno povezane s godinama radnog staža odgojitelja i nastavnika. Odgojitelji i nastavnici koji imaju manje godina radnog staža, imaju i pozitivnije stavove prema uključivanju prevoditelja i dodatnoj edukaciji. Preostale četiri dimenzije (*Pozitivni stavovi prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju*, *Pozitivni stavovi prema socijalizacijskim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha*, *Pozitivni stavovi prema obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha* te *Pozitivni stavovi prema znakovnom jeziku*) nisu se pokazale statistički značajno povezane s godinama radnog staža odgojitelja i nastavnika.

Tri dimenzije Upitnika stavova prema uključivanju djece i mladeži oštećena sluha u redovne ustanove odgoja i obrazovanja (*Pozitivni stavovi prema socijalizacijskim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha*, *Pozitivni stavovi prema obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha* te *Spremnost na dodatnu edukaciju*) statistički su značajno, ali nisko pozitivno povezani sa završenim dodatnim stručnim usavršavanjem za rad s djecom s oštećenjem sluha odgojitelja i nastavnika. Odgojitelji i nastavnici koji imaju više dodatnog stručnog usavršavanja za rad s djecom s oštećenjem sluha, imaju i pozitivnije stavove prema

socijalizacijskim, obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha i dodatnoj edukaciji. Nije dobivena statistički značajna povezanost preostale tri dimenzije (*Pozitivni stavovi prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju, Pozitivni stavovi prema znakovnom jeziku te Pozitivni stavovi prema uključivanju prevoditelja*) sa završenim dodatnim stručnim usavršavanjem za rad s djecom s oštećenjem sluha odgojitelja i nastavnika.

Iskustvo u radu s djecom s oštećenjem sluha odgojitelja i nastavnika nije se pokazalo statistički značajno povezano niti s jednom dimenzijom stavova prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s oštećenjem sluha.

Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove odgojitelja i nastavnika prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove grada Zagreba. Provedenom analizom utvrđeno je da odgojitelji i nastavnici imaju pretežno povoljne stavove prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove. Nalazi našeg istraživanja u skladu su s nalazima drugih istraživanja (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008; Dulčić i Bakota, 2008, Kolarić Piplica, 2014; Šokić, 2016; Hranić, 2017; Horvatinčić, 2018). Rezultati našeg istraživanja pokazuju da odgojitelji i nastavnici imaju povoljne stavove prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju, socijalizacijskim, obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha što je u skladu s rezultatima istraživanja Horvatinčić (2018), koji su pokazali da nastavnici imaju povoljne stavove prema utjecaju koji integracija ima na djecu s oštećenjem sluha i njihovim sposobnostima, te s rezultatima istraživanja Dulčić i Bakota (2008), koji su pokazali da nastavnici imaju povoljne stavove prema integraciji kao procesu koji omogućuje djeci s oštećenjem sluha intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj. Također, rezultati našeg istraživanja pokazuju da odgojitelji i nastavnici imaju povoljne stavove prema znakovnom jeziku i dodatnoj edukaciji što je u skladu s nalazima Bosnar i Bradarić-Jončić (2008), te povoljan stav prema uključivanju prevoditelja za znakovni jezik. Budući da su u našem istraživanju rezultati sudionika na dimenziji kojom se ispituju stavovi prema uključivanju prevoditelja za znakovni jezik ukazivali na njihove povoljne stavove, ovaj se nalaz razlikuje od nalaza istraživanja Bosnar i Bradarić-Jončić (2008), koji su

pokazali da prosvjetni djelatnici imaju neutralan stav prema uključivanju prevoditelja za znakovni jezik u rad ustanova, što autorice objašnjavaju nedovoljnom informiranošću prosvjetnih djelatnika o ulozi obrazovnog prevoditelja.

Suprotno nalazima istraživanja koja ukazuju na povoljne stavove prema inkluziji djece s posebnim edukacijskim potrebama, neka su istraživanja pokazala da nastavnici iskazuju nepovoljne stavove prema inkluziji djece s posebnim edukacijskim potrebama (Burke i Sutherland, 2004; Hammond i Ingalls, 2003; sve prema Emam i Hemdan Mohamed, 2011; Stančić i sur., 1982; prema Radovančić, 1994). Radovančić (1985) objašnjava dobivene nepovoljne stavove nastavnika prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece s oštećenjem sluha njihovom slabom informiranosti o radu s djecom oštećena sluha, nedostatkom iskustva u radu s tom djecom, neadekvatnim uvjetima i opterećenošću nastavnika nastavnim obavezama. Sagledavajući rezultate našeg istraživanja, utvrđeno je da odgojitelji i nastavnici imaju pretežno povoljne stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s oštećenjem sluha i znakovnom jeziku, što je istovjetno podacima mnogih drugih istraživanja. Podaci našeg istraživanja, koji pokazuju da prosvjetni djelatnici izražavaju povoljne stavove prema uključivanju prevoditelja za znakovni jezik, su suprotni podacima koje iznose Bosnar i Bradarić-Jončić (2008) prema kojima prosvjetni djelatnici izražavaju neutralne stavove prema njihovom uključivanju. Ovo je moguće objasniti time da su prosvjetni djelatnici informiraniji o značajnosti uloge prevoditelja za znakovni jezik u odgojno-obrazovnom procesu za djecu s oštećenjem sluha u odnosu na prije, budući da se s vremenom povećavao broj prevoditelja uključenih u inkluzivni rad s djecom s oštećenjem sluha.

Analizom razlika u stavovima odgojitelja i nastavnika utvrđeno je da odgojitelji iskazuju povoljnije stavove prema socijalizacijskim, obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha, znakovnom jeziku, uključivanju prevoditelja i dodatnoj edukaciji u odnosu na nastavnike, dok nije dobivena značajna razlika u stavovima prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju između odgojitelja i nastavnika. S obzirom na razvojno-primjereni model aktivnosti, pretpostavljeno je da će odgojitelji imati povoljnije stavove prema inkluziji djece s oštećenjem sluha u odnosu na nastavnike što je u skladu s nalazima za pet dimenzija stavova prema djeci s oštećenjem sluha dobivenima u našem istraživanju. U skladu s ovim modelom, dobivene je nalaze moguće objasniti time da nastavnici imaju veće

teškoće u usklađivanju programa obrazovnog kurikulumu uzimajući u obzir dobno primjerene aktivnosti i tempo usvajanja vještina kod djece s oštećenjem sluha u odnosu na odgojitelje. Moguće je da zbog navedenog nastavnici imaju nepovoljnije stavove prema inkluziji djece s oštećenjem sluha u redovne osnovnoškolske ustanove u odnosu na odgojitelje. Ovi rezultati u skladu su s prvom hipotezom, kao i rezultatima istraživanja Šokić (2016), koji su pokazali da odgojitelji imaju povoljnije stavove prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne vrtiće i škole u odnosu na nastavnike, te rezultatima istraživanja Bosnar i Bradarić-Jončić (2008), koji su pokazali da odgojitelji imaju povoljnije stavove prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju prevoditelja za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole u odnosu na nastavnike. Navedene razlike autorice objašnjavaju s nekoliko mogućih razloga: podrška rehabilitatora, iskustvo u radu s djecom s oštećenjem sluha i informiranost te godine radnog staža. Osim prethodno navedenih razloga, moguće objašnjenje nalaza je da djeca s oštećenjem sluha lakše ispunjavaju zahtjeve programa predškolskih ustanova u odnosu na zahtjeve programa osnovnoškolskih ustanova. U konačnici, bilo bi potrebno ispitati potencijalne čimbenike koji utječu na formiranje povoljnijih stavova odgojitelja prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s oštećenjem sluha u odnosu na nastavnike poput iskustva u radu s djecom s oštećenjem sluha, suradnje sa stručnim timom i uvjeta rada u ustanovi koji bi omogućili uspješno odgojno-obrazovno uključivanje djece s oštećenjem sluha.

