
Odnos prihodnjih vzgojiteljic predšolskih otrok do inkluzije otrok s posebnimi potrebami

Tina Štemberger in Jovita Pogorevc Merčnik

V Salamanški izjavi (UNESCO, 1994) je izpostavljeno, da je učitelj ključni element uspeha inkluzivne šole. Zavedati pa se velja, da je treba koncept inkluzije uresničevati že v predšolskem obdobju. Zato je v tem kontekstu, podobno kot učitelj v šoli, vzgojitelj ključni dejavnik uresničevanja inkluzije v vrtcu. Kot določa zakonodaja (Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami, 2012), je vzgojitelj predšolskih otrok lahko nekdo, ki je zaključil visokošolski študij po programu Predšolska vzgoja oz. nekatere druge smeri študija in opravil izpopolnjevanje iz programa Predšolska vzgoja.¹ Nesporno dejstvo je, da se vzgojitelji pri svojem delu srečujejo z otroki s posebnimi potrebami, saj, kot ugotavlja Opara (2012: str. 73), se v slovenskih vrtcih povečuje število otrok s posebnimi potrebami tako v rednih predšolskih programih, kot v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, zmanjšuje pa se delež predšolskih otrok, ki so vključeni v razvojne oddelke. Da bi se koncept dejansko uresničeval tudi v praksi, morajo vzgojitelji posedovati ustrezno znanje (European Agency of Development in Special Needs Education, 2009; UNESCO, 2008; UNESCO, 2009) in imeti pozitiven odnos do inkluzije (Opara, 2003), ki si ga oblikujejo tudi na podlagi izkušenj s poučevanjem otrok s posebnimi potrebami. Rezultati raziskav (npr. de Boer, Jan Pijl in Minnaert, 2011; Cook, 2001; Mohamed in Emam, 2011) namreč kažejo, da imajo učitelji, ki imajo izkušnje s poučevanjem v inkluzivnih oddelkih, bolj pozitivna stališča do inkluzije kot učitelji, ki teh izkušenj nimajo.

¹ Podrobneje o pogojih za opravljanje poklica vzgojitelja v Pravilniku o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami (URL 98/12).

Prav zato v pričajučem prispevku predstavljamo, kakšen odnos imajo prihodnje vzgojiteljice, sedanje pomočnice vzgojiteljic do inkluzije ter ali se med njimi pojavijo razlike glede na izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami. Prav tako nas je zanimalo, katere so tiste značilnosti študentk, ki lahko vplivajo na odnos do inkluzije.

Odnos do inkluzije otrok s posebnimi potrebami

Naj na tem mestu najprej navedemo, da se tako domače kot tudi tuje raziskave pretežno ukvarjajo s pripravljenostjo, stališči ter odnosom učiteljev, ne pa tudi vzgojiteljev, zato se tudi naslanjamo na raziskave v povezavi s stališči učiteljev do inkluzije. Kot meni Opara (2003: str. 50), lahko inkluzija uspe le, če ji je učitelj naklonjen, če je za drugačne otroke v svojem razredu pripravljen vložiti dodatni napor in delo ter sprejema dejstvo, da so otroci s posebnimi potrebami tudi njegovi. Tudi Mahat (2008) trdi, da učiteljev pozitiven ali negativen odnos do inkluzije povzroči pozitivna ali negativna pričakovanja, ki posledično zvišujejo ali znižujejo uspeh inkluzije. Podobno pomembnost premikov v pogledih, pričakovanjih in prepričanjih učiteljev izpostavlja Marentič Požarnikova (2003: str. 109). Zavedati se morajo lastnih stališč do »drugračnih« učenčev in pri sebi razčistiti morebitne predsodke, zadržke, stereotipe, da se zavejo močnega vpliva lastnih pričakovanj na otroke in jih znajo uravnati, da se usmerijo v pozitivno vrednotenje močnih področij vsakega otroka, in to na raznih področjih.

