

Joško SINDIK¹

Institut za antropologiju, Zagreb, Hrvatska

KONSTRUKCIJA UPITNIKA STAVOVA ODGOJITELJICA PREMA INKLUZIJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U DJEČJE VRTIĆE

Glavni cilj istraživanja bio je konstruirati mjerni instrument o stavovima prema inkluziji za potrebe vrednovanja edukacije o inkluziji. Ispitan je uzorak odgojiteljica iz dječjih vrtića u Osijeku i Zagrebu, primjenom upitnika Stavovi stručnjaka prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju. Utvrdili smo postojanje sedam latentnih dimenzija stavova prema inkluziji. Dimenzije stavova prema inkluziji, izvedene kao jednostavne linearne kombinacije čestica koje definiraju pojedini faktor, pokazuju nisku i granično zadovoljavajuću pouzdanost, koja varira od vrlo niske (organizacijska prilagodba, kriteriji praćenja inkluzije) do osrednje visoke. Od svih povezanosti između dimenzija stavova prema inkluziji, više od trećine ih je većinom nisko, ali statistički značajno i pozitivno povezanih. Na temelju utvrđenih metrijskih karakteristika, mjerni instrument može se smatrati dovoljno dobrim inicijalnim polazištem za konstrukciju finalne verzije instrumenta namijenjenog vrednovanju edukacije o inkluziji za odgojiteljice predškolske djece.

Ključne riječi: *djeca s teškoćama u razvoju, faktori stavova, inkluzija, mjerni instrument, odgoj i obrazovanje*

UVOD

Inkluzija je pokret protiv predrasuda kojim se želi razvijati osjećaj društvene zajednice za toleranciju i razvoj pozitivnih stavova prema osobama koje su „drugачije” te kojim se teži pružiti podrška tim

1 E-mail: josko.sindik@inantro.hr

osobama u procesu uključivanja u ravnopravno sudjelovanje u životu ljudske zajednice. Stubbs (1998) smatra da je obrazovna inkluzija strategija čiji je krajnji cilj unaprjeđenje inkluzivnog društva u kojemu se omogućuje svoj djeci/odraslima da u njemu sudjeluju i daju svoj doprinos, između ostalog i mogućnošću obrazovanja u skladu sa svojim sposobnostima (bez obzira na spol, dob, sposobnost, etničku pripadnost ili razvojnu poteškoću). Posljednjih godina u Hrvatskoj u tijeku su reforme školstva, a jedan od osnovnih principa reforme je naglašavanje važnosti razvijanja jedinstvenog odgojno-obrazovnog sustava za svu djecu, bez obzira na obilježja njihovog razvojnog procesa. Za djecu s teškoćama može se reći da ona imaju trajnije (ili trajne) posebne potrebe. Naime, ove posebne potrebe odnose se na takva urođena i stečena stanja organizma koja po svojoj prirodi zahtijevaju poseban i prilagođen stručni pristup, usmjeren na omogućavanje razvoja sačuvanih sposobnosti djeteta, što je preduvjet za djetetov kvalitetniji daljnji odgoj i veću kvalitetu života (Daniels & Stafford, 2003). Integracija povećava mogućnost za sudjelovanje djeteta s teškoćama u razvoju u obrazovni sustav, dok je inkluzija puno sudjelovanje djeteta s teškoćama u razvoju u obrazovni sustav određene ustanove (škole ili dječjeg vrtića) (Stroeve, 1998). Integracija je dakle uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja, koja nužno ne podrazumijeva prilagođavanje okruženja djetetu. Inkluzija je pak proces kojim djeca iste kronološke dobi sa teškoćama i bez teškoća u razvoju borave u istom okruženju, zbog zajedničke igre, druženja i učenja: pojednostavljeno, to je proces učenja i odgajanja djece s teškoćama u razvoju zajedno s djecom koja nemaju takvih teškoća. Inkluzija se može definirati kao praksa koja osigurava da sva djeca s teškoćama sudjeluju s drugom djecom u svim aspektima programa dječjeg vrtića (Smith & Luckasson, 1995), a odatle se o inkluzivnom obrazovanju razmišlja kao o obrazovnom okruženju koje je sposobno da odgovori na potrebe sve djece, bez obzira na njihove međusobne razlike.

Pretpostavka je da u tom slučaju ta djeca imaju jednake mogućnosti u razvoju svojih tjelesnih, emocionalnih, društvenih i drugih sposobnosti. Inkluzija djece s teškoćama u razvoju, zajedno s njihovim vršnjacima koji nemaju tih teškoća, daje mogućnost svoj djeci da uče, igraju se i žive zajedno, te da se razvijaju u osobe koje se razumiju i međusobno poštuju (Leš, 2005). Djeca koja uče i žive u inkluzivnim gru-

pama, sukladno stupnju teškoća u razvoju, mogu maksimalno razviti svoje potencijale te s drugima u društvu izmjenjivati svoje sposobnosti i znanja, višestruko doprinoseći poboljšanju uvjeta života u cijeloj lokalnoj zajednici (Mustać i Vicić, 1996). Svaki dio tima sačinjenog od roditelja i stručnjaka daje svoj doprinos uspješnosti i učinkovitosti rada s djecom (Levandovski i Teodorović, 1991). Rad u inkluzivnim grupama koristan je i djeci i obiteljima djece bez teškoća u razvoju, jer u njima djeca lakše razvijaju nove odnose s različitom djecom i odraslima: uz bolje spoznavanje individualnih razlika među djecom, istovremeno imaju mogućnost uvidjeti kako članovi obitelji, te odgojitelji rade s djecom s teškoćama. Uspješno svladavanje iskušenja u ranijim životnim fazama djetetova razvoja omogućuje roditeljima da im postanu dobri skrbnici (Daniels & Stafford, 2003).

Inkluzijom u širem smislu se smatraju odnosi na relaciji pojedinac-društvo i obratno, te se ova vrsta inkluzije može nazvati *socijalna inkluzija*. Tri su međuovisne dimenzije socijalne inkluzije: *prostorna* (nestajanje socijalne i ekonomske udaljenosti); *odnosna* (osjećaj pripadanja i prihvaćanja; uključuje recipročnost i pozitivne interakcije, željeti biti cijenjen, imati korisne društvene uloge; sudjelovati); *funkcionalna* (povećanje mogućnosti, sposobnosti, kompetencija) (Donnelly & Coakley, 1991; Freiler, 2001). Svaka od navedenih dimenzija socijalne inkluzije u kontekstu obrazovnog procesa može se smatrati inkluzijom u užem smislu (*obrazovnom inkluzijom*).

Predškolski sustav kao početak „vertikale” cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj, zbog ustroja rada i fleksibilnosti programa uređenih legislativom ima najveću otvorenost prema realiziranju inkluzije, ali se praktična provedba inkluzivnog obrazovanja redovito problematizira (ne)davanjem mogućnosti djeci s teškoćama da se uključe u redovne vrtiće. Problematizirajući teoriju inkluzivnog obrazovanja, Primorac (prema Cerić, 2008) ističe važnost određivanja područja djelovanja inkluzivnog obrazovanja. Potrebno je odvojiti inkluzivno obrazovanje od problema uključenosti uopće. Inkluzija je termin koji ima univerzalnu vrijednost i može se povezati s izjednačavanjem, nepristranim tretmanom i pravima osobe da demokratski dijeli izvore u nekoj zemlji, i to: političke, obrazovne, ekonomske i socijalne (Bezuk-Jakovina, 2002). Obrazovna inkluzija ovisi o edukacijskim i socijalnim vrijednostima kao i osjetljivosti za individualnu vrijednost (Peck, Carlson & Helmstetter,

1992). Odsustvo jasnih kriterija pri realiziranju inkluzivnog obrazovanja pomaže da svake godine redovni odgojno-obrazovni sustav napušta ili ne može niti prihvatiti veliki broj djece koja imaju teškoće u razvoju. Djelotvorno inkluzivno obrazovanje ovisi i o odgojno-obrazovnom sustavu i o stavovima odraslih prema djetetu s teškoćama u razvoju te stavovima prema inkluziji djeteta u redoviti sustav predškolskog odgoja i obrazovanja (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992).

