

Odnos staršev predšolskih otrok do vključenosti otrok v vrtece

Prejeto 09.11.2021 / Sprejeto 22.02.2022

Znanstveni članek

UDK 373.24-056.26-053.2

KLJUČNE BESEDE: otroci z motnjami v razvoju, vrtec, izobraževanje, vzgojitelji, skupnost

POVZETEK – Prispevek predstavlja rezultate raziskave, katere namen je preučiti odnos staršev predšolskih otrok do vključevanja in bivanja otrok z motnjami v razvoju v predšolskih ustanovah. Raziskava je bila izvedena na vzorcu 144 staršev predšolskih otrok, ki so vključeni v vrtece v Hercegovsko-neretvanski županiji. Merilni instrument SPATI – Anketa o odnosu staršev do vključenosti (Al Neyadi, 2015) je bil spremenjen in prilagojen potrebam raziskave. Rezultati raziskave kažejo, da so odnosi anketirancev pozitivni in da skupno učenje otrok s posebnimi potrebami in otrok brez invalidnosti prispeva k doseganju boljših rezultatov na vseh področjih osebnostnega razvoja. Ti rezultati lahko služijo kot smernice za oblikovanje posebnih programov priprave staršev v rednih vrtcih za sprejem otrok s posebnimi potrebami. Poleg raziskav, ki so nove na našem področju, prispevek ponuja vrsto teoretičnih spoznanj in nas usmerja v nadaljnje raziskovanje.

Received 09.11.2021 / Accepted 22.02.2022

Scientific paper

UDC 373.24-056.26-053.2

KEYWORDS: children with developmental disabilities, kindergarten, education, educators, community

ABSTRACT – The paper presents the results of a research aimed at examining the attitudes of parents of preschool children towards the inclusion and stay of children with developmental disabilities in preschool institutions. The research was conducted on a sample of 144 parents of preschool children who are included in kindergartens in the Herzegovina-Neretva County. The measuring instrument SPATI – Survey of Parents' Attitudes towards Inclusion (Al Neyadi, 2015) was modified and adapted to the needs of the research. The results of the research indicate that the attitudes of the respondents are positive, and that the joint learning of children with disabilities and children without disabilities contributes to better results in all areas of personality development. These results can serve as guidelines for creating specific parent preparation programmes in mainstream kindergartens for the inclusion of children with disabilities. In addition to research findings that are new to our field, the paper offers a number of theoretical views and initiates several topics for new research.

1 Uvod

Primarni cilj odgoja i obrazovanja u dječjem vrtiću je “da djetetu omogući sveukupni razvoj, bez obzira na spol, dob, socijalno ili kulturno porijeklo, nacionalnu ili vjersku pripadnost, tjelesno ili psihičko stanje” (Milić Babić, Tkalec i Cheatham, 2018, str. 253). Na odnos prema njima utjecali su brojni činitelji (politički, kulturni, ekonomski, socijalni i drugi). Svako dijete sa specifičnim teškoćama jedinstvena je individua čiji set obilježja čine “jače strane” i ograničenja (Kadum, Brkljača i Šiško, 2019a). Djeca s teškoćama u razvoju su djeca koja izrazito odstupaju od standardnog rasta i razvoja zbog čega im je potrebna posebna stručna pomoć radi maksimalnog razvoja njihovih potencijala (Zovko, 1993). Danas se teži sustavu inkluzije, koji se temelji na “načelu da svatko pripada društvu i na svoj mu način pridonosi” (Miloš i Vrbic, 2015,

str. 60). Odgojitelji moraju pružati podršku svakom djetetu jer svako dijete ima pravo na kvalitetno obrazovanje.

Inkluzija, prema Bošković, Skočić-Mihić i Gabrić (2016), naglašava kako uvažavanje i prihvaćanje različitosti među djecom predstavlja temelj za stvaranje poticaja u procesima učenja i poučavanja. Dijete normalnih predispozicija “mora naučiti cijeniti manje sposobnu djecu i surađivati s njima” (Kadum, Štemberger, Beneš, 2019, str. 157). Obrazovna inkluzija je strategija koja podrazumijeva sudjelovanje djece s teškoćama u svim društvenim aktivnostima (Kermauner, Žagar i Lahe, 2021), čiji je krajnji cilj “una-prjeđenje inkluzivnog društva; omogućuje svoj djeci, bez obzira na spol, dob, sposobnost, etničku pripadnost ili poteškoću da u njemu sudjeluju i daju svoj doprinos.” (Milić Babić, Tkalec i Cheatham, 2018, str. 251). Prema tome, inkluzijom se omogućuje odgoj i obrazovanje svakom djetetu u skladu s njihovim mogućnostima i sposobnostima pod jednakim uvjetima, bez obzira na različitosti (Vican i Karamatić Brčić, 2013; Sevšek i Črčinović Rozman, 2018) gdje su prava, interesi, sposobnosti i potencijali djeteta u prvom planu, a ne ograničenja i teškoće (Kudek Mirošević i Granić, 2014). Njezinim djelovanjem mijenja se položaj osoba s teškoćama u pozitivnom smjeru, kako u odgojno-obrazovnom sustavu, tako i u okolini, gdje su, prema Vuković (2016), aktivno uključeni u proces učenja i stjecanja potrebnih kompetencija i znanja za sudjelovanje u svakodnevnom životu i radu. “Stoga nije moguće biti malo *uključen ili ne, obuhvaćen ili ne, sadržan ili ne*, dakle polovične ili djelomične inkluzije nema.” (Kadum, Šušar i Tomić, 2020, str. 180). To je i načelo ljudskih prava jer se sređuje pravo sve djece da pohađaju redovne vrtiće kao i druge ustanove u svojim lokalnim zajednicama (Igrić et al., 2015; Mujkanović i Pavić, 2017).