Izvajanje inkluzije je neposredno povezano z učiteljevim/vzgojiteljevim razumevanjem le-te, z njegovimi subjektivnimi teorijami. Težko bi bilo pričakovati spremembo stališč, prepričanj, vrednot pri učiteljih/vzgojiteljih, ki niso bili deležni dodatnih izobraževanj na področju inkluzije (Rutar, 2012: str. 26–27). V kontekstu sprejetosti otrok s posebnimi potrebami so spodbudni rezultati tako domačih (Rutar, 2012) kot tujih raziskav (Avramidis, Bayliss in Bureden, 2000), saj kažejo, da imajo učitelji na splošno pozitiven odnos do inkluzije, obenem pa se kaže tudi, da so inkluziji bolj naklonjeni učitelji, ki imajo več izkušenj s poučevanjem (Cook, 2001; Mohamed in Emam 2011; Unianu 2012). Toda treba je poudariti, da sama izkušnja s poučevanjem otrok s posebnimi potrebami, brez predhodno usvojenega potrebnega znanja, ni dovolj, da učitelj razvije pozitiven odnos do inkluzije (Malinen, Savolainen in Xu, 2012). Učitelji, ki imajo v okviru izobraževanja za svoj poklic namenjenih več ur za inkluzivno vzgojo in izobraževanje, imajo tudi bolj pozitiven odnos do inkluzije (MacFarlane in Woolfson Marks, 2013). Do podobnih spoznanj sta prišli tudi Schmidtova in Čagranova (2011: str. 67), ki sta ugotovili, da imajo bolj pozitivno stališče do inkluzije tisti učitelji, ki so si pridobi-

li strokovno znanje s področja inkluzije, pa naj si bo to v okviru študija ali različnih dodatnih izobraževanj.

Kot smo že omenili, se le malo raziskav s področja inkluzije dotika neposredno predšolskega obdobja, nemara tudi zato, ker, kot meni Opara (2012: str. 71), so imeli pri prilagajanju in sprejemanju ter strokovni pomoči otrokom s posebnimi potrebami vrtci v primerjavi z osnovnimi in srednjimi šolami še najmanj težav ali, kot ugotavljajo tudi drugi raziskovalci (Avramidis, Bayliss in Burden, 2000: str. 279), so bili nad inkluzijo najbolj navdušeni prav tisti, ki se ukvarjajo s predšolskim obdobjem. Vzgojiteljice sicer menijo, da je temeljni pogoj za zagotavljanje inkluzije ustrezna usposobljenost, izobrazba strokovnih delavcev. Izpostavljajo tudi osebnostne lastnosti, kot so npr. naklonjenost, sprejemanje drugačnosti, empatija, iskanje drugačnosti in senzibilnost. Nezanemarljivo je tudi sodelovanje s strokovnimi službami, organizacija dela, timsko delo, učno okolje, sodelovanje s starši in institucijami (Rutar, 2012: str. 28). Kot ugotavlja Odom (2000: str. 23), imajo vzgojitelji v splošnem pozitiven odnos do inkluzije otrok s posebnimi potrebami, vendar pa še zmeraj izražajo določeno mero zaskrbljenosti. Menijo, da je treba otroke s posebnimi potrebami vključiti v redne oddelke, in tudi, da so usposobljeni za delo z njimi. Zaskrbljenost se pojavi zaradi občutka pomanjkanja znanja za delo z otroki s težkimi motnjami, ko gre za zagotavljanje ustrezne obravnave. Nekateri raziskave (npr. Gašić-Pavišić in Gutvajn, 2011: str. 2) pa kažejo, da se vzgojitelji ne čutijo dovolj kompetentne za inkluzijo.