Analizom povezanosti stavova s godinama radnog staža odgojitelja i nastavnika utvrđeno je da su pozitivni stavovi prema uključivanju prevoditelja i spremnost na dodatnu edukaciju nisko negativno povezani s godinama radnog staža odgojitelja i nastavnika. Pozitivni stavovi prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju, socijalizacijskim, obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha te znakovnom jeziku nisu se pokazali značajno povezani s godinama radnog staža odgojitelja i nastavnika čime je pretpostavka da će prosvjetni djelatnici s manje godina radnog staža iskazivati značajno povoljnije stavove prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove djelomično potvrđena. Bosnar i Bradarić-Jončić (2008) u svojem istraživanju objašnjavaju manje povoljne stavove prosvjetnih djelatnika s obzirom na godine radnog staža na način da su prosvjetni djelatnici s više godina radnog staža vjerojatno manje spremni pohađati dodatne

edukacije i prihvatiti nove modele integracije, što je vidljivo i u njihovim iskazanim najmanje povoljnim stavovima prema uključivanju prevoditelja za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. S ovim nalazima u skladu su i rezultati našeg istraživanja. U opsežnom pregledu literature Avramidis i Norwich (2002) nekoliko je istraživanja utvrdilo da su nastavnici s manje godina radnog staža više podržavali integraciju djece s posebnim edukacijskim potrebama (Berryman, 1989; Center i Ward, 1987; Clough i Lindsay, 1991; sve prema Avramidis i Norwich, 2002). Međutim, drugi su istraživači izvijestili da godine radnog staža nisu značajno povezane sa stavovima nastavnika prema njihovoj integraciji (Avramidis i sur., 2000; Leyser, Volkan i Ilan, 1989; Rogers, 1987; Stephens i Braun, 1980; sve prema Avramidis i Norwich, 2002). U istraživanjima Kolarić Piplica (2014) i Šokić (2016) nije dobivena razlika u stavovima prosvjetnih djelatnika prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s oštećenjem sluha s obzirom na godine radnog staža, što je djelomično u skladu s rezultatima našeg istraživanja jer rezultati pokazuju da godine radnog staža nisu značajno povezane s četiri dimenzije stavova prema djeci s oštećenjem sluha, ali jesu značajno povezane s preostale dvije dimenzije stavova prema djeci s oštećenjem sluha.

U skladu s nalazima prijašnjih istraživanja su i rezultati našeg istraživanja koji pokazuju da su prosvjetni djelatnici s više godina radnog staža manje spremni pohadati dodatne edukacije te da imaju manje povoljne stavove prema uključivanju prevoditelja za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. S obzirom na Baltesov trofaktorski model cjeloživotnog razvoja, pretpostavljeno je da će odgojitelji i nastavnici s više godina radnog staža imati nepovoljnije stavove prema inkluziji djece s oštećenjem sluha te je to u skladu s nalazima za dvije dimenzije stavova prema djeci s oštećenjem sluha dobivenima u našem istraživanju. U skladu s Baltesovim modelom, ove je nalaze moguće objasniti povijesno normativnim i dobno normativnim utjecajima. Naime, vrlo je vjerojatno da odgojitelji i nastavnici s više godina radnog staža nisu imali primjerenu izobrazbu o inkluzivnom podučavanju te bi stoga za njih inkluzivna praksa zahtijevala učenje i prilagodbu na novi način rada na koju su moguće manje spremni. Također, moguće je da zbog navedenoga odgojitelji i nastavnici s više godina radnog staža izražavaju manje povoljne stavove prema inkluziji djece s oštećenjem sluha. Međutim, rezultati našeg istraživanja koji pokazuju da godine radnog staža nisu značajno povezane s preostale četiri dimenzije stavova prema djeci s oštećenjem sluha nisu

sukladni nalazima prikazanih u opsežnom pregledu literature Avramidis i Norwich (2002) niti pretpostavci temeljenoj na Baltosovom modelu. Ipak, potrebno je napomenuti da su nalazi Kolarić Piplica (2014) i Šokić (2016), prema kojima nije dobivena značajna razlika u stavovima prosvjetnih djelatnika prema uključivanju djece s oštećenjem sluha s obzirom na godine radnog staža, konzistentni s nalazima za četiri dimenzije stavova prema djeci s oštećenjem sluha dobivenima u našem istraživanju. Nalaze našeg istraživanja, koji nisu u skladu s prijašnjim nalazima, moguće je objasniti time da se od prosvjetnih djelatnika zahtijeva veća aktivna angažiranost u pohađanju dodatnih edukacija i primjeni novih modela edukacije kada je obrazovni prevoditelj uključen u odgojno-obrazovni proces koji možda nisu adekvatno planirani i podržani te su stoga godine staža značajno povezane s njihovim stavovima, dok se stavovi prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju, socijalizacijskim, obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha te prema znakovnom jeziku nisu pokazali značajno povezanima s godinama radnog staža prosvjetnih djelatnika. Moguće je da se u ovom slučaju više ispituje kognitivna komponenta stava, a manje njegova bihevioralna komponenta koja zahtijeva aktivnu angažiranost.