U kontekstu inkluzivnog odgoja i obrazovanja razlike među djecom nisu u prvom planu, već je naglasak usmjeren na osiguravanje potrebne potpore za prihvaćanja razlika kao poticaja u procesu učenja i poučavanja (Kiswarday i Štemberger, 2017). Europska agencija za razvoj obrazovanja u području posebnih potreba definira četiri temeljne vrijednosti prijeko potrebne za inkluzivno obrazovanje, a to su: vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnje te kontinuirani osobni profesionalni razvoj (Bouillet i Bukvić, 2015). “Kod djeteta kod kojeg je uočena određena teškoća (...), (odgojitelj), roditelj, a potom i šira društvena zajednica moraju usmjeriti pažnju na načine kako prevladati i/ili ublažiti određene teškoće djeteta.” (Kadum, Brkljača i Šiško, 2019a, str. 93).

Važno je istaknuti ulogu roditelja u provođenju inkluzije u vrtiću s obzirom na to da je roditelj ključan činitelj u njenoj provedbi (Ninković Budimlija, 2019; Čotar Konrad, 2018). Utjecaji inkluzije na socijalizaciju do sada su dosta proučavani, ali još uvijek nije donesen jednoznačan zaključak. Tako Hilbert i Brauhardt (2014) ističe kako roditelji djece bez poteškoća smatraju da je inkluzija povećala osjetljivost prema osobama s teškoćama i bolje razumijevanje različitosti među ljudima, dok Al Neyadi (2015) ističe pozitivan stav roditelja prema učincima inkluzije na socijalno funkcioniranje njihove djece. Međutim, neka istraživanja pokazuju zabrinutost roditelja za učinke neobičnog ponašanja djece s teškoćama na njihovu djecu bez teškoća (npr. Rafferty, Piscitelli i Boettcher, 2003). Stav roditelja ima ključnu ulogu u procesu donošenja odluke o inkluziji djece s razvojnim teškoćama u odgojno-obrazovnu vrtićku skupinu. Pozitivni stavovi roditelja mogu utjecati na razvoj pozitivnih stavova kod djece prema djeci s teškoćama u razvoju, što će svakako doprinijeti lakšoj i uspješnijoj implementaciji inkluzije u

vrtićima. Negativni stavovi društva predstavljaju barijeru koja interferira s kvalitetoj života, uspješnom prilagodbom i rehabilitacijom osoba s teškoćama (Cohen, 1986) te onemogućuje osobama da razviju svoje potencijale (Gething, 1991). Negativni stavovi stoga moraju biti identificirani, izmjereni i uvedeni u intervencijske program čiji je cilj modifikacija stavova.

Brojna su istraživanja (Ninković Budimlija, 2019) pokazala da su stavovi djece prema osobama s teškoćama pozitivno povezani sa stavovima njihovih roditelja u ranoj dječjoj dobi. Tako su Peck, Carlson i Helmstetter (1992) utvrdili da djeca roditelja s pozitivnim pogledom na inkluziju više prihvaćaju različitosti, osjetljivija su za potrebe drugih i imaju manje predrasuda od djece čiji roditelji imaju negativne stavove. Hilbert i Brauhardt (2014) ukazuju da se roditelji djece sa i bez razvojnih teškoća slažu u činjenici da je inkluzija pozitivna edukacijska praksa za djecu s razvojnim teškoćama kao i za onu koja nemaju teškoća.

Stavovi roditelja prema inkluziji su jako važni zbog značajne uloge koju roditelji imaju u samoj inkluziji i u formiranju stavova vlastite djece, pa je vrlo važno proučavati i istraživati ih.

2 Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove i promišljanja roditelja djece predškolske dobi spram uključivanja i boravka djece s razvojnim teškoćama u predškolskim ustanovama. Stavovi i promišljanja roditelja sagledani su u odnosu na različite demografske karakteristike (spol, obrazovni status, tj. stručna sprema roditelja, broj djece u obitelji), kao i prednosti i ograničenja inkluzivnog obrazovanja i obuhvaćene djece.

Instrument istraživanja

U radu je korišten anketni upitnik stavova roditelja prema inkluziji (SPATI – Survey of Parents' Attitudes towards Inclusion; Al Neyadi, 2015), modificiran i prilagođen potrebama našega istraživanja. Sadržava tri nezavisne varijable (spol, obrazovni status, tj. stručna sprema roditelja, broj djece u obitelji), te 12 zavisnih varijabli koje su se odnosile na stavove i promišljanje roditelja vezano uz uključivanje i boravak djece s razvojnim teškoćama u predškolskim ustanovama. Uz zavisne varijable, korištena je petostupanjska skala za procjenu Likertova tipa: uz svaku su česticu ponuđeni odgovori, a sudionici istraživanja odlučivali su se za jedan od ponuđenih: 1 = nikako se ne slažem, 2 = djelomično se ne slažem, 3 = slažem se i ne slažem, 4 = djelomično se slažem i 5 = slažem se u potpunosti.

Sudionici istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je 144 roditelja djece predškolske dobi. Uzorak je činilo 93,1 % ženskog i 6,9 % muškog spola. Ispitanici su sa područja Hercegovačko–neretvanske županije. S obzirom na stručnu spremu 34,7 % ispitanika bilo je sa srednjom stručnom spremom, dok je više ili visoko obrazovanje imalo njih 50,7 %; s magisterijem znanosti je njih 13,2 %, a s doktoratom 1,4 %. Sudionika istraživanja “bez obrazovanje” kao i onih s “osnovnom školom” u uzorku nije bilo. Među ispitanicima bilo je 22,2 % onih s jednim djetetom, 56,9 % s dva djeteta, a onih sa troje djece bilo je 20,8 %. Nitko od sudionika istraživanja nema četvero i više djece.

Pravila postupanja

Pravila postupanja prilikom provođenja samoga istraživanja definirana su na samom početku: Poštivanje etički kodeks, ispitanicima su dane pisane upute o načinu popunjavanja mjernog instrumenta, zajamčila im se anonimnost, mogućnost odustajanja od daljnjeg davanja odgovora; objasnilo im se da će podaci dobiveni ovim istraživanjem biti korišteni isključivo u znanstvene svrhe.

Obrada podataka

Podatci su u ovom istraživanju obrađeni pomoću programskih sistema za *multivarijantnu analizu podataka*, uporabom statističkog programa IBM SPSS Statistics version 21 za računala koji se primjenjuje u svim situacijama gdje se u istraživanjima promatra velik broj varijabli koje su u međusobnim odnosima, te gdje se zahtijeva utvrđivanje osnovnih odnosa među podacima. U daljnjem radu uspoređivane su aritmetičke sredine više uzoraka te se na temelju F-testa doneseni zaključci o (ne)postojanju značajnih razlika između sredina više populacija (Halmi, 2003). Za obradu prikupljenih podataka korištena je *metoda deskriptivne analize* kojom su izračunate frekvencije i postotci izjava ispitanika, a rezultati su radi preglednosti predstavljeni *tabelarno*.

