

Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju



NOVINE U SPECIJALNOJ EDUKACIJI I REHABILITACIJI

Tematski zbornik radova

Godišnja prezentacija rezultata naučno-istraživačkih projekata
Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
koje finansira
Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS
(2011-2014)

Beograd, 2013

NOVINE U SPECIJALNOJ EDUKACIJI I REHABILITACIJI
Tematski zbornik radova

Izdavač:

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
11000 Beograd, Visokog Stevana 2
www.fasper.bg.ac.rs

Za izdavača:

Prof. dr Jasmina Kovačević

Urednik:

Prof. dr Milica Gligorović

Štampa:

Planeta print

Tiraž:

200

ISBN

Nadežda Krstić, Mile Vuković PRODUKCIJA I RAZUMEVANJE KLITIČKIH ZAMENICA KOD DECE SA RAZVOJNIM JEZIČKIM POREMEĆAJEM: PRELIMINARNI IZVEŠTAJ ...	449
Mirjana Petrović-Lazić, Mile Vuković, Nada Dobrota-Davidović, Irena Vuković, Svetlana Kaljača UTICAJ VOKALNOG TRETMANA NA KVALITET GLASA KOD PACIJENATA SA LAŽNOM MUTACIJOM	475
Ivana Terzić, Nadica Jovanović-Simić, Mile Vuković KARAKTERISTIKE GOVORA I KVALITET KOMUNIKATIVNOG ŽIVOTA OSOBA SA CEREBRALNOM PARALIZOM	495
Mile Vuković, Mirjana Petrović-Lazić SPASTIČNA DISFONIJA: KARAKTERISTIKE I TRETMAN	515

PROJEKAT 179025



**KREIRANJE PROTOKOLA ZA PROCENU EDUKATIVNIH
POTENCIJALA DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU KAO
KRITERIJUMA ZA IZRADU INDIVIDUALNIH OBRAZOVNIH
PROGRAMA**

Rukovodilac projekta: Prof. dr Jasmina Kovačević

EFEKTI OBRAZOVNOG OKRUŽENJA NA SAMOPERCEPCIJU UČENIKA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU I UČENIKA SA SMETNJAMA U UČENJU

Slobodan Banković², Bojan Dučić
Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Među socijalnim dobrobitima redovnog obrazovnog okruženja zastupnici inkluzije navode i školovanje sa uzrasno odgovarajućom decom, dobijanje iskustva "realnog života" u redovnom odeljenju, kao i izbegavanje negativnog efekta segregativnih odeljenja na samopercepciju i samopoštovanje učenika.

Cilj ovog rada je da se prikažu efekti obrazovnog okruženja na domen samopercepcije učenika s intelektualnom ometenošću i učenika sa smetnjama u učenju. Ocena koja proizilazi iz samoevaluacije obično ima relativni karakter, a ne apsolutni, pošto zavisi od konteksta i odabranog referentnog okvira za socijalno poređenje. Stoga bi se moglo očekivati da različito obrazovno okruženje ima različite efekte na samopercepciju učenika. Dosadašnja istraživanja efekata inkluzivnog i segregativnog obrazovnog okruženja na samopercepciju učenika sa intelektualnom ometenošću i učenika sa smetnjama u učenju ne ukazuju na jasnu prednost jednog obrazovnog okruženja nad drugim. Prilikom razmatranja efekata obrazovnog okruženja na samopercepciju učenika, treba uzeti u obzir i nivo podrške koji učenici dobijaju u redovnim odeljenjima. S obzirom na aktuelne reforme u obrazovanju u našoj sredini i sve češće uključivanje učenika sa intelektualnom ometenošću u redovno obrazovno okruženje, uvid u dečje sagledavanje onih aspekata ličnosti bitnih za uspešno funkcionisanje u školi može pružiti korisne podatke za unapređivanje postojeće inkluzivne prakse.

Ključne reči: intelektualna ometenost, obrazovno okruženje, samopercepcija, smetnje u učenju

² E-mail: slobodan2008@yahoo.com

UVOD

Do 70-tih godina 20-og veka učenici sa ometenošću su bili uključeni u proces specijalne edukacije u različitim obrazovnim okruženjima (specijalna odeljenja, specijalne škole itd.), ali još uvek nije postojao zahtev da državne (redovne) škole moraju da obrazuju sve učenike, bez obzira na njihovu ometenost (Mock, Jakubecy & Kauffman, 2003). Međutim, sredinom 70-ih godina prošlog veka javljaju se značajne promene u pogledu obrazovanja dece sa ometenošću. Tako je, na primer, u Sjedinjenim Američkim Državama, 1975. godine, Zakonom o obrazovanju za sve osobe sa hendikepom (*Education for All Handicapped Children Act*) pružena mogućnost deci s ometenošću da se školuju zajedno sa svojim vršnjacima tipičnog razvoja (TR; Kavale & Forness, 2000; Lipsky & Gartner, 1998). Trend u reformi obrazovanja učenika s ometenošću, od integracije ka inkluziji, dalje je povezan sa nizom međunarodnih dokumenata (npr. *Standard rules on equalization of opportunities for persons with disabilities*, UN, 1993; *World Conference on Special Needs Education*, Salamanca, Spain, 1994). U navedenim dokumentima proklamovani su glavni principi inkluzivnog obrazovanja.

Ratifikacijom međunarodnih dokumenata i konvencija (npr. Konvencije o pravima osoba sa invaliditetom, 2009. godine; Sl. glasnik RS – Međunarodni ugovori, br. 42/2009), Republika Srbija je preuzela međunarodnu obavezu i odgovornost za razvijanje inkluzivnog obrazovanja, usklađujući svoj zakonodavni okvir sa osnovnim principima inkluzije. Tako je, na primer, Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine (Sl. glasnik RS, br. 72/2009 i 52/2011) definisano jednako pravo i dostupnost redovnog obrazovanja za svu decu. Principi inkluzivnog obrazovanja integrisani su i u najnoviji Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju iz 2013. godine (Sl. glasnik RS, br. 55/2013), u kome se,

u članu 8., navodi: „Učenik sa smetnjama u razvoju i invaliditetom stiče osnovno obrazovanje i vaspitanje po pravilu u školi zajedno sa ostalim učenicima, a kada je to u najboljem interesu učenika u školi za učenike sa smetnjama u razvoju, u skladu sa Zakonom.”

Pokret za veću integraciju učenika s ometenošću u redovni obrazovni sistem doveo je do značajnih promena u strukturi specijalne edukacije uz preispitivanje njene uspešnosti (Kavale & Forness, 2000). Generalno, model uključivanja dece s ometenošću u sistem redovnog obrazovanja zasnivao se na nekoliko principa: da među učenicima postoji više sličnosti nego razlika; da škole, uz primenu uspešne obrazovne prakse, mogu obrazovati široki spektar učenika što će omogućiti postizanje boljih ishoda za sve; da je odvojeno školovanje skupo i da narušava ljudska prava, pri čemu pruža ograničene ishode za učenike s ometenošću (Lipsky & Gartner, 1998).

Međutim, u kritičkim analizama specijalne edukacije i traženju argumenata za inkluzivno obrazovanje često je preneglašeno usmeravanje na princip ljudskih prava, pri čemu se manje pažnje posvećuje empirijskim dokazima efikasnosti ova dva vida obrazovanja. Izdvajanje učenika sa ometenošću u specijalna odeljenja i škole, ali i njihovo povremeno izdvajanje u resursna odeljenja kako bi im se pružila specijalizovana nastava u toku dela školskog dana, posmatrano je slično rasnoj segregaciji (Mock, Jakubecy & Kauffman, 2003).

Prema zastupnicima potpune inkluzije, školovanje u redovnim odeljenjima ima višestruke akademske i socijalne prednosti za decu sa ometenošću (Mesibov & Shea, 1996). Osim povećanog očekivanja nastavnika u pogledu akademskog postignuća učenika i većeg akademskog angažovanja, redovno obrazovno okruženje doprinosi većem samopoštovanju, većem prihvatanju, manjoj izolaciji i stigmatizaciji, kako učenika sa ometenošću, tako i njihovih porodica. Među socijalnim dobrobitima redovnog obrazovnog okruženja zastupnici inkluzije

navode i školovanje sa uzrasno odgovarajućom decom, dobijanje iskustva "realnog života" u redovnom odeljenju, kao i izbegavanje negativnog efekta segregativnih odeljenja na samopercepciju i samopoštovanje učenika (Wiener & Tardif, 2004, prema Whitley, 2008).

Iako postoji ideološka i politička podrška inkluziji, empirijski dokazi su manje ubedljivi (Kavale & Forness, 2000; Lindsay, 2007; Nakken & Pijl, 2002). Istraživanja u kojima je ispitivano socijalno ponašanje dece sa intelektualnom ometenošću (IO) u inkluzivnim uslovima ukazuju na to da su ova deca manje prihvaćena u odnosu na vršnjake TR. Iako učenici s IO mogu imati socijalne koristi od boravka u redovnim školama, poput većih mogućnosti za interakciju sa kompetentnijim socijalnim partnerima, u ovim uslovima javlja se i veći rizik od odbacivanja i ignorisanja ove dece (Brojčin, 2007). Džonson (1950, prema Chapman, 1988) pronalazi da su „akademske hendikepirani“ učenici često odbacivani od strane svojih vršnjaka TR. On smatra da redovno obrazovno okruženje može imati štetne efekte na samopercepciju učenika sa akademskim teškoćama i da bi takvim učenicima bilo bolje u specijalnim odeljenjima. Zabrinutost u vezi sa ovakvim negativnim konsekvencama koje redovno odeljenje može imati na globalnu samopercepciju učenika sa teškoćama u učenju delom je uticala na povećano smeštanje ovih učenika u specijalna odeljenja tokom 50-ih godina prošlog veka. Oprečno tome, kasnije favorizovanje školovanja ovih učenika u redovnim odeljenjima delom je zasnovano i na uverenju da će se umanjivanjem stigme povezane sa označavanjem, kategorizacijom i izdvajanjem unaprediti njihova samopercepcija (Chapman, 1988).

S obzirom na to da školsko iskustvo utiče na to kako će učenici sagledati vlastite akademske sposobnosti, socijalnu prihvaćenost, popularnost, svoje ponašanje, samoeфикаsnost, ali i fizičku atraktivnost (Elbaum & Vaughn, 2001), poređenje sa kompetentnijim vršnjacima TR može doprineti lošijoj samoevaluaciji

učenika sa smetnjama u učenju (SU) u uslovima inkluzivnog obrazovanja (Crabtree & Rutland, 2001). Samopercepcija dece tokom školovanja može imati važne posledice na njihov kasniji razvoj i psihičko blagostanje (Elbaum & Vaughn, 2001). Tako je, na primer, sagledavanje vlastitih kompetencija povezano i sa motivacijom da se postigne uspeh, kao i sa samopoštovanjem (Jacobs et al., 2002).

CILJ RADA

S obzirom na aktuelne promene u načinu obrazovanja učenika sa ometenošću u našoj zemlji, cilj ovog rada je da se prikažu efekti obrazovnog okruženja na domen samopercepcije učenika s intelektualnom ometenošću i učenika sa smetnjama u učenju. U skladu sa postavljenim ciljem, u prvom delu rada biće prikazana opšta ili teorijska razmatranja o efektima obrazovnog okruženja na samopercepciju učenika, uključujući i probleme definisanja samopercepcije. U drugom delu rada biće prikazan pregled istraživanja samopercepcije učenika sa IO ili SU u različitim obrazovnim okruženjima.

Opšta ili teorijska razmatranja u vezi sa samopercepcijom

Od sredine 70-ih godina prošlog veka, samopercepcija postaje predmet velikog broja istraživanja kojima su obuhvaćeni učenici sa teškoćama u učenju (Chapman, 1988). Interes za proučavanje samopercepcije podstaknut je prepoznavanjem poboljšavanja samopercepcije kao važnog obrazovnog ishoda, ali i pretpostavkom da unapređivanje samopercepcije može omogućiti bolje ostvarivanje drugih ishoda u obrazovanju, poput akademskog postignuća (Calsyn & Kenny, 1977, Shavelson & Bolus, 1982, Wylie, 1979, prema Marsh, Smith & Barnes, 1983). Samopercepcija može imati uticaja na motivaciju osobe, pri čemu pozitivna samopercepcija obično doprinosi većem trudu i većoj istrajnosti prilikom suočavanja sa teškim ili izazovnim zadacima (Chapman, 1988).

Samopercepcija se formira kroz iskustvo koje osoba stiče u svom okruženju i pod uticajem je potkrepljivanja i značajnih drugih. Izgleda da je samopercepcija koju dete razvija u školi pod uticajem slike koju druge značajne osobe (nastavnici, roditelji, vršnjaci) imaju o tom detetu (Burns, 1982, Cugmas, 1992, Harter, 1986, prema Schmidt & Čagran, 2008), ali i rezultat socijalnog poređenja sa drugima u istom okruženju (Rogers, Smith & Coleman, 1978, prema Schmidt & Čagran, 2008). Stoga bi se moglo očekivati da različito socijalno okruženje ima različiti uticaj na samopercepciju osobe (Schmidt & Čagran, 2008). Marš i saradnici (Marsh, Parker & Barnes, 1985) ukazuju na moguće mehanizme poređenja i izgrađivanja akademske samopercepcije u različitim školskim okruženjima. Relativna impresija koju dete ima o sopstvenim sposobnostima, kada procenu svojih akademskih sposobnosti uporedi sa opaženim sposobnostima druge dece u istom okruženju, čini jedan od osnova za formiranje akademske samopercepcije. Stoga bi dete koje sebe vidi kao relativno sposobnije od drugih učenika u školi u kojoj učenici generalno imaju niže sposobnosti, verovatno imalo povoljniju samopercepciju, nego kada bi se našlo u školi koju pohađaju učenici sa boljim sposobnostima.

Dakle, ocena koja proizilazi iz samoevaluacije obično ima relativni karakter, a ne apsolutni, pošto zavisi od konteksta i odabranog referentnog okvira za socijalno poređenje. Rezultati istraživanja sprovedenih u školskom okruženju u različitim zemljama, kao i kod učenika različitog nivoa sposobnosti, potvrđuju postojanje 'efekta kontrasta' i jedne od njegovih manifestacija – efekta 'velike ribe u malom moru' (opisanih u prethodnom primeru Marša i saradnika; Cheng & Lam, 2007). Pojava efekta kontrasta verovatnija je kod osoba koje sebe vide kao posebne i različite od socijalne grupe u kojoj se nalaze, ali isto tako, efekat kontrasta može biti umanjen kada je osoba blisko povezana sa svojom grupom.

Međutim, za sada nema potpuno jedinstvenog definisanja samopercepcije, pri čemu ovaj fenomen neki autori posmatraju kao socijalni, a drugi kao bihevioralni konstrukt (Young & Sudweeks, 2005). Tako, na primer, Koli (Colley, 1902, prema Young & Sudweeks, 2005) samopercepciju smatra socijalnim konstruktom, ukazujući na to da je opažanje sebe kreirano na osnovu uverenja o tome šta drugi misle o našim karakteristikama. Tako nastao osećaj sebe ovaj autor naziva "ogledalo selfa" (looking-glass self). Braken (Bracken, 1992, prema Young & Sudweeks, 2005), s druge strane, samopercepciju određuje kao bihevioralni konstrukt. Prema ovom gledištu, samopercepcija deteta odražava njegovu evaluaciju prošlog iskustva i ponašanja, i predviđa njegovo buduće ponašanje. Šavelson i saradnici (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) takođe smatraju da je konstrukt samopercepcije koristan u objašnjavanju i predviđanju nečijeg ponašanja. Naime, samopercepcija utiče na način na koji se osoba ponaša, ali i ponašanje osobe utiče na način na koji ona percipira sebe. Na osnovu pregleda istraživanja, Marš i Martin (Marsh & Martin, 2011) zaključuju da postoji teorