

ЗНАЧАЈ ИСКУСТВА И ОБУЧЕНОСТИ НАСТАВНИКА ЗА СТАВОВЕ И ИНТЕРАКЦИЈУ С ОСОБАМА С ОМЕТЕНОШЋУ, ЗА ЗАБРИНУТОСТ И ПРОЦЕНУ САМОЕФИКАСНОСТИ У СПРОВОЂЕЊУ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Ивона Милачић Вугојевић, Нада Драгојевић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Марија Цолић

Студент докторских студија на Факултету
за специјалну едукацију и рехабилитацију

Циљ овог рада је да се испитају разлике у ставовима, интеракцији, забринутости и самоефикасности наставника у погледу инклузивног образовања у односу на контакте с особама с ометеношћу, обучености наставника и искуство у пословима бржања подршке особама с ометеношћу.

Узорак је чинило 420 наставника, узрасна од 20 година старости распоређених у пет узрасних категорија, из пет градова у Србији. У испитивању смо користили Упитник о демографским подацима, Скалу о ставовима према инклузији, Скалу забринутости за спровођење инклузивне праксе и Скалу самоефикасности у спровођењу инклузивне праксе.

Резултати показују да контакти са особама са посебним образовним потребама (ПОП) има позитиван утицај на ставове према инклузији. Наставници који нису имали контакте показују виши степен узнемирености у интеракцији са ПОП, од наставника који су имали то искуство. Наставници којима је бржена додатна едукација имају мањи степен непријатности приликом интеракције са особама са ПОП, од наставника који нису имали едукацију у овој области. Наставници који нису радили на пословима бржања подршке исказују виши степен непријатности у интеракцији са особама с ПОП у односу на наставнике који су радили на пословима бржања подршке. Наставници који су радили на пословима бржања подршке процењују већи степен самоефикасности у примени инклузивне праксе у односу на оне наставнике који немају ово искуство.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: ставови, инклузија, хипотеза контакта, обучености наставника, искуство бржања подршке у раду с особама с ПОП

УВОД

Важност позитивног става према инклузивном образовању је одавно признат. Уколико наставници имају позитиван став према инклузивном образовању он ће подржати инклузивну праксу и успешно укључење свих студената у систем образовања. Позитиван став се може подстаћи едукацијом и искуством контакта са ученицима са посебним образовним потребама (ПОП). Према хипотези контакта, кроз учешће у инклузивним програмима и приближавајући се ученицима са ПОП наставници ће стећи позитивније ставове према инклузији. Контакт утиче на ниво пријатности који наставници имају у интеракцији с особама с ПОП. Међутим, докази у овом погледу нису конзистентни. Неке студије указују да искуство подучавања ове деце има за резултат позитивне ставове према инклузији (Cook et al., 2000; LeRoy Simpson, 1996; Villa et al., 1996), док други наводе супротне резултате (Romi, Leyser, 2006; Soodak, Podell, Lehman, 1998). Ипак, у студијама које су обухватале наставнике који су имали активна искуства с инклузијом чешће се саопштавају позитивни резултати.

Разматрано је и да ли обученост наставника, а не искуство по себи, има позитиван утицај на ставове наставника према инклузији (Bender, Vail, Scott, 1995). Обуке наставника значајно утичу на пораст знања о особама са тешкоћама у развоју, позитивност ставова и спремност да се у разред укључе ученици са ПОП (Walsh et al., 2008). Сугерише се да ове обуке, поред усвајања одређених знања, морају омогућити и стицање директних структурисаних искустава са децом са ПОП у школском окружењу, како би дошло до развоја позитивних ставова и спремности да се ове особе подучавају (Campbell, Gilmore, Cuskelly, 2003; Sprague, Pennell, 2000).