3 Rezultati

Prije statističke obrade podataka, izvršeno je grupiranje na sljedeći način:

- prvoj skupini pripadaju odgovori sudionika istraživanja sljedećih dviju čestica: (1) *Djeca s teškoćama u razvoju imaju pravo biti ravnopravni članovi vrtićkih skupina.* (2) *Djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne vrtiće.*
- u drugu skupinu nalaze se odgovori ispitanika ovih pet čestica: (3) *Vaše dijete pohađa vrtić u kojem su uključena i djeca s teškoćama u razvoju.* (4) *Vaše dijete učite da gradi prijateljske odnose sa djecom s teškoćama u razvoju.* (5) *Zajedničko učenje djece bez teškoća i djece s teškoćama u razvoju u vrtićima doprinosi boljem razvoju djece – kojem?* (6) *Boravak djeteta s teškoćama u razvoju u istoj odgojnoj skupini*

sa mojim djetetom utjecat će na obrazovanje moga djeteta. (7) Djeca s teškoćama u razvoju ostvarit će bolje odgojno-obrazovne ishode boraveći u posebnim skupima, sa sebi sličnim, nego u integriranim uvjetima.

- dok se u posljednjoj, trećoj skupini nalaze odgovore sudionika istraživanja sljedećih pet čestica: (8) *Inkluzija će pomoći djeci urednog razvoja da prihvate djecu s teškoćama u razvoju.* (9) *Inkluzija će pomoći da djeca s teškoćama u razvoju prihvate djecu bez teškoća.* (10) *Inkluzija će pomoći djeci s teškoćama da povećaju samopouzdanje.* (11) *Inkluzija nije poželjna za obrazovanje većine djece urednog razvoja.* (12) *Integracija u zajedničke grupe u vrtiću koristit će djeci s teškoćama u razvoju.*

Da djeca s teškoćama u razvoju imaju pravo biti ravnopravni članovi vrtićkih skupina mišljenje je 71,5% ispitanika, dok njih 3,5% je stava da djeca s razvojnim teškoćama nikako ne bi trebalo pohađati redovne vrtiće; o tome nije razmišljala $\frac{1}{4}$ sudionika istraživanja (25,0% njih). Velika većina sudionika istraživanja (njih 84,7%) je stava da *djeca sa razvojnim teškoćama trebaju pohađati redovne vrtiće*: s postavljenom se česticom u potpunosti slaže 74,3% ispitanika, dok se njih 10,4% djelomično slaže. 9,8% ispitanika se s postavljenom česticom *nikako ne slaže* (3,5%), odnosno njih 6,3% se *djelomično ne slaže*. O postavljenoj čestici nije se moglo izjasniti 5,6% ispitanika.

Za potrebe rada istraženo je da li postoji razlika između aritmetičkih sredina odgovora sudionika istraživanja glede ovih dviju čestica. Dobivena vrijednost t-omjer je $t = 25,33$. Tako visoka t-vrijednost ukazuje da postoji statistički značajna razlika između aritmetičkih sredina odgovora ispitanika glede promatranih čestica.

Sljedeća čestica o kojoj su se sudionici istraživanja izjašnjavala glasila je: *Vaše dijete pohađa vrtić u kojem su uključena i djeca s teškoćama u razvoju*. Sudionicima istraživanja – njima 69,4% – nije poznato da u vrtiću koji pohađaju njihova djeca ima i djece s teškoćama u razvoju. Samo 13,2% ispitanika zna da, pored djece urednog razvoja, u njemu ima i djece s razvojnim teškoćama, dok njih 17,4% smatra da u vrtiću nema djece s teškoćama u razvoju. Više od $\frac{3}{4}$ ispitanika (njih 77,8%) *uvijek svoje dijete uče da grade prijateljske odnose sa djecom s teškoćama u razvoju*, dok 21,5% to čini često. Tek neznatan broj njih (0,7%) to *nikako ne čine*.

Tablica 1

Zajedničko učenje djece bez teškoća i djece s teškoćama u razvoju u vrtićima

<i>Zajedničko učenje djece doprinosi</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Boljem intelektualnom razvoju djece.	6	4,2	4,2	4,2
Boljem emocionalnom razvoju djece.	16	11,1	11,1	15,3
Boljem socijalnom razvoju djece.	15	10,4	10,4	25,7
Boljem moralnom razvoju djece.	20	13,9	13,9	39,6
Boljem radnom odgoju.	3	2,1	2,1	41,7
Ostvarivanju boljih ishoda na svim poljima razvoja ličnosti.	84	58,3	58,3	100,0
Total	144	100,0	100,0	–

Zajedničko učenje djece bez teškoća i djece s teškoćama u razvoju u vrtićima doprinosi boljem razvoju djece – kojem? bila je sljedeća čestica o kojoj su svoja stajališta iskazali sudionici istraživanja. Dobiveni podaci prikazani su u Tablici 1.

Iz Tablice 1 je vidljivo da je više od polovine ispitanika (58,3%) stava da *zajedničko učenje djece bez teškoća i djece s teškoćama u razvoju u vrtićima doprinosi ostvarivanju boljih ishoda na svim poljima razvoja ličnosti*. Da doprinosi *boljem radnom odgoju* stav je 2,1% ispitanika, odnosno 4,2% njih je mišljenja da *zajedničko učenje djece bez teškoća i djece s teškoćama u razvoju u vrtićima doprinosi boljem intelektualnom razvoju djece*.

Za potrebe istraživanja izračunato je postoji li razlika u odgovorima sudionika istraživanja preko hi-kvadrat testa. Dobivena vrijednost iznosi: $\chi^2 = 188,583$, $df = 5$, $Sig. = 0.000$. Tako visoka vrijednost hi-kvadrat testa ukazuje da postoji statistički značajna razlika između opaženih i teorijskih frekvencija, što znači da je vjerojatnost odbacivanja nul-hipoteze, koja u ovom slučaju pretpostavlja da ne postoji razlika u odgovorima sudionika istraživanja, velika.

