

# SPECIJALNA EDUKACIJA I REHABILITACIJA

Univerzitet u Beogradu  
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
VI Međunarodni naučni skup

**danas**

SPECIAL  
EDUCATION  
AND REHABILITATION  
**today**

University of Belgrade  
Faculty of Special Education and Rehabilitation  
6th International Scientific Conference

*Zbornik radova  
Proceeding*

UNIVERZITET U BEOGRADU  
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU  
UNIVERSITY OF BELGRADE  
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

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

Beograd, 14–16. septembar 2012.

The Sixth International Scientific Conference

**SPECIAL EDUCATION AND  
REHABILITATION TODAY**

Belgrade, September, 14–16, 2012

**Zbornik radova  
Proceedings**

Beograd, 2012.  
Belgrade, 2012

# **SPECIJALNA EDUKACIJA I REHABILITACIJA DANAS SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION TODAY**

## **Zbornik radova Proceedings**

VI međunarodni naučni skup  
The Sixth International Scientific Conference  
Belgrade, 14–16. 9. 2012.

*Izdavač / Publisher:*

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation  
11000 Beograd, Visokog Stevana 2  
[www.fasper.bg.ac.rs](http://www.fasper.bg.ac.rs)

*Za izdavača / for Publisher:*

prof. dr Jasmina Kovačević, dekan

*Glavni i odgovorni urednik / Editor-in-chief:*

prof. dr Mile Vuković

*Urednici / Editors:*

prof. dr Nenad Glumbić, doc. dr Vesna Vučinić

Zbornik radova Proceedings će biti publikovan  
u elektronskom obliku CD

*Tiraž / Circulation:*

200

ISBN 978-86-6203-037-5

## INKLUZIVNA PRAKSA I SAMOEFIKASNOST BUDUĆIH SPECIJALNIH EDUKATORA<sup>1</sup>

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

*Samoeфикаsnost upućuje na verovanja osobe u pogledu sopstvenih kapaciteta, koja određuju kako će se osoba osećati, razmišljati, motivisati sebe i kako će se ponašati u datom kontekstu. Nastavnici moraju verovati da njihovo ponašanje može uticati na obrazovanje njihovih učenika. Oni moraju biti svesni svojih sposobnosti da donesu ključne odluke koje će imati uticaj na njihove profesionalne uloge i na postignuća njihovih učenika. Bez obzira na oblik podrške koju će pružiti detetu, roditeljima i redovnom nastavniku budući specijalni edukatori moraju biti uvereni da vladaju znanjima i veštinama potrebnim za rad u inkluzivnom okruženju.*

*Cilj ovog istraživanja je da ustanovi kako studenti završne godine akademskih studija FASPER-a, studijskog programa Specijalna edukacija i rehabilitacija osoba sa teškoćama u mentalnom razvoju, procenjuju sopstvenu kompetentnost u pogledu veština važnih za inkluzivno obrazovanje.*

*Uzorak čini 31 student FASPER-a. Oni su na kraju osmog semestra popunjavali skalu Uspešnost nastavnika u inkluzivnoj praksi.*

*Dobijeni rezultati pokazuju da se studenti osećaju kompetentim u pogledu veština potrebnih za rad u inkluzivnom obrazovnom okruženju (prosečan skor 4,55 od maksimalnih 6). Ispitanici su posebno uvereni u sopstvene sposobnosti da sarađuju sa roditeljima, nastavnicima i drugim osobama uključenim u inkluzivni proces, dok nešto manje samopouzdanja imaju kada su u pitanju nastava i upravljanje ponašanjem u inkluzivnom razredu.*

*Rad pokazuje da se ispitivani studenti osećaju spremnim da preuzmu odgovarajuću ulogu u procesu inkluzivnog obrazovanja i sagledava aspekte njihovog obrazovanja koje u ovom pogledu treba nadalje unapređivati.*