Oprelitev raziskovalnega problema

Uspešnost inkluzije je, ko gre za šolanje, v veliki meri odvisna predvsem od učiteljeve pripravljenosti. Podobno lahko trdimo za predšolsko obdobje: vzgojitelj oz. njegov odnos do inkluzije je tisti dejavnik, ki v največji meri vpliva na uresničevanje inkluzije v predšolskem obdobju. Termin »odnos« so v kontekstu inkluzije opredelili Boer, Jan Pijl in Minnaert (2011: str. 333), ki so se sklicevali na ugotovitve Eagly in Chaiken (1993). Odnos naj bi imel tri dimenzije: kognitivno, afektivno ter vedenjsko. Kognitivno dimenzijo predstavljajo posameznikova prepričanja ali znanje o nekem subjektu ali objektu. Čustva, ki jih ima posameznik do tega, so opredeljena kot afektivna dimenzija. Vedenjska dimenzija pa se zrcali v posameznikovi pripravljenosti na neko specifično ravnanje s tem objektom ali subjektom. Glede na navedeno je torej smiselno preveriti staljša oz. odnos vzgojiteljev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami,² prav tako pa se pojavi vprašanje, ali in kako je odnos vzgojiteljev do inkluzije povezan s kompetencami za le-to.

2 V nadaljevanju za otroke s posebnimi potrebami uporabljamo kratico OPP.

Metodologija raziskave

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

V raziskavo smo namensko in neslučajnostno vključili 129 študentk študijskega programa Predšolska vzgoja na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Gre za specifično skupino, saj so bile vključene le tiste študentke (izrednega študija), ki so že zaposlene kot pomočnice vzgojiteljic v slovenskih vrtcih, in je bilo tako smiselno pričakovati, da imajo nekaj izkušenj z delom z OPP. Študentkam smo po elektronski pošti poslali povezavo do spletnega vprašalnika in jih prosili za sodelovanje v raziskavi. Zajeti namenski vzorec je na ravni inferenčne statistike predstavljal enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije. Med vključenimi študentkami je 52,7 % takih, ki že imajo izkušnje z delom z OPP, preostalih 47,3 % pa teh izkušenj nima.

Podatke smo zbrali s spletnim vprašalnikom, ki ga sestavlja pet vprašanj zaprtega tipa (vprašanja o objektivnih dejstvih), eno vprašanje odprtega tipa (delovna doba), petstopenjska ocenjevalna lestvica (ocena kompetentnosti) ter trinajst petstopenjskih lestvic stališč Likertovega tipa (te smo za naše potrebe priredili na osnovi The Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES) (Mahat, 2008)), ki merijo kognitivno, afektivno ter vedenjsko dimenzijo odnosa do inkluzije. Vprašalnik ustreza kriteriju veljavnosti, saj opravljena faktorska analiza pokaže, da prvi izmed treh dobljenih faktorjev pojasnjuje 55,04 % variance (kar je nad spodnjo mejo 20 %). Prav tako ustreza kriteriju zanesljivosti; Cronbachov koeficient α ($\alpha = 0,910$) kaže, da gre za zanesljiv vprašalnik. Vsi faktorji skupaj pa pojasnjujejo 74,67 % variance, iz česar po zakonitosti $r_{tt} = \sqrt{h^2}$ (Čagran, 2004: str. 3) izhaja, da je spodnja meja zanesljivosti 0,87. Objektivnost smo zagotovili z uporabo zaprtih vprašanj, z uporabo lestvice stališč ter ocenjevalne lestvice. V fazi anketiranja smo objektivnost zagotovili z individualnim, nevedenim anketiranjem, ki je potekalo v spletni obliki.

Podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS (19.0). Za analizo odnosov smo uporabili osnovno deskriptivno statistiko (f, f %). Morebitne razlike v odnosu (glede na delovno dobo ter glede na izkušnje z OPP) smo zaradi neizpolnjenih pogojev za parametrične preizkuse (ordinalna skala, nenormalna porazdelitev) preverjali z neparametričnim Mann-Whitneyjevim preizkusom. Nadalje smo s pomočjo multiple regresije (metoda Stepwise) skušali napovedati, katere značilnosti študentk (delovna doba, izkušnje z delom z OPP, ocena kompetentnosti) so tiste, ki napovedujejo razlike v posameznih dimenzijah odnosa

do inkluzije. Zaradi zahtev multiple regresije po intervalnih spremenljivkah smo glede na rezultate faktorske analize z metodo glavnih komponent (ekstrahiranje skupnih faktorjev) konstruirali intervalne spremenljivke, kar pomeni, da smo sešteli spremenljivke posameznega faktorja in smo na ta način oblikovali tri spremenljivke – kognitivno, afektivno in vedenjsko dimenzijo odnosa. Prav tako je bilo treba preveriti (ne)kolineranost napovednikov, zato smo preverili parno povezanost med vključenimi spremenljivkami. Ugotovili smo, da se najbolj povezujeta spremenljivki izkušnja z OPP in ocena kompetentnosti ($r = 0,47$). Ker pa sta po našem mnenju obe spremenljivki pomembni in smo želeli ugotoviti njun posamični vpliv, smo v nadaljnje analize vključili obe. Druge spremenljivke se med seboj manj povezujejo.

Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju najprej prikazujemo rezultate, ki se nanašajo na odnos študentk do inkluzije (kognitivna, afektivna in vedenjska dimenzija). Gre za rezultate, ki smo jih dobili na osnovi deskriptivne statistike odgovorov na petstopenjski lestevici stališč (v razponu od »Popolnoma se strinjam« do »Sploh se ne strinjam«). Pri tem smo preverjali tudi, ali med študentkami obstajajo razlike v odnosu glede na izkušnje z delom z OPP (imajo/nimajo izkušenj) in glede na delovno dobo, vendar statistični preizkusi razlik niso pokazali, zato teh rezultatov ne prikazujemo. Ob koncu predstavljamo še rezultate, ki so pokazali, da lahko na podlagi ocene kompetence napovemo tako afektivni kot tudi vedenjski odnos do inkluzije.

Kognitivna dimenzija odnosa do inkluzije

Na kognitivnem področju se prepričanje v inkluzijo v predšolskem obdobju najbolj izrazito kaže v trditvi »Inkluzija omogoča lažjo vzpostavitev socialno sprejemljivega vedenja pri vseh otrocih«, pri čemer 52,1 % vključenih v raziskavo s tem soglaša, 16,5 % pa popolnoma soglaša.

Pri nekaterih trditvah se v dokaj visokem deležu pojavlja odgovor ne vem, ne morem se odločiti, na podlagi česar ne moremo trditi, da so vzgojitelji zelo naklonjeni inkluziji. Skoraj polovica vprašanih (48,8 %) je na primer soglašala, da inkluzija omogoča akademski napredek ne glede na motnjo, hkrati pa je velik delež (26,0 %) neodločenih. Podobno velja za trditev »Za OPP bi bilo bolje, da so v ločenih oddelkih, saj tako ne občutijo lastne nesprijetosti«, s čimer 40,7 % vprašanih ne soglaša, 20,3 % pa je neodločenih.

Neenotnost se pokaže pri trditvi, da lahko vsi otroci dosegajo cilje, če se jim prilagodi delo, s čimer soglaša 42,7 %, ne soglaša pa 24,2 % respondentov. Deljeno mnenje se kaže tudi ob trditvi, da bi morali OPP obiskovati

posebne oddelke vrtca, in sicer jih 32,3 % pravi, da s tem ne soglašajo, 27,4 % jih s tem soglaša, 26,6 % pa je neodločnih.

Tabela 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) za posamezne stopnje soglasja s postavljenimi trditvami.