Sljedeće čestice koje su ispitanicima dane na izjašnjavanje glasile su: *Boravak djeteta s teškoćama u razvoju u istoj odgojnoj skupini sa mojim djetetom utjecat će na obrazovanje moga djeteta* i *Djeca sa teškoćama u razvoju ostvarit će bolje odgojno-obrazovne ishode boraveći u posebnim skupinama, sa sebi sličnim, nego u integriranim uvjetima*. Dobiveni podaci prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2

Deskriptivna statistika za mjerene varijable (6) i (7)

Čestice	<i>Nikako se ne slažem</i>	<i>Djelomično se ne slažem</i>	<i>Ne slažem se i slažem se</i>	<i>Djelomično se slažem</i>	<i>Slažem se u potpunosti</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	χ^2 (<i>df, Sig.</i>)
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)			
(6)	65 (45,1)	20 (13,9)	23 (16,0)	18 (12,5)	18 (12,5)	2,33	1,463	57,58 (4, 0,000)
(7)	29 (20,1)	28 (19,4)	31 (21,5)	27 (18,8)	28 (19,4)	2,98	1,412	0,322 (4, 0,988)

Opis čestica: (6) Boravak djeteta s teškoćama u razvoju u istoj odgojnoj skupini sa mojim djetetom utjecat će na obrazovanje moga djeteta; (7) Djeca sa teškoćama u razvoju ostvarit će bolje odgojno-obrazovne ishode boraveći u posebnim skupinama, sa sebi sličnim, nego u integriranim uvjetima.

Iz Tablice 2 je vidljivo da se 59,0% sudionika istraživanja s postavljenom česticom (6) *nikako ne slaže* (45,1%) odnosno *djelomično ne slaže* (13,9%). Onih koji se s postavljenom česticom *slazu u potpunosti* (12,5%) ili se *djelomično slazu* (također, 12,5%) je 25,0%. *Neodlučnih* je 16,0%.

Sa česticom (7) *slaže se* 38,2% i to *djelomično slaže* 18,8%, a u *potpunosti slaže* 19,4%. Više od 1/5 ispitanika (njih 21,5%) bilo je neodlučno spram postavljene čestice, dok je ta čestica *neprihvatljiva* za 39,5% ispitanika: 20,1% se s česticom *nikako ne slaže*, a njih 19,4% se *djelomično ne slaže*. Napomena: jedan ispitanik (0.7%) nije se opredijelio (Missing System) za niti jedno od ponuđenih mogućih odgovora.

Iz Tablice 2 su vidljive vrijednosti hi-kvadrat testa za obje čestice. Za česticu (6) hi-kvadrat test iznosi $\chi^2 = 57,458$ (df = 4, Sig. = 0,000), dok onaj za česticu (7) je $\chi^2 = 0,322$ (df = 4, Sig. = 0,988).

Vrijednost hi-kvadrata za česticu (6) govori da postoji statistički značajna razlika između opaženih i teorijskih frekvencija, što znači da je vjerojatnost odbacivanja nulte hipoteze, koja u ovom slučaju pretpostavlja da ne postoji razlika u odgovorima ispitanika, velika. Međutim, hi-kvadrat test za česticu (7) kazuje da ne postoje razlike u odgovorima sudionika istraživanja, pa se u tom slučaju prihvaća nul-hipoteze, koja pretpostavlja da ne postoji razlika u odgovorima ispitanika.

Statističke vrijednosti za čestice koje su grupirane u treću skupinu prikazane su u Tablici 3.

Tablica 3

Deskriptivna statistika za čestice iz treće skupine

Čestice	<i>Nikako se ne slažem</i>	<i>Djelomično se ne slažem</i>	<i>Niti se ne slažem niti se slažem</i>	<i>Djelomično se slažem</i>	<i>Slažem se u potpunosti</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>		
(8)	4 (2,8)	11 (7,6)	16 (11,1)	16 (11,1)	96 (66,7)	4,32	1,117
(9)	5 (3,5)	13 (9,0)	12 (8,3)	28 (19,4)	85 (59,0)	4,22	1,147
(10)	2 (1,4)	13 (9,0)	24 (16,7)	28 (19,4)	76 (52,8)	4,14	1,085
(11)	52 (36,1)	18 (12,5)	36 (25,0)	18 (12,5)	17 (11,8)	2,50	1,407
(12)	6 (4,2)	11 (7,6)	28 (19,4)	29 (20,1)	68 (47,2)	4,00	1,173

Opis čestica: (8) Inkluzija će pomoći djeci urednog razvoja da prihvate djecu s teškoćama u razvoju; (9) Inkluzija će pomoći da djeca s teškoćama u razvoju prihvate djecu bez teškoća; (10) Inkluzija će pomoći djeci s teškoćama da povećaju samopouzdanje; (11) Inkluzija nije poželjna za obrazovanje većine djece urednog razvoja; (12) Integracija u zajedničke grupe u vrtiću koristit će djeci s teškoćama u razvoju.

Iz tablice 3 je vidljivo da se najveća potpora u odgovorima sudionika istraživanja odnosi na česticu *Inkluzija će pomoći djeci urednog razvoja da prihvate djecu s teškoćama u razvoju*: $M = 4,32$, $SD = 1,117$, dok se najmanja vezuje uz česticu *Inkluzija nije poželjna za obrazovanje većine djece urednog razvoja*: $M = 2,50$, $SD = 1,407$.

Istaknuti valja da se, uz čestice (8), (9) i (10), jedan ispitanik (ne isti!), ili u postotku 0,7%, nije opredijelio (Missing System) za niti jedno od ponuđenih mogućih odgovora. Za česticu (11) tri se ispitanika ili 2,1%, a za česticu (12) dva ispitanika ili njih 1,4% nije izjasnilo za niti jedan od pet ponuđenih odgovora.