**Ključne reči:** *inkluzivno obrazovanje, samoeфикаsnost, studenti*

### UVOD

Zakon o osnovama obrazovanja i vastpitanja (2009) jasno stavlja do znanja da je ambicija Srbije izgradnja inkluzivnog sistema obrazovanja. Iako se u samom zakonu, kao i pratećim dokumentima (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2010; Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku, 2010) uloga specijalnog edukatora (defektologa) u ovom procesu zanemaruje ili marginalizuje, čini se da je već i dosadašnja, relativno kratka praksa pokazala da je realizacija inkluzivnog obrazovanja bez ovog profila stručnjaka, ako ne neizvodljiva, onda svakako nepotpuna i neadekvatna. Ipak, iskustva drugih zemalja, pre svega evropskih, govore da se i uloga specijalnih edukatora menja. Umesto direktnog rada sa učenicima sa teškoćama u razvoju (u odeljenju ili izvan njega), sve više se insistira na pružanju indirektno/konsultativne podrške redovnim nastavnicima, ali i kooperativnom podučavanju specijalnog edukatora i redovnog nastavnika svih učenika u razredu (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Nove uloge podrazumevaju i nove

<sup>1</sup> Rad predstavlja rezultat istraživanja na projektu „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću“, broj 179017 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

kompetencije koje se tiču saradnje, nastave i upravljanja ponašanjem svih učenika u razredu (Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

Samoeфикаsnost upućuje na verovanja osobe u pogledu sopstvenih kapaciteta, koja određuju kako će se osoba osećati, razmišljati, motivisati sebe i kako će se ponašati u datom kontekstu (Bandura, 1994, prema Barker et al., 2009). Nastavnici moraju verovati da njihovo ponašanje može uticati na obrazovanje njihovih učenika. Oni moraju biti svesni svojih sposobnosti da donesu ključne odluke, koje će imati uticaj na njihove profesionalne uloge i na postignuća njihovih učenika.

Nastavnici sa visokim osećanjem samoeфикаsnosti spremnije istrajavaju pred izazovima, češće primenjuju nove nastavne strategije i pristupe da bi zadovoljili individualne potrebe učenika, strpljiviji su sa učenicima koji imaju teškoće i ređe ih kritikuju (Gibson & Dembo, 1984, prema Barker et al., 2009). Oni su spremniji da preuzimaju rizike i primenjuju inovativne pristupe u dizajnu i realizaciji nastave (npr. Ghaith & Yaghi, 1997). Isto tako, nastavnici sa visokom samopercepcijom ефикаsnosti imaju pozitivnije stavove prema inkluziji, dok nastavnici kod kojih je ona niska ispoljavaju anksioznost i odbacuju ideju uključivanja učenika sa razvojnim teškoćama u svoje razrede (Weisel & Dror, 2006; Soodak, Podell & Lehman, 1998). Iako je visok nivo samoeфикаsnosti povezan sa pozitivnim ishodima nastave i učenja, neke studije sugerišu da sumnje u pogledu uspešnosti mogu biti korisne. Nesigurnost u pogledu sposobnosti može voditi ka povećanoj samorefleksiji i povećati motivaciju za učenje (Wheatley, 2002).

Bez obzira na oblik podrške koju će pružati detetu, roditeljima i redovnom nastavniku budući specijalni edukatori moraju biti uvereni da vladaju znanjima i veštinama potrebnim za rad u inkluzivnom okruženju.

## **CILJ**

Cilj ovog istraživanja je da ustanovi kako studenti završne godine akademskih studija FASPER-a, studijskog programa Specijalna edukacija i rehabilitacija osoba sa teškoćama u mentalnom razvoju, procenjuju sopstvenu kompetentnost u pogledu veština važnih za inkluzivno obrazovanje.