Analizom povezanosti stavova s dodatnim stručnim usavršavanjem za rad s djecom s oštećenjem sluha odgojitelja i nastavnika utvrđeno je da su pozitivni stavovi prema socijalizacijskim, obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha te spremnost na dodatnu edukaciju značajno, ali nisko pozitivno povezani sa završenim dodatnim stručnim usavršavanjem za rad s djecom s oštećenjem sluha odgojitelja i nastavnika. Pozitivni stavovi prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju, znakovnom jeziku te uključivanju prevoditelja nisu značajno povezani s dodatnim stručnim usavršavanjem za rad s djecom s oštećenjem sluha odgojitelja i nastavnika čime je pretpostavka da će prosvjetni djelatnici s više dodatnog stručnog usavršavanja za rad s djecom s oštećenjem sluha iskazivati značajno povoljnije stavove prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove djelomično potvrđena. Nalazi istraživanja pokazali su direktnu povezanost stavova nastavnika prema djeci s različitim teškoćama i informiranosti nastavnika o različitim teškoćama (Wenday, 1986; prema Wamae i Kang'ethe-Kamau, 2004). Brownell i Pajares (1999; prema Emam i Hemdan Mohamed, 2011) utvrdili su da posjedovanje znanja o teškoćama pomaže nastavnicima u izgradnji njihovog pouzdanja,

povećava njihovu razinu učinkovitosti i potiče pozitivne stavove prema inkluziji djece s posebnim edukacijskim potrebama. Rezultati istraživanja Uzelac (1989; prema Dulčić i Kondić, 2002) pokazali su da povoljnije stavove prema integraciji djece s oštećenjem sluha iskazuju nastavnici koji su bolje informirani o njihovim teškoćama. Sari (2007) je utvrdio da su nastavnici koji su pohađali stručne edukacije o inkluzivnom obrazovanju iskazivali značajno veću razinu znanja o oštećenju sluha i pozitivnije stavove prema inkluziji djece s oštećenjem sluha u odnosu na nastavnike koji nisu pohađali ove edukacije.

S nalazima prijašnjih istraživanja slažu se rezultati našeg istraživanja koji pokazuju da prosvjetni djelatnici s više dodatnog stručnog usavršavanja za rad s djecom s oštećenjem sluha imaju povoljnije stavove prema socijalizacijskim, obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha te spremnosti na dodatnu edukaciju, dok su rezultati našeg istraživanja koji pokazuju da dodatno stručno usavršavanje nije značajno povezano sa stavovima prema djeci s oštećenjem sluha i njihovom oštećenju, znakovnom jeziku te uključivanju prevoditelja suprotni nalazima prijašnjih istraživanja. S obzirom na Bandurinu socijalno-kognitivnu teoriju, pretpostavljeno je da će odgojitelji i nastavnici s više dodatnog stručnog usavršavanja imati povoljnije stavove prema inkluziji djece s oštećenjem sluha te je ovo u skladu s nalazima za tri dimenzije stavova prema djeci s oštećenjem sluha dobivenima u našem istraživanju. U skladu s Bandurinom teorijom, ove je nalaze moguće objasniti time da dodatno stručno usavršavanje potiče kod odgojitelja i nastavnika veću samoeфикаsnost, a njihova procijenjena veća sposobnost za inkluzivno podučavanje potiče njihove povoljnije stavove prema inkluziji djece s oštećenjem sluha. Rezultate našeg istraživanja, koji nisu u skladu s prijašnjim nalazima, moguće je objasniti time da su prosvjetni djelatnici odgovarajuće informirani o ulozi obrazovnog prevoditelja i znakovnog jezika te sposobnostima djece s oštećenjem sluha neovisno o njihovom dodatnom stručnom usavršavanju za rad s djecom s oštećenjem sluha. S druge strane, nalaze našeg istraživanja, koji su u skladu s prijašnjim nalazima, moguće je objasniti time da dodatno stručno usavršavanje za rad s djecom s oštećenjem sluha povećava svjesnost prosvjetnih djelatnika o važnosti pohađanja dodatnih edukacija i različitim povoljnim utjecajima inkluzije na djecu s oštećenjem sluha.

Nadalje, dodatno osposobljavanje prosvjetnih djelatnika za rad s djecom s teškoćama treba poboljšati učinkovitost njihovog rada s tom djecom, ali i omogućiti im osjećaj profesionalnog zadovoljstva te je pri tome nužna i njihova motivacija za stjecanje novih kompetencija (Stančić, Kiš-Glavaš i Igrić, 2001). Rezultati našeg istraživanja pokazali su da čak 69.6% prosvjetnih djelatnika procjenjuje vlastito znanje za rad s djecom s oštećenjem sluha koje su stekli tijekom osnovnog stručnog osposobljavanja lošim ili jako lošim te da njih 56.7% procjenjuje vlastito znanje za rad s djecom s oštećenjem sluha koje su stekli kroz dodatne edukacije lošim ili jako lošim. Međutim, rezultati su pokazali da se 81.1% prosvjetnih djelatnika slaže ili u potpunosti slaže s tvrdnjom da bi rado sudjelovali na seminarima i drugim kraćim edukacijama o radu s djecom oštećena sluha, 54.7% njih bilo bi spremno na pohađanje specijalističkog poslijediplomskog studija iz edukacije i rehabilitacije djece oštećena sluha te bi njih 88,1% bilo spremno na pohađanje tečaja znakovnog jezika. Prosvjetni djelatnici, dakle, prepoznaju potrebu za dodatnim stručnim usavršavanjem i iskazuju spremnost za stjecanje kompetencija potrebnih za rad s djecom s oštećenjem sluha. Uspješna edukacijska inkluzija značajno ovisi o kompetencijama prosvjetnih djelatnika za rad u inkluzivnim odjelima, ali i njihovim uvjerenjima o ovim kompetencijama (Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016). Rezultati našeg istraživanja pokazali su da se čak 50.8% prosvjetnih djelatnika ne slaže ili u potpunosti ne slaže s tvrdnjom da se osjećaju kompetentnima za rad s djecom oštećena sluha. Nalazi istraživanja Skočić Mihić (2011; prema Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013) pokazali su da se odgojitelji i nastavnici procjenjuju nedovoljno kompetentnima za inkluzivan rad s djecom s teškoćama i iskazuju da su im znanja stečena tijekom studija nedovoljna za poučavanje u inkluzivnim odjelima te je ovo u skladu s dobivenim rezultatima. Kako bi se osjećali kompetentnijima za rad u inkluzivnom odjelu, studentima je tijekom studija potrebno omogućiti stjecanje adekvatnog znanja za rad s djecom s teškoćama i iskustveno učenje (Skočić Mihić i sur., 2011; Skočić Mihić i sur., 2014; sve prema Skočić Mihić i sur., 2016).

Nije dobivena statistički značajna povezanost iskustva u radu s djecom s oštećenjem sluha niti s jednom dimenzijom stavova prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s oštećenjem sluha. Jedno od ograničenja istraživanja je restrikcija raspona rezultata jer su se procjene sudionika grupirale oko viših vrijednosti zbog čega

je smanjen varijabilitet. Budući da nije postignuto razlikovanje, to je otežalo ispitivanje razlika između pojedinih grupa i koreliranje s drugim varijablama. Time se pretpostavka da će prosvjetni djelatnici s više iskustva u radu s djecom s oštećenjem sluha iskazivati značajno povoljnije stavove prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovne odgojno-obrazovne ustanove odbacuje. Suprotno ovom nalazu, nalazi nekoliko istraživanja (Harvey, 1985; Leyser i Lessen, 1985; McDonald, Birnbrauer i Swerissen, 1987; Shimman, 1990; Stainback, Stainback i Dendrick, 1984; sve prema Avramidis i Norwich, 2002) pokazali su važnost povećanog iskustva i kontakta s djecom s posebnim edukacijskim potrebama zajedno sa stečenim znanjem i vještinama, u formiranju povoljnih stavova nastavnika prema integraciji. Nalazi ovih istraživanja ukazuju na to da kontakt s djecom s teškoćama, ako je planiran i podržan, rezultira pozitivnim promjenama u stavovima nastavnika (Avramidis i Norwich, 2002). Uzelac (1989; prema Dulčić i Kondić, 2002) je utvrdila da povoljnije stavove prema integraciji djece s oštećenjem sluha iskazuju nastavnici koji su imali više iskustva s osobama oštećena sluha. Cave i Madison (1978; prema Wamae i Kang'ethe-Kamau, 2004), u njihovom pregledu literature o obrazovanju djece s teškoćama, sugeriraju da nepovoljni stavovi nastavnika prema djeci s teškoćama proizlaze iz nesigurnosti koja se javlja zbog neinformiranosti i nedostatka iskustva u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama.

