

Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

V međunarodni naučni skup
Zlatibor 24-27. septembar 2011.

University of Belgrade
Faculty of Special Education and Rehabilitation

5th International Scientific Conference
Zlatibor 24-27. September 2011.

SPECIJALNA EDUKACIJA
I REHABILITACIJA *danas*
SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION *today*

zbornik radova
proceedings



UNIVERZITET U BEOGRADU
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

V međunarodni naučni skup
**SPECIJALNA EDUKACIJA I
REHABILITACIJA DANAS**

Zlatibor, 24-27. septembar 2011.

The Fifth International Scientific Conference
**SPECIAL EDUCATION AND
REHABILITATION TODAY**

Zlatibor, September, 24-27. 2011.

**Zbornik radova
Proceedings**

Beograd, 2011.

Belgrade, 2011

SPECIJALNA EDUKACIJA I REHABILITACIJA DANAS
SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION TODAY

Zbornik radova
Proceedings

V međunarodni naučni skup
The Fifth International Scientific Conference
Zlatibor, 24-27. septembar 2011.

Izdavač/Publisher:

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation
Visokog Stevana 2, 11 000 Beograd
www.fasper.bg.ac.rs

Za izdavača/For publisher:

Prof. dr Jasmina Kovačević, dekan

Urednici:

Prof. dr Nenad Glumbić, Doc. dr Vesna Vučinić

Štampa/Printing:

AKADEMIJA

Beograd

Tiraž/Circulation: 300

ISBN

PROMENA STAVOVA BUDUĆIH DEFEKTOLOGA PREMA INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU²

Branislav Brojčin, Slobodan Banković, Nenad Glumbić
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

U Srbiji je krajem 2009. godine donet Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja koji jasno favorizuje inkluzivno obrazovanje. S druge strane, dominiraju mišljenja da uspešna implementacija bilo koje inkluzivne politike u mnogome zavisi od pozitivne orijentacije edukatora prema njoj. Istraživanja pokazuju da se na stavove nastavnika može uticati tokom njihove obuke. Poboljšanje stavova kada su u programe studija uključeni inkluzivni sadržaji odnosi se na nastavnike redovne nastave, ali i na specijalne edukatore. Skorašnjom reformom Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju (FASPER) Univerziteta u Beogradu je ove sadržaje uveo u planove i programe studija.

Cilj ovog istraživanja je da ustanovi da li tokom završne godine osnovnih studija dolazi do promene stavova studenata FASPER-a, studijskog programa Specijalna edukacija i rehabilitacija osoba sa teškoćama u mentalnom razvoju, prema inkluzivnom obrazovanju.

Uzorak se sastoji od 31 studenata FASPER-a. Studenti su popunjavali Skalu za procenu stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Wilczenski, 1992) na početku 7. i na kraju 8. semestra.

Generalno, rezultati pokazuju da je došlo do značajnog poboljšanja stavova studenata prema obrazovnoj inkluziji učenika sa posebnim obrazovnim potrebama ($t = -2,115$, $p < 0,05$). Ipak, dalja analiza pokazuje da je ova promena statistički značajna samo kada je u pitanju poboljšanje stavova prema uključivanju u redovno obrazovanje učenika čiji je govor teško razumljiv ($t = -2,530$, $p < 0,01$), kao i onih koji imaju teže oštećenje vida ($t = -2,115$, $p < 0,05$) ili sluha ($t = -2,716$, $p < 0,05$).

Iako se registruje značajno poboljšanje stavova budućih oligofrenologa prema inkluzivnom obrazovanju tokom poslednje godine studija, ove promene nisu sveobuhvatne i odnose se samo na pojedine kategorije ometenosti.

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, stavovi, studenti

UVOD

Stavovi su u centru interesovanja pri izučavanju inkluzivnog obrazovanja i zbog moguće veze između njih i ponašanja (Ajzen, Fishbein, 1980, prema Horner-Johnson i sar., 2002; Eagly, 1992). Naime, veruje se da promena stavova može ublažiti socijalne teškoće koje su česti pratioci uključivanja dece sa teškoćama u razvoju u redovno obrazovanje (Aronson, 1990; Chassin i sar., 1990, sve prema Mulvihill et al., 2002).