## **METODOLOGIJA**

### ***Uzorak***

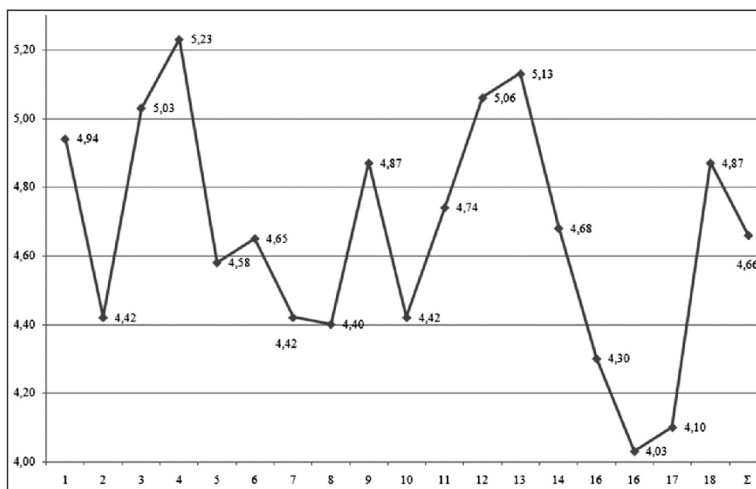
Uzorak obuhvata 31-og studenta završne godine studijskog programa Specijalna edukacija i rehabilitacija osoba sa teškoćama u mentalnom razvoju, Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju (FASPER). Hronološki uzrast studenata kreće se od 21. do 32. godine (77,42% ispitanika ima 22, a 9,67% ima 21 godinu). Ispitanici su pretežno ženskog pola (90,32%), što odražava uobičajenu polnu strukturu ovog smera. Svi studenti, sem jednog, saopštavaju da su imali kontakte sa osobama sa ometenošću (96,77%), a preko polovine u užem okruženju ima nekoga sa ometenošću – dete/osobu s kojom radi, člana uže porodice, člana šire porodice, bliskog prijatelja, poznanika (54,84%). Na poslovima pružanja podrške osobama sa ometenošću, u trajanju od 3 do 48 meseci, radilo je 16,13% ispitanika.

### ***Instrument***

Ispitanici su na kraju osmog semestra popunjavali skalu Ефикаsnost nastavnika u inkluzivnoj praksi (*The Teacher Efficacy for Inclusive Practices*) (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Skala se sastoji od 18 iskaza, koji su grupisani u tri faktora od po šest ajtema: ефикаsnost u izvođenju inkluzivne nastave (npr. *Osećam se sigurno u kreiranju*

zadataka tako da oni budu prilagođeni individualnim potrebama učenika sa ometenošću), efikasnost u saradnji (npr. Imam poverenja u svoju sposobnost uključivanja roditelja dece sa ometenošću u školske aktivnosti) i efikasnost u upravljanju ponašanjem (npr. Mogu da kontrolišem ometajuće ponašanje u razredu). Na svakom ajtemu bira se jedan od šest odgovora (od apsolutno se ne slažem do apsolutno se slažem), pri čemu nijedan od njih nije neutralan, tako da su ispitanici morali da se izjasne u pogledu sopstvenih kompetencija za svaku tvrdnju.