Među odraslima čiji su stavovi prema djetetu s teškoćama u razvoju te stavovima prema inkluziji posebno važni, izdvajaju se djetetovi roditelji i odgojitelji. Pozitivni stavovi roditelja prema djetetu pomažu formiranju kooperativnog, ljubaznog, emocionalno stabilnog, iskrenog i pouzdanog djeteta (Daniels & Stafford, 2003), dok negativni doprinose razvoju mahom nepoželjnih djetetovih karakteristika. Viši socio-ekonomski status obitelji povezan je s ranijim utvrđivanjem poremećaja (ranim otkrivanjem i dijagnosticiranjem teškoća u razvoju), te posljedično boljim mogućnostima za uspješniju stimulaciju razvoja djeteta, pa se pokazalo primjerice da su obitelji s djetetom s manjim intelektualnim teškoćama često i nižeg ekonomskog statusa (Daniels & Stafford, 2003). Viši socio-ekonomski status obitelji u prosjeku može biti zaštitni faktor u svim dimenzijama socijalne inkluzije. Međutim, kontradiktorno je da se češće zapošljavaju majke čija djeca nemaju teškoća/smetnji, dok obitelji s djetetom s teškoćama u razvoju u pravilu imaju manje socijalne podrške (što utječe i na niži ekonomski status), a upravo socijalna podrška pozitivno djeluje na ublažavanje stresa kojemu su izloženi roditelji djece s teškoćama u razvoju (Bezuk-Jakovina, 2002). Međutim, u ovom istraživanju istraživalo se prvenstveno stavove odgojiteljica u dječjim vrtićima, koje su u suvremenom društvu u predškolskoj dobi djetetovi „drugi roditelji”.

Istraživanja stavova odgojitelja prema inkluziji u praksi predškolskog odgoja i obrazovanja

Za dijete s teškoćama u razvoju koje pohađa redoviti dječji vrtić iznimno je bitno da i odgojitelji te ostali stručnjaci u dječjim vrtićima također imaju pozitivan i odgojno stimulativan stav prema djetetu s teškoćama u razvoju. Nužan preduvjet je i pozitivan a realan stav prema inkluziji, te osposobljenost za inkluziju, koju nije lako i provesti u

praksi. Potrebno je oprezno i sustavno promisliti i definirati elemente potrebne za realiziranje sustava podrške za rad u uvjetima inkluzije (Kubelka i Sindik, 2009). Smjernice dijelom mogu dati i prethodna istraživanja u ovom području, od kojih navodimo nekolicinu.

Ispitujući stavove edukatora prema integraciji djece s teškoćama u razvoju u redovni dječji vrtić, ispitani su stavovi odgojitelja uključenih u programe inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske programe (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992). Pokazalo se da odgojitelji vjeruju da je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne odgojne grupe pozitivno iskustvo, korisno za razvoj ostale djece (uz ono koje je u inkluziji), te da djeca razvijaju i povoljniji self-koncept. Na razini SAD je provedeno istraživanje (Rose & Smith, 1993) kojim je ispitano u kojoj se mjeri u stavovima edukatora percipiraju prepreke inkluzivnih programa u ranom djetinjstvu. Ispitani su odgojitelji, ravnatelji predškolskih ustanova i roditelji, a pokazalo se da su stavovi prema inkluziji bili percipirani kao važna zapreka za inkluziju unutar dječjeg vrtića za sve skupine ispitanika. Zanimljivo, baš svi roditelji su smatrali da su stavovi edukatora iznimno važna barijera (100%) provođenju inkluzivnog obrazovanja. Stuber (1994) je provela istraživanje predškolskih specijalnih edukatora² defektologa te ravnatelja dječjih vrtića i osnovnih škola, osnovnoškolskih učitelja te odgojitelja u Kansasu. Ispitali su se stavovi sudionika prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovite programe škola i dječjih vrtića. Rezultati su pokazali da su specijalni edukatori imali pozitivnije stavove prema integraciji od odgojitelja redovnog vrtića. Odgojitelji percipiraju prilagodbu nastavnih strategija djeci s teškoćama u razvoju kao značajnu prepreku, jer svoja postojeća znanja te postojeće materijalne preduvjete provođenja tih strategija smatraju nedostatnim. U ispitivanju predškolskih djelatnika (odgojitelja, ravnatelja, te kombinirane radne uloge ravnatelj-odgojitelj) korišteno je više instrumenata za ispitivanje spremnosti za inkluziju djece u redovite odgojne skupine dječjeg vrtića (Eiserman, Shisler & Healey, 1995). Rezultati su pokazali da sudionici svih grupa pokazuju umjereno pozitivan stav prema inkluziji, i s aspekta djece s teškoćama u razvoju i s aspekta ostale djece. U drugoj studiji (Gemmell-Crosby & Hanzlik, 1994) ispitani su stavovi odgojitelja prema inkluziji djece u dječjim vrtićima u SAD, težeći ispitati odnos između stavova odgojitelja prema

² U Hrvatskoj, slični profili stručnjaka nazivaju se edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci ili defektolozi.

inkluziji i njihove percepcije vlastite kompetentnosti u zadovoljavanju potreba djece u svojim odgojnim grupama, percepcije podrške njihovih napora uloženi u inkluziju, njihovog obrazovanja, radnog iskustva, polaznja treninga. Pronađen je pozitivan odnos stavova prema inkluziji sa autopercepcijom kompetentnosti, primljenom podrškom i zadovoljstvom obukom i obrazovanjem. Čang (Chung, 2000) je ispitivao stavove prema kompetentnosti za inkluzivno obrazovanje, pokazavši da su mišljenja odgojitelja o važnosti profesionalne kompetencije bila značajno različita, ovisno o vrstama teškoća u razvoju, radnom odgojno-obrazovnom iskustvu vezanom uz inkluziju. Odgojitelji koji su bolje educirani o određenoj vrsti teškoća u razvoju i koji su iskusniji u radu u uvjetima inkluzije, imaju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju. Osim toga, odgojitelji su ukazali na potrebu za povećanjem praktičnih vještina, i na razini znanja i na razini primjene u praksi. Čeng (Cheng, 2001) je ispitao kako tajvanski roditelji i odgojitelji percipiraju inkluziju predškolske djece s teškoćama u razvoju u redovni program dječjeg vrtića. Ispitujući razlike u percepciji inkluzije, pokazalo se da i roditelji djece s teškoćama u razvoju i roditelji djece bez teškoća imaju umjerenno pozitivne stavove prema inkluziji. S druge strane, redoviti i posebno educirani odgojitelji (za rad s djecom s teškoćama u razvoju) imali su pozitivne stavove prema inkluziji i njenim prednostima za svu djecu, dok se posebno educirani odgojitelji smatraju kompetentnijim za rad s djecom u uvjetima inkluzije (Cheng, 2001).

Arsenijević-Puhalo i Matošević (2007) ispitali su stavove prema inkluziji u Bosni i Hercegovini. Ispitanici (odgojiteljice) su u dvije trećine slučajeva mišljenja da boravak djece s teškoćama u razvoju u predškolskim ustanovama zajedno sa djecom koja nemaju razvojnih oštećenja pomaže njihovu adekvatnu socijalizaciju i kompenzaciju nedostatka u psihofizičkom funkcioniranju. Inkluzija na predškolskoj razini uvodi dijete u svijet komunikacije sa vršnjacima i pomaže da se razvije samopouzdanje i povjerenje u druge. S druge strane, inkluzija ove dvije grupe djece potiče empatiju i humano reagiranje kod djece bez razvojnih poteškoća. Iako većina anketiranih u inkluziji vidi prednost za djecu, jedna četvrtina se ne može složiti sa tim. Pretjerani angažman odgojitelja oko djece s teškoćama u razvoju i zanemarivanje ostale djece, nedostatak profesionalne supervizije, te prevelik broj djece u redovnim grupama i otpor ostale djece su najčešći problemi koji se navode u realizaciji

inkluzije. Razlozi za zauzimanje stava prema neopravdanosti inkluzije u predškolskim ustanovama su slični onima koji su navedeni kao problemi u realizaciji inkluzije. Skoro trećina odnosi se na brojnost grupa, jedna petina na neorganiziranu superviziju, a po desetina na nestručan kadar i nepripremljenost djece s teškoćama u razvoju za druženje s ostalom djecom. Prema mišljenju većine ispitanika, tehnička pripremljenost vrtića za inkluziju je nezadovoljavajuća, jer postoje arhitektonske barijere, neprilagođeni ulazi, neadaptirani sanitarni čvorovi, skućen prostor i stube. U jedinom dostupnom istraživanju o stavovima odgojitelj/ica djece predškolske dobi prema inkluziji u Hrvatskoj, pokazale su se razlike u stavovima prema inkluziji prije i nakon edukacije o inkluziji, u pet skupina varijabli: razumijevanje filozofije odnosno kriterija inkluzije, ublažavanje negativnih stavova prema inkluziji, razumijevanje utjecaja stručnih i osobnih kapaciteta odgajatelja i roditelja kao sudionika procesa na rad u uvjetima inkluzije, razumijevanje i prihvaćanje kriterija odgojno-obrazovnog rada u uvjetima inkluzije te razumijevanje važnosti timskog rada (Kubelka i Sindik, 2009).

Sažimajući nalaze svih navedenih istraživanja o stavovima odgojitelja prema inkluziji, izgleda da odgojitelji sumnjaju u svoje kompetencije za primjenu inkluzije u praksi, smatrajući da su nedovoljno osposobljeni za zadovoljavanje potreba djece s teškoćama u razvoju. Osim toga, odgojitelji imaju umjereno pozitivne stavove prema inkluziji, smatrajući da djeca bez teškoća u razvoju mogu „profitirati” od djeteta koje je u inkluziji unutar redovite odgojne grupe dječjeg vrtića (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992).

Evaluacija specifičnog programa edukacije odgojitelja o inkluziji

Utvrđivanje specifičnih stavova odgojitelja iznimno su relevantni za primjenu inkluzije u praksi, jer su oni potencijalni ili aktivni nositelji inkluzije u neposrednom odgojno-obrazovnom radu. S druge strane, sadržaj svakog pojedinog programa edukacije za odgojitelje je drugačiji, ovisno o odgojno-obrazovnom sustavu određene države, vrsti predškolskog programa i predškolskih ustanova. Da bi se znalo koliki efekat postiže određen program edukacije, treba ga primjereno prethodno navedenim faktorima (specifičnost države, programa,

ustanova) i evaluirati. Primjer jednog takvog pokušaja evaluacije, koji je djelomično i bio polazište za konstrukciju upitnika u ovom radu, dao je Čeng (Cheng, 2001). On je osmislio upitnike za roditelje i odgojitelje prilagođene tajvanskom odgojno-obrazovnom sustavu, izdvojivši šest dimenzija stavova odgojitelja: (1) Percepcija prednosti (od strane odgojitelja) za djecu educiranu u inkluzivnom dječjem vrtiću; (2) Odgojiteljska percepcija vlastite kompetentnosti za rad s djecom u inkluzivnom dječjem vrtiću; (3) Odgojiteljska dobrovoljnost rada u inkluzivnom dječjem vrtiću; (4) Odgojiteljska percepcija dostupnih resursa za podršku inkluziji u postojećem redovitom programu dječjeg vrtića; (5) Odgojiteljska percepcija vlastite vještine podučavanja u smislu stimulacije pravilnog razvoja ostale djece u dječjim vrtićima (osim djeteta s teškoćama u razvoju); (6) Odgojiteljska percepcija vlastite vještine podučavanja djece s teškoćama u razvoju u dječjim vrtićima. Kubelka i Sindik (2009) su osmislili upitnik koji je pokrивao tematska područja edukacije o inkluziji, koristeći teorijske postavke kurikuluma za inkluziju (Daniels & Stafford, 2003), sa sadržajima: stjecanje teoretskog znanja o kategorijama i obilježjima teškoća u razvoju; praktičnih vježbi uživljavanja u iskustva nekih dječjih teškoća u razvoju (poput disleksije, slabovidnosti, naglušnosti, motoričkih smetnji, itd.); stjecanje praktičnih znanja o diferenciranim instrukcijama ovisno o individualnim potrebama djeteta (načela individualnog plana rada sa svakim djetetom); razmještaj prostorije i promjene potrebne kako bi se podržao razvoj djeteta i učenje; znanja o učinkovitim odgojno-obrazovnim strategijama koje stimuliraju djecu na suradničko učenje; suradnja i razvijanje partnerstva s roditeljima kako bi se osigurale bolje mogućnosti za obrazovanje i brigu o djeci. Sadržaj edukacije je ciljano primjeren specifičnim područjima praktičnih potreba primjerene edukacije o inkluziji u uvjetima hrvatskog obrazovnog sustava, usklađen s Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) te teorijskim postavkama kurikuluma za inkluziju (Daniels & Stafford, 2003). Prema sadržaju edukacije, određeni su potencijalno pogodni indikatori kvalitetnog rada u uvjetima inkluzije u hrvatskom predškolskom odgojno-obrazovnom sustavu, svedeni na stavove odgojitelja, koji su bili grupirani u sadržajno povezane tematske cjeline: razumijevanje filozofije i kriterija rada u uvjetima inkluzije; predrasude u odnosu na inkluziju; timski rad i osobni profesionalni

kapaciteti sudionika inkluzije (Kubelka i Sindik, 2009). Na temelju saznanja o tim stavovima, moglo bi se ne samo modificirati postojeći program edukacije, već ga i prilagoditi svakoj pojedinoj skupini polaznika edukacije.

Dakle, temeljni **cilj** istraživanja bio je konstruirati mjerni instrument za mjerenje stavova odgojitelja praktičara prema inkluziji od čestica njegove preliminarne verzije. U skladu s temeljnim ciljem, formilirali smo i probleme (potciljeve) istraživanja:

1. Utvrditi latentne dimenzije u osnovi stavova prema inkluziji.
2. Utvrditi međusobnu povezanost dimenzija stavova prema inkluziji.

Pretpostavili smo da postoje latentne dimenzije na temelju kojih bismo mogli reducirati prostor manifestnih varijabli koje pokriva područja stavova odgojitelja praktičara prema inkluziji. Nismo mogli unaprijed pretpostaviti koliki će biti broj tih dimenzija. Međutim, predvidjeli smo da će jedna od faktorskih solucija, koja daje pouzdane i interpretabilne dimenzije, pokrivati barem nekolicinu od navedenih područja edukacije o inkluziji. Premda već na temelju različitosti područja stavova prema inkluziji nismo mogli očekivati visoke korelacije između pojedinih dimenzija stavova odgojitelja prema inkluziji, mogli smo pretpostaviti da će određen broj dimenzija biti statistički značajno povezan.

METODE RADA

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 159 odgojiteljica iz redovitih dječjih vrtića: 75 odgojiteljica iz četiri dječja vrtića, tri u Zagrebu: 14, 35 i 26 odgojitelja i jednog u Osijeku (84). Prosječna dob odgojiteljica bila je 40 godina, a dob im je varirala od 24 do 58 godina (35 odgojiteljica do 30 godina, 55 do 40 godina, 45 do 50 godina te 24 odgojiteljice preko 50 godina). Radni staž je pak varirao od dvije do 34 godine. U odgojnim grupama u kojima odgojiteljice rade bilo je od niti jednog djeteta (kod 123 odgojiteljice) do maksimalno troje djece s teškoćama u razvoju, a većina odgojiteljica (132) je imala tijekom radnog staža iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju, tijekom barem jednogodišnjeg razdoblja. Međutim, sve odgojiteljice su radile s djecom s teškoćama u razvoju, dakle s privremenim i potencijalnim posebnim potrebama (Programsko usmjerenje odgoja i obrazova-

nja predškolske djece, 1991), 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). Dakle, usprkos određenim odstupanjima, uzorak smo u pogledu relevantnih faktora za ovo istraživanje mogli smatrati prilično homogenim po relevantnim karakteristikama (podjednaka razina obrazovanja, dovoljno radno iskustvo, iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju). Prije provođenja istraživanja, odgojiteljice su dale informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju.

Mjerni instrument

Prije edukacije o inkluziji, primijenjena je preliminarna (pilot) verzija upitnika „Stavovi stručnjaka prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju”, koji su isključivo za praktične namjene sastavili autori rada³. Ova inicijalna verzija Upitnika, kojem nisu bile provjeravane metrijske karakteristike (te ga nismo mogli smatrati mjernim instrumentom), sastojala se od 86 tvrdnji (Kubelka i Sindik, 2009), na kojoj su sudionici na skali Likertova tipa od pet stupnjeva, imali zadatak izraziti stupanj slaganja sa sadržajem tvrdnje na ljestvici u rasponu od „1” (uopće se ne slažem) do „5” (u potpunosti se slažem). Već u preliminarnoj verziji Upitnika, na temelju diskriminativnosti pojedinih čestica (indeks relativnog varijabiliteta), reducirali smo broj čestica za verziju korištenu u ovom istraživanju na 78 čestica. Jedna jedina čestica (r.b. 25) koja je u negativnoj korelaciji s dimenzijom koju definira, bila je rekodirana u jednostavnoj linearnoj kombinaciji. U ovom smo istraživanju provjerili metrijske karakteristike te radne verzije Upitnika s reduciranim brojem od 78 čestica, utvrdivši njegovu pouzdanost i konstruktivnu valjanost. Sudionici su Upitnike ispunjavali anonimno, uz naglašenu isključivo znanstvenu svrhu istraživanja.

³ Zbog lakše razumljivosti odgojiteljima-praktičarima, u upitniku je ciljano korišten neslužbeni a u praksi vrlo rašireni termin „posebne potrebe” umjesto djece s teškoćama u razvoju. Naravno, u samoj je edukaciji naglašena razlika ovog termina od zakonskog „djeca s teškoćama u razvoju”.

Metode obrade podataka

Izračunate su mjere deskriptivne statistike za sve čestice upitnika, a nakon faktorske analize i za dimenzije definirane kao jednostavne linearne kombinacije čestica koje definiraju pojedini faktor. Da bi se utvrdila struktura dimenzija koja je u osnovi različitih varijabli stavova prema inkluziji, proveden je postupak komponentne analize: broj značajnih glavnih komponenata određen je GK (Guttman-Kaiser) kriterijem, a potom je izračunata matrica korelacija sa značajnim glavnim osovinama. Kao metoda ekstrakcije primijenjena je metoda glavnih komponenata, a potom Varimax rotacija na normalizirana faktorska opterećenja, kako opisuje Mejovšek (2003). Nakon svake od iteracija komponentne analize, Cronbach's α koeficijentom izračunali smo pouzdanost pojedinih faktora, tj. dobivenih dimenzija upitnika, ali i pouzdanost upitnika bez svake od čestica, čije su visine interpretirane prema kriterijima koje daje Nunnally (1978). Na temelju GK-kriterija, te interpretabilnosti faktora, došli smo do konačne faktorske solucije. Na kraju, izračunali smo i interkorelacije između pojedinih dimenzija upitnika. Premda se omjer broja slučajeva i broja varijabli u ovom istraživanju doima premali za provođenje faktorske analize, napominjemo da Zhao (2009) navodi da je čak omjer od 3:1 (Cattell, 1978, from Zhao, 2009) te čak 2:1 (Kline, 1979, from Zhao, 2009) zadovoljavajući za provedbu faktorske analize.

REZULTATI S DISKUSIJOM

Latentne dimenzije osnovnih stavova odgojiteljica prema inkluziji

U svrhu provjere konstruktne valjanosti, inicijalno smo provjerali pogodnost rezultata za faktorizaciju Keiser-Meyer-Olkinovom mjerom adekvatnosti uzorka koja je pokazala nisku, ali zadovoljavajuću vrijednost (0,58). S druge strane, Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2=5684,02$; $p<0,001$) ukazuje na podatak da korelacijska matrica bitno odstupa od matrice identiteta, dakle podaci ne odstupaju od uzorka iz multivarijatne normalne populacije. Dobiveno je sedam faktora, koji zajedno tumače ukupno 41,74 % zajedničke varijance, koje smo

imenovali na temelju sadržaja područja edukacije o inkluziji (Udruga „Korak po korak”). Ukupna količina objašnjene varijance bila je prilično mala, ali nipošto neuobičajena za istraživanja u društvenim znanostima. Najvjerojatniji razlog relativno male količine objašnjene varijance, odnosno dobivene latentne strukture upitnika mogao bi biti relativno nehomogen konstrukt stavova odgojiteljica prema inkluziji djece u uvjetima redovitih dječjih vrtića. Naime, stavovi prema inkluziji su i teorijski (a ne samo metrijski) dosta širok i relativno nehomogen konstrukt, dok s druge strane očigledno postoji heterogenost stavova prema različitim aspektima inkluzije među odgojiteljima.

Pokazalo se, dakle, da postoji sedam latentnih dimenzija koje definiraju prostor stavova odgojiteljica prema inkluziji djece u uvjetima redovitih (nespecijaliziranih) dječjih vrtića: kompetencija odraslih, otvorenost dječjeg vrtića, organizacijske prilagodbe, predrasude prema inkluziji, filozofija inkluzije, kriteriji praćenja inkluzije i osobne i stručne kompetencije. Rezultati faktorske analize čestica upitnika Stavovi stručnjaka prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju prikazani su u tablicama 1-7.

Dimenzija kompetencija odraslih (Tablica 1) opisuje relaciju uspješne inkluzije i pravilnog odnosa odraslih prema djetetu koje je u procesu inkluzije (primjereno ponašanje roditelja, stručnih suradnika, odgojiteljica, ravnatelja dječjeg vrtića u smislu stimuliranja uspješne inkluzije). Prosječna aritmetička sredina za dimenziju **kompetencija odraslih** (aritmetička sredina podijeljena brojem čestica koje definiraju dimenziju, tj. 12) iznosila je 3,93, dok je prosječno standardno raspršenje iznosilo 0,48. U preliminarnoj verziji dimenziju je reprezentiralo 15 čestica.

Tablica 1 – Faktorska analiza upitnika Stavovi stručnjaka prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju (varimax rotacija – faktor kompetencija odraslih)

Faktor kompetencija odraslih	Korelacije varijabli s faktorom	Prosječna interkorelacija s drugim česticama	Cronbach's α bez čestice	M	σ
Uspješnost integracije djeteta s TUR ovisi o ličnosti stručnog suradnika koji radi s djetetom	0,60	0,44	0,73	3,83	0,94
Uspješnost integracije djeteta s TUR ovisi o stupnju educiranosti roditelja	0,54	0,50	0,73	3,90	,94
Korištenje vizualnih uputa korisno je kad dijete usvaja rutine	0,54	0,45	0,74	4,20	,62
Uspješnost integracije djeteta s TUR ovisi o stupnju afiniteta ravnatelja za problematiku djece s TUR	0,53	0,41	0,74	3,18	1,11
Integracija je potrebna za svu djecu	0,50	0,27	0,76	4,42	0,79
Uspješnost integracije djeteta s TUR ovisi o ličnosti (oba) roditelja	0,46	0,42	0,74	3,86	1,01
Cilj inkluzije je postići da dijete postigne sve ono što bi prema razvojnim mogućnostima moglo ostvariti (prema dobnim mogućnostima djeteta)	0,44	0,37	0,74	3,56	1,12
Uspješnost integracije djeteta s TUR ovisi o kvaliteti suradnje s roditeljima	0,42	0,39	0,74	4,29	0,84
Uspješnost integracije djeteta s TUR ovisi o stupnju afiniteta pojedinog stručnog suradnika za problematiku djece s TUR	0,42	0,40	0,74	3,83	0,78
Inkluzija kao sustav ima polazište u „jakim” stranama svakog djeteta	0,41	0,37	0,74	4,00	0,83
Individualizirani pristup je najdjelotvorniji način rada s djecom s TUR integriranom u redovite odgojne grupe vrtića	0,39	0,35	0,75	4,21	0,94
Poznavanje strategija smislenog učenja vrlo je važno za proces inkluzije	0,34	0,40	0,74	3,79	0,80
Pokazatelj	Karakteristični korijen	Postotak objašnjene varijance (%)	Pouzdanost ljestvice	M dimenzije	σ dimenzije
	3,75	7,22	0,76	47,12	5,71

Tablica 2 – Faktorska analiza upitnika Stavovi stručnjaka prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju (varimax rotacija – faktor predrasude prema inkluziji)

Faktor predrasude prema inkluziji	Korelacije varijabli s faktorom	Prosječna interkorelacija s drugim česticama	Cronbach's α bez čestice	M	σ
Za integraciju je potrebno zadovoljiti puno više uvjeta nego za proces inkluzije	0,67	0,33	0,58	2,99	1,05
Integracija je nadređen pojam inkluziji	0,57	0,23	0,60	3,33	0,92
Ako je dijete „vizualni” tip, treba ga najprije učiti usvajanju novih pojmova i vještina putem slušnog kanala	0,54	0,41	0,55	2,87	1,32
Socijalizacija i inkluzija djeteta s TUR je jedan te isti pojam	0,54	0,44	0,55	2,88	1,08
Za rad u inkluziji nije presudna kvaliteta odgojno-obrazovne prakse u vrtiću	0,46	0,26	0,59	2,38	1,08
Integracija stavlja odgovornost na dijete da udovolji standardima	0,42	0,32	0,58	2,69	1,02
Pojmovi „posebne potrebe” i „teškoće u razvoju” imaju isto značenje	0,42	0,26	0,60	2,52	1,36
Proces integracije djeteta s TUR nastoji ujednačiti dijete s TUR s „prosječnom” djecom u odgojnoj grupi vrtića	0,36	0,40	0,56	3,22	1,12
Integracija se nužno provodi pomoću direktnog rada s djetetom u odgojnoj grupi, pri čemu se nalaze načini poticanja djetetova razvoja	0,34	0,24	0,60	3,89	0,87
Pokazatelj	Karakteristični korijen	Postotak objašnjene varijance (%)	Pouzdanost ljestvice	M dimenzije	σ dimenzije
	3,35	6,64	0,61	26,96	4,94

Dimenzija predrasude prema inkluziji (Tablica 2) opisuje pojednostavljene stavove, vjerojatno ponajviše utemeljene na površnom pristupu edukaciji o inkluziji, čega je vjerojatna posljedica nedovoljno učinkovit pristup inkluziji djeteta u praktičnom odgojno-obrazovnom radu. Prosječna aritmetička sredina za dimenziju **predrasude prema inkluziji** (aritmetička sredina podijeljena brojem od 9 čestica koje definiraju dimenziju) iznosila je 2,99, dok je prosječno standardno raspršenje iznosilo 0,58. U preliminarnoj verziji dimenziju je reprezentiralo 15 čestica.

Tablica 3 – Faktorska analiza upitnika Stavovi stručnjaka prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju (varimax rotacija – faktor otvorenost dječjeg vrtića)

Faktor otvorenost dječjeg vrtića	Korelacije varijabli s faktorom	Prosječna interkorelacija s drugim česticama	Cronbach's α bez čestice	M	σ
Stručni suradnici u dječjim vrtićima djelotvorno rade s djecom s TUR	0,66	0,58	0,63	2,96	1,13
Postojeći uvjeti u dječjim vrtićima omogućavaju djelotvornu integraciju djeteta s TUR	0,60	0,45	0,66	2,30	1,06
Djecu s teškoćama u razvoju treba uključiti u redovite odgojne grupe vrtića u trajanju od 10 sati (cjelodnevni program)	0,55	0,43	0,67	2,49	1,21
Stručnjaci iz specijaliziranih vanjskih institucija (bolnice, SUVAG i sl.) daju konstruktivne upute vezane uz integraciju djece s TUR	0,50	0,37	0,69	2,94	1,28
Odgojitelji predškolske djece vole raditi s djecom s TUR	0,49	0,38	0,68	2,72	0,92
Dijete s TUR treba imati prioritet pri upisu u dječji vrtić	0,46	0,40	0,68	3,00	1,20
Inkluzija redovito rezultira uspješnom socijalizacijom djeteta s TUR	0,46	0,37	0,68	3,43	0,88
Rad u uvjetima inkluzije ne razlikuje se od rada u uvjetima integracije	0,42	0,20	0,71	2,97	0,82
Pokazatelj	Karakteristični korijen	Postotak objašnjene varijance (%)	Pouzdanost ljestvice	M dimenzije	σ dimenzije
	3,32	6,45	0,71	22,74	4,90

Dimenzija otvorenost dječjeg vrtića (Tablica 3) opisuje stav da je inkluzija općenito poželjna u dječjim vrtićima, i na formalnoj razini (poželjnost uključivanja djece s posebnim potrebama u programe vrtića), i na praktičnoj razini (vjerovanje u uspjeh inkluzije te u kreativnu interakciju stručnjaka iz dječjeg vrtića i izvan njega u pogledu uspješne inkluzije djeteta s posebnim potrebama u dječjem vrtiću). Prosječna

aritmetička sredina za dimenziju **otvorenost dječjeg vrtića** (aritmetička sredina podijeljena brojem od 8 čestica koje definiraju dimenziju) iznosila je 2,84, dok je prosječno standardno raspršenje iznosilo 0,61. U preliminarnoj verziji dimenziju je reprezentiralo 12 čestica.

Tablica 4 – Faktorska analiza upitnika Stavovi stručnjaka prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju (varimax rotacija – faktor osobne i stručne kompetencije)

Faktor osobne i stručne kompetencije	Korelacije varijabli s faktorom	Prosječna interkorelacija s drugim česticama	Cronbach's α bez čestice	M	σ
Uspješnost integracije djeteta s TUR ovisi o stupnju afiniteta pojedinih odgojitelja za rad s djetetom s TUR	0,71	0,57	0,58	3,92	0,93
Uspješnost integracije djeteta s TUR ovisi o iskustvu i refleksivnosti odgojitelja (senzibiliziranosti za potrebe djeteta)	0,66	0,57	0,57	4,21	0,74
Uspješnost integracije djeteta s TUR ovisi o ličnosti (oba) odgojitelja	0,64	0,49	0,59	4,09	0,92
Vrtići u našem gradu imaju nedovoljan broj stručnjaka za rad s djecom s TUR	0,54	0,30	0,68	4,25	1,11
Za kvalitetu rada u inkluziji presudan je stav odgojitelja prema djetetu	0,39	0,32	0,66	3,97	0,98
Pokazatelj	Karakteristični korijen	Postotak objašnjene varijance (%)	Pouzdanost ljestvice	M dimenzije	σ dimenzije
	3,30	6,34	0,67	20,41	3,10

Dimenzija osobne i stručne kompetencije (Tablica 4) opisuje stav da uspješnost inkluzije djece s posebnim potrebama u programe vrtića ovisi o odgojiteljima kao osobama, njihovom osobnom angažmanu i stavu prema djetetu. Prosječna aritmetička sredina za dimenziju **osobne i stručne kompetencije** (aritmetička sredina podijeljena brojem od 5 čestica koje definiraju dimenziju) iznosila je 4,08, dok je prosječno standardno raspršenje iznosilo 0,62. U preliminarnoj verziji dimenziju je reprezentiralo 9 čestica.

Tablica 5 – Faktorska analiza upitnika Stavovi stručnjaka prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju (varimax rotacija – faktor organizacijske prilagodbe)

Faktor organizacijske prilagodbe	Korelacije varijabli s faktorom	Prosječna interkorelacija s drugim česticama	Cronbach's α bez čestice	M	σ
Rad u uvjetima inkluzije pretpostavlja uključivanje stručnog tima u neposredan odgojno-obrazovni rad	0,69	0,42	0,41	4,70	0,56
Rad u uvjetima inkluzije pretpostavlja dobru organizaciju sustava podrške u vrtiću	0,65	0,46	0,39	4,57	0,64
Ako tim stručni suradnik –odgojitelj- roditelj ne rade zajedno na IOOP, teže će se realizirati rad u uvjetima inkluzije	0,58	0,41	0,39	4,52	0,74
Rad u uvjetima inkluzije manje je uspješan ako odgojitelji rade u uvjetima koji nisu u skladu s novim pedagoškim standardima (prevelik broj djece)	0,54	0,34	0,42	4,60	0,76
Za uspješnu inkluziju potrebni su nam jasno razrađeni modeli uključivanja svakog pojedinog djeteta s TUR u redovite odgojne skupine vrtića	0,47	0,23	0,47	4,40	0,70
Jedan od razloga što više djece s TUR nije uključeno u institucionalni oblik predškolskog odgoja i obrazovanja je taj što predškolski odgoj i obrazovanje nisu obavezni	-0,34	0,10	0,56	2,99	1,02
Pokazatelj	Karakteristični korijen	Postotak objašnjene varijance (%)	Pouzdanost ljestvice	M dimenzije	σ dimenzije
	2,93	5,63	0,50	25,81	2,57

Dimenzija organizacijske prilagodbe (Tablica 5) opisuje stav da je za uspješnost inkluzije djece s posebnim potrebama u programe vrtića iznimno bitna prilagodba organizacije rada u dječjem vrtiću, ali i u sustavu odgoja i obrazovanja općenito. Prosječna aritmetička sredina za dimenziju **organizacijske prilagodbe** (aritmetička sredina podijeljena brojem od 6 čestica koje definiraju dimenziju) iznosila je 4,30, prosječno standardno raspršenje iznosilo 0,43. U preliminarnoj verziji dimenziju je reprezentiralo 8 čestica.

Tablica 6 – Faktorska analiza upitnika Stavovi stručnjaka prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju (varimax rotacija – faktor filozofija inkluzije)

Faktor filozofija inkluzije	Korelacije varijabli s faktorom	Prosječna interkorelacija s drugim česticama	Cronbach's α bez čestice	M	σ
Inkluzija podrazumijeva uključenost djece s posebnim potrebama, od najranijih dana, ne samo u odgojno-obrazovni sustav, već i u svakodnevnu društvenu i životnu stvarnost	0,67	0,53	0,45	4,27	0,82
Inkluzija je proces učenja i odgajanja djece s posebnim potrebama zajedno s djecom koja nemaju takvih potreba	0,55	0,38	0,52	4,25	0,78
Integracija djeteta s teškoćom u praksi najčešće znači da ono dio vremena boravi u igri s djecom u redovitim odgojnim grupama vrtića, dok je ostatak vremena uključeno u rehabilitacijski program	0,53	0,26	0,57	3,91	1,00
Inkluzija stavlja odgovornost na predškolski sustav da udovolji potrebama sve djece	0,52	0,37	0,52	3,82	0,92
Inkluzija zahtijeva puno veću odgovornost stručnih djelatnika vrtića prema djetetu i roditelju djeteta s TUR	0,40	0,32	0,54	4,22	0,72
Odgojitelji u pravilu nisu odgovarajuće osposobljeni za rad s djecom s TUR	0,39	0,17	0,63	3,92	1,11
Pokazatelj	Karakteristični korijen	Postotak objašnjene varijance (%)	Pouzdanost ljestvice	M dimenzije	σ dimenzije

Dimenzija filozofija inkluzije (Tablica 6) objedinjuje ispravna znanja ili stavove prema prirodi i preduvjetima uspješne inkluzije. Prosječna aritmetička sredina za dimenziju **filozofija inkluzije** (aritmetička sredina podijeljena brojem od 6 čestica koje definiraju dimenziju) iznosila je 4,06, dok je prosječno standardno raspršenje iznosilo 0,51. U preliminarnoj verziji dimenziju je reprezentiralo 9 čestica.

Tablica 7 – Faktorska analiza upitnika Stavovi stručnjaka prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju (varimax rotacija – faktor filozofija inkluzije)

Faktor kriteriji praćenja inkluzije ⁴	Korelacije varijabli s faktorom	Prosječna interkorelacija s drugim česticama	Cronbach's α bez čestice	M	Σ
Dijagnoze koju daju stručnjaci iz specijaliziranih vanjskih institucija u vezi sa djecom s TUR su pogrešne	0,56	0,31	0,44	2,24	0,92
Individualizirani programi ključni su za osiguravanje procesa integracije, ali ne i za inkluziju	0,52	0,33	0,43	3,04	0,87
Uspješnost integracije djeteta s TUR ovisi o dobi djeteta	0,50	0,28	0,46	3,05	1,10
Mišljenja koja daju stručnjaci iz dječjih vrtića u vezi s djecom s TUR su pogrešna	0,46	0,21	0,50	2,43	1,01
Integracija podrazumijeva da svako dijete ako može polazi dječji vrtić	0,44	0,28	0,46	3,99	0,96
Inkluzija u Hrvatskoj nije prihvaćena kao jedini način uključivanja djece s posebnim potrebama u vrtić	0,41	0,18	0,50	3,14	0,68
Pokazatelj	Karakteristični korijen	Postotak objašnjene varijance (%)	Pouzdanost ljestvice	M dimenzije	σ dimenzije
	2,28	4,39	0,51	17,90	9,10

Konačno, dimenzija kriteriji praćenja inkluzije (Tablica 7) objedinjuje stavove prema faktorima koji su bitni za praćenje procesa inkluzije (postojanje individualiziranih programa, mišljenja stručnjaka iz specijaliziranih institucija, dob djeteta). Prosječna aritmetička sredina za dimenziju **kriteriji praćenja inkluzije** (aritmetička sredina podijeljena brojem od 6 čestica koje definiraju dimenziju) iznosila je 2,99, dok je prosječno standardno raspršenje iznosilo 0,51. U preliminarnoj verziji dimenziju je reprezentiralo 10 čestica.

⁴ Pravidno se u Upitniku na nekim mjestima pojmovi integracije i inkluzije koriste gotovo kao sinonimi; međutim, cilj ovakvih formulacija daje informaciju edukatorima o eventualnoj potrebi dodatnog razjašnjavanja razlika između ova dva pojma.

Dimenzije pokazuju nisku ali granično zadovoljavajuću pouzdanost, koja varira (izražena Cronbachovim α -koeficijentom) od 0,50 do 0,76. Pouzdanost pojedinih dimenzija stavova prema inkluziji je za tri skale vrlo niska (tj. loša): organizacijska prilagodba, kriteriji praćenja inkluzije, filozofija inkluzije. U dimenzijama kompetencija odraslih i otvorenost dječjeg vrtića, pouzdanost je osrednje zadovoljavajuća (prihvatljiva), dok je za preostale dimenzije pouzdanost niska (upitna).

Međusobna povezanost dimenzija stavova prema inkluziji

U Tablici 8 vidljivo je da korelacije među dimenzijama upitnika variraju u rasponu od -0,11 do 0,43. Od ukupno 21 korelacije, samo ih 8 nije statistički značajno. Dimenzije stavova prema inkluziji (koje su statistički značajne) su pretežno međusobno nisko, ali statistički značajno i pozitivno povezane. Otvorenost dječjeg vrtića te osobne i stručne kompetencije najslabije su povezane s ostalim dimenzijama. Dimenzija kompetencija odraslih najbolje je povezana s ostalim dimenzijama. S kronološkom dobi sudionica statistički značajno nisu povezane dimenzije kompetencija odraslih, otvorenost dječjeg vrtića, organizacijske prilagodbe. Statistički značajno i pozitivno su s kronološkom dobi povezane dimenzije predrasude prema inkluziji, filozofija inkluzije, kriteriji praćenja inkluzije. Jedina negativna a statistički značajna povezanost pronađena je kod dimenzije osobne i stručne kompetencije, s kronološkom dobi.

Tablica 8 – Korelacije između dimenzija Upitnika o stavovima stručnjaka prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju

Varijable	Kompetencija odraslih	predrasude prema inkluziji	otvorenost dječjeg vrtića	osobne i stručne kompetencije	organizacijske prilagodbe	filozofija inkluzije	kriteriji praćenja inkluzije
kronološka dob	0,08	0,16*	-0,01	-0,18*	0,13	0,27**	0,23**
kompetencija odraslih	1	0,33**	0,32**	0,43**	0,21**	0,38**	0,25**
predrasude prema inkluziji		1	0,27**	0,02	-0,11	0,18*	0,27**
otvorenost dječjeg vrtića			1	0,15	-0,02	0,14	0,05
osobne i stručne kompetencije				1	0,14	0,24**	0,07
organizacijske prilagodbe					1	0,22**	0,01
filozofija inkluzije						1	0,22**
kriteriji praćenja inkluzije							10

Legenda: **statistička značajnost $p < 0,01$; *statistička značajnost $p < 0,05$

Premda su ove dimenzije dijelom statistički značajno (najčešće pozitivno) povezane, korelacije među njima su niske. Međutim, ovakvi rezultati mogu biti očekivani iz razloga što spoznaje o različitim aspektima problematike inkluzije obuhvaćaju istovremeno i međusobno povezana, ali ipak različita područja. Osobito je zanimljiv podatak da predrasude prema inkluziji (kao jedina dimenzija nepoželjnih stavova prema inkluziji) pokazuju pozitivnu povezanost čak s četiri preostale dimenzije upitnika: kompetencija odraslih, otvorenost dječjeg vrtića, filozofija inkluzije, kriteriji praćenja inkluzije. Ovaj podatak moguće je protumačiti pretpostavkom da su predrasude prema inkluziji (koje su veće u funkciji kronološke dobi) vjerojatno uvjetovane s jedne strane većim znanjem o objektivnim organizacijsko-pravnim mogućnostima i statusom struke (manje nereálnih očekivanja), a s druge strane odsustvom specifičnih znanja o inkluziji. Moguće je da sudionice možda u većoj mjeri vrednuju područja koja obuhvaćaju spoznajni aspekt (saznanja o inkluziji i uvjetima njena provođenja u dječjem vrtiću), ali i stavove (organizacijsku prilagodbu, filozofiju inkluzije) te osobne i stručne kompetencije, nego područja koja potencijalno otvaraju više

njihovih etičkih i afektivnih dilema, kao što su otvorenost dječjeg vr-tića, predrasude prema inkluziji te kriteriji praćenja inkluzije.

Pozitivni doprinos ovog istraživanja jest konstrukcija metrijski zadovoljavajućeg instrumentarija (na temelju radne verzije upitnika korištenog za praktične svrhe) za ispitivanje stavova odgojiteljica prema inkluziji, te za evaluaciju efekata edukacije o inkluziji. Međutim, konstruirani upitnik tumači relativno mali postotak ukupne varijance, pa rezultati njegove primjene istovremeno mogu biti i koristan po-datak o heterogenosti općih stavova odgojiteljica prema inkluziji, ali i smjernica za daljnje usavršavanje upitnika. S druge strane, najveći nedostatak istraživanja jest činjenica da je u odnosu na inicijalni broj čestica upitnika, broj sudionica ipak bio relativno mali, što je moglo uzrokovati dobivenu strukturu latentnih dimenzija (s manjim postotkom objašnjene varijance).

Dimenzije koje smo dobili u ovom istraživanju su slične onima koje smo dobili u preliminarnom istraživanju (Kubelka i Sindik, 2009), jednostavnim grupiranjem čestica u odnosu na njihov smisao (sadržajnu valjanost), dakle isključivo na temelju radne verzije upitnika, sa znatno manjim brojem sudionica. Čak i bez obzira na utvrđene manjkavosti istraživanja, ono ukazuje na mogućnost sustavnog procjenjivanja učinkovitosti edukacije o inkluziji na promjenu stavova, ali i na mogućnost unaprjeđivanja kvalitete edukacijskog programa i njegove prilagodbe ciljnoj skupini polaznika edukacije.

Stoga bismo u budućnosti mogli provesti istraživanje na većem uzorku sudionica, jer je moguće da bismo na većem uzorku sudionica dobili drugačije metrijske karakteristike čestica, te dimenzije upitnika u cijelosti. S druge strane, mogli bismo poboljšanja planirati i u teorijskom, i u metrijskom području: s teorijskog aspekta, moguće je redefinirati područja edukacije, što bi vjerojatno rezultiralo i posve drugačijim dobivenim dimenzijama upitnika. S metrijskog stanovišta, mogli bismo iskušati drugačije faktorske solucije, pa bismo, uz rigorozniji kriterij saturacije faktora (primjerice, korelacija varijable s faktorom veća ili jednaka 0,40), mogli doći do posve drugačijih dimenzija nego u ovom istraživanju. Hipotetski, potencijalno bi se primjerice dimenzije kompetencija odraslih te osobne i stručne kompetencije, mogle obje-diniti kao nova dimenzija „kompetencije”, i slično.

ZAKLJUČAK

Konstruiran je mjerni instrument sa sedam latentnih dimenzija stavova prema inkluziji, koje pokazuju nisku ali granično zadovoljavajuću pouzdanost. Pouzdanost pojedinih dimenzija stavova prema inkluziji je za tri skale vrlo niska (tj. loša): organizacijska prilagodba, kriteriji praćenja inkluzije, filozofija inkluzije. Za dimenzije kompetencija odraslih i otvorenost dječjeg vrtića pouzdanost je osrednje zadovoljavajuća, tj. prihvatljiva, dok je za preostale dimenzije pouzdanost niska (upitna). Dobivene dimenzije pokrivaju nekolicinu područja edukacije o inkluziji, pa podržavamo početnu hipotezu. Od ukupno 21 korelacije dimenzija stavova prema inkluziji, 8 ih je većinom nisko, ali statistički značajno i pozitivno povezanih. Dakle, podržavamo i hipotezu o postojanju povezanosti između pojedinih dimenzija stavova prema inkluziji.

Rezultati iz ovog istraživanja daju jasniji i precizniji uvid u područja stavova odgojitelja- praktičara prema inkluziji, koja mogu biti relevantna za tumačenje problematike provedbe inkluzije u uvjetima redovitih dječjih vrtića. S praktičnog aspekta, nalaz ovog istraživanja mogao bi značiti prvenstveno da možemo sustavno procjenjivati efekte edukacije o inkluziji: i u inicijalnom stanju (prije edukacije), i u finalnom (nakon edukacije). Poželjne promjene stavova prema inkluziji (u smislu boljeg razumijevanja inkluzije kao i načina njenog provođenja u praksi, za dobrobit djeteta) kao rezultanta edukacije o inkluziji, odnosno odsustvo takvih poželjnih promjena stavova i prema inkluziji može nam pomoći da korigiramo i prilagodimo edukacijski program.

LITERATURA

1. Arsenijević-Puhalo, A., i Matošević, V. (2007). *Rastimo zajedno (stavovi zaposlenih u predškolskim ustanovama o inkluziji)*. Banja Luka: Ombudsman Republike Srpske - Zaštita prava djece.
2. Bezuk-Jakovina, J. (2002). Roditeljstvo i suradnja. U L. Kiš-Glavaš & R. Fulgosi-Masnjak (Ur.), *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama. Priručnik za učitelje*. (str. 180-197). Zagreb, Hrvatska: Udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama - IDEM.

3. Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori*, 3(1), 49-62.
4. Cheng, Y.L. (2001). Perceptions of Inclusion by Kindergarten Teachers and Parents in Taiwan. *Journal of Pingtung Teachers College*, 15, 259-292.
5. Chung, M. (2000). *A study of early childhood teachers' professional knowledge and their perceived problems of inclusive classes*. Taiwan: National Changhua University of Education. Unpublished doctoral dissertation.
6. Daniels, E.R., & Stafford, K. (2003). *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.
7. Donnelly, P., & Coakley, J. (2002). *The role of recreation in promoting social inclusion*. Ottawa, Canada: The Laidlaw Foundation. Preuzeto sa <http://www.ccsd.ca/subsites/inclusion/bp/pd.htm> 2003 Oct 17.
8. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) Preuzeto sa http://cadial.hidra.hr/searchdoc.php?query=Dr%C5%BEavni+pedago%C5%A1ki+standard+pred%C5%A1kolskog+odgoja+i+naobrazbe&searchText=on&searchTitle=on&filteracttype=all&filtereuchapter=all&filterfields=all&resultlimit=on&resultlimitnum=10&annotate=on&displayOptions=on&lang=hr&resultoffset=0&id_doc=gt26NBM7c89Uv%2b4slLdKUQ%3d%3d 2012 May 5.
9. Eiserman, W.D., Shisler, L., & Healey, S. (1995). A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(2), 149-167.
10. Freiler, C. (2001). *What needs to change?, Towards a vision of social inclusion for children, families and communities*. Toronto, Ontario: Laidlaw Foundation. Draft Concept Paper.
11. Gemmell-Crosby, S.J., & Reditti, H.J. (1994). Preschool teachers perceptions of including children with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(4), 279-290.
12. Kubelka, R., i Sindik, (2009). Utjecaj edukacije o inkluziji na promjenu stavova prema inkluziji. U: R. Babić & Z. Redžeš-Borak

- (Ur.), Zbornik radova 4. stručnog i znanstvenog skupa Dječji vrtić-mjesto učenja djece i odraslih. Osijek: Centar za predškolski odgoj i Učiteljski fakultet u Osijeku.179-188.
13. Leš, A. (2005). Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Preuzeto sa <http://www.roda.hr/tekstovi.php?TekstID=7&Tekst2ID=10&Show=1774> 2012 May 5.
 14. Levandovski, D., i Teodorović, B. (1991). *Kako poticati dijete s mentalnom retardacijom. Priručnik za roditelje*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, Centar za rehabilitaciju Zagreb.
 15. Mejovšek, M. (2003). *Uvod u metode znanstvenog istraživanja*. Zagreb: Naklada Slap.
 16. Mustać, V., i Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi. Priručnik za prosvjetne djelatnike*. Zagreb: Školska knjiga.
 17. Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
 18. Peck, C., Carlson, P., & Helmstetter, E. (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.
 19. *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991)*. Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske, 7/8.
 20. Rose, D.F., & Smith, B.J. (1993). Preschool mainstreaming: Attitude barriers and strategies for addressing them. *Young Child*, 48(4), 59-62.
 21. Smith, D., & Luckasson, R. (1994). *Introduction to special education: Teaching in an age of challenge*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
 22. Stroeve, W. (1998). *One of the Kids*. Sdney: Disability Council of NSW.
 23. Stubbs, S. (1998). What is Inclusive Education?, Concept Sheet. Enabling Education Network (EENET). Preuzeto sa http://www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml 2003 Oct 16.
 24. Stuber, G. (1994). *Investigation of educators' attitudes toward the integration of young children with disabilities into regular kindergarten classrooms*. Lawrence: University of Kansas.
 25. Zhao, N. (2009). The Minimum Sample Size in Factor Analysis. Preuzeto sa <http://www.encycorewiki.org/display/~nzhao/The+Minimum+Sample+Size+in+Factor+Analysis> 2012 May 5.

CONSTRUCTION OF QUESTIONNAIRE FOR KINDERGARTEN TEACHERS ABOUT THE ATTITUDES TOWARDS INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Joško Sindik

Institute for Anthropological Research, Zagreb, Croatia

Summary

The main objective of this study was to construct an measuring instrument for estimating the attitudes about inclusion. The sample of predchool teachers from kindergartens in Osijek and Zagreb was examined, using the questionnaire Attitudes of the experts about the inclusion of children with development disabilities. We have confirmed the existence of seven latent dimensions of attitudes about the inclusion, defined as a simple linear combination of the items that define each factor, showing low and marginally satisfactory reliability, which ranges from very low (organizational adaptation, monitoring the inclusion criteria) to moderately high. From all the correlations between the dimensions of attitudes about inclusion, more than a third of them are mainly low, but statistically significantly and positively correlated. Based on the established metric characteristics, measuring instrument can be considered sufficiently good initial starting point for the construction of the final version of the instrument, intended for the evaluation of training on inclusion of preschool children's teachers.

Keywords: metric characteristics, inclusion, preschool, attitudes, factors of the attitudes

Primljeno: 16.7.2013.

Prihvaćeno: 8. 9.2013.