Trditev	Popolnoma se strinjam		Strinjam se		Ne morem se odločiti		Ne strinjam se		Sploh se ne strinjam		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Inkluzija omogoča akademski napredek ne glede na motnjo.	14	11,4	60	48,8	32	26,0	14	11,4	3	2,4	123	100,0
OPP naj obiskujejo posebne oddelke vrtca.	9	7,3	34	27,4	33	26,6	40	32,3	8	6,5	124	100,0
Inkluzija omogoča lažjo vzpostavitev socialno sprejemljivega vedenja pri vseh otrocih.	20	16,5	63	52,1	17	14,0	15	12,4	6	5,0	121	100,0
Vsi otroci lahko dosežajo cilje s prilagajanjem dela.	21	16,9	53	42,7	15	12,1	30	24,2	5	4,0	124	100,0
Za OPP bi bilo bolje, da so v ločenih oddelkih, saj tako ne občutijo lastne nesprejetosti.	7	5,7	22	17,9	25	20,3	50	40,7	19	15,4	123	100,0

Na podlagi zgornjih odgovorov ne moremo trditi, da so prihodnje vzgojiteljice popolnoma prepričane v inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Trdimo pa lahko, da je ne zavračajo, kar ne izključuje možnosti za njeno uresničevanje.

Afektivna dimenzija odnosa do inkluzije

Prihodnje vzgojiteljice različno doživljajo nemoč zaradi težav v komuniciranju z OPP. 36,4 % jih poroča, da se počutijo nemočne, ko imajo težave v komunikaciji z OPP.

Večina vključenih je navedla, da se ne razburijo (48,4 % s tem popolnoma soglaša, 23,4 % soglaša), če OPP ne morejo slediti oz. se ne morejo vključevati v posamezne dejavnosti, prav tako večina vzgojiteljev ni

razdraženih (21,3 % jih s tem popolnoma soglaša, 41 % jih soglaša), če ne razumejo OPP.

Tabela 2: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) za posamezne stopnje soglasja s postavljenimi trditvami.

Trditev	Popolnoma se strinjam		Strinjam se		Ne morem se odločiti		Ne strinjam se		Sploh se ne strinjam		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Počutim se nemočno, če imam težave v komunikaciji z OPP.	12	9,9	44	36,4	14	11,6	37	30,6	14	11,6	121	100,0
Razburim se, če OPP ne morejo slediti posamezni dejavnosti.	19	15,3	10	8,1	6	4,8	29	23,4	60	48,4	124	100,0
Če ne razumem OPP, sem razdražen.	14	11,5	20	16,4	12	9,8	50	41,0	26	21,3	122	100,0
Če je v oddelku OPP, se ne počutim dobro.	13	10,7	12	9,8	10	8,2	28	23,0	59	48,4	122	100,0
Nejevoljen sem, ko je potrebno delo prilagoditi posameznikovim potrebam.	15	12,5	17	14,2	8	6,7	29	24,2	51	42,5	121	100,0

V luči pozitivnega razmišljanja razumemo tudi odgovore na trditve, da če so v oddelku OPP, večina vzgojiteljev ne soglaša (48,4 %) ali sploh ne soglaša (23,0 %), da se ne počutijo dobro. Večina vprašanih (42,5 %) tudi ne soglaša oz. popolnoma ne soglaša (24,2 %) s trditvijo, da so nejevoljni, če je treba delo prilagajati posameznikovim potrebam.

Ko gre za afektivno področje, ugotavljamo, da se prihodnje vzgojiteljice do OPP vedejo empatično. To trdimo vsled dejstva, da so na trditve o lastnih čustvenih odzivih v večji meri odgovorile, da se večinoma ne razburijo, niso razdražene, se ne počutijo slabo in tudi ne nejevoljno zaradi prisotnosti OPP, neenotne so le na področju doživljanja nemoči zaradi težav v komuniciranju.

Vedenjska dimenzija odnosa do inkluzije

Večina prihodnjih vzgojiteljic soglaša (40,2 %) ali popolnoma soglaša (40,2 %), da so OPP pripravljene spodbujati, da se vključijo v vse aktivnosti v oddelku. Ocenjujemo, da je visoka tudi pripravljenost na prilagoditve za posameznikove potrebe, ne glede na to, kakšne sposobnosti ima, saj

s to trditvijo soglaša 43 %, popolnoma soglaša pa 36,4 %; s trditvijo, ki se nanaša na pripravljenost na prilagoditev fizičnega učnega okolja OPP, soglaša 40,3 % vzgojiteljev, 32,6 % pa jih s tem popolnoma soglaša. Tudi sicer se v slovenskem šolskem prostoru kaže visoka pripravljenost na prilagajanje fizičnega učnega prostora (Cencič in Simčič, 2014).

Tabela 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) za posamezne stopnje soglasja s postavljenimi trditvami.

Trditev	Popolnoma se strinjam		Strinjam se		Ne morem se odločiti		Ne strinjam se		Sploh se ne strinjam		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
OPP sem pripravljen spodbujati vključevanju v vse aktivnosti v oddelku.	49	40,2	49	40,2	1	0,8	11	9,0	12	9,8	122	100,0
Posameznikom sem pripravljen pripraviti prilagoditve, ne glede na sposobnosti.	44	36,4	52	43,0	5	4,1	8	6,6	12	9,9	121	100,0
OPP sem pripravljen prilagoditi fizično učno okolje.	42	32,6	52	43,0	5	3,9	13	10,1	9	7,0	121	100,0

Tako lahko sklenemo, da je na vedenjskem področju visoka pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje, kar je pozitivno in spodbudno za nadaljnji razvoj ter uveljavljanje inkluzivnega vzgojnega delovanja v vrtcu.

Kot smo že zapisali, nas je poleg samega odnosa zanimalo tudi, katere značilnosti prihodnjih vzgojiteljic lahko napovejo odnos oz. razlike v odnosu, kar predstavljamo v nadaljevanju.

Napoved afektivne in vedenjske dimenzije odnosa do inkluzije

Rezultati kažejo, da med preverjenimi značilnostmi študentov afektivno dimenzijo odnosov pomembno napoveduje le ocena kompetentnosti za delo z OPP ($R^2 = 0,054$, $F = 7,201$, $P = 0,008$). Velja torej, da lahko afektivno dimenzijo odnosa napovemo na osnovi ocene kompetence ($\beta = -0,233$, $t = -2,683$, $p = 0,008$), kar pomeni, da bodo študentje, ki imajo izkušnje z delom z OPP, imeli manj čustvenih ovir pri sprejemanju in delu

z OPP. Rezultat tako potrjuje trditev, da je osvojeno znanje pomembno za razvoj pozitivnega odnosa do inkluzije (Malinen, Savolainen, Xu, 2012).

Tabela 4: Napoved afektivne dimenzije odnosa do inkluzije.

Značilnosti študentk	B	SE	β	t	P
Konstanta	15,084	1,316		11,456	0,000
Izkušnje z OPP	-0,108	Np	Np	-1,094	0,276
Ocena kompetentnosti	-1,408	1,316	-0,233	-2,683	0,008
Delovna doba	-0,141	Np	Np	-0,162	0,872

Legenda: B – nestandardizirani regresijski koeficient B, SE – standardna napaka, β – standardizirani regresijski koeficient, t – vrednost t-preizkusa, P – statistična značilnost.

Tabela 5: Napoved vedenjske dimenzije odnosa do inkluzije.

Značilnosti študentk	B	SE	β	t	P
Konstanta	9,528	0,842		11,316	0,000
Izkušnje z OPP	0,065	Np	Np	0,725	0,470
Ocena kompetentnosti	0,959	0,348	0,240	2,758	0,000
Delovna doba	-0,075	Np	Np	-0,863	0,390

Legenda: B – nestandardizirani regresijski koeficient B, SE – standardna napaka, β – standardizirani regresijski koeficient, t – vrednost t-preizkusa, P – statistična značilnost.