Istraživanja pokazuju da se na stavove nastavnika može uticati tokom njihove obuke. Ovakve obuke značajno utiču na porast znanja o osobama sa teškoćama u razvoju,

² Ovaj rad je proistekao iz projekta „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću“, koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije (ev. broj 179 017).

pozitivnost stavova i spremnost da se u razred uključe učenici sa teškoćama u razvoju (Walsh et al., 2008). Pored toga, sugeriše se da ove obuke moraju sadržati, pored usvajanja određenih sadržaja, i sticanje direktnih strukturisanih iskustava sa osobama sa teškoćama u razvoju u školskom okruženju, kako bi došlo do razvoja pozitivnih stavova i spremnosti da se ove osobe podučavaju (Campbell, Gilmore, Cuskelly, 2003; Evans, 2004; Sprague, Pennell, 2000, sve prema Walsh et al., 2008; Cook, 2002, Coates, 1989, sve prema Sze, 2009). Poboljšanje stavova kada su u programe studija uključeni inkluzivni sadržaji odnosi na nastavnike redovne nastave, ali i na specijalne edukatore (Shade, Stewart, 2001).

Prateći savremene trendove u specijalnom obrazovanju i uvažavajući realnost nove obrazovne politike Srbije, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju (FASPER) je prilikom poslednje reforme nastavnog plana i programa uveo sadržaje vezane za inkluzivno obrazovanje, koji obuhvataju osnove i principe ovog pristupa obrazovanju, ali i načine na koje mogu pomoći učenicima i nastavnicima u inkluzivnom okruženju.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je da ustanovi da li tokom završne godine osnovnih studija dolazi do promene stavova studenata specijalne edukacije i rehabilitacije prema inkluzivnom obrazovanju dece sa teškoćama u razvoju.

METODOLOGIJA

Uzorak

Uzorak čini 31 student završne godine studijskog programa Specijalna edukacija i rehabilitacija osoba sa teškoćama u mentalnom razvoju, FASPER-a.

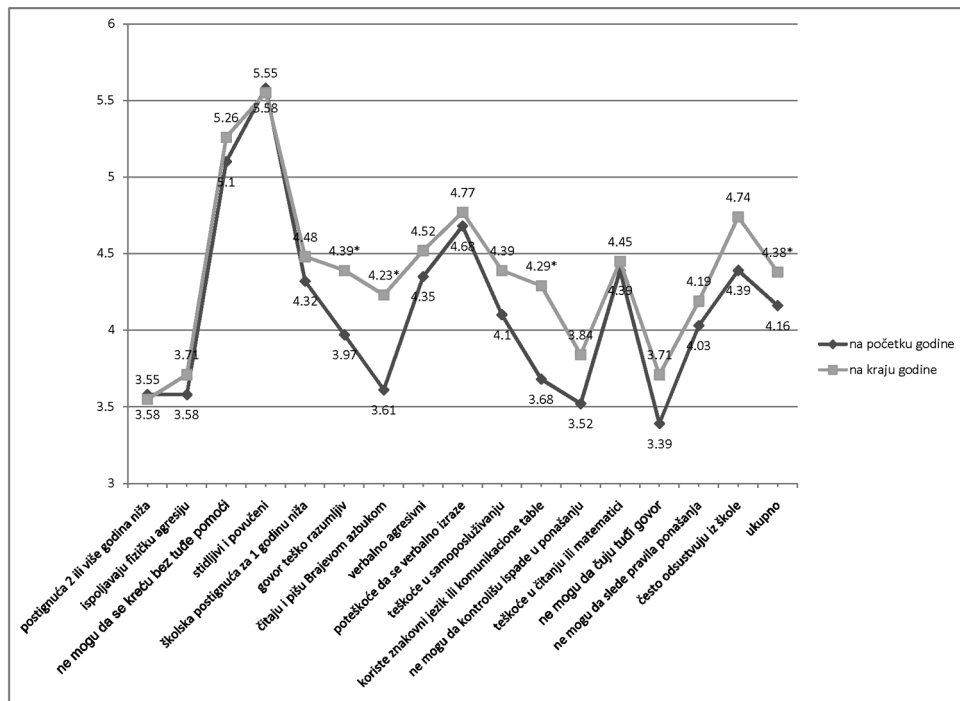
Hronološki uzrat studenata kretao se u rasponu od dvadeset jedne do trideset dve godine, s tim što 77,42% ispitanika ima dvadeset dve, a 9,67% dvadeset jednu godinu. Ispitanici su pretežno ženskog pola (90,32%), što odražava uobičajenu polnu strukturu ovog smera. Čak 96,77% studenata saopštava da je imalo kontakte sa osobama sa teškoćama u razvoju, a nešto više od polovine (54,84%) u užem okruženju ima osobe s ovom vrstom teškoća (dete/osobu s kojom radi, člana uže porodice, člana šire porodice, bliskog prijatelja, poznanika). Na poslovima pružanja podrške osobama sa teškoćama u razvoju do sada je radilo 16,13% ispitanika – od 3 do 48 meseci.