Međutim, važno je napomenuti da socijalni kontakt sam po sebi ne dovodi do povoljnih stavova (Avramidis i Norwich, 2002). Primjerice, nalazi nekih istraživanja (Center i Ward, 1987; Stephens i Braun, 1980; sve prema Avramidis i Norwich, 2002) nisu pronašli značajnu povezanost između kontakta s učenicima s teškoćama i stavova nastavnika prema integraciji ove djece u redovne razredne odjele. Rezultati našeg istraživanja u skladu su s rezultatima istraživanja (Kolarić Piplica, 2014; Horvatinčić, 2018) u kojima nije dobivena razlika u stavovima odgojitelja i nastavnika prema integraciji djece s oštećenjem sluha s obzirom na iskustvo rada s tom djecom. Također, u literaturi postoji nalaz koji pokazuje da kontakt može čak proizvesti i nepovoljne stavove, pa je tako istraživanje Forlina (1995; prema Avramidis i Norwich, 2002) pokazalo da su nastavnici koji nisu bili uključeni u inkluzivni odjel vjerovali da je rad s djetetom s posebnim edukacijskim potrebama jednako stresan kao i rad s djetetom bez posebnih edukacijskih potreba, dok su nastavnici uključeni u inkluzivni odjel smatrali

da je rad s djetetom s posebnim edukacijskim potrebama stresniji u odnosu na rad s djetetom koje nema posebne edukacijske potrebe. Ovo istraživanje ukazalo je na to da iskustvo s djecom s posebnim edukacijskim potrebama može poticati nepovoljne stavove prema inkluziji zbog faktora stresa (Avramidis i Norwich, 2002). S obzirom na Allportovu teoriju kontakta, pretpostavljeno je da će odgojitelji i nastavnici s više iskustva u radu s djecom s oštećenjem sluha imati povoljnije stavove prema njihovoj inkluziji te ovo nije u skladu s nalazima za svih šest dimenzija stavova prema djeci s oštećenjem sluha dobivenima u našem istraživanju. Budući da dobiveni rezultati nisu u skladu s teorijom kontakta, prema kojoj bi značajan kontakt s djecom s oštećenjem sluha trebao poticati pozitivnu promjenu stava prema njima, u nastavku su navedeni mogući razlozi zbog kojih pretpostavka nije potvrđena. Budući da u našem istraživanju nije bila ispitivana priroda iskustva prosvjetnih djelatnika u radu s djecom s oštećenjem sluha te je li ono bilo planirano i podržano, ranija pozitivna ili negativna iskustva mogla su utjecati na pojedine odgovore. Postoji mogućnost da kratkotrajan rad s djecom s oštećenjem sluha nije utjecao na odgovore odgojitelja i nastavnika. Također, postoji mogućnost da zbog premalog broja odgojitelja i nastavnika koji imaju prethodno iskustvo u radu s djecom s oštećenjem sluha nije dobivena značajna razlika.

Naposljetku, rezultati našeg istraživanja pokazali su da 45.3% prosvjetnih djelatnika procjenjuje suradnju sa stručnim timom za uspješno odgojno-obrazovno uključivanje djece s oštećenjem sluha vrlo dobrom ili odličnom te da njih 50.3% procjenjuje uvjete ustanove za uspješno odgojno-obrazovno uključivanje djece s oštećenjem sluha lošim ili jako lošim. Za uspješnu edukacijsku uključenost djece s teškoćama nužno je osigurati suradnju sa stručnim suradnicima (Rudelić i sur., 2013) i više materijalnih ulaganja u obrazovanje (oprema ustanova i sl.) (Šooš, 1999; prema Stančić i sur., 2001). Istraživanje Rudelić i suradnika (2013) pokazalo je da odgojitelji procjenjuju suradnju sa stručnim suradnicima i adekvatne prostorne uvjete u predškolskoj ustanovi iznimno važnima za uspješno edukacijsko uključivanje djece s teškoćama. Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) navode da su u našim redovnim predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama često prisutni nezadovoljavajući objektivni uvjeti, koji utječu nepovoljno na inkluziju djece s teškoćama, primjerice velik broj djece u odjelima, nedostatak odgovarajućih stručnih suradnika, slaba materijalna opremljenost i sl., što potvrđuju i nalazi ovog istraživanja.

Ograničenja i preporuke za buduća istraživanja

Ovo istraživanje sadrži ograničenja na koja je potrebno osvrnuti se te ih uzeti u obzir u budućim istraživanjima. Jedno od ograničenja istraživanja je restrikcija raspona rezultata jer su se procjene sudionika grupirale oko viših vrijednosti zbog čega je smanjen varijabilitet. Budući da nije postignuto razlikovanje, to je otežalo ispitivanje razlika između pojedinih grupa i koreliranje s drugim varijablama. Budući da je uključivalo relativno mali broj sudionika, u istraživanje bi trebalo uključiti veći broj odgojitelja i nastavnika s ciljem dobivanja valjanijih podataka. S obzirom na to da postoji nesrazmjer u broju odgojitelja te nastavnika razredne i predmetne nastave, bilo bi dobro prikupiti podatke od približno jednakog broja odgojitelja te nastavnika razredne i predmetne nastave u svrhu pouzdanijeg utvrđivanja razlika u stavovima između ovih skupina. Također, budući da je značajno manji broj sudionika u prikupljenom uzorku imao iskustvo u radu s djecom s oštećenjem sluha u odnosu na one koji nisu imali iskustvo u radu s tom djecom, u istraživanje bi bilo dobro uključiti veći broj odgojitelja i nastavnika koji su imali iskustvo rada s djecom s oštećenjem sluha u svrhu utvrđivanja razlika u stavovima s obzirom na iskustvo u radu s tom djecom. Nadalje, budući da je u upitniku korišten izraz „djeca oštećena sluha“ bez specificiranja vrste oštećenja sluha, sudionici su mogli različito interpretirati ovaj termin, s obzirom na, primjerice, vlastito iskustvo rada s djecom s oštećenjem sluha koje može biti različite prirode, te je to moglo utjecati na njihove odgovore. Stoga bi u upitniku bilo poželjno jasnije specificirati taj termin.

