

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАНИЕ: СТАВОВИ НА СТУДЕНТИТЕ ПЕДАГОЗИ И ДЕФЕКТОЛОЗИ

Даниела Димитрова-Радојичиќ

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,
Филозофски факултет – Скопје,
Институт за Дефектологија, Република Македонија
daniela@fzf.ukim.edu.mk

Наташа Чичевска-Јованова

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“,
Филозофски факултет – Скопје,
Институт за Дефектологија, Република Македонија
natasac@fzf.ukim.edu.mk

УДК: 376.091

Апстракт

Според Хубер (Huber 2009), утврдувањето на факторите што влијаат на ставовите на студентите наставници може да претставува база на информации за наставни содржини во функција на промовирање на посакуваните ставови кон инклузијата. Во овој контекст, голем број автори ги истражувале варијаблите поврзани со ставовите на студентите наставници кон инклузијата. Иако резултатите од некои од овие студии сугерираат позитивни ставови, има и такви што покажуваат загриженост за концептот инклузивно образование за учениците со посебни потреби.

Целта на ова истражување е да се испитаат ставовите на студентите од Институтот за дефектологија и од Институтот за педагогија за инклузија на учениците со пречки во развојот во редовно училиште. Како инструмент беше користен посебен прашалник – *Скала за ставовите за инклузивно образование* (Attitudes Toward Inclusion in Africa Scale – ATIAS, Agbenyega, Deppeler & Harvey, 2005).

Резултатите покажаа дека, генерално, поголем број студенти го поддржуваат концептот на инклузивно образование.

Клучни зборови: ставови, инклузивно образование, ученици со посебни потреби, идни наставници, идни наставници дефектолози.

1. Вовед

Инклузија на учениците со посебни потреби во редовното училиште е практика во целиот свет (Leyser & Romi, 2008), но, за жал, таа не е прифатена од целата образовна заедница (Yellin et al., 2003). Токму прифаќањето е еден од клучните фактори што влијаат на инклузивната практика. Резултатите од истражувањата на ставовите на наставниците се различни. Некои студии покажуваат позитивни ставови на наставниците кон инклузијата на учениците со посебни потреби. Скругс и Мастропијери (Scruggs и Mastropieri, 1996) ги сумирале резултатите од 28 студии спроведени во периодот помеѓу 1958 и 1995 година, и откриле дека повеќе од две третини од наставниците го поддржуваат концептот на инклузија. Други истражувања покажуваат негативни ставови на наставниците кон

инклузијата (на пр. Coates, 1989; Giangreco et al., 1993; Reiter, Schanin & Tirosh, 1998; Semmel et al., 1991). Неколку автори констатирале дека наставниците имаат неутрален став кон инклузијата (Bennett, Deluca & Bruns, 1997; Leyser & Tappendorf, 2001).

Хобс и Вестлинг (Hobbs and Westling, 1998) истакнуваат дека позитивните ставови може и треба да се развиваат за време на студирањето на наставниците, и тоа преку обука и позитивно искуство со учениците со посебни потреби. Марфи (Murphy, 1996) тврди дека ако наставниците го завршат своето студирање со негативни ставови кон инклузијата, подоцна тешко ги менуваат.

Целта на ова истражување е да се испитаат ставовите на студентите дефектолози и педагози кон инклузијата на учениците со посебни потреби во редовното училиште.

2.Методологија

Примерок

Вкупно 200 студенти учествуваа во истражувањето (124 студенти од Институтот за дефектологија и 76 од Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје). Од вкупниот број студенти, 66 (33%) се од I година, 47 (23,5%) од II година, 55 (27,5%) од III година и 32 (16%) од IV година на студии.

Инструмент

Ставовите на испитаниците кон инклузијата беа испитувани со посебна скала за ставови кон инклузивното образование (Attitudes Toward Inclusion in Africa Scale – ATIAS, Agbenyega, Deppeler & Harvey, 2005). Истражувањето беше спроведено во текот на учебната 2015/2016 година. Инструментот се состои од два дела: првиот дел се однесува на демографски податоци, како што се: пол, контакт со лице со инвалидност, претходна обука, а вториот дел е составен од 17 изјави на кои студентите педагози и дефектолози одговараа на 6-степен Ликертова скала (1- се согласувам, 6 - не се согласувам). Изјавите се поделени според 4 фактори, идентификувани од страна на Агбенјега (Agbenyega, 2007): бихејвиорални, потреби на ученикот, ресурси и професионална компетенција. Во ова истражување не се користени прашањата што се однесуваат на професионалните компетенции на испитаниците (14, 15 и 17. прашање).