Rezultati kažejo, da med preverjenimi značilnostmi študentk tudi vedenjsko dimenzijo odnosov pomembno napoveduje le ocena kompetentnosti za delo z OPP ($R^2 = 0,058$, $F = 7,606$, $P = 0,000$). Na osnovi teh rezultatov ($\beta = 0,240$, $t = 2,758$, $p = 0,000$) lahko torej napovemo, da bodo študentke, ki više ocenjujejo svojo kompetentnost, v večji meri pripravljene prilagoditi svoje delo tako, da se bo inkluzija OPP čim uspešneje uresničevala tudi v predšolski vzgojno-izobraževalni praksi.

Sklep

Rezultati preučevanja odnosa do inkluzije pri prihodnjih vzgojiteljicah so pokazali naslednje: 1) na afektivnem in vedenjskem področju odnosa do inkluzije se kaže visoka pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje, kar je vsekakor spodbudno; 2) na kognitivnem področju se izkaže, da niso prav prepričane v inkluzijo, kar nas opozarja, da je treba še graditi na sprejemanju in pozitivnem doživljanju te paradigme. To velja predvsem zato, ker je prav odnos (Mahat, 2008; Marentič Požarnik, 2003; Opara, 2003) tisti, ki najbolj vpliva na uresničevanje inkluzije v praksi. Hkrati je pomembno poudariti, da gre za dokaj enotna prepričanja, saj so

pri vseh postavljenih trditvah statistični preizkusi pokazali, da med prihodnjimi vzgojiteljicami ni statistično značilne razlike glede na izkušnje z OPP ali glede na delovno dobo.

Prišli smo tudi do zanimive, a pričakovane ugotovitve. Kot so namreč že ugotavljali nekateri raziskovalci (npr. MacFarlane in Woolfson Marks, 2013; Malinen, Savolainen in Xu, 2012; Rutar, 2012), je znanje ključno tudi pri oblikovanju odnosa do inkluzije. Rezultati so pokazali, da lahko na podlagi ocene lastne kompetence za delo z OPP napovemo, kakšni bosta afektivna in vedenjska dimenzija odnosa. Študentke, ki više ocenjujejo svojo kompetentnost, bodo čustveno bolj naklonjene inkluziji, hkrati pa bodo tudi v večji meri pripravljene spremeniti svoje ravnanje, da bi OPP dosegali cilje in se hkrati dobro počutili v oddelku.

Ne moremo pa mimo dejstva, da smo v raziskavo (namenoma) vključili izredne študentke študijskega programa Predšolska vzgoja, ki so že zaposlene kot pomočnice vzgojitelja in imajo izkušnje z delom v vrtcu. Dejstvo, da gre za študentke, daje rezultatom novo dimenzijo, saj se vključene še vedno izobražujejo. To nam daje priložnost (in možnost), da se jim še med šolanjem omogoči, da v čim večji meri pridobijo kompetence za delo z OPP, pa tudi, da se preko vsebin programa in tudi preko odnosa do teh vsebin skuša privzgojiti pozitiven odnos do inkluzije OPP. Na take potrebe opozarjajo tudi nekatere raziskave (npr. de Boer, Jan Pijl, Minnaert, 2012), ki nakazujejo potrebo po vsebinsko širokem, poglobljenem in dalj časa trajajočem izobraževanju vzgojiteljev za uresničevanje inkluzije v vrtcih. Opozarjajo tudi na pomen izkušenj v času izobraževanja, iz česar lahko izpeljemo, da je za oblikovanje pozitivnega odnosa do inkluzije pomembno, da si vzgojitelji pridobijo izkušnje z delom z OPP. Upravičeno je pričakovati, da bo v inkluzivnem vrtcu sleherni vzgojitelj v svojem oddelku imel OPP in si bo tako tudi pridobival izkušnje. Vendarle pa bi bilo koristno, da bi si prihodnji vzgojitelji (pri tem mislimo predvsem na redne študente) izkušnje pridobivali že v samem sistemu izobraževanja za poklic (npr. praksa) ali tudi neposredno po njem (obdobje pripravništva). Prav tako pa je v luči odnosa do inkluzije, ki je vsekakor fleksibilen in ne statičen pojav, treba zagotoviti tudi dodatna izobraževanja oz. stalna strokovna izpopolnjevanja (Rutar, 2012). Dejstvo namreč je (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad, 2013), da so socialno-emocionalni elementi temeljno povezani s kognitivnimi. Naj zaključimo z mislijo, da rezultati raziskave pravzaprav potrjujejo ugotovitve drugih raziskav, da pa bi bilo nedvomno smiselno podobno raziskavo izvesti tudi med vzgojitelji. Ob tem bi bilo koristno ugotoviti ne le, kako kompetentne se vzgojitelji počutijo, temveč tudi, kakšna znanja menijo, da potrebujejo za inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Te ugotovitve bi lahko predstavljale temelj za ob-