Koristeći se analizom varijance izračunato je da li postoji statistički značajna razlika između aritmetičkih sredina čestica navedenih u tablici 3 te dobivena F vrijednost iznosi 332,29. Kako granična vrijednost u F-distribuciji na razini 0,01 uz 4/137 stupnjeva slobode iznosi 13,55, slijedi da je, uz 4 i 137 stupnjeva slobode, dobiveni F značajan na razini od 1%.

Kako je F-omjer značajan ispituje se značajnost razlike između pojedinih aritmetičkih sredina. *Kritična diferenciju (CD)* između aritmetičkih sredina, nakon F-omjera, izračunata je primjenom formule

$$CD = t \times \sqrt{\frac{2psk_a}{n_{grupe}}}$$

gdje je t omjer uz željenu razinu značajnosti, psk_a je prosječna suma kvadrata unutar grupa i n_{grupe} broj ispitanika u jednoj od grupa koje se uspoređuju. Dobivena kritična diferencija iznosi $CD = 0,784$. Razlike između aritmetičkih sredina su:

(8) – (9) = 0,10	(9) – (10) = 0,08	(10) – (11) = 1,64	(11) – (12) = -2,1 = 2,1
(8) – (10) = 0,18	(9) – (11) = 1,72	(10) – (12) = 0,14	
(8) – (11) = 1,82	(9) – (12) = 0,22		
(8) – (12) = 0,32			

Uočljivo je da su četiri razlike veće od kritične diferencije 0.784, pa su odgovori sudionika istraživanja statistički značajni upravo za čestice kojih je razlika aritmetičkih sredina veća od kritične diferencije.

Za dokazivanje povezanosti između čestica navedenih u Tablici 3 izračunata je korelacijska matrica prikazana Tablicom 4. Uočava se da je šest koeficijenata korelacije značajno na razini od 1% i da je samo jedan koeficijent korelacije značajan na razini od 5%. Ostali koeficijenti korelacije nisu statistički značajni.

Tablica 4*Korelacijska matrica između čestica iz treće skupine*

		(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
(8) Inkluzija će pomoći djeci urednog razvoja da prihvate djecu s teškoćama u razvoju.	Pearson Correlation	1				
	Sig. (2-tailed)	–				
	N	143				
(9) Inkluzija će pomoći da djeca s teškoćama u razvoju prihvate djecu bez teškoća.	Pearson Correlation	0,911**	1			
	Sig. (2-tailed)	0,000	–			
	N	143	143			
(10) Inkluzija će pomoći djeci s teškoćama da povećaju samopouzdanje.	Pearson Correlation	0,700**	0,744**	1		
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	–		
	N	143	143	143		
(11) Inkluzijanja nije poželjna za obrazovanje većine djece urednog razvoja.	Pearson Correlation	–0,137	–0,168*	–0,112	1	
	Sig. (2-tailed)	0,105	0,046	0,184	–	
	N	141	141	141	141	
(12) Integracija u zajedničke grupe u vrtiću koristit će djeci s teškoćama u razvoju.	Pearson Correlation	0,356**	0,358**	0,412**	–0,037	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,665	–
	N	142	142	142	141	142

Napomene: ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed); * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

4 Rasprava

Brojna provedena istraživanja (Fuchs i Fuchs, 1994; Manolitsis i Tafa, 2011; Hilbert i Brauhardt, 2014; Al Neyadi, 2015; Šuvar i Tomić, 2019) ispitivanja stavova roditelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne odgojno-obrazovne ustanove pokazala su do sada različite stavove roditelja. Hilbert i Brauhardt (2014) iznosi da se roditelji djece sa i bez razvojnih teškoća slažu u činjenici da je inkluzija pozitivna edukacijska praksa za djecu s razvojnim teškoćama kao i za onu koja nemaju teškoća, što je potvrda nalaza koji navode Fuchs i Fuchs (1994). Isto tako, nekoliko studija je pokazalo da postoje određene razlike između roditelja djece s i bez razvojnih teškoća u pogledu uključivanja njihove djece u opći sustav odgoja i obrazovanja (Hilbert i Brauhardt, 2014).

Različita istraživanja u ovome području ukazuju da roditelji djece bez razvojnih teškoća uglavnom imaju pozitivne (Peck et al., 2004) ili neutralne (Manolitsis i Tafa, 2011) stavove prema inkluziji djece s razvojnim teškoćama. Roditelji djece bez teškoća istaknuli su pozitivne strane inkluzije za svoju djecu, naročito dobrobit za socijalni razvoj svoje djece, prihvaćanje različitosti i razvijanje osjetljivosti za druge (De Boer

et al., 2010). Iako su stavovi roditelja djece bez teškoća uglavnom pozitivni, Peck i sur. (2004) navode da je manji broj roditelja izrazio zabrinutost za moguća ometajuća ponašanja djece s razvojnim teškoćama kao i da učitelji više vremena posvećuju djeci s razvojnim teškoćama u odnosu na ostalu djecu. Roditelji djece s lakšim razvojnim teškoćama izražavaju pozitivnije stavove, kao i roditelji mlađe djece te djece koja su kraće vrijeme u odgojno-obrazovnim ustanovama (Leyser i Kirk, 2004, prema Ninković Budimlija, 2019). Budući da se provedba inkluzivne prakse nastavlja, važna je i potreba za osiguranjem njezine učinkovitosti. Ispitivanje stavova roditelja prema inkluziji nužno je kako bi se proveo uspješan inkluzivan program (Salend, 2008).

Rezultati dobiveni iz prijašnjih studija o stavovima roditelja bili su nedosljedni. Tako su rezultati nekih istraživanja pokazali da roditelji imaju pozitivan stav (McDonnell, 1987; Hanline i Halvorsen, 1989; Bradshaw, Tennant i Lydiatt, 2004; Salend, 2008; El Zein, 2009,) dok su neki rezultati otkrili da roditelja imaju negativan stav (Palmer i sur., 2001).

Analiza roditeljskih odgovora na provedenom upitniku stavova roditelja prema inkluziji ukazala je na općenito visoku pozitivnost u stavovima provedenog istraživanja. Tako da, djeca s teškoćama u razvoju imaju pravo biti ravnopravni članovi vrtićkih skupina mišljenje je 71,5% ispitanika; njih 84,7% je stava da bi djeca sa razvojnim teškoćama trebala pohađati redovne vrtiće; više od $\frac{3}{4}$ ispitanika (njih 77,8%) uvijek svoje dijete učilo da grade prijateljske odnose sa djecom s teškoćama u razvoju; dok ih skoro 60% smatralo da zajedničko učenje djece bez teškoća i djece s teškoćama u razvoju u vrtićima doprinosi ostvarenju boljih rezultate na polju svih aspekata razvoja ličnosti djeteta.