Tehnika i procedura istraživanja

Studenti su popunjavali Skalu za procenu stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Attitudes Towards Inclusive Education Scale, ATIES, Wilczenski, 1992) na početku i na kraju četvrtne godine osnovnih studija. Skala se sastoji od 16 ajtema koji ispituju stavove ispitanika prema inkluziji učenika sa socijalnim, fizičkim, akademskim i biheviorlnim posebnim obrazovnim potrebama. Ispitanici su birali odgovore na šestostepenoj skali Likertovog tipa: 1 – apsolutno se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – donekle se ne slažem, 4 – donekle se slažem, 5 – slažem se, 6 – apsolutno se slažem. Skala ima totalni opseg skorova od 16 do 96, a viši skorovi ukazuju na pozitivnije stavove.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Grafički prikaz 1 – Stavovi studenata prema inkluziji pojedinih kategorija učenika sa teškoćama u razvoju na početku i na kraju školske godine



* Razlika značajna na nivou $p < 0,05$.

Ukupni stavovi studenata prema uključivanju učenika sa teškoćama u razvoju u redovne razrede mogu se okarakterisati kao blago pozitivni i najpribližnji stavu „donekle se slažem“ (AS = 4,16 - na skali od 1 do 6).

Najpozitivnije stavove imaju prema uključivanju stidljivih i povučenih učenika u redovne razrede (AS = 5,58), potom onih učenika koji ne mogu da se kreću bez tuđe pomoći (AS = 5,10), kao i učenika koji imaju teškoća da verbalno izraze ono što misle (AS = 4,68).

Studenti nešto manje entuzijazma pokazuju kada je u pitanju inkluzivno obrazovanje učenika koji: imaju teškoće u čitanju i matematički (AS = 4,39), često izostaju iz škole (AS = 4,39), su verbalno agresivni (AS = 4,35) ili u akademskom pogledu zaostaju godinu dana za svojim vršnjacima.

Stav „donekle se slažem“ najpribližnije opisuje spremnost za uključivanje učenika: kojima je potrebno dodatno podučavanje u samoposluzivanju i aktivnostima svakodnevnog života (AS = 4,1), onih koji ne mogu da slede pravila ponašanja u školi (AS = 4,03) i onih sa teškoćama u govoru (AS = 3,97).

Grupe ometenosti prema kojima studenti imaju najnegativnije stavove obuhvataju teške senzoričke poremećaje, veća kognitivna zaostajanja, kao i fizički agresivne i učenike sa težim poremećajima u ponašanju. Ipak, čak i u ovoj grupi stavovi su u opsegu između „donekle se ne slažem“ i „donekle se slažem“ – najniža prosečna ocena je 3,39 u slučaju učenika

ka koji ne čuju tuđi govor. Dakle, pre se može govoriti o nesigurnim, nego negativnim stavovima.