Пружање подршке у раду с особама с ПОП је блиско везано са идејом контакта са особама с ометеношћу, али додатна улога подучавања у овој варијабли насупрот контакта са нпр. чланом породице или пријатељем има значајан утицај на ставове. Позитиван утицај подучавања ученика с ПОП који има на ставове је документован у литератури (Avramidis et al., 2000; Brownlee&Carrington,2000).

Као једна од важних варијабли које утичу на ставове наставника према инклузији наводи се врста тешкоћа у развоју коју имају ученици. Истраживање у Србији (Milačić-Vidojević, I., i sar. 2010) указује да наставници имају позитивне ставове према инклузивном образовању првенствено оних ученика који имају благе социјалне сметње, којима је потребна незнатна адаптација курикулума, који имају блаже сметње у

вербалном изражавању, који имају тешкоће са кретањем или тешкоће у савладавању математике и читања, што је у складу са истраживањима у свету (Avramidis & Norwich, 2002).

Као значајна наводи се и варијабла самоефикасност наставника. Самоефикасност упућује на веровања особе у погледу сопствених капацитета. Висок ниво самоефикасности повезан са позитивним исходима наставе и учења, а са друге стране, сумње у сопствене способности могу водити избегавању (Barker, 2009).

Наставници имају неколико врста забринутости у погледу спровођења инклузивног образовања. Једна је да немају довољно знања и вештина да би могли да подучавају ученике са ПОП, да инклузивно образовање доприноси радном оптерећењу наставника, велики број ученика у разреду, медицинске и бихејвиоралне потребе ученика са ПОП, недостатак средстава за материјале и опрему која је неопходна за спровођење инклузивне праксе у разреду, недовољно времена одређеног за планирање, недостатак специјалистичке подршке, стрес наставника итд. (Sharma, U., et al, 2006).

МЕТОД

Циљ овог рада је да испита да ли постоје разлике у перцепцији ставова, забринутости и самоефикасности наставника у односу на контакт с особама с ПОП, обученост наставника и искуство у пружању подршке у раду с особама с ПОП.

Узорак

Узорак је чинило 420 наставника, 345 жена и 75 мушкараца, узраста од 20 година старости распоређених у пет узрасних категорија, из пет градова у Србији (Ниш, Крагујевац, Ужице, Врање, Нови Београд) који су били укључени у пројекат „Укључивање у образовање деце са тешкоћама у развоју - Midway”.

Инструменти

У истраживању смо користили следеће инструменте:

У *ујийинику о демографским подацима* од испитаника смо тражили да наведу узраст, пол, највишу школу коју су завршили, контакт са особама са ометеношћу, да ли су имали едукацију у области пружања подршке особама са ометеношћу и да ли имају искуства у раду са пословима пружања подршке особама са ометеношћу.

1. Скала ставова према инклузији (Attitudes Towards Inclusive Education Scale, ATIES, Wilczenski, 1992).
2. Скала интеракције са особама са ометеношћу (Interaction with People with Disability Scale, IPD, Forlin, Jobbling, Carroll, 2001).
3. Скала забринутости у погледу могућности спровођења инклузивног образовања (Concerns about Inclusive Education Scale, CIES, Sharman, Desai, 2002)
4. Скала самоефикасности у примени инклузивне праксе (Self-efficacy in Implementing Inclusive Practices Scale).

Процедура

Испитивање је било анонимно. Приликом сваке посете граду и одабраним школама упитник су попуњавали наставници који су изразили жељу да учествују у истраживању. Школе у наведеним градовима су изабране јер су учествовале у пројекту Midway “Укључивање у образовање деце са тешкоћама у развоју”.

РЕЗУЛТАТИ

Контакт са особама са ометеношћу имало је 299 (71,2%) испитаника, док 113 (26,9%) испитаника није имало било какав контакт. Осморо испитаника (1,9%) није одговорило на ово питање. Од укупног броја испитаника њих 157 (37,4%) изјавило је да неки облик ометености има дете, односно особа са којом ради. Шесторо (1,4%) испитаника наводи да члан њихове уже породице има неки облик ометености, док је у широј породици двадесет једног (5%) испитаника присутан неки облик ометености. Деветнаест (4,5%) испитаника има блиског пријатеља који је особа са ометеношћу, док 116 (27,6%) има само познаника. Готово сваки четврти испитаник (101 тј. 24%) није одговорио на ово питање.