Metodološki nedostatak ovog anketnog upitnika ogleda se u činjenici da se radi o uzorku, te se rezultati ne odnose na sve roditelje područja na kojem se provelo istraživanje. Provedeno istraživanje u skladu je s istraživanjima koja ističu percepciju prednosti inkluzije za socijalno funkcioniranje djece bez poteškoća.

Dodatno, rezultati istraživanja ukazali su da su roditelji djece bez poteškoća imali pozitivan opći stav prema inkluziji. Na pitanjima koja se odnose na stavove roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje njihove djece, roditelji su ostvarili rezultate ispod prosjeka skale, dakle imali su negativnije stavove, što vjerojatno upućuje na to da su upravo za taj aspekt utjecaja inkluzije oni bili najzabrinutiji. Ovakav rezultat je potvrda rezultata dobivenog u istraživanju Al Neyadi-a (2015), koja također navodi da su ispitanici bili zabrinuti o utjecajima inkluzije na obrazovanje njihove djece.

Prisutnost stresogenih faktora u vrtiću utječe na pogoršanje teškoće u razvoju. Zato je važno da ih odgajatelj prepozna, identificira i da ih ukloni, ili svede na najmanju moguću mjeru. Stvaranje svijesti i izgradnja pozitivnih stavova o teškoćama u razvoju među ljudima pomogli bi u ranoj identifikaciji problema i kreiranju pozitivne rehabilitacije, što bi doprinijelo poboljšanju kvalitete života ove populacije. Odgajatelji su značajna kategorija stručnjaka koji rade sa djecom s teškoćama u razvoju u vrtićima, a nastavnici u školama. Potrebno je dodatno proučiti njihove stavove i znanja o djeci s teškoćama u razvoju i njihove aktivnosti na rješavanju tih teškoća. Inkluzijom će se omogućiti roditeljima i njihovoj djeci urednog razvoja da se bolje upoznaju i pripreme na boravak djeteta s razvojnim teškoćama u skupini, što će, za očekivati je, olakšati posao odgajatelju i poboljšati sam proces inkluzije (npr. Hendrickson i sur., 1996).

Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao osnova za daljnja promišljanja kako unaprijediti odnose na relaciji djeteta s teškoćama-ravnatelj-obitelj, kako bi svi na najbolji mogući način stvorili funkcionalniju i zdraviju zajednicu.

5 Zaključak

Rezultati istraživanja kazuju:

- da su stavovi ispitanika pozitivni,
- da zajedničko učenje djece s teškoćama u razvoju i djece bez teškoća, doprinosi ostvarivanju boljih ishoda na svim poljima razvoja ličnosti.
- da će zajednički boravak u vrtićkim skupinama polučiti bolje rezultate na svim poljima razvoja djetetove ličnosti.
- nisu nađene razlike u odgovorima ispitanika (roditelja djece sa teškoćama u razvoju i roditelja djece bez teškoća u razvoju) u postignućima zbog boravka djece s teškoćama u razvoju u posebnim skupinama, nego u integriranim uvjetima.

Rezultati su pokazali spremnost roditelja na inkluziju, u čemu ključnu ulogu treba imati edukacija roditelja za prihvaćanje djece s teškoćama u razvoju kao ravnopravnih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u redovnim vrtićkim skupinama sa njihovom djecom. Zaključak je da je da su stavovi roditelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju pozitivni, ali da još uvijek treba raditi na jačanju pozitivnih stavova putem edukacija roditelja. Na ovaj bi se način omogućilo bolje prihvaćanje djece s teškoćama u razvoju od strane vršnjaka bez teškoća u uvjetima inkluzivnog obrazovanja, čime bi se pružile šanse za učenje i razvoj sve djece.

Dobiveni rezultati mogu biti motivacija za predškolske odgajatelje i defektologe da tragaju i pronalaze načine i puteve koji će doprinijeti pozitivnijim stavovima roditelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u vrtiće, kao i poticanju pozitivnih stavova djece obuhvaćene tretmanom u vrtićima, a sve u cilju dobrobiti djece s kojom rade. Ovakvih istraživanja bi trebalo biti više kako bi odgajatelji imali pravu sliku položaja djece s teškoćama u razvoju u vrtićima s ciljem njihove uspješnije socijalizacije i ostvarivanja boljih odgojno-obrazovnih ishoda, a sve radi poboljšanja kvalitete života sve djece.

Marija Karačić, PhD, Sandra Kadum, PhD, Mirjana Radetić-Paić, PhD

Attitude of Parents of Preschool Children towards the Inclusion of Children in Kindergartens

Today, we strive for a system of inclusion based on the "principle that everyone belongs to society and contributes to it in their own way" (Miloš and Vrbíć, 2015, p. 60). The inclusion of children by Bošković, Skočić-Mihić and Gabrić (2016) emphasizes that respect and acceptance of diversity among children is the basis for creating incentives in

learning and learning processes. The issue of inclusion of preschool children with special needs has become even more important today and as such has secured a place in various fields, definitions, controversies, analyses and for us in the most important educational field. Children with special needs are children who deviate significantly from standard growth and development, so they need special professional help to maximize their potential (Zovko, 1993), and a child with normal predisposition must “learn to appreciate and cooperate with less able children” (Kadum, Štemberger and Beneš, 2019, p. 157). The primary goal of kindergarten education is to “enable the holistic development of the child, regardless of gender, age, social or cultural background, national or religious affiliation, physical or mental condition” (Milić Babić, Tkalec and Cheatham, 2018, p. 253).

It is important to emphasise the role of parents in the implementation of inclusion in kindergarten, as parents are a key factor in its implementation (Ninković Budimlija, 2019). The effects of inclusion on socialization have been widely studied so far, but no clear conclusion has been reached. Hilbert and Brauhardt (2014) points out that parents of children without any problems believe that inclusion has increased sensitivity to people with disabilities and understanding of diversity among people, while Al Neyadi (2015) points to positive attitudes of parents about the effects of inclusion on their children's social activities. Positive attitudes of parents can influence the development of positive attitudes of children towards children with special needs, which will certainly contribute to easier and more successful implementation of inclusion in kindergartens. Negative attitudes of society are an obstacle that hinders the quality of life, successful adaptation and rehabilitation of a person with developmental disabilities (Cohen, 1986) and prevents people from developing their potential (Gething, 1991). Therefore, negative attitudes need to be identified, measured and included in an intervention programme aimed at changing the people's views.

In this paper, we used a questionnaire on parents' attitudes towards inclusion (SPA-TI – Survey of Parents' Attitudes towards Inclusion, Al Neyadi, 2015), modified and adapted to the needs of our research. It contains three independent variables (gender; educational status, i.e. parents' education, number of children in the family) and 12 dependent variables related to the parents' attitude and thinking regarding the inclusion and stay of children with special needs in preschool institutions. In addition to the dependent variables, a five-point scale was used to estimate the Likert type.

The aim was to examine the attitudes of parents of preschool children towards inclusion and stay of children with disabilities in preschool institutions. The research was conducted on a sample of 144 parents of preschool children included in kindergartens in the Herzegovina-Neretva County. Parents' views and considerations were taken into account in relation to various demographic characteristics (gender; educational status, i.e. parents' education, number of children in the family), as well as the benefits and limitations of inclusive education and the children involved.

Regarding education, 34.7% of respondents had a secondary school education and 50.7% had a college or university degree; 13.2% had a master's degree and 1.4% had a doctorate. There were no participants in the sample with no schooling or those with primary school education. Among the respondents, 22.2% had one child, 56.9% had two children and 20.8% had three children. None of the study participants had four or more children.

Rules of conduct during the survey were defined from the beginning: adherence to codes of ethics, respondents were given written instructions on how to complete the measurement instrument, they were guaranteed anonymity, the possibility to refuse further answers; they were explained that the data obtained from this research will be used exclusively for scientific purposes.

The data in this study was processed using multivariate software systems for data analysis. This was done using IBM SPSS Statistics Version 21 for computers, which is used wherever the study observes a large number of interrelated variables and where there are basic relationships between the data. The descriptive analysis method was used to process the collected data, in which the frequency and percentage of respondents' statements were calculated and the results are presented in the table for clarity. Before processing the statistics, they were aggregated as follows:

The first group includes the respondents' answers to the following two statements:

- ☐ *(1) Children with developmental disabilities have the right to be equal members of kindergarten groups.*
- ☐ *(2) Children with developmental disabilities should attend mainstream kindergartens.*

The second group includes respondents' answers to these five statements:

- ☐ *(3) Your child attends a kindergarten that includes children with developmental disabilities.*
- ☐ *(4) Teach your child to build friendly relationships with children with disabilities.*
- ☐ *(5) The joint learning of children without disabilities and children with disabilities in kindergartens contributes to better development of children – which of the two?*
- ☐ *(6) Having a child with developmental disabilities in the same learning group as my child will affect my child's education.*
- ☐ *(7) Children with developmental disabilities achieve better educational outcomes when placed in special groups with peers than under integrated conditions.*

While in the last, third group, the participants' answers are to the following five statements:

- ☐ *(8) Inclusion will help children with normal development to accept children with disabilities.*
- ☐ *(9) Inclusion will help children with special needs to accept children without disabilities.*
- ☐ *(10) Inclusion will help children with disabilities to increase their self-confidence.*
- ☐ *(11) Inclusion is not desirable for the education of most children with normal development.*
- ☐ *(12) Participation in joint groups in kindergarten will benefit children with disabilities.*

The analysis of parents' responses to the conducted questionnaire on parents' attitude towards inclusion showed a generally high positive attitude of the conducted research. Children with developmental disabilities have the right to be equal members of kindergarten groups, according to 71.5% of respondents; 84.7% of them believe that children with disabilities should attend mainstream kindergartens; more than $\frac{3}{4}$ of respondents (77.8%) have always taught their child to establish friendly relations with children with disabilities, while almost 60% of them believed that joint learning of chil-

dren without disabilities and children with disabilities in kindergartens helps to achieve better results in all aspects of the child's personality development.

The results of previous studies on parents' attitudes were inconsistent. The results of some studies have shown that parents have a positive attitude (McDonnell, 1987; Hanline and Halvorsen, 1989; Bradshaw, Tennant and Lydiatt, 2004; Salend, 2008; El Zein, 2009,). However, some findings have indicated that parents have a negative attitude (Palmer et al., 2001). Parents of children without developmental disabilities emphasized the positive aspects of their children's involvement, particularly well-being for their children's social development, acceptance of diversity and development of sensitivity for others (De Boer et al., 2010). Although the attitude of parents of children without developmental disabilities are generally positive, Peck et al. (2004) found that fewer parents expressed concern about the possible disruptive behaviour of children with disabilities and that teachers spend more time with children with disabilities than with other children.

The research findings indicate parents' readiness for inclusion and parent education should play a key role in accepting children with developmental disabilities as equal participants in the educational process in mainstream kindergarten groups with their children. The conclusion is that the parents' attitude towards the inclusion of children with developmental disabilities is positive, but positive attitude towards parent education needs to be further strengthened. The finding confirms the results of Al Neyadi's study (2015), which also found that respondents were concerned about the effects of inclusion on their children's education.

The methodological shortcoming of this questionnaire is that it is a sample and the results do not apply to all parents in the area where the survey was conducted. The research conducted is consistent with research that emphasizes the perception of the benefits of inclusion for the social functioning of children without developmental disabilities.

The paper contributes to a better understanding of parents' views on the inclusion of preschool children with disabilities. These findings can be used to design specific programmes to prepare parents in mainstream kindergartens to include children with disabilities. In addition to research findings that are new to our field, the paper offers a number of theoretical views and raises other issues for new research. This means that there should be more research like this so that educators have a true picture of the situation of children with disabilities in kindergartens, with the aim of making their socialization more successful and achieving better educational outcomes, thus improving the quality of life of all children.

REFERENCES

1. Al Neyadi, M. K. A. (2015). Parents attitude towards inclusion of students with disabilities into the general education classrooms. [Master theses]. United Arab Emirates University.
2. Bošković, S., Skočić-Mihić, S. and Gabrić, I. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 52(1), 30–41.
3. Bouillet, D. and Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51(1), 9–23.
4. Bradshaw, K., Tennant, L. and Lydiatt, S. (2004). Special education in the United Arab Emirates: anxieties, attitudes and aspirations. International Journal of Special Education, 19(1), 49–55.

5. Cohen, J. (1986). Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the Schools*, 23(2), 175–186.
6. Čotar Konrad, S. (2018). Vloga vzgojiteljice pri opolnomočenju funkcionalnosti družine predšolskega otroka. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 70–81.
7. De Boer, A., Pijl, S. J. and Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181.
8. El Zein, H. L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools: a case study from parents' perspective. *Educational Research and review*, 4(4), 164–172.
9. Fuchs, D. and Fuchs, L. S. (1994). Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294–309.
10. Gething, L. (1991). Generality vs. specificity of attitudes towards people with disabilities. *British Journal of Medical Psychology*, 64(1), 55–64.
11. Halmi, A. (2003). *Multivarijatna analiza u društvenim znanostima*. Zagreb: Alinea.
12. Hanline, M. F. and Halvorsen, A. (1989). Parent perceptions of the integration transition process: overcoming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55(6), 487–492.
13. Hendrickson, J. M., Gable, R. A., Novak, C. et al. (1996). Functional Assessment as Strategy Assessment for Teaching Academics. *Education & Treatment of Children*, 19(3), 257–271.
14. Hilbert, A. and Brauhardt, A. (2014). Childhood loss of contro leating overfive yearfollow up. *Eating Disorders*, 47(7), 758–761.
15. Igrić, L. et al. (2015). Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog učenika je moguća. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rahabilitacijski fakultet i Školska knjiga.
16. Kadum, S., Brkljača, J. and Šiško, T. (2019a). Projekt "Male pričopričalice" – Osnovna škola Veruda. In: Radetić-Paić, M. (Ed.). Programi prevencije problema u ponašanju u lokalnoj zajednici (pp. 93–106). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
17. Kadum, S., Štemberger, T. and Beneš, M. (2019b). Socijalizacija darovite djece i odgojno-obrazovna podrška u prevenciji rizičnih ponašanja. In: Radetić-Paić, M. (ur.). Programi prevencije problema u ponašanju u lokalnoj zajednici (pp. 155–171). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
18. Kadum, S., Šuvar, V. and Tomić, R. (2020). Školska pedagogija. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
19. Kermauner, A., Žagar, D. and Lahe, D. (2021). Socialna prepoznavnost oseb z okvaro vida. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 78–92.
20. Kiswarday, V. R. and Štemberger, T. (2017). Pomen inkluzivnih kompetenc z vidika bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 3–17.
21. Kudek Mirošević, J. and Granić, M. (2014). Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi. Zagreb: Alfa d.d.
22. Leyser, Y. and Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability Development and Education*, 51(3), 271–285.
23. Manolitsis, G. and Tafa, E. (2011). Letter-name letter-sound and phonological awareness: Evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24(1), 27–53.
24. McDonnell, J. (1987). The integration of students with severe handicaps into regular public schools: an analysis of parents' perceptions of potential outcomes. *Education and training in mental retardation*, 22(2), 98–111.
25. Milić Babić, M., Tkalec, S. and Cheatham, L. P. (2018). The right to education for children with disabilities from the earliest age. *Croatian Journal of Education*, 20(1), 233–263.
26. Miloš, I. and Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(77–78), 60–63.
27. Mujkanović, E. R. and Pavić, A. I. (2017). Inkluzija djece s teškoćama u razvoju. *Putokazi, Sveučilište Hercegovina*, 5(2), 259–272.
28. Ninković Budimlija, H. (2019). Stavovi roditelja predškolske djece prema djeci s teškoćama u razvoju: završni specijalistički rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

29. Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T. et al. (2001). Taking Sides: Parent Views on Inclusion for Their Children with Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467–484.
30. Peck, C. A., Carlson P. and Helmstetter, W. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 53–63.
31. Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C. et al. (2004). Parent Perception of the Impacts of Inclusion on Their Nondisabled Child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135–143.
32. Rafferty, Y., Piscitelli, V. and Boettcher, C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence among Preschoolers with Disabilities. *Exceptional children*, 69(4), 467–479.
33. Salend, S. J. (2008). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices*. 6th ed. New York: Pearson Merrill Prentice Hall.
34. Sevšek, K. and Črčinović Rozman, J. (2018). Vključenost slepih in slabovidnih otrok v javno glasbeno izobraževanje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 3–19.
35. Šuvar, V. and Tomić, R. (2019). *Metodika odgojnog rada s djecom s teškoćama u razvoju*. Split: Naklada Protuder.
36. Vican, D. and Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 48–65.
37. Vuković, I. (2016). *Inkluzija osoba s poteškoćama u razvoju u zajednici: završni rad*. Split: Sveučilišni odjel zdravstvenih studija.
38. Zovko, G. (1993). *Odgoj izuzetne djece*. Zagreb: Hrvatska akademija odgojnih znanosti, Katedrički salezijski centar.

Marija Karačić, PhD (1979), Assistant Professor at the University of Slavonski Brod, Croatia.
Naslov/Address: Ivana Gundulića 20a, 35000 Slavonski Brod, Hrvatska/Croatia
Telefon/Telephone: (+385) 035 446 718
E-mail: mkaracic@unisb.hr

Sandra Kadum, PhD (1972), Assistant Professor at the Faculty of Education in Pula, Croatia.
Naslov/Address: Rongova 1, 52100 Pula, Hrvatska/Croatia
Telefon/Telephone: (+385) 052 377 543
E-mail: skadum@unipu.hr

Mirjana Radetić Paić, PhD (1971), Associate Professor at the Faculty of Education in Pula, Croatia.
Naslov/Address: Rongova 1, 52100 Pula, Hrvatska/Croatia
Telefon/Telephone: (+385) 052 377 565
E-mail: mirjana.radetic-paic@unipu.hr