Posle obuke u inkluzivnom obrazovanju, ali i nastave iz drugih predmeta koji se slušaju tokom sedmog i osmog semestra, kod studenata se uočavaju dve tendencije. Hijerarhija adekvatnosti uključivanja učenika sa pojedinim vrstama ometenosti u redovno obrazovanje ostaje nepromenjena u odnosu na prethodno merenje, ali su stavovi pozitivniji prema svakoj pojedinoj vrsti ometenosti, tj. prema inkluziji dece koja ih poseduju. Izuzetak su samo stavovi prema uključivanju dece koja su stidljiva i povučena, a koja su u oba merenja na samom vrhu poželjnosti kada je obrazovna inkluzija u pitanju, gde se registruje zanemarljivo opadanje podrške (AS = 5,55 u drugom merenju).

Statistička analiza Skale u celini pokazuje da je došlo do značajnog poboljšanja stavova studenata prema obrazovnoj inkluziji učenika sa socijalnim, fizičkim, akademskim i bihejvioralnim posebnim obrazovnim potrebama ($t = -2,115$, $p = 0,043$). Vrednosti aritmetičkih sredina rastu kod svih ometenosti, izuzimajući decu koja su stidljiva i povučena, kod koje dolazi do neznatnog pada (AS = 5,55, nasuprot AS = 5,58 u inicijalnom ispitivanju). Ipak, analiza pokazuje da je ova promena statistički značajna samo kada je u pitanju poboljšanje stavova prema uključivanju u redovno obrazovanje učenika čiji je govor teško razumljiv ($t = -2,530$, $p = 0,017$), kao i onih koji imaju teže oštećenje vida ($t = -2,115$, $p = 0,028$) ili koriste alternativne vidove komunikacije ($t = -2,716$, $p = 0,011$).

DISKUSIJA

Cilj ovog istraživanja bio je da ustanovi da li tokom završne godine osnovnih studija dolazi do promene stavova studenata specijalne edukacije i rehabilitacije prema inkluzivnom obrazovanju dece sa teškoćama u razvoju. Iako su stavovi studenata studijskog programa Specijalna edukacija i rehabilitacija osoba sa teškoćama u mentalnom razvoju blago pozitivni, a globalni pokazatelji govore da je tokom poslednje godine studija (kada na strukturan način usvajaju sadržaje vezane za inkluzivno obrazovanje) došlo do značajnog poboljšanja stavova studenata prema obrazovnoj inkluziji učenika sa teškoćama u razvoju, dublja analiza pokazuje da se pozitivne promene prevashodno beleže u stavovima prema inkluziji dece sa teškoćama u govoru i senzoričkim poteškoćama. To pomalo čudi, s obzirom na to da se radi o studentima smera za rad sa osobama sa teškoćama u mentalnom razvoju, zbog čega bi se promene očekivale prevashodno u stavovima prema osobama sa ovom vrstom teškoća. Ipak, moguće je da studenti sopstvenu oblast kompetencije doživljavaju suviše kompleksnom da bi se mogla ostvarivati u redovnim školama, dok druge vrste ometenosti pretežno rangiraju u skladu sa „hijerarhijom ometenosti“. Naime, često se pronalazi da su deca sa intelektualnom ometenošću niže rangirana u odnosu na decu s telesnom invalidnošću i decu sa senzoričkim ometenostima, a bolje od dece sa emocionalno-bihejvioralnim problemima (Yuker, 1988, prema Ahlborn, Panek, Jungers, 2008; Soodak, Podell and Lehman, 1998). Međutim, treba imati u vidu da kategorije ometenosti nisu homogene. Na primer, kada su u pitanju učenici sa emocionalno-biejevioralnim teškoćama, s jedne strane su povučeni (stidljivi) učenici koje studenti vide kao najbolje kandidate za uključivanje u inkluzivno obrazovanje, a sa druge fizički agresivni i učenici sa težim poremećajima u ponašanju prema čijem uključivanju u redovne razrede studenti FASPER-a imaju najviše rezervi. Čini se jasnim da je ova razlika prevashodno uslovljena nivoom očekivane disruptivnosti u razredu, vremenom potrebnim da bi se ona kontrolisala, kao i potencijalnim bezbednosnim rizicima za drugu decu u razredu.