У области пружања подршке особама са ометеношћу у едуковало се, до сада, 103 (24,5%) испитаника, док се 281 (66,9%) није едуковало. На основу добијених одговора не може се тачно сагледати врста и број добијених едукација. На питање колико је едукација је трајала одговорило је само 87 испитаника што чини нешто више од једне петине узорка. Један испитаник је изјавио да се школовао шест година, један испитаник је имао двогодишњу, а четири испитаника једногодишњу едукацију. Шест испитаника је прошло кроз неки облик едукације који је трајао неколико месеци, али не више од једног семестра, док су сви остали испитаници били на едукацијама које су трајале неколико сати или дана.

На пословима пружања подршке особама са ометеношћу до сада је радило 98 (23,3%) испитаника; 274 (65,2%) испитаника није радило на таквим пословима док на ово питање није дало одговор 48 (11,4%) испитаника. На пословима пружања подршке особама са ометеношћу до сада је радило 98 (23,3%) испитаника; 274 (65,2%) испитаника није радило на таквим пословима док на ово питање није дало одговор 48 (11,4%) испитаника. На питање колико је тај посао трајао (или траје) одговорило је 78 испитаника. Једногодишње радно искуство има 25 испитаника, двогодишње 11, трогодишње 8, док четворогодишње искуство у раду са особама са ометеношћу има 16 испитаника. Више од 4 године радног искуства овог типа има 18 испитаника.

Применом т-теста уочена је статистички значајна разлика у односу на контакт са особама са ометеношћу на скали 1 ($t=2.118$, $df=410$, $p=0.035$) и скали 2 ($t=-2.321$, $df=410$, $p=0.021$). На основу средњих вредности одговора испитаника који су имали ($M=26.54$, $SD=3.78$), односно нису имали ($M=25.66$, $SD=3.57$) контакт са особама са ометеношћу, уочава се, што се и претпостављало, да ће контакт имати позитивнији утицај на ставове према инклузији. Што се тиче утицаја контакта на резултате са скале 2, средње вредности показују да особе које нису имале контакт ($M=31.51$, $SD=3.17$) показују виши степен узнемирености у интеракцији са особама с ометеношћу, од особа које су имале то у искуству ($M=30.62$, $SD=3.60$). Постојање контакта није утицало на резултате на остале две скале.

Разлика између одговора испитаника који су прошли кроз едукацију у области пружања подршке особа са ометеношћу, и оних који нису је била статистички значајна само на скали 2 ($t=-2.460$, $df=382$, $p=0.014$). Тако, испитаници којима је пружена додатна едукација ($M=30.17$, $SD=3.58$) имају мањи степен непријатности приликом интеракције са особама са ометеношћу, од испитаника који нису имали едукацију у овој области ($M=31.16$, $SD=3.47$). На осталим скалама није уочена разлика у зависности од пружања додатне едукације.

Разлика је уочена између одговора испитаника на Скали 2 ($t=-4.564$, $p=0.000$) и Скали 4 ($t=1.996$, $p=0.047$) у односу на то да ли су радили на пословима пружања подршке особама са ометеношћу (едукација, рехабилитација итд.). Средње вредности одговора указују да испитаници који нису радили на овим пословима исказују виши степен непријатности у интеракцији особа са ометеношћу ($M=31.24$, $SD=3.39$), у односу на оне испитанике који су радили на пословима пружања подршке ($M=29.43$, $SD=3.35$). Испитаници који су имали ово радно искуство процењују већи степен самоефикасности у примени инклузивне праксе

($M=37.70$, $SD=2.97$) у односу на оне испитанике који немају ово искуство ($M=36.93$, $SD=4.01$).