## REZULTATI



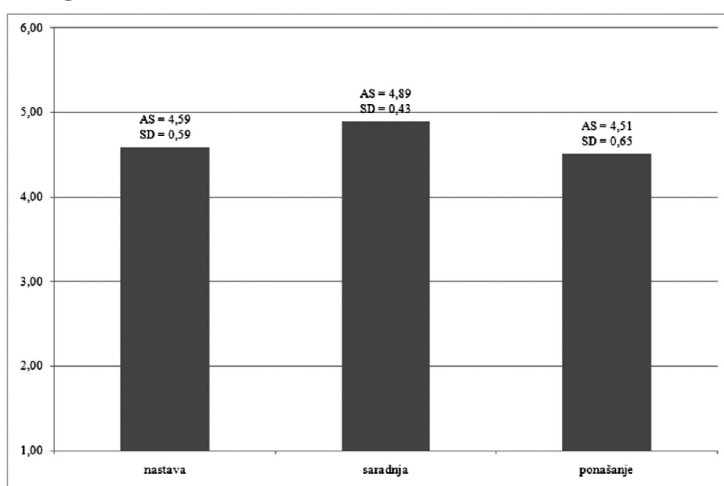
1.	Predočavanje očekivanja u pogledu ponašanja.	7.	Sposobnost da se spreči ometajuće ponašanje pre nego što se ispolji.	13.	Saradnja sa drugim stručnjacima u razredu.
2.	Smirivanje učenika koji je bučan ili ometa druge.	8.	Kontrola ometajućeg ponašanja u razredu.	14.	Sposobnost okupljanja učenika za rad u parovima ili malim grupama.
3.	Činjenje da se roditelji osećaju prijatno u školi.	9.	Uključivanje roditelja dece sa ometenošću u školske aktivnosti.	15.	Primena različitih strategija procene.
4.	Podrška porodici da pomogne detetu u učenju.	10.	Kreiranje zadataka prilagođenih individualnim potrebama.	16.	Informisanje drugih o inkluzivnom obrazovanju.
5.	Procena koliko su učenici razumeli predavanja.	11.	Postizanje da deca slede pravila u razredu.	17.	Suočavanje sa učenikom koji je fizički agresivan.
6.	Obezbeđivanje odgovarajućih izazova za nadarene učenike.	12.	Saradnja sa drugim stručnjacima u obrazovnom planiranju.	18.	Alternativna objašnjenja ili primeri kada su učenici zbunjeni.

Grafikon 1 – Rezultati na skali Efikasnost nastavnika u inkluzivnoj praksi po ajtemima

Dobijeni rezultati pokazuju da se studenti osećaju kompetentima u pogledu veština potrebnih za rad u inkluzivnom obrazovnom okruženju (prosečan skor 4,66 od maksimalnih 6).

Ajtemi na kojima studenti izražavaju najviši stepen samoprocenjene efikasnosti pripadaju faktoru koji ispituje osećanje kompetentnosti za saradnju u inkluzivnom obrazovanju. Oni smatraju da vrlo uspešno mogu da podrže porodicu u nastojanju da pomogne detetu u učenju (AS = 5,23, SD = 0,50), saraduju sa drugim stručnjacima u obrazovnom planiranju (AS = 5,06, SD = 0,44) i nastavi (AS = 5,13, SD = 0,56) za decu sa ometenošću, kao i da atmosferu u školi učine prijatnom za roditelje (AS = 5,03, SD = 0,44).

Interesantno je da ajtem na kome ispitanici ispoljavaju najmanji stepen samoeфикаsnosti takođe pripada faktoru saradnje, a odnosi se na informisanje drugih u pogledu zakona i pravila vezanih za inkluzivno obrazovanje (AS = 4,03, SD = 0,91). To može biti posledica slabijeg poznavanja ovih zakona, ali i njihove neodređenosti i nedorečenosti, a treba primetiti i da je raspršenost odgovora na ovom ajtemu među najvišima u upitniku. Takođe, studenti su manje sigurni da su u stanju da se suoče sa učenicom koji je fizički agresivan (AS = 4,10, SD = 0,94), kao i da su vešti u primeni različitih strategija procene (AS = 4,30, SD = 1,21). Ponovo treba primetiti da je u odnosu na druge ajteme raspršenost odgovora relativno visoka.



Grafikon 2 – Rezultati na skali *Efikasnost nastavnika u inkluzivnoj praksi po ispitivanim faktorima*

Ispitanici su posebno uvereni u sopstvene sposobnosti da saraduju sa roditeljima, nastavnicima i drugim osobama uključenim u inkluzivni proces (AS = 4,89, SD = 0,62), dok nešto manje samopouzdanja imaju kada su u pitanju nastava (AS = 4,58, SD = 0,85) i upravljanje ponašanjem (AS = 4,50, SD = 0,77) u inkluzivnom razredu.

