

DOBNE RAZLIKE U STAVOVIMA ODGOJITELJICA O INKLUZIJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REDOVITI DJEČJI VRTIĆ

JOŠKO SINDIK¹, JOŠKO VUKOSAV²

Glavni cilj istraživanja bio je utvrditi razlike u stavovima prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u odnosu na dob odgojiteljica. Ispitan je namjerni uzorak odgojitelja iz dječjih vrtića u Osijeku i Zagrebu, primjenom upitnika Predodžbe stručnjaka o inkluziji djece s teškoćama u razvoju. Dimenzije stavova i mišljenja o inkluziji međusobno su većinom nisko, ali statistički značajno i pozitivno povezane. Pokazalo se da starije odgojiteljice pokazuju statistički značajno naglašenije predrasude prema inkluziji, ali više znaju o filozofiji inkluzije te o kriterijima njenog praćenja. S druge strane, mlađe odgojiteljice vjeruju da imaju veće osobne i stručne kompetencije za rad u uvjetima inkluzije. Postojanje dobnih razlika u stavovima prema inkluziji kod odgojiteljica uvjetuje mogućnost koncipiranja diferenciranog programa edukacije o inkluziji.

Deskriptori: DOBNE SKUPINE; DIJETE, PREDŠKOLSKO; STAV; DISKRIMINACIJA (PSIHOLOGIJA)

UVOD

U općoj reformi odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj djeci s teškoćama u razvoju pristupa se kao onoj s urođenim i stečenim stanjima organizma, koja prema svojoj prirodi zahtijevaju poseban stručni pristup radi omogućavanja izražavanja i razvoja djetetovih sačuvanih sposobnosti te što kvalitetnijim uvjetima za daljnji odgoj i život (1). Socijalna integracija djece s posebnim potrebama i njihovih vršnjaka bez njih daje mogućnost svoj djeci da uče, igraju se i žive zajedno te da se razvijaju u osobe koje razumiju i poštuju jedni druge (2). Dok je integracija naziv za načelo uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, inkluzija je proces kojim u isto okruženje stavljamo djecu iste kronološke dobi s teškoćama u razvoju i bez njih radi njihovih zajedničkih igre, druženja i učenja.

Odrastanje djece u inkluzivnim skupinama rezultira kompetentnim odraslim ljudima sposobnim za rad (3). Svaki dio tima sastavljenog od roditelja i stručnjaka daje svoj doprinos uspješnosti i učinkovitosti rada s djecom (4). Inkluzivne skupine korisne su i djeci i obiteljima djece bez teškoća u razvoju, jer u njima ona lakše razvijaju nove odnose s različitim djecom i odraslima, bolje spoznaju individualne razlike među djecom te uviđaju kako članovi obitelji djece s teškoćama i odgojitelji s njima rade. Inkluzija u širem smislu je socijalna inkluzija (odnosi pojedinac-društvo i obratno), koja podrazumijeva tri povezane dimenzije (5): prostorna (bliska socijalna i ekonomska udaljenost); odnosna (osjećaj recipročnog pripadanja i prihvaćanja); funkcionalna (povećanje mogućnosti, sposobnosti, kompetencija). Socijalna inkluzija u užem smislu naziva se obrazovna inkluzija, koja teži unapređanju inkluzivnog društva, u kojemu svi članovi imaju jednako pravo sudjelovanja i pripadanja, obrazovanja u skladu s vlastitim sposobnostima (6), pravima demokratskog dijeljenja izvora: političkih, obrazovnih, ekonomskih i socijalnih (7), ovisno o obrazovnim i društvenim vrijednostima, kao i o osjetljivosti za vrijednost pojedinca (8).

No rezultati istraživanja pokazuju da se češće zapošljavaju majke čija djeca nemaju teškoća/smetnji, dok obitelji s djetetom s teškoćama često imaju manje socijalne potpore (7). Predškolski sustav, samim ustrojem rada i fleksibilnošću programa, potencijalno ima najveću otvorenost prema realiziranju inkluzije. Ipak, u praksi se relativno manji broj djece s teškoćama uključuje u inkluzivno obrazovanje u redovitim dječjim vrtićima, vjerojatno zbog nedovoljno preciziranog područja djelovanja inkluzivnog obrazovanja, ali i nejasne definicije uključenosti u obrazovanje (9). Nedostatak jasnih kriterija pri realiziranju inkluzivnog obrazovanja uvjetuje da svake godine redovni odgojno-obrazovni sustav napušta veliki broj djece s teškoćama.

Djelotvorno inkluzivno obrazovanje ovisi ne samo o odgojno-obrazovnom sustavu, već i o stavovima bitnih odraslih prema djetetu s posebnim potrebama te stavovima prema inkluziji djeteta u redoviti sustav predškolskog odgoja i obrazovanja. Istraživanja obrazaca komunikacije u obiteljima najčešće pokazuju da su obrasci interakcija u obiteljima s djecom s razvojnim teškoćama međusobno vrlo slični ili isti, ali su različiti od obrazaca interakcija u obitelji s djecom bez smetnji

¹ Institut za antropologiju, Ljudevita Gaja 32, Zagreb

² Visoka policijska škola, Avenija Gojka Šuška 1, Zagreb

Adresa za dopisivanje:

Dr. sc. Joško Sindik, prof. psihologije, Institut za antropologiju, Ljudevita Gaja 32, 10000 Zagreb, e-mail: josko.sindik@inantro.hr

(3). Stav roditelja prema djetetu povezan je s njegovim stavom prema samome sebi: negativni stavovi roditelja (npr. odbijanje) često su povezani s djetetovim osjećajem manje vrijednosti, agresivnošću, neposlušnošću. Pozitivan stav roditelja povezan je s kooperativnim, ljubaznim, emocionalno stabilnim, iskrenim i pouzdanim djetetom (1). Za dijete s teškoćama u razvoju, koje pohađa redoviti dječji vrtić, bitno je da stručnjaci u dječjim vrtićima (posebno odgojitelji) imaju pozitivan i odgojno stimulativan stav prema takvom djetetu. Nužan preduvjet je i pozitivan a realan stav prema inkluziji, te osposobljenost za inkluziju. Pokazalo se da djeca odgojitelja u programima inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske programe u SAD-u (koji smatraju inkluziju djece s teškoćama u razvoju pozitivnim iskustvom, važnim za razvoj sve djece u skupini), razvijaju i povoljniju sliku o sebi (8). Međutim, i roditelji i stručnjaci iz predškolskog obrazovanja percipiraju stavove prema inkluziji kao važnu zapreku uključivanju u dječji vrtić, dok svi roditelji smatraju da su stavovi odgojitelja iznimno važna barijera provođenju inkluzivnog obrazovanja (10). Predškolski defektolozi imaju pozitivnije stavove prema inkluziji od odgojitelja predškolske djece, vjerojatno zato što je odgojiteljicama percipirano teže prilagoditi nastavne strategije djeci s teškoćama u razvoju (11). Odgojitelji i ravnatelji predškolskih ustanova pokazuju umjereno pozitivan stav prema inkluziji, i s gledišta djece s teškoćama u razvoju kao i ostale djece u inkluzivnim odgojnim skupinama (12). Kompetentniji odgojitelji, koji primaju veću potporu za svoj rad, te oni koji su zadovoljniji svojim obrazovanjem i osposobljenošću za inkluziju, imaju i pozitivnije stavove prema inkluziji (13). Mišljenja odgojitelja o kompetentnosti za inkluzivno obrazovanje variraju, ovisno o vrstama teškoća u razvoju te specifičnom radnom iskustvu vezanom za inkluziju (14). Roditelji djece s teškoćama u razvoju i roditelji djece bez teškoća imaju umjereno pozitivne stavove o inkluziji, te su spremni uključiti svoje dijete u inkluzivne odgojne skupine. I redovito i specifično obrazovanje odgojitelja za inkluziju rezultiraju uglavnom pozitivnim percepcijama o inkluziji i njenim prednostima za svu djecu. Specifično obrazovanje o inkluziji rezultira njihovom povoljnijom percepcijom vlastitih sposobnosti odgojitelja, koji su spremniji učiti o

inkluziji i potpori, te smatraju da posjeduju bolje specifične vještine podučavanja djece s teškoćama u uvjetima inkluzije (15). Umjereno pozitivna mišljenja o inkluziji i njenoj koristi za djecu s teškoćama i ostalu djecu u inkluzivnoj skupini ističu i istraživači iz Bosne i Hercegovine, ali upućuju i na probleme realizacije inkluzije: brojnost djece u odgojnim skupinama, neorganiziranost supervizije, nedovoljno stručan kadar, nepripremljenost djece s teškoćama za druženje s ostalom djecom, tehničke (arhitektonske) barijere, nedostatak nastavnih sredstava (16). Kao sažetak svih navedenih istraživanja, odgojitelji i roditelji inkluziju smatraju poželjnom za svu djecu, ali je nije lako i provesti u praksi, pa treba sustavno definirati elemente potrebne za realiziranje sustava potpore za rad u uvjetima inkluzije. Odgojitelji ističu potrebu za povećanjem praktičnih vještina, i na razini znanja i na razini primjene u praksi (14).

Specifični stavovi stručnjaka iz predškolskog odgoja i obrazovanja iznimno su bitni za primjenu inkluzije u praksi, ponajprije odgojitelja, nositelja inkluzivnog obrazovanja u dječjim vrtićima. Chen g (15) je istraživao šest dimenzija percepcija odgojitelja:

- prednosti za djecu educiranu u inkluzivnom dječjem vrtiću
- vlastite kompetentnosti za rad s djecom u inkluzivnom dječjem vrtiću
- dobrovoljnost rada u inkluzivnom dječjem vrtiću
- dostupnih resursa za potporu inkluziji u postojećem redovitom programu dječjeg vrtića
- vlastite vještine podučavanja u smislu poticaja pravilnog razvoja prosječne djece u dječjim vrtićima (osim djeteta s teškoćama),
- vlastite vještine u podučavanju djece s teškoćama u dječjim vrtićima.

Naš preliminarni upitnik pokrivaio je tematska područja edukacije o inkluziji Udruge “Korak po korak” (17). Upitnik je koncipiran prema smatranim preduvjetima kvalitetnog rada u uvjetima inkluzije u hrvatskom predškolskom odgojno-obrazovnom sustavu. Tvrdnje smo inicijalno svrstali u sljedeće tematske cjeline:

- razumijevanje filozofije i kriterija rada u uvjetima inkluzije
- predrasude u odnosu na inkluziju
- timski rad i osobni profesionalni kapaciteti sudionika inkluzije.

Upitnik je pokazao zadovoljavajuće metrijske karakteristike, a utvrdili smo

postojanje sedam latentnih dimenzija stavova i mišljenja o inkluziji: kriteriji praćenja inkluzije, otvorenost dječjeg vrtića, predrasude prema inkluziji, organizacijske prilagodbe, filozofija inkluzije, osobne i stručne kompetencije te kompetencija odraslih (17). Glavni cilj istraživanja bio nam je utvrditi imaju li odgojiteljice različite dobi različite stavove prema inkluziji. Mogli smo smatrati da starije odgojateljice mogu imati veće znanje o inkluziji, biti spremnije učiti o inkluziji te više primjenjivati stečena znanja u praksi, ili pak da su one potencijalno manje spremne učiti te da imaju veće predrasude o radu u uvjetima inkluzije. Spoznaje o dobnim razlikama među odgojiteljicama mogu pomoći u jasnijem definiranju očekivanja i diferencijaciji edukacije za različite dobne skupine. Uz glavni cilj, težili smo pronaći međusobnu povezanost dimenzija stavova i mišljenja o inkluziji.

METODE ISTRAŽIVANJA

U istraživanju je sudjelovalo 159 odgojiteljica iz redovitih dječjih vrtića - 75 odgojiteljica iz dječjih vrtića u Zagrebu: Krijesnice (14), Medveščak (35), Špansko (26) i jednog u Osijeku (84). Prosječna dob odgojiteljica bila je 40 godina, a dob im je varirala od 24 do 58 godina. Kronološku dob ispitnica transformirali smo u tri dobne kategorije: 20-34 godine (N=50; najmlađa), 35-49 godina (N=68; srednja) te više od 50 godina (N=41; najstarija). Radni staž je varirao od dvije do 34 godine. U odgojnim skupinama u kojima odgojiteljice trenutno rade bilo je od ni jednog djeteta (kod 123 odgojiteljice) do maksimalno troje djece s teškoćama u razvoju. Većina odgojiteljica (čak 132) imala je tijekom radnog staža iskustva u radu s djecom službeno klasificiranom u kategoriju djece s teškoćama u razvoju, tijekom minimalno jednogodišnjeg razdoblja. No sve su odgojiteljice radile s djecom s posebnim potrebama u razvoju, dakle s djecom koja su imala određenu razinu teškoća u razvoju, u trajanju od barem godinu dana. Sve odgojiteljice završile su odgojiteljsku školu: čak 137 višu, a preostale (22) srednju odgojiteljsku školu (u ovom slučaju riječ je o odgojiteljicama s više od 25 godina radnog staža).

Primijenili smo upitnik Predodžbe stručnjaka o inkluziji djece s teškoćama u razvoju (17), s ljestvicom od pet stupnje-

va Likertova tipa, na kojoj ispitanici izražavaju stupanj slaganja sa sadržajem tvrdnje od „1“ (uopće se ne slažem) do „5“ (u potpunosti se slažem), koji je na temelju preliminarnog uporabe na temelju diskriminativnosti pojedinih čestica (indeks relativnog varijabiliteta) reduciran na 78 čestica (17).

Izračunali smo deskriptivnu statistiku za sve dimenzije upitnika. Da bi se utvrdila struktura dimenzija koje su u osnovi različitih varijabli iz oba upitnika (preliminarnog i finalnog oblika), proveden je postupak komponentne analize (18). Provjerili smo pogodnost rezultata za faktORIZACIJU Keiser-Meyer-Olkinovom mjerom adekvatnosti uzorka, koja je pokazala nisku, ali zadovoljavajuću vrijednost (0,58), dok je Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2=5684,02$; $p<0,001$) pokazao da korelacijska matrica značajno odstupa od matrice identiteta. Broj značajnih glavnih komponenti određen je GK kriterijem, a iz analize smo izbacili čestice koje nezadovoljavajuće saturiraju bilo koji od čimbenika (korelacija čestice s faktorom manja od 0,30). Kao metodu ekstrakcije primijenili smo i metodu glavnih komponenti s Varimax rotacijom. Cronbach's α koeficijentom izračunali smo pouzdanost pojedinih dobivenih dimenzija upitnika. Sedam dobivenih čimbenika zajedno tumači ukupno 41,74 % zajedničke varijance, a pouzdanost pojedinih dimenzija varira od 0,50 do 0,76. Čimbenik kompetencija odraslih tumači 7,22 % ukupne varijance, a pouzdanost dimenzije u cijelosti bila je 0,76. Kompetencija odraslih (primjer tvrdnje: uspješnost integracije djeteta s teškoćama u razvoju (TUR) ovisi o osobnosti stručnjaka koji radi s djetetom) opisuje ovisnost uspješnosti inkluzije s primjerenim ponašanjem odraslih što brinu o djetetu koje je u procesu inkluzije. Faktor predrasude prema inkluziji tumači 6,45 % ukupne varijance, a pouzdanost dimenzije u cijelosti bila je 0,61. Predrasude prema inkluziji (primjer tvrdnje: proces integracije djeteta s TUR-om nastoji ujednačiti takvo dijete s "prosječnom" djecom u odgojnoj skupini vrtića) opisuje pojednostavljena vjerovanja, zacijelo uvjetovana površnim pristupom edukacije o inkluziji, s vjerojatnom posljedicom nedovoljno učinkovitog pristupa djetetovoj inkluziji. Čimbenik otvorenost dječjeg vrtića tumači 6,64 % ukupne varijance, a pouzdanost dimenzije u cijelosti bila je 0,71. Otvorenost dječjeg vrtića (primjer tvrdnje: dijete s TUR-om treba imati prioritet pri upisu u

dječji vrtić) opisuje vjerovanja da je inkluzija općenito poželjna u dječjim vrtićima, i na formalnoj razini uključivanja djece s teškoćama u programe vrtića), i na praktičnoj razini vjerovanja u uspjeh inkluzije te u uspješnu interakciju odraslih vezanu za inkluziju u dječjem vrtiću). Faktor osobne i stručne kompetencije tumači 6,34 % ukupne varijance, a pouzdanost dimenzije u cijelosti bila je 0,67. Osobna i stručna kompetencija (primjer tvrdnje: uspješnost integracije djeteta s TUR-om ovisi o iskustvu i refleksivnosti odgojitelja, senzibiliziranosti za djetetove potrebe) opisuje vjerovanja da uspješnost inkluzije djece s teškoćama u programe vrtića ovisi o odgojiteljima kao osobama i stručnjacima. Faktor organizacijske prilagodbe tumači 5,63 % ukupne varijance, a pouzdanost dimenzije u cijelosti bila je 0,50. Organizacijska prilagodba (primjer tvrdnje: rad u uvjetima inkluzije zahtijeva dobru organizaciju sustava potpore u vrtiću, opisuje vjerovanje da je za uspješnost inkluzije djece s teškoćama iznimno bitna prilagodba organizacije rada u dječjem vrtiću i u sustavu odgoja i obrazovanja općenito. Čimbenik filozofije inkluzije tumači 5,27 % ukupne varijance, a pouzdanost dimenzije u cijelosti bila je 0,58. Filozofija inkluzije (primjer tvrdnje: inkluzija je proces učenja i odgajanja djece s posebnim potrebama zajedno s djecom bez takvih potreba) objedinjuje ispravna znanja ili vjerovanja o

prirodi i preduvjetima uspješne inkluzije. Čimbenik kriterija praćenja inkluzije tumači 4,39 % ukupne varijance, a pouzdanost ove dimenzije u cijelosti bila je 0,51. Kriteriji praćenja inkluzije (primjer tvrdnje: individualizirani programi ključni su za osiguravanje procesa integracije, ali ne i za inkluziju) objedinjuju vjerovanja o čimbenicima koji su bitni za praćenje procesa inkluzije (postojanje individualiziranih programa, mišljenja stručnjaka iz specijaliziranih institucija, djetetova dob). Nakon faktorizacije, na temelju rezultata faktorske analize, definirali smo jednostavnim linearnim kombinacijama ukupne rezultate za svaku pojedinu dimenziju te izračunali interkorelacije između pojedinih dimenzija upitnika. Postupkom analize varijance (ANOVA) utvrdili smo postoje li statistički značajne razlike u pojedinim dimenzijama u upitniku stavova prema inkluziji među dobnim kategorijama odgojiteljica (dobna skupina bila je nezavisna varijabla, dok su rezultati na pojedinim dimenzijama upitnika bile zavisne varijable).

REZULTATI I RASPRAVA

Na temelju prosječnih vrijednosti aritmetičkih sredina te standardnih raspršenja (tablica 1) vidljivo je da najveće rezultate ispitanice postižu u dimenzijama organizacijske prilagodbe, osobne i stručne kompetencije te filozofije inkluzije, a

Tablica 1. Rezultati na dimenzijama Upitnika o predodžbama stručnjaka o inkluziji djece s teškoćama u razvoju (jednostavne linearne kombinacije čestica koje definiraju čimbenike)
Table 1. Results on dimensions of the Expert Images about Inclusion of Children with Development Disabilities questionnaire (simple linear combinations of items that define the factors)

Varijable Variables	Aritmetička sredina Mean	Standardno raspršenje Standard deviation	Broj čestica Number of items	Prosječna aritmetička sredina* Average mean*
Kompetencija odraslih Competence of adults	47,12	5,71	12	3,93
Predrasude prema inkluziji Prejudices about inclusion	26,88	5,23	9	2,99
Otvorenost dječjeg vrtića Kindergarten openness	22,74	4,90	8	2,84
Osobne i stručne kompetencije Personal and professional competences	20,41	3,10	5	4,08
Organizacijske prilagodbe Organizational adjustments	25,81	2,57	6	4,30
Filozofija inkluzije Philosophy of inclusion	24,37	3,08	6	4,06
Kriteriji praćenja inkluzije Criteria for inclusion monitoring	17,92	3,03	6	2,99

* Prosječna aritmetička sredina = aritmetička sredina podijeljena brojem čestica koje definiraju dimenziju

* Average mean = mean divided by the number of items that define the dimension

Tablica 2. Korelacije između dimenzija Upitnika o predodžbama stručnjaka o inkluziji djece s teškoćama u razvoju

Table 2. Correlations among dimensions of the Expert Images about Inclusion of Children with Development Disabilities questionnaire

Varijable Variables	Kompetencija odraslih Competence of adults	Predrasude prema inkluziji Prejudices about inclusion	Otvorenost dječjeg vrtića Kindergarten openness	Osobne i stručne kompetencije Personal and professional competences	Organizacijske prilagodbe Organizational adjustments	Filozofija inkluzije Philosophy of inclusion	Kriteriji praćenja inkluzije Criteria for inclusion monitoring
Kompetencija odraslih Competence of adults	1,00	0,33**	0,32**	0,43**	0,21**	0,38**	0,25**
Predrasude prema inkluziji Prejudices about inclusion		1,00	0,27**	0,02	-0,11	0,18*	0,27**
Otvorenost dječjeg vrtića Kindergarten openness			1,00	0,15	-0,02	0,14	0,05
Osobne i stručne kompetencije Personal and professional competences				1,00	0,14	0,24**	0,07
Organizacijske prilagodbe Organizational adjustments					1,00	0,22**	0,01
Filozofija inkluzije Philosophy of inclusion						1,00	0,22**
Kriteriji praćenja inkluzije Criteria for inclusion monitoring							1,00

**korelacija značajna uz $p < 0,01$ **correlation significant at $p < 0,01$

najniže na dimenziji otvorenost dječjeg vrtića. Međutim, gotovo za sve dimenzije ispitanice postižu prosječne ili iznadprosječne (poželjne) rezultate.

Na temelju prosječnih rezultata na pojedinim dimenzijama upitnika (tablica 1) možemo smatrati da ispitanice najveće prosječne rezultate postižu na područjima koja obuhvaćaju spoznajni aspekt, tj. znanja o inkluziji i uvjetima njena provođenja u dječjem vrtiću: organizacijske prilagodbe, filozofija inkluzije, osobne i stručne kompetencije. Potrebne organizacijske prilagodbe da bi se inkluzija uspješno provela, temeljne postavke „filozofije“ inkluzije te osobne i stručne kompetencije potrebne za uspješnu inkluziju, vjerojatno je na spoznajnoj razini lako usvojiti. Ovakve sa spoznajnog stanovišta pozitivne stavove pronašli smo i u rezultatima prethodnih istraživanja (12, 13, 14, 15).

No, s tim u vezi mnogo je teže postići promjene afektivnog doživljavanja i promjene ponašanja. Kod dimenzija u kojima su ispitanice postigle najmanje prosječne rezultate (otvorenost dječjeg vrtića, predrasude prema inkluziji, kriteriji praćenja inkluzije), može se reći da manje pozitivni stavovi mogu reflektirati

prvenstveno i veću kompleksnost problematike. Područje predrasuda prema inkluziji svakako uključuje i afektivnu komponentu: potencijalni strah od novog načina rada i odstupanje od „uhodanih“ obrazaca koji daju osjećaj sigurnosti, što odgojitelji smatraju bitnom smetnjom (11). Otvorenost dječjeg vrtića podrazumijeva pak bitne, u praksi često teško i sporo provedive, promjene u organizacijskoj strukturi i klimi predškolske ustanove (16). Kriteriji praćenja uspješnosti inkluzije nužno su potrebni da bi se cijeli proces evaluirao i unaprjeđivao, ali često izrazito ovise o socijalnom i materijalnom kontekstu, o ljudima koji proces inkluzije provode (ponašanje odgojitelji i djetetova obitelj), ali i o samom djetetu (14).

U tablici 2 je uočljivo da povezanosti među dimenzijama upitnika variraju u rasponu od 11 do 43. Od ukupno 21 korelacije samo ih 8 nije statistički značajno. Dimenzije stavova i vjerovanja o inkluziji međusobno su većinom nisko, ali statistički značajno i pozitivno povezane. Premda su sadržajno drukčije definirane, značajna povezanost među dimenzijama mogla se očekivati, jer opći stav prema inkluziji najčešće uključuje više njegovih komponenti istodobno (15). Otvorenost

dječjeg vrtića najslabije je povezana s ostalim dimenzijama.

Rezultati ANOVA-e (tablica 3) pokazali su da postoje četiri statistički značajne razlike u dimenzijama Upitnika stavova i predodžbi o inkluziji, a u odnosu na dobnu skupinu kojoj ispitanice pripadaju. Statistički značajne razlike pronađene su kod dimenzija: predrasude prema inkluziji, osobne i stručne kompetencije, filozofija inkluzije, kriteriji praćenja inkluzije.

Rezultati Sheffeova postupka pokazuju da su sve statistički značajne razlike pronađene između najmlađe i najstarije dobne skupine odgojiteljica. Najstarije odgojiteljice pokazuju statistički značajno izraženije predrasude prema inkluziji, dok one najmlađe pokazuju statistički značajno izraženije osobne i stručne kompetencije. Najstarije odgojiteljice pokazuju izraženiju „zdravu“ filozofiju inkluzije u odnosu na najmlađu dobnu skupinu, te pokazuju statistički značajno bolje znanje o kriterijima praćenja inkluzije. Dakle, glavni nalaz istraživanja je mogućnost razlikovanja dobnih skupina odgojiteljica prema njihovim stavovima o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u odgojne skupine redovitih dječjih vrtića. Kod četiri se

Tablica 3. Rezultati ANOVA-e za pojedine dimenzije Upitnika o predodžbama stručnjaka o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u odnosu na dobnu skupinu odgojiteljica
 Table 3. ANOVA results for certain dimensions of the Expert Images about Inclusion of Children with Development Disabilities questionnaire according to preschool teacher age groups

Varijable Variables	F-test (2,156)	p	M Najmlađa M Youngest	M Srednja M Middle	M Najstarija M Oldest	σ Najmlađa σ Youngest	σ Srednja σ Middle	σ Najstarija σ Oldest
Kompetencija odraslih Competences of adults	2,99	>0,05	47,29	45,93	48,51	4,62	5,74	6,76
Predrasude prema inkluziji Prejudices about inclusion	3,59	<0,05	26,22	26,21	28,73	4,31	5,09	6,20
Otvorenost dječjeg vrtića Kindergarten openness	0,72	>0,20	23,17	22,00	23,15	4,30	4,66	5,91
Osobne i stručne kompetencije Personal and professional competences	5,07	<0,01	20,91	20,81	19,15	2,43	2,79	3,98
Organizacijske prilagodbe Organizational adjustments	0,36	>0,20	25,34	26,12	26,05	2,74	2,43	2,47
Filozofija inkluzije Philosophy of inclusion	5,16	<0,01	23,38	24,70	25,32	3,14	2,30	3,59
Kriteriji praćenja inkluzije Criteria for inclusion monitoring	4,23	<0,05	17,12	17,95	19,00	2,62	2,94	3,40

Legenda: M = aritmetička sredina; σ = standardna devijacija; p = vjerojatnost značajnosti
 Legend: M = mean; σ = standard deviation, p = probability of significance

dimenzije uočava relativno pravilan dobni trend, dok za tri dimenzije to nije slučaj. U prethodno navedenim istraživanjima pokazalo se da kompetentniji odgojitelji imaju pozitivnije stavove prema inkluziji (13), dok mišljenja odgojitelja o kompetentnosti za inkluzivno obrazovanje variraju ovisno o specifičnom radnom iskustvu vezanom za inkluziju (14). Usprkos pozitivnoj povezanosti različitih dimenzija stavova odgojiteljica o inkluziji (koja, prema statistički značajna, nije i visoka), izraženost pojedine dimenzije najvjerojatnije ovisi o specifičnom znanju vezanom za teoriju i praksu inkluzivnog obrazovanja, što su direktno ili indirektno pokazali i rezultati prethodnih istraživanja (12, 13, 14, 15, 16). Vjerojatno je da pritom sasvim malo utječe općenito radno iskustvo ili osjećaj kompetencije za odgojno-obrazovni rad, a više spremnost da se odstupi od uobičajenih metoda rada (11). Iskuse (starije) odgojiteljice vjerojatno posjeduju veća znanja o problematici predškolskog odgoja i obrazovanja općenito, a tako i u području neposrednog odgojno-obrazovnog rada. Međutim, moguće je da određen broj starijih odgojiteljica (vjerojatno one s manjom radnom motivacijom) ima i izraženije predrasude prema inkluziji. Mlađe odgojiteljice možda (baš zbog manje količine akumuliranog teorijskog i praktičnog znanja o neposrednom odgojno-obrazovnom radu) pojednostavljeno vjeruju da rad u

uvjetima inkluzije i nije tako kompleksan. Stoga one mogu biti usmjerene na stjecanje znanja usko vezanih za problematiku inkluzije, ali izvan organizacijskoga konteksta (sustava predškolskog odgoja i obrazovanja u cjelini, problematike suradnje sa stručnjacima iz dječjih vrtića i roditeljima te vanjskim institucijama, zadovoljavanja potreba ostale djece u odgojnoj skupini, uz dijete s teškoćama). Najveća kvaliteta istraživanja jest konstrukcija dovoljno metrijski kvalitetnog instrumentarija za ispitivanje stavova odgojiteljica prema inkluziji te za evaluaciju učinaka edukacije o inkluziji. Naime, ovakav instrumentarij omogućava ne samo procjenu trenutne razine spoznaja te stavova ispitanica o problematici inkluzije, nego i procjenu razine promjene tih stavova nakon edukacije o inkluziji. Bitni metrijski nedostatak istraživanja je činjenica da je u odnosu na broj čestica upitnika broj ispitanica ipak bio relativno mali, što je moglo i uzrokovati nešto manju pouzdanost mjerenja, a odatle i možda manje prikladnu strukturu latentnih dimenzija.

ZAKLJUČAK

Nalaz ovog istraživanja mogao bi nam pomoći korigirati i prilagoditi edukacijski program, ovisno o ciljnoj skupini polaznika edukacije. Edukaciju o inkluzivnom obrazovanju trebalo bi diferencirati pri-

lagoditi, ne prema dobnoj skupini odgojiteljica ili njihovom iskustvu, već u odnosu na njihovu postojeću razinu specifične osposobljenosti za inkluziju, gdje dobna skupina može biti tek moderirajuća varijabla u koncipiranju edukacije prema zastupljenosti postojećih aspekata stavova prema inkluziji. Primjerice, mladim odgojiteljicama trebalo bi naglasiti važnost stjecanja spoznaja praktičnih indikatora rada u uvjetima inkluzije, dok bismo onim starijim trebali pokušati ublažiti predrasude o inkluziji i potaknuti razvoj osobne i stručne kompetencije (16). Zbog ovisnosti o konkretnom uzorku entiteta, mogućnost generalizacije rezultata ovog istraživanja relativno je mala, ali ne i zanemariva. Dimenzije dobivene u istraživanju slične su onima koje smo dobili u preliminarnom (17). U budućnosti bismo mogli provesti istraživanje na većem, slučajnom a odatle i reprezentativnijem uzorku. Također, mogli bismo dodatno reducirati broj čestica upitnika i zadržati samo one s najboljim metrijskim karakteristikama.

Autori izjavljuju da nisu bili u sukobu interesa.
 Authors declare no conflict of interest.

LITERATURA

1. Daniels ER, Stafford K. Kurikulum za inkluziju. Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji, 2003:193.

2. Leš A. Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Roda – roditelji u akciji. <http://www.roda.hr/tekstovi.php?TekstID=7&Tekst2ID=10&Show=1774>. Skinuto 15.3.2009.
3. Mustać V, Vicić M. Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi. Priručnik za prosvjetne djelatnike. Zagreb: Školska knjiga, 1996:165.
4. Levandovski D, Teodorović B. Kako poticati dijete s mentalnom retardacijom. Priručnik za roditelje. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, Centar za rehabilitaciju Zagreb, 1991:188.
5. Donnelly P, Coakley, J. The role of recreation in promoting social inclusion. Ottawa, Canada: The Laidlaw Foundation, 2002:24.
6. Stubbs S. What is Inclusive Education? Concept Sheet. Enabling Education Network (EENET). www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml. Skinuto 16.10.2003.
7. Bezuk-Jakovina J. Roditeljstvo i suradnja. U: Kiš-Glavaš L, Fulgosi-Masnjak R, ur. Do prihvatanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama. Priručnik za učitelje. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM, 2002:180-97.
8. Peck C, Carlson P, Helmstetter E. Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. J Early Interv. 1992;16:53-63.
9. Cerić H. Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. Metodčki obzori. 2008;3:49-62.
10. Rose, FD, Smith BJ. Preschool mainstreaming: Attitude barriers and strategies for addressing them. Young Child. 1993;48:59-62.
11. Stuber G. Investigation of educators' attitudes toward the integration of young children with disabilities into regular kindergarten classrooms. Unpublished doctoral dissertation. Lawrence: University of Kansas, 1994.
12. Eiserman W, Shisler L, Healey S. A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. J Early Interv. 1995;19:149-67.
13. Gemmell-Corsby S, Hanzlik JR. Preschool teachers' perceptions of including children with disabilities. Educ Train Ment Retard Dev Disabil. 1994;29:279-90.
14. Chung M. A study of early childhood teachers' professional knowledge and their perceived problems of inclusive classes. Unpublished doctoral dissertation. Changhua, Taiwan: National Changhua University of Education, 2000.
15. Cheng Y. Perceptions of inclusion by kindergarten teachers and parents in Taiwan. J Ping Teacher Coll. 2001;15:259-92.
16. Arsenijević-Puhalo A, Matošević V. Rastimo zajedno (stavovi zaposlenih u predškolskim ustanovama o inkluziji). Banja Luka: Ombudsman Republike Srpske – Zaštita prava djece, 2007:21.
17. Kubelka R, Sindik J. Utjecaj edukacije o inkluziji na promjenu stavova prema inkluziji. U: Babić N, Redžić-Borak Z, ur. Zbornik radova 4. stručnog i znanstvenog skupa „Dječji vrtić-mjesto učenja djece i odraslih“, Osijek. Osijek: Centar za predškolski odgoj Osijek, Učiteljski fakultet u Osijeku, 2009: 179-88.
18. Mejovšek M. Uvod u metode znanstvenog istraživanja. Zagreb: Naklada Slap, 2003.

Summary

AGE DIFFERENCES IN THE ATTITUDES OF KINDERGARTEN TEACHERS ABOUT INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN REGULAR KINDERGARTEN

J. Sindik, J. Vukosav

The main objective of this study was to determine differences in the attitudes towards inclusion of children with disabilities among teachers in kindergartens according to age groups. The intentional sample of kindergarten teachers in Osijek and Zagreb were examined using the Expert Images about Inclusion of Children with Development Disabilities questionnaire. Dimensions of attitudes and beliefs about inclusion are mutually mainly low, but significantly and positively correlated. It turned out that older kindergarten teachers showed significantly more pronounced bias toward inclusion, but they knew more about the philosophy of inclusion and about the inclusion estimating criteria. On the other hand, younger kindergarten teachers believed that they had greater personal and professional competence to work in terms of inclusion. The existence of age differences in preschool teachers in the attitudes towards the inclusion determines the possibility of conceiving a differentiated educational program of inclusion.

Descriptors: AGE GROUPS; CHILD, PRESCHOOL; ATTITUDE; DISCRIMINATION (PSYCHOLOGY)

Primljeno/Received: 30. 3. 2011.

Prihvaćeno/Accepted: 31. 1. 2012.