Za ispitivanje stavova odgojitelja i nastavnika primijenjen je samo kvantitativni pristup putem upitnika. Detaljniji i bogatiji uvid u njihove stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s oštećenjem sluha mogao bi se dobiti kvalitativnim pristupom (intervjuom ili fokusnim grupama). Budući da su korištenjem ovog upitnika dobivene samo informacije o kojima su izvijestili odgojitelji i nastavnici, postoji mogućnost da su neki sudionici davali socijalno poželjne odgovore iako se to nastojalo smanjiti naglašavanjem anonimnosti u uputi. Naposljetku, u budućim istraživanjima bilo bi dobro detaljnije ispitati čimbenike koji su bili ispitivani u ovom istraživanju, poput kvalitete pohađanih edukacija, kvalitete i prirode iskustva u radu s djecom s oštećenjem sluha i dr., te bi bilo potrebno ispitati koji drugi čimbenici utječu na

formiranje (ne)povoljnih stavova odgojitelja i nastavnika prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s oštećenjem sluha poput spola, dobi, suradnje sa stručnim timom i uvjeta rada u ustanovi koji bi omogućili uspješno odgojno-obrazovno uključivanje djece s oštećenjem sluha.

Praktične implikacije

Bilo bi poželjno da studijski programi za osposobljavanje odgojitelja i nastavnika povećaju broj kolegija koji bi budućim odgojiteljima i nastavnicima osigurali stjecanje adekvatnog znanja i vještina za inkluzivni rad s djecom s oštećenjem sluha. Bilo bi potrebno da predškolske i osnovnoškolske ustanove odgojiteljima i nastavnicima omoguće pohađanje kontinuiranih dodatnih edukacija (seminara, tečajeva i sl.) o radu s djecom s oštećenjem sluha. Bilo bi bitno da su odgojitelji i nastavnici informirani o karakteristikama i potrebama djece s oštećenjem sluha te spremni stručno se usavršavati u području rada s djecom s oštećenjem sluha. Također, bilo bi korisno da odgojitelji i nastavnici koji rade s djecom s oštećenjem sluha poznaju osnove znakovnog jezika te bi bilo značajno da predškolske i osnovnoškolske ustanove omoguće odgojiteljima i nastavnicima pohađanje početnog tečaja znakovnog jezika. Bilo bi bitno da odgojitelji i nastavnici pokušaju sami komunicirati s djetetom s oštećenjem sluha govorom, pisanjem, pokazivanjem, ručnom abecedom ili znakovnim jezikom (Pribanić i sur., 2014). Potrebno je dijete s oštećenjem sluha u razredu smjestiti blizu odgojitelja/nastavnika kako bi moglo jasno vidjeti njegovo lice (Ivasović i Andrijević Gajić, 2008). Bitno je da odgojitelji i nastavnici uvijek uspostave kontakt očima, obraćaju se direktno djetetu s oštećenjem sluha, a ne obrazovnom prevoditelju te provjere je li ih dijete u potpunosti razumjelo, a ako ih dijete nije razumjelo, da pojednostave, skrate ili preformuliraju cijelu rečenicu (Pribanić i sur., 2014). Bilo bi potrebno da odgojitelji i nastavnici provjere je li dijete s oštećenjem sluha uključilo svoje slušno pomagalo ili kohlearni implantat, da upute djetetu oštećena sluha vizualni znak tko govori tijekom grupne rasprave, a ako dijete nije uspjelo čuti ili vidjeti što je neka osoba rekla, da ponove rečeno (Ivasović, 2014). Bilo bi poželjno da odgojitelji i nastavnici razumiju posebne potrebe djece oštećena sluha u pogledu učenja jezika i govora (Imširagić, 2012) te da koriste praktičan rad prilikom usvajanja vještina i različita vizualna nastavna sredstva (Zrilić, 2011).

Nadalje, od velike bi važnosti bilo da odgojitelji i nastavnici pripreme djecu i roditelje na dolazak djeteta s oštećenjem sluha u razred, nauče ostalu djecu na koji način da komuniciraju s djetetom s oštećenjem sluha te strukturiraju aktivnosti tako da omoguće interakcije gluhe i čujuće djece (Ivasović i Andrijević Gajić, 2008). Bitno je da odgojitelji i nastavnici kontinuirano prate emocionalni i socijalni razvoj djeteta s oštećenjem sluha i ne dopuste njegovu izolaciju (Zrilić, 2011), da budu informirani o gubitku sluha kod djeteta, uporabi i održavanju njegovih slušnih pomagala i djetetovom trenutnom intelektualnom i jezičnom razvoju (Ivasović i Andrijević Gajić, 2008) te da pitaju roditelja što olakšava djetetu učenje, koji način komunikacije preferira, što učiniti ako ga dijete ne razumije... (Ivasović, 2014). Naposljetku, bilo bi potrebno da predškolske i osnovnoškolske ustanove osiguraju adekvatnu suradnju odgojitelja i nastavnika sa stručnim timom i adekvatne uvjete rada ustanove (prostorni i materijalni uvjeti i dr.) koji bi omogućili uspješno odgojno-obrazovno uključivanje djece s oštećenjem sluha.

Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da odgojitelji i nastavnici imaju povoljne stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s oštećenjem sluha pri čemu odgojitelji iskazuju povoljnije stavove u odnosu na nastavnike. Odgojitelji i nastavnici koji imaju manje godina radnog staža, imaju i povoljnije stavove prema uključivanju prevoditelja i dodatnoj edukaciji te odgojitelji i nastavnici koji imaju više dodatnog stručnog usavršavanja za rad s djecom s oštećenjem sluha imaju i povoljnije stavove prema socijalizacijskim, obrazovnim i emocionalnim efektima uključivanja djece s oštećenjem sluha i dodatnoj edukaciji, dok se preostale dimenzije nisu pokazale značajno povezane s godinama staža ili završenim dodatnim stručnim usavršavanjem za rad s djecom s oštećenjem sluha. Iskustvo u radu s djecom s oštećenjem sluha odgojitelja i nastavnika nije se pokazalo značajno povezano sa stavovima prema inkluziji djece s oštećenjem sluha.

Rezultati istraživanja također pokazuju da neki objektivni i subjektivni uvjeti za uspješnu inkluziju djece s oštećenjem sluha nisu zadovoljavajući. Odgojitelji i nastavnici daju umjerene procjene zadovoljstva suradnjom sa stručnim timom koja bi omogućila uspješnu inkluziju djece s oštećenjem sluha. Međutim, odgojitelji i

nastavnici daju najniže procjene zadovoljstva vlastitim znanjem za rad s djecom s oštećenjem sluha koje su stekli tijekom svog osnovnog stručnog osposobljavanja i kroz dodatne edukacije te neodgovarajućim uvjetima rada u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama za uspješnu inkluziju djece s oštećenjem sluha. Rezultati istraživanja upućuju na to da su stavovi kao osnova subjektivnih preduvjeta inkluzije zadovoljavajući jer odgojitelji i nastavnici iskazuju većinski povoljne stavove prema inkluziji djece s oštećenjem sluha, ali i na to da je potrebno osigurati ostale subjektivne i objektivne preduvjete za postizanje uspješne inkluzije djece s oštećenjem sluha.