Tabela 1 – Značajnost razlike postignuća na faktorima skale *Efikasnost nastavnika u inkluzivnoj praksi*

	AS	SD	t	df	p
nastava - saradnja	-0,31	0,47	-3,603	30	0,001*
nastava - ponašanje	0,08	0,56	0,805	30	0,427
saradnja - ponašanje	0,39	0,60	3,620	30	0,001*

\*p < 0,01

Rezultati statističke analize potvrđuju da je procenjena samoeфикаsnost ispitivanih studenata značajno viša kada je u pitanju saradnja sa roditeljima i drugim stručnjacima, od osećanja spremnosti da izvode nastavu (t=3,620, p<0,01) i da upravljaju ponašanjem (t=-3,603, p < 0,01) u inkluzivnom razredu. Imeđu poslednja dva pomenuta faktora razlika nije statistički značajna (t=0,805, p=0,427).

## ZAKLJUČAK

Ispitivani studenti osećaju se spremnim da preuzmu odgovarajuću ulogu u procesu inkluzivnog obrazovanja. Posebno kompetentnim se osećaju u pogledu saradnje sa roditeljima, nastavnicima i drugim stručnjacima u pripremi obrazovnih planova i izvođenju nastave u inkluzivnim razredima. I pored natprosečnih skorova na svim ajtemima, studenti osećaju da im je dalje usavršavanje najpotrebnije u pogledu izvođenja nastave u inkluzivnom razredu i upravljanju ponašanjem učenika. Studenti FASPER-a su se do skoro, usled prirode profesije i organizacije specijalnih škola, dominantno obučavali za individualni rad i rad sa malom grupom učenika, što je verovatno povezano sa manjom sigurnošću u pogledu sopstvenih sposobnosti da nastavu izvode frontalno sa većom grupom učenika ili istovremeno sa više grupa učenika u redovnom razredu. Veću pažnju pri obrazovanju studenata treba posvetiti različitim pristupima upravljanju ponašanjem u razredu i izlaženju na kraj sa fizički agresivnim učenicima, kao i teorijskom i praktičnom poznavanju različitih načina i diferenciranja procene.

## LITERATURA

1. 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.
2. European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special Education across Europe in 2003 – Trends in provision in 18 European countries*. Retrieved October 24, 2012. from [https://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/special\\_education\\_europe.pdf](https://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/special_education_europe.pdf).
3. Ghaith, G., & Yaghi, M. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 451–458.
4. Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2010). *Službeni glasnik RS*, 76/10.
5. Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku (2010). *Službeni glasnik RS*, 63/10.
6. Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21.
7. Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31 (4), 480–497.
8. Weisel, A. & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1 (2), 157–174.
9. Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 5–22.
10. Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (2009). *Službeni glasnik RS*, 72/09.



## INCLUSIVE PRACTICES AND SELF-EFFICACY OF FUTURE SPECIAL EDUCATORS

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

*Self-efficacy is related to beliefs in one's own capacities, which determine the way a person tends to feel, think, motivate him-or herself or behave in certain context. Teachers must believe that their behaviour can affect education of their students. They have to be aware of their strengths to make key decisions, which further impact their professional roles and students' achievements. Future special educators have to be convinced that they have the knowledge and skills needed for working in inclusive setting, irrespective of the model of support provided for children, parents and regular schools teachers.*

*The objective of this research is to determine how fourth-year students from the Department of Special Education and Rehabilitation of the Persons with Mental Disabilities (Faculty of Special Education and Rehabilitation, FASPER), perceive their own competences regarding the skills necessary for inclusive education.*

*The sample consisted of 31 students, who were asked, at the end of the school year, to fulfil the scale known as The Teacher Efficacy for Inclusive Practices.*

*The obtained results show that students feel themselves competent in respect to the skills needed for working in inclusive environment (the average score was 4.55 out of 6). The students were especially convinced in their abilities to cooperate with parents, teachers and other persons involved in inclusive process. They were somewhat less confident in organizing education process and behaviour management within the inclusive classroom.*

*Obtained results indicate that the interviewed students feel capable of taking an adequate role in the process of inclusive education and point to certain aspects of their education which should be improved.*

**Key words:** *inclusive education, self-efficacy, students*