Статистика

Податоците беа статистички обработени со софтверскиот пакет SPSS 14.0. За компарација на добиените средни вредности од двете групи испитаници, користен е независен t-тест на ниво на значајност од $p < 0,05$.

3. Резултати и дискусија

Од вкупно 200 студенти, повеќето се од женски пол (93%) и сите беа на возраст од 18 до 24 години. На прашањето дали имале контакт со лица со инвалидност (на пр. член на семејството, пријател, сосед), 71,9% потврдно одговорија на ова прашање. Како што може да се види и во табела 1, 54,5% од испитаниците не посетувале обука за инклузивно образование на учениците со посебни потреби за време на нивното студирање (на пр. задолжителен или изборен предмет од студиската програма, работилница, семинар).

Табела 1. Демографски карактеристики

Параметри	студенти дефектолози n=124 (62)	студенти педагози n=76 (38)	Вкупно n=200
	n (%)	n (%)	n (%)
Пол			
Женски	114 (91.9)	72 (94.7)	186 (93)
Машки	10 (8.1)	4 (5.3)	14 (7)
Година на студии			
I година	44 (35.5)	22 (28.9)	66 (33)
II година	30 (24.2)	17 (22.4)	47 (23.5)
III година	30 (24.2)	25 (32.9)	55 (27.5)
IV година	20 (16.1)	12 (15.8)	32 (16)
Контакт со лице со ПП ¹			
Да	109 (87.9)	34 (44.7)	143 (71.9)
Не	15 (12.1)	42 (55.3)	57 (28.1)
Обука за ИО ²			
Да	70 (56.5)	21 (27.6)	91 (45.5)
Не	54 (43.5)	55 (72.4)	109 (54.5)

¹ ПП- посебни потреби; ² ИО- инклузивно образование

Бихејвиоралните прашања се однесуваат на карактеристиките на учениците со посебни потреби што можат да претставуваат проблем за наставниците да изведуваат настава во инклузивна училница. Пониската оценка покажува попозитивен став кон инклузивното образование. Сепак, мора да се напомене дека средна вредност над 4 значи негативен став. Како што се гледа од табелата 2, одговорите од ова група прашања се слични меѓу студентите педагози и студентите дефектолози. Единствено, студентите педагози се согласуваат повеќе од студентите дефектолози ($p = 0,026$) дека „учениците кои имаат тешкотии во следење на училишните правила треба да бидат во редовно училиште“.

Табела 2. Бихејвиорални прашања

Прашања	студенти дефектолози	студенти педагози	t	p
	СВ (СД)	СВ (СД)		
Не ги следи правилата	3.20 (1.54)	2.73 (1.38)	2.236	.026
Физички агресивен	4.02 (1.53)	4.11 (1.57)	-0.397	.691
Не се движи сам	2.45 (1.64)	2.44 (1.43)	0.045	.963
Вербално агресивен	3.41 (1.56)	3.56 (1.66)	-0.635	.526
Не може да се изрази	2.58 (1.34)	2.84 (1.54)	-1.216	.225
Неконтрола на однесувањето	3.47 (1.53)	3.52 (1.44)	-0.233	.816
Често отсутен од наставата	3.19 (1.66)	3.18 (1.52)	0.043	.965
Кратко внимание	3.08 (1.47)	2.75 (1.21)	1.722	.086

Прашањата од вториот дел (*потреби на ученикот*) на скалата се однесуваат на учениците со сензорна инвалидност, за кои наставниците веруваат дека имаат потреба од дополнителна поддршка во рамките на инклузивната училница. Врз основа на податоците од табела 3, може да се види дека студентите педагози ($p = 0,006$) статистички повеќе веруваат дека „учениците кои имаат потреба од обука за самопомош треба да бидат во редовно училиште“.