likovanje različnih programov izpopolnjevanja, saj je kompetentnost za inkluzijo nedvomno pomemben dejavnik pri oblikovanju odnosa do le-te.

Literatura

- Avramidis, E., Bayliss, P., in Burden, R. (2000) Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16, str. 277–293.
- Cencič, M., in Simčič, B. (2014) Izzivi vodenja osnovne šole: mnenja ravnateljic in ravnateljev o inkluzivnosti fizičnega učnega prostora na njihovi šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 12 (2), str. 29–42.
- Cook, B. G. (2001) A comparison of teachers' attitudes toward the included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education* 3 (4), str. 203.
- Čagran, B. (2004) *Univariatna in multivariatna analiza podatkov: Zbirka primerov uporabe statističnih metod s SPSS*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- De Boer, A., Jan Pijl, S., in Minnaert, A. (2011) Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15 (3), str. 331–353.
- European agency for development in special needs education (2009) *Key Principles for Promoting Quality in Inclusion in Education*. Odense: European Agency for Evelopment in Special Needs Education.
- Gašić-Pavišič, S., in Gutvajn, N. (2011) Professional Preparation of Pre-school and School Teachers for work in inclusive education. V Gutvajn, N., in Đerić, I. (ur.). *Inclusion in kindergaredn and primary school*. Beograd: Inštitut za pedagoška istraživanja.
- Kukanja Gabijelčič, M., in Čotar Konrad, S. (2013) Učno uspešen, nadarjen ali talentiran?: terminološke vrzeli s področja nadarjenosti. *Pedagoška obzorja* 28 (3/4), str. 129–143.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., in Xu, J. (2012) Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education* 28, str. 526–534.
- Macfarlane, K., in Wooolfson Marks, L. (2013) Teacher attitudes and behavior toward the inslusion of childern with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behaviour. *Teaching and Teacher Education* 29, str. 46–52.
- Marentič Požarnik, B. (2003) Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji. *Sodobna pedagogika* 54 (posebna izdaja), str. 104–113.

- Mahat, M. (2008) The Development of a Psychometrically – sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education* 23 (1), str. 82–92.
- Mohamed, A. H. H., in Emam, M. M. (2011) Preschool and primary schools teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 19, str. 976–985.
- Odom, S. L. (2000) Preschool Inclusion: What We Know and Where We Go From Here. Topics. *Early Childhood Special Education* 20, str. 20–27.
- Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika* 54 (posebna izdaja), str. 36–51.
- Opara, B. (2012) Šola za vse – pravična šola. V Hozjan, D., in Strle, M. (ur.). *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami* (2012) Uradni list republike Slovenije, št. 98.
- Rutar, S. (2012) Inkluzivna praksa iz perspektive osnovnošolskih učiteljev in vzgojiteljev v vrtcih. V Hozjan, D., in Strle, M. (ur.). *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Schmidt, M., in Čagran, B. (2011) Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje* 22 (1-2), str. 55–72.
- UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2008) *Inclusive Education: The Way to the Future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the ICE*. Geneva: UNESCO.
- UNESCO (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Pariz: UNESCO.
- Unianu, E. M. (2012) Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 33, str. 900–904.