Literatura

- Avramidis, E. i Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Borić, S. i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 7, 75-86.
- Bosnar, B. i Bradarić-Jončić, S. (2008). Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 11-30.
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8, 323-340.
- Bradarić-Jončić, S. i Mohr, R. (2010). Uvod u problematiku oštećenja sluha. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 53, 55-62.
- Dulčić, A. i Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno - jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44, 31 – 50.
- Dulčić, A. i Kondić, Lj. (2002). *Djeca oštećena sluha*. Zagreb: Alinea.
- Emam, M. M. i Hemdan Mohamed, A. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 976 – 985.
- Hernandez, D. A., Hueck, S. i Charley, C. (2016). General education and special teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 16, 79-93.
- Horvatinčić, M. (2018). *Integracija slušno oštećene djece u redovne osnovne škole*. [Diplomski rad]. Odsjek za fonetiku i pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Hranić, V. (2017). *Stavovi i informiranost odgajatelja i učitelja osnovnih škola o inkluziji djece s oštećenjem sluha*. [Diplomski rad]. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Imširagić, A. (2012). Humane pretpostavke inkluzivnog obrazovanja učenika oštećenog sluha. *Život i škola*, 27, 94-103.
- Ivasović, V. (2014). *I ja želim znati! Gluhi i nagluhi učenik u redovnoj školi*. Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluhih.
- Ivasović, V. i Andrijević Gajić, L. (2008). *Gluho/nagluho dijete u redovnom obrazovnom sustavu: problem ili izazov?*. Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluhih.

- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39-47.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kolarić Piplica, S. (2014). *Stavovi odgojitelja o integraciji djece s umjetnom pužnicom u redovne predškolske programe*. [Diplomski rad]. Odsjek za fonetiku i pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Kudek Mirošević, J. i 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.
- Lacković-Grgin, K. (2006). Psihologija životnog vijeka: Kratki osvrt na njezinu povijest i probleme. U K. Lacković-Grgin i V. Čubela Adorić (Ur.), *Odabrane teme iz psihologije odraslih* (str. 9-22). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Marn, B. (2005). Probir na oštećenje sluha u novorođenčadi - postupnik i prvi rezultati novog preventivnog programa u Hrvatskoj. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 1, 84-89.
- Marn, B. (2012). Rano otkrivanje oštećenja sluha u djece u Hrvatskoj-probir i dijagnostika. *Paediatrica Croatica*, 56, 195-201.
- McKay, C. (2018). The value of contact: unpacking Allport's contact theory to support inclusive education. *Palaestra*, 32(1), 21-25.
- Mintz, J. (2018). A comparative study of the impact of enhanced input on inclusion at pre-service and induction phases on the self-efficacy of beginning teachers to work effectively with children with special educational needs. *British Educational Research Journal*, 45, 254-274.
- Pribanić, Lj., Wagner Jakab, A., Brozović, B. i Philipps Reichherzer, S. (2014). *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu*. Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“.
- Radovančić, B. (1985). Stavovi nastavnika prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece s oštećenim sluhom. *Defektologija*, 21, 49-62.
- Radovančić, B. (1994). Subjektivne pretpostavke odgojno-obrazovne integracije djece s oštećenim sluhom. *Defektologija*, 30, 33-47.
- Rizzo, T. L. (1984). Attitudes Of Physical Educators Toward Teaching Handicapped Pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.
- Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z. i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154(1-2), 131-148.
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf

- students in primary schools in Turkey. *Deafness and Education International*, 9(3), 131-146.
- Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 309-334.
- Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 30-41.
- Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. i Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37(2), 143-152.
- Šokić, M. (2016). *Stavovi odgojitelja i nastavnika o odgojno-obrazovnom uključivanju djece i učenika s oštećenjem sluha*. [Diplomski rad]. Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci.
- Tarczay, S. i Salaj, I. (2010). Prevoditelj u nastavi – komunikacijska podrška nagluhom, gluhom i gluhoslijepom učeniku/studentu. U: V. Đurek (Ur.), *Uključivanje i podrška u zajednici*. Zbornik radova 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem (str. 359-362). Savez defektologa Hrvatske.
- Tarczay, S. i suradnici (2006). *Znak po znak 1: udžbenik za učenje znakovnog jezika*. Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba DODIR.
- Tarczay, S. i suradnici (2007). *Znak po znak 3: udžbenik za učenje znakovnog jezika*. Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba DODIR.
- Uzelac, M. i Radovančić, B. (1993). Stavovi prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika s oštećenim sluhom. *Defektologija*, 29, 13-33.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. i Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *Plos One*, 10(8), 1-12.
- Wamae, G. M. I. i Kang'ethe-Kamau, R. W. (2004). The concept of inclusive education: teacher training and acquisition of English language in the hearing impaired. *British Journal of Special Education*, 31(1), 33-40.
- Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Prilozi

Prilog A

Deskriptivni podaci za četiri čestice kojima se ispituju osnovno i dodatno stručno osposobljavanje za rad s djecom s oštećenjem sluha odgojitelja i nastavnika (N = 201) te suradnja i uvjeti ustanove za uspješno odgojno-obrazovno uključivanje djece s oštećenjem sluha

	1	2	3	4	5	M	SD
1. Kakvim procjenjujete znanje za rad s djecom s oštećenjem sluha koje ste stekli tijekom svog osnovnog stručnog osposobljavanja?	68 (33.8%)	72 (35.8%)	54 (26.9%)	6 (3.0%)	1 (0.5%)	2.00	0.88
2. Kakvim procjenjujete znanje za rad s djecom s oštećenjem sluha koje ste stekli kroz dodatne edukacije (seminare, tečajeve i sl.)?	65 (32.3%)	49 (24.4%)	54 (26.9%)	30 (14.9%)	3 (1.5%)	2.29	1.12
3. U kojoj je mjeri u ustanovi u kojoj ste zaposleni osigurana adekvatna suradnja sa stručnim timom (defektolog, logoped, psiholog...) koja bi omogućila uspješnu odgojno-obrazovnu integraciju djece s oštećenjem sluha?	21 (10.4%)	28 (13.9%)	61 (30.3%)	60 (29.9%)	31 (15.4%)	3.26	1.19
4. Koliko su uvjeti rada u ustanovi u kojoj ste zaposleni (prostorni i materijalni uvjeti, broj djece...) prilagođeni za uspješnu odgojno-obrazovnu integraciju djece s oštećenjem sluha?	41 (20.4%)	60 (29.9%)	61 (30.3%)	33 (16.4%)	6 (3.0%)	2.52	1.08

Legenda: N - ukupni broj sudionika; M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; 1 – jako loše, 2 - loše, 3 - osrednje, 4 - vrlo dobro, 5 - odlično

Prilog B

Deskriptivni podaci za 49 tvrdnji Upitnika stavova prema uključivanju djece i mladeži oštećena sluha u redovne ustanove odgoja i obrazovanja odgojitelja i nastavnika (N = 201)

	1	2	3	4	5	M	SD
1. Pohađanje redovne ustanove bilo bi korisno za socijalizaciju djece/mladeži oštećena sluha.	1 (0.5%)	6 (3.0%)	23 (11.4%)	67 (33.3%)	104 (51.7%)	4.33	0.83
2. Uključivanje djece/mladeži oštećena sluha u redovne ustanove bilo bi korisno za socijalni razvoj djece/mladeži bez oštećenja.	0 (0%)	6 (3.0%)	11 (5.5%)	67 (33.3%)	117 (58.2%)	4.47	0.74
3. Djeca/mladež oštećena sluha ostvarivala bi uspješne interakcije s čujućim vršnjacima u redovnom odjeljenju.	4 (2.0%)	5 (2.5%)	38 (18.9%)	64 (31.8%)	90 (44.8%)	4.15	0.95
4. Djeca/mladež oštećena sluha u redovnom odjeljenju predstavljala bi smetnju za normalan rad.	82 (40.8%)	65 (32.3%)	37 (18.4%)	14 (7.0%)	3 (1.5%)	1.96	1.00
5. Djeca/mladež bez oštećenja sluha osjećala bi se nelagodno ako bi s njima u razredu bila i djeca/mladež oštećena sluha.	119 (59.2%)	51 (25.4%)	19 (9.5%)	7 (3.5%)	5 (2.5%)	1.65	0.96
6. Djeci/mladeži bez oštećenja sluha kasnije u životu bilo bi mnogo lakše komunicirati s osobama oštećena sluha, ako bi pohađala školu zajedno s djecom/mladeži oštećena sluha.	2 (1.0%)	5 (2.5%)	12 (6.0%)	57 (28.4%)	125 (62.2%)	4.48	0.80
7. U redovnoj ustanovi djeca/mladež oštećena sluha slabije bi napredovala i manje bi naučila nego u specijalnoj ustanovi.	47 (23.4%)	49 (24.4%)	59 (29.4%)	35 (17.4%)	11 (5.5%)	2.57	1.18
8. Zbog prisutnosti djece/mladeži oštećena sluha u redovnom odjeljenju/grupi, djeca/mladež bez oštećenja sluha slabije bi napredovala.	121 (60.2%)	44 (21.9%)	21 (10.4%)	12 (6.0%)	3 (1.5%)	1.67	0.99

9. Zajednički odgoj i obrazovanje omogućilo bi uspješnije socijalne interakcije u svakodnevnom životu djece/mladeži oštećena sluha i djece/mladeži bez oštećenja sluha.	1 (0.5%)	2 (1.0%)	18 (9.0%)	60 (29.9%)	120 (59.7%)	4.47	0.74
10. U redovnoj ustanovi djeca/mladež oštećena sluha bolje bi se pripremila za život nego u specijalnoj ustanovi.	5 (2.5%)	18 (9.0%)	62 (30.8%)	55 (27.4%)	61 (30.3%)	3.74	1.06
11. U redovnoj ustanovi djeca/mladež oštećena sluha mogla bi steći znanja i vještine jednako uspješno kao i njihovi čujućí vršnjaci.	4 (2.0%)	12 (6.0%)	54 (26.9%)	76 (37.8%)	55 (27.4%)	3.83	0.97
12. Pohađanje redovne ustanove imalo bi štetne posljedice na emocionalni razvoj djece/ mladeži oštećena sluha.	94 (46.8%)	51 (25.4%)	45 (22.4%)	10 (5.0%)	1 (0.5%)	1.87	0.96
13. Nastavnici/odgajatelji osjećali bi se nelagodno ako bi u njihovom odjeljenju/grupi bila i djeca/mladež oštećena sluha.	114 (56.7%)	44 (21.9%)	21 (10.4%)	12 (6.0%)	10 (5.0%)	1.81	1.15
14. Djeca/mladež oštećena sluha osjećala bi se ugodno u odjeljenju s djecom/mladeži bez oštećenja sluha.	3 (1.5%)	7 (3.5%)	62 (30.8%)	77 (38.3%)	52 (25.9%)	3.84	0.90
15. Pohađanje redovne ustanove povoljno bi utjecalo na samopoštovanje djece/mladeži oštećena sluha.	2 (1.0%)	6 (3.0%)	41 (20.4%)	63 (31.3%)	89 (44.3%)	4.15	0.92
16. Djeca/mladež bez oštećenja sluha lako bi se dekoncentrirala u odjeljenju sa djecom/mladeži oštećena sluha.	88 (43.8%)	50 (24.9%)	38 (18.9%)	19 (9.5%)	6 (3.0%)	2.03	1.13
17. I izvan velikih gradskih središta moguće je uspješno organizirati uključivanje djece/mladeži oštećena sluha u redovne ustanove odgoja i	5 (2.5%)	32 (15.9%)	67 (33.3%)	53 (26.4%)	44 (21.9%)	3.49	1.08

obrazovanja.							
18. Uz suradnju s mobilnim defektologom, moglo bi se uspješno organizirati obrazovanje djece/mladeži oštećena sluha u redovnoj ustanovi.	6 (3.0%)	13 (6.5%)	47 (23.4%)	75 (37.3%)	60 (29.9%)	3.85	1.02
19. Samo uz stalno zaposlenog defektologa u redovnoj ustanovi integracija djece/mladeži oštećena sluha mogla bi biti uspješna.	5 (2.5%)	12 (6.0%)	44 (21.9%)	79 (39.3%)	61 (30.3%)	3.89	0.99
20. Ako već polaze redovne ustanove, bolje bi bilo da djeca/mladež oštećena sluha pohađaju posebna odjeljenja za takvu djecu.	80 (39.8%)	50 (24.9%)	43 (21.4%)	17 (8.5%)	11 (5.5%)	2.15	1.20
21. U redovnoj školi bilo bi bolje da samo odgojne predmete (tjelesni, likovni odgoj) pohađaju zajedno s učenicima bez oštećenja sluha.	96 (47.8%)	47 (23.4%)	35 (17.4%)	14 (7.0%)	9 (4.5%)	1.97	1.16
22. Djeca/mladež oštećena sluha u redovnoj ustanovi odgoja i obrazovanja zahtijevala bi više pozornosti odgajatelja/nastavnika od djece/mladeži bez oštećenja.	9 (4.5%)	15 (7.5%)	47 (23.4%)	80 (39.8%)	50 (24.9%)	3.73	1.06
23. Djeca/mladež oštećena sluha oduzimala bi previše vremena nastavniku/odgajatelju.	42 (20.9%)	54 (26.9%)	58 (28.9%)	33 (16.4%)	14 (7.0%)	2.62	1.19
24. Redovne nastavnike/odgajatelje moguće je pripremiti stručnim usavršavanjem za rad s djecom/mladeži oštećena sluha.	4 (2.0%)	8 (4.0%)	28 (13.9%)	73 (36.3%)	88 (43.8%)	4.16	0.95
25. Bio/la bih spremna na pohađanje specijalističkog poslijediplomskog studija iz edukacije i rehabilitacije djece/mladeži oštećena sluha.	22 (10.9%)	20 (10.0%)	49 (24.4%)	49 (24.4%)	61 (30.3%)	3.53	1.31
26. Rado bih sudjelovao/la na seminarima i drugim kraćim edukacijama o radu	4 (2.0%)	9 (4.5%)	25 (12.4%)	56 (27.9%)	107 (53.2%)	4.26	0.98