Табела 3. *Потреби на ученикот*

Прашања	студенти дефектолози	студенти педагози	t	p
	СВ (СД)	СВ (СД)		
Неразбирлив говор	3.08 (1.60)	3.13 (1.67)	-0.208	.834
Брајов корисник	3.98 (1.88)	3.93 (1.69)	0.194	.846
Потреба од обука за самопомош	3.49 (1.70)	2.86 (1.46)	2.780	.006
Проблеми во говорот	2.81 (1.53)	2.64 (1.47)	0.781	.435
Знаковен јазик	3.86 (1.81)	3.60 (1.62)	1.053	.293

Прашањата од делот *ресурси* се однесуваат на организациската и структурната поддршка на наставниците во инклузивна училишница (16, 18, 19 и 20. прашање). И двете групи студенти умерено се согласуваат дека големината на одделението, несоодветната инфраструктура и недостатокот на соодветни средства и помагала ќе го отежне спроведувањето на инклузијата во РУ (табела 4). Студентите дефектолози статистички позначајно ја лоцираат големината на одделението како проблем за инклузијата ($p = 0,048$). Очигледно, пристапот до ресурси и поддршка влијае на ставовите на испитаниците кон инклузивното образование. Имено, негативните ставови кон инклузивното образование на учениците со посебни потреби најверојатно влијаат на ефикасно изведување настава од страна на наставниците во рамки на инклузивна училишница (Brantlinger, 1996).

Табела 4. *Ресурси*

Прашања	студенти дефектолози	студенти педагози	t	p
	СВ (СД)	СВ (СД)		
Инклузијата ќе доведе до стрес и анксиозност	3.79 (1.53)	3.47 (1.43)	1.495	.136
Недостатокот на ресурси ќе ја отежне инклузијата	2.16 (1.54)	2.38 (1.60)	-0.957	.339
Несоодветната инфраструктура ќе ја оневозможи инклузијата	2.39 (1.44)	2.57 (1.26)	-0.928	.354
Големината на одделението ќе ја отежне инклузијата	2.14 (1.38)	2.57 (1.54)	-1.992	.048

Од табела 5 може да се забележи дека првиот фактор (*бихејвиорален*) има средна вредност (стандардна девијација) од 3,16 (1,53), што најмногу одговара до вредноста „се согласувам малку повеќе отколку што не се согласувам“ на дадената Ликертова скала. Исто така, вториот фактор (*потреби на ученикот*) има слична средна вредност 3,33 (1,67). Факторот *ресурси* со средна вредност од 2,18 (1,46) одговара на Ликертова вредност „се согласувам“.

Табела 5. *Компарација на средната вредност на трите фактори од АТЕИС*

Фактори	студенти дефектолози	студенти педагози	Вкупно СВ (СД)
	СВ (СД)	СВ (СД)	
Бихејвиорални	3.18 (1.60)	3.14 (1.46)	3.16 (1.53)
Потреби на ученикот	3.44 (1.76)	3.23 (1.58)	3.33 (1.67)
Ресурси	2.12 (1.47)	2.24 (1.45)	2.18 (1.46)

Заклучок

Ставовите на идните наставници и дефектолози се од суштинско значење за подобрување на нивната наставна практика и стручна подготовка, и затоа многумина истражувачи ги испитувале ставовите на идните наставници кон инклузијата. Овие истражувања покажувале дека повеќето од идните наставници го поддржуваат концептот на инклузија и веруваат во бенефитите од инклузијата на сите ученици (Lambe & Bones, 2006; Martinez, 2003; Romi & Leyser, 2006). Резултатите од ова истражување исто така покажуваат дека поголемиот број студенти педагози и студенти дефектолози го поддржуваат концептот на инклузија.

Литература

1. Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Wholeschooling*, 3(1), 41-56.
2. Brantlinger, E. (1996) Influence of preservice teachers' beliefs about pupil achievement on attitudes toward inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 19, 17-33.
3. Coates, R. D. (1989). The Regular Education Initiative and opinions of regular classroom Teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532-536.
4. Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59, 359-372.
5. Hobbs, T., & Westling, D. L. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. *Teaching Exceptional Children*, 31(1), 12-19.
6. Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *Journal of Special Needs Education*, 21, 167-186.
7. Leyser, Y., & Romi, S. (2008). Religion and attitudes of college pre-service teachers toward students with disabilities: Implications for higher education. *Higher Education*, 55, 703-717.
8. Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121, 751-761.
9. Martinez, R. S. (2003). Impact of graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7, 473-494.
10. Murphy, D.M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *Elementary School Journal*, 96, 469-493
11. Reiter, S., Schanin, M. & Tirosh, E. (1998). Israeli elementary school students and teachers' attitudes toward mainstreaming children with disabilities. *Special Services in the Schools*, 13, 33-46.
12. 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.
13. Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
14. Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children*, 57, 9-22.
15. Yellen, P.G., Yellin, D., Claypool, P.L., Mokhtari, K., Carr, R., Latiker, T., Risley, L., & Szabo, S. (2003). I'm not sure I can handle the kids, especially, the, uh, you know special ed kids. *Action in Teacher Education*, 25(1), 14-19.