Табела 1 - Разлика на скали 2 у односу на сировођење њослова ијружања иодршке особама са омејеношћу

Ајтем	т	п	Мд	Мн
Фрустриран(а) сам зато што не знам како да им помогнем.	-2.835	0.005	1.68	1.83
Мислим да не знам скоро ништа о особама са ометеношћу.	-4.473	0.000	1.36	1.61
Захвалан сам што на својим плећима немам толики терет.	-2.704	0.008	1.65	1.80
Покушавам да се понашам нормално и да игноришем ометеност.	-3.054	0.003	1.52	1.70
Непријатно ми је и тешко ми је да се опустим.	-2.556	0.011	1.44	1.59
Нисам свестан са којим се проблемима суочавају особе са ометеношћу.	-2.962	0.004	1.47	1.64
Несигуран(на) сам зато што не знам како да се понашам.	-3.716	0.000	1.28	1.48
Чак и после честих контаката још увек више примећујем хендикеп, а не саму особу.	-2.194	0.029	1.21	1.32
Трудим се да моји контакти са тим особама буду што краћи и да се што пре заврше.	-3.051	0.003	1.12	1.25

Из одговора се уочава тенденција испитаника који нису радили на пословима пружања подршке да су несигурни, да им је непријатно у друштву особа са ометеношћу, да се труде да се понашају нормално и да им је тешко да не примећују хендикеп, чак и после више сусрета.

Табела 2 - Разлика у одговорима на скали 4 у односу на сировођење њослова ијружања иодршке особама са омејеношћу

Ајтем	т	п	Мд	Мн
Могу тачно да проценим колико су ученици разумели моја предавања.	2.108	0.036	1.93	1.86
Имам поверења у своју способност спречавања ометајућег понашање у учионици пре него што се оно испољи.	2.703	0.007	1.97	1.90
Могу да контролишем ометајуће понашање у разреду.	2.703	0.007	1.97	1.90
У стању сам да смирим ученика који је бучан или омета друге ученике.	3.264	0.001	1.98	1.91
У стању сам да учиним да деца следе правила у разреду.	2.069	0.039	1.97	1.92

Испитаници који су радили на пословима спровођења пружања подршке особама са ометеношћу процењују да су самоефикаснији приликом спровођења инклузивне праксе, могу да контролишу ометајуће понашање у разреду, да учине да их ученици слушају, да увиде колико су ученици разумели предавања, у односу на испитанике који нису имали искуство у спровођењу послова пружања подршке особама са ометеношћу.

ЗАКЉУЧАК

Резултати показују да контакт са особама са посебним образовним потребама (ПОП) има позитиван утицај на ставове према инклузији, иако у овом истраживању није прављена разлика у врсти контакта коју наставници имају с особама с ПОП, одн. није прављена разлика између контакта који имају наставници са ученицима и контакта који имају наставници у блиским, породичним или пријатељским односима с ученицима с ПОП. Наставници који нису имали контакт показују виши степен узнемирености у интеракцији са ПОП, од наставника који су имали то искуство. Наставници којима је пружена додатна едукација имају мањи степен непријатности приликом интеракције са особама са ПОП, од наставника који нису имали едукацију у овој области. Изгледа да знања која су наставници стекли едукацијом утичу на квалитет интеракције с особама с ПОП. С обзиром на наведени резултат, факултети би могли да размотре утицај едукације на ставове будућих наставника. Ситуација је отежана факултетима који не припремају, или не припремају у довољној мери будуће наставнике за рад у инклузивним одељењима. Наставници који нису радили на пословима пружања подршке исказују виши степен непријатности у интеракцији са особама с ПОП у односу на наставнике који су имали то искуство. Наставници који су радили на пословима пружања подршке процењују себе самоефикаснијим у примени инклузивне праксе у односу на оне наставнике који немају ово искуство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). **Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school.** *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
2. Avramidis, E., & Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17(2), 129–147.
3. Barker, K., Yeung, A. S., Dobia, B., & Mooney M.(2009). *Positive Behaviour for Learning: Differentiating Teachers' Self-efficacy.* AARE International Education Research Conference, Canberra, 29 November - 3 December 2009.
4. Bender, W.N., Vail, C.O. & Scott, K. (1995). Teachers' Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 28(2), 87-94.
5. Brownlee, J., & Carrington, S (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teacher's. *Support for Learning* 15 (3), 99-105.
6. Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 28(4), 369-379.
7. Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children* 67(1), 115–135.
8. LeRoy, B., & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning* 11(1), 32–36.
9. Milačić-Vidojević, I., Glumbić, N., Brojčin, B. (2010): The perception of the attitudes of concern and self-efficacy of teachers regarding inclusive education. *Special education and rehabilitation science and/or practice*, Novi Sad, str. 749-779. ISBN 978-86-913605-1-1.
10. Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education* 21(1), 85–105.
11. Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., Earle, C. (2006). Pre-service teachers attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education* 21 (2), 80-93.

12. Soodak, L., Podell, D., & Lehman, L. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education* 31, 480–497.
13. Sprague, M., & Pennell, D. (2000). The power of partners: Preparing preservice teachers for inclusion. *Clearing House* 73(3), 168- 170.
14. Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children* 63(1), 29–45.
15. Walsh, M., Dove, J. S., Krause, J., Obiozor, E., Pang, A., Stryker, D., Wert, B., Wilson, V., Zilz, W., & Astor-Stetson, E. (2008). Attitudes of University Students toward Individuals with Exceptionalities and Inclusive Practices: A Baseline Analysis of Students Enrolled in the Introductory Course, Northeastern Educational Research Association (NERA) 39th Annual Conference, **Rocky Hill, Connecticut**, October 22–24, 2008.

**THE IMPORTANCE OF PRIOR EXPERIENCE AND EDUCATION
OF TEACHERS FOR THEIR ATTITUDES, THE QUALITY OF
INTERACTION WITH PERSONS WITH DISABILITY, FOR
CONCERNS AND SELF EVALUATION OF EFFICACY
REGARDING INCLUSIVE EDUCATION**

IVONA MILAČIĆ VIDOJEVIĆ, NADA DRAGOJEVIĆ
Faculty of Special Education and Rehabilitation

MARIJA COLIĆ
Ph.D. Student

SUMMARY

The aim of the study was to explore the differences among teachers in their attitudes toward inclusion, in quality of their interaction with people with disability, in their concerns about inclusive education and in self-perception of their efficacy in inclusive education due to prior contact with persons with disability, their education and experience in supplying support to persons with disability.

The sample included 420 teachers (F=345, M=75), from five Serbian towns. All participants were above 20 years old and were divided in five age groups. Instrument applied were: ATIES – *Attitudes toward Inclusive Education Scale* (Willzanski, 1952), IPD – *Interaction with People with Disability Scale* (Forlin, Jobbling, Carroll, 2001), CIES – *Concerns about Inclusive Education Scale* (Sharman, Desai, 2002), *Self-efficacy in Implementing Inclusive Practices Scale* (Gibson, Dembo, 1984) and *Questionnaire about demographic data*.

The results point to conclusion that contact with persons with special educational needs is related to more positive attitudes toward inclusion. Teachers who had no these contacts showed greater degree of uneasiness in interaction, in comparison to teachers who had experience in supplying support to these persons. Teachers who had additional education showed lesser degree of uneasiness than teachers without the education. Teachers who had experience in supplying support to persons with disability showed lesser degree of embarrassment in interaction and higher evaluation of self-efficacy in comparison to teachers without this experience.

KEYWORDS: attitudes, inclusion, contact hypothesis, teachers' education, experience in supplying support to persons with special educational needs