s djecom/ mladeži oštećena sluha.							
27. Redovne ustanove mogle bi se pripremiti za prihvata djece/mladeži oštećena sluha.	4 (2.0%)	9 (4.5%)	36 (17.9%)	63 (31.3%)	89 (44.3%)	4.11	0.99
28. Znakovni jezik primitivan je način komunikacije.	161 (80.1%)	21 (10.4%)	12 (6.0%)	5 (2.5%)	2 (1.0%)	1.34	0.78
29. Takav način komunikacije na neki način osramoćuje osobe oštećena sluha.	174 (86.6%)	15 (7.5%)	10 (5.0%)	1 (0.5%)	1(0.5%)	1.21	0.60
30. Ako djeca/mladež oštećena sluha koriste znakovni jezik, slabije će naučiti govoriti.	110 (54.7%)	35 (17.4%)	47 (23.4%)	6 (3.0%)	3 (1.5%)	1.79	1.00
31. Tumač za znakovni jezik potreban je u odjeljenju u kojem je integrirano dijete oštećena sluha.	9 (4.5%)	12 (6.0%)	50 (24.9%)	61 (30.3%)	69 (34.3%)	3.84	1.10
32. Bilo bi dobro kada bi nastavnici/odgajatelji imali priliku pohađati tečaj znakovnog jezika.	1 (0.5%)	4 (2.0%)	19 (9.5%)	54 (26.9%)	123 (61.2%)	4.46	0.79
33. Bilo bi dobro kada bi čujuća djeca/mladež imala priliku pohađati tečaj znakovnog jezika.	1 (0.5%)	2 (1.0%)	27 (13.4%)	60 (29.9%)	111 (55.2%)	4.38	0.79
34. Uz tumača za znakovni jezik djeca/mladež oštećena sluha postala bi pretjerano ovisna i nesamostalna u komunikaciji s čujućim vršnjacima.	47 (23.4%)	46 (22.9%)	81 (40.3%)	23 (11.4%)	4 (2.0%)	2.46	1.03
35. Bilo bi dobro kad bi se znakovni jezik mogao učiti u vrtiću/školi kao strani jezik.	4 (2.0%)	12 (6.0%)	45 (22.4%)	62 (30.8%)	78 (38.8%)	3.99	1.02
36. Uz prevođenje na znakovni jezik djeca/mladež oštećena sluha mogla steći znanja i vještine jednako uspješno kao i njihovi čujući vršnjaci.	2 (1.0%)	3 (1.5%)	31 (15.4%)	83 (41.3%)	82 (40.8%)	4.19	0.82
37. U odjeljenju u kojem je prisutan tumač za znakovni jezik, djeca/mladež oštećena sluha i čujući	1 (0.5%)	2 (1.0%)	31 (15.4%)	92 (45.8%)	75 (37.3%)	4.18	0.76

vršnjaci ostvarivali bi uspješnu interakciju.							
38. Prisutnost tumača u odjeljenju povoljno bi utjecalo na samostalnost djece/mladeži oštećena sluha.	3 (1.5%)	8 (4.0%)	44 (21.9%)	84 (41.8%)	62 (30.8%)	3.97	0.91
39. Korisno je, što bi uz tumača za znakovni jezik i čujuća djeca/mladež naučila komunicirati s djecom/mladeži oštećena sluha.	1 (0.5%)	2 (1.0%)	17 (8.5%)	76 (37.8%)	105 (52.2%)	4.40	0.73
40. Znakovni jezik u odjeljenju štetio bi napredovanju djece/mladeži bez oštećenja sluha.	140 (69.7%)	41 (20.4%)	15 (7.5%)	1 (0.5%)	4 (2.0%)	1.45	0.82
41. Tumač za znakovni jezik odvlačio bi pažnju odgojitelju/ nastavniku i djeci/mladeži bez oštećenja sluha.	91 (45.3%)	50 (24.9%)	37 (18.4%)	12 (6.0%)	11 (5.5%)	2.01	1.17
42. Kada bi u svom odjeljenju odgajatelj/ nastavnik imao dijete oštećena sluha, bilo bi im lakše poučavati ih i komunicirati s njima, kada bi bio prisutan i tumač za znakovni jezik.	2 (1.0%)	5 (2.5%)	44 (21.9%)	64 (31.8%)	86 (42.8%)	4.13	0.91
43. Prevođenje sveučilišnih predavanja na znakovni jezik potrebno je kako bi mladež oštećena sluha imala jednak pristup visokoškolskom obrazovanju kao i čujuć vršnjaci.	1 (0.5%)	0 (0%)	20 (10.0%)	52 (25.9%)	128 (63.7%)	4.52	0.72
44. Moguće bi bilo organizirati rad u redovnoj ustanovi tako da je u odjeljenju prisutan i tumač za znakovni jezik.	1 (0.5%)	4 (2.0%)	43 (21.4%)	65 (32.3%)	88 (43.8%)	4.17	0.87
45. Zbog toga što ne govore, ili imaju slabije razvijen govor, djeca/mladež oštećena sluha imaju niži kvocijent inteligencije od djece bez oštećenja sluha.	172 (85.6%)	12 (6.0%)	10 (5.0%)	5 (2.5%)	2 (1.0%)	1.27	0.76
46. Djeca/mladež oštećena	153	23	17	6	2	1.41	0.85

sluha imaju slabije razvijene sposobnosti za učenje.	(76.1%)	(11.4%)	(8.5%)	(3.0%)	(1.0%)		
47. Odgajatelje/nastavnike najviše bi frustrirale teškoće komunikacije s djecom/mladeži oštećena sluha.	41 (20.4%)	35 (17.4%)	68 (33.8%)	43 (21.4%)	14 (7.0%)	2.77	1.20
48. Djeca/mladež oštećena sluha imaju potencijal za postizanje iste obrazovne razine kao i njihovi čujuć vršnjaci.	2 (1.0%)	1 (0.5%)	14 (7.0%)	47 (23.4%)	137 (68.2%)	4.57	0.73
49. Osjećam se kompetentnom za rad s djecom/mladeži oštećena sluha.	42 (20.9%)	60 (29.9%)	65 (32.3%)	25 (12.4%)	9 (4.5%)	2.50	1.09

Legenda: *N* - ukupni broj sudionika; *M* - aritmetička sredina; *SD* - standardna devijacija; ; 1 - uopće se ne slažem, 2 - uglavnom se ne slažem, 3 - ne mogu se odlučiti, 4 - uglavnom se slažem, 5 - u potpunosti se slažem