Slične rezultate dobijamo i u drugim istraživanjima koja su se bavila stavovima studenata nastavnčkih fakulteta prema inkluzivnom obrazovanju. Na primer, u jednom flandrij-

skom istraživanju, studenti psihologije i nastavničkih fakulteta po završetku obuke imali su najpozitivnije stavove prema inkluziji dece sa senzoričkim i telesnim ometenostima, dok su prema uključivanju dece sa mentalnim poremećajima i problemima u ponašanju imali neutralne stavove. Globalni stavovi ovih studenata opisuju se kao „oprezno pozitivni“, a autori veruju da su posledica neverovanja da je inkluzija budućnost obrazovanja u njihovoj zemlji (Vanderfaellie, De Fever, Lombaerts, 2003).

Druga studija koja je ispitivala stavove nastavnika i studenata nastavnčkih fakulteta dobila je slične rezultate. Ispitanici su bili skloniji inkluziji učenika sa socijalnim deficitima (poput stidljivosti), nego učenika sa fizičkim ometenostima, radije su prihvatili učenike sa fizičkim, nego sa akademskim teškoćama i, na kraju, bili su raspoloženi prema učenicima sa akademskim, nego sa bihevioralnim problemima (Wilczenski, 1992, prema Wilson, 2000). Interesantno je da se dualizam između generalnog priznavanja prava učenika sa teškoćama u razvoju da se obrazuju u redovnim razredima i sumnje da će oni u tim razredima dobiti odgovarajuće obrazovanje javlja u brojnim ispitivanjima stavova, kako kod studenata nastavnčkih fakulteta (npr. Gafoor Asaraf, 2009; Lambe, Bones, 2006; Lambe, Bones, 2008), tako i kod svršenih nastavnika i specijalnih edukatora koji nemaju mnogo iskustva sa inkluzivnim obrazovanjem (npr. Scruggs, Mastropieri, 1996; Semmel et al., 1991, prema Wilson, 2000).

Ipak, u studijama koje su uključivale nastavnike i specijalne edukatore koji su imali aktivna iskustva sa inkluzivnim obrazovanjem, saopštavaju se drugačiji rezultati. Na primer, u jednom istraživanju zabeleženo je da se posvećenost ovom pristupu obrazovanju pojavljuje na kraju ciklusa primene programa, pošto nastavnici ovladaju profesionalnim veštinama potrebnim da bi primenjivali inkluzivne programe. Pozitivniji stavovi bili su povezani sa višim nivoom obuke, administrativne podrške i saradnje (Villa et al., 1996, prema Avramidis and Norwich, 2002).

Postoji mogućnost i da bi podrška inkluzivnom obrazovanju studenata FASPER-a bila veća da neka zakonska rešenja ne ignorišu postojanje defektologa, kao i da stavovi nekih promotera inkluzivnog obrazovanja nisu izrazito negativni kada je u pitanju ova profesija. Na primer, Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009) gotovo da i ne pominje uključivanje defektologa u rad sa decom koja imaju teškoće u razvoju, a koja su uključena u redovno obrazovanje. Oni nisu pomenuti među stručnim saradnicima, niti kao članovi stručnih timova za inkluzivno obrazovanje ili timova za pružanje dodatne podrške. Ovakav odnos može izazivati sumnje da će uključenoj deci biti pružena odgovarajuća podrška, a sa druge radati zabrinutost za budućnost profesije zbog negativnog stava radikalnih zastupnika inkluzivnog obrazovanja prema specijalnoj edukaciji i defektolozima.

ZAKLJUČAK

Stavovi studenata studijskog programa Specijalna edukacija i rehabilitacija osoba sa teškoćama u mentalnom razvoju FASPER-a prema inkluzivnom obrazovanju mogu se oceniti kao umereno pozitivni. Iako se registruje značajno poboljšanje stavova budućih oligofrenologa prema inkluzivnom obrazovanju tokom poslednje godine osnovnih studija, ove promene nisu sveobuhvatne i odnose se samo na pojedine kategorije ometenosti. Dakle, znanja koja se tiču inkluzivnog obrazovanja mogu u određenoj meri uticati na stavove studenata, ali je za veće promene verovatno potrebno i dugotrajnije pozitivno iskustvo u ova-kvakvoj vrsti obrazovnog okruženja. Na ograničenost promena moglo je uticati i postojeće zakonodavstvo, kao i negativan stav radikalnih zastupnika inkluzije prema profesiji specijalnog edukatora.

LITERATURA

1. Ahlborn, L. J., Panek, P. E., & Jungers, M. K. (2008). College students' perceptions of persons with intellectual disability at three different ages, *Research in Developmental Disabilities*, 29, 61-69.
2. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
3. Eagly, A. H. (1992). Uneven progress: Social psychology and the study of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(5), 693-710.
4. Gafoor, K. A., & Asaraf, P. M. (2009). Inclusive Education: Does the Regular Teacher Education Programme Make Difference in Knowledge and Attitudes?. *The International Conference on Education, Research and Innovation for Inclusive Societies*, Kuppam, Andhra Pradesh, India, March 19-21, 2009.
5. Horner-Johnson, W., Keys, C., Henry, D., Yamaki, K., Oi, F., & Watanabe, K. (2002). Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(5), 365-378.
6. Lambe, J., & Bones, R. (2006). 'Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience'. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186.
7. Lambe, J., & Bones, R. (2008). The impact of a special school placement on student teacher beliefs about inclusive education in Northern Ireland. *British Journal of Special Education*, 35(2), 108-116.
8. Mulvihill, B.A., Shearer, D., & Van Horn, M. L. (2002). Training, experience, and child care providers' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 197-215.
9. Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
10. Shade, R. A., and Stewart, R. (2001). General Education and Special Education Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure*, 46(1), 37-41.
11. Soodak, L.C., Podell, D.J., & Lehman, L.R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
12. Sze, S. (2009). A literature review: pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities, *Education*, 130(1), 53-56.
13. Vanderfaeillie, J., De Fever, F., & Lombaerts, K.(2003). First-year University Students of Educational Sciences on Inclusive Education: attitudes and convictions in Flanders. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 265-277.
14. Walsh, M., Dove, J. S., Krause, J., Obiozor, E., Pang, A., & Stryker, D. (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.
15. Wilson, B. (2000). Educators' views of implementing Direct Instruction curricula: Connections to students with disabilities (Doctoral dissertation, West Virginia University, 2000).
16. Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (2009), *Službeni glasnik RS*, 72/09.

THE PERCEPTION OF INCLUSIVE EDUCATION OF FUTURE SPECIAL EDUCATORS

Branislav Brojčin, Slobodan Banković, Nenad Glumbić
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

The Law on the fundamentals of the education system, which clearly supports inclusive education in Serbia, came into force in late 2009. On the other side, there is a dominating opinion that successful implementation of any inclusive policy mostly depends on educators positive orientation towards it. The studies show that the teacher's attitudes may be altered in the course of training. The improvement of attitudes in curricula with inclusive content included is oriented not only to regular teachers but also to special educators. Recent reform of the Faculty for Special Education and Rehabilitation (FASPER) University of Belgrade incorporated these contents in curricula.

The aim of this research is to determine possible changes in attitude towards inclusive education of FASPER students, attending studies of Special education and rehabilitation of persons with disabilities in mental development.

The sample consisted of 31 FASPER students and the Attitudes Towards Inclusive Education Scale, ATIES (Wilczenski, 1992) was applied at the end of the 7th and the beginning of the 8th semester.

Statistical analysis of the scale shows significant improvement of attitudes of students towards inclusive education of pupils with special educational needs ($t = -2.115, p < 0.05$). However, further analysis revealed that the change was statistically significant only in case of attitudes towards inclusion in regular education of pupils with speech difficulties ($t = -2.530, p < 0.01$), as well as vision ($t = -2.115, p < 0.05$) and hearing impairment ($t = -2.716, p < 0.05$).

Although there is significant improvement in attitudes of future special educators towards persons with disabilities in mental development during the last year of studies, these changes referred only to certain categories of disability.

Key words: *inclusive education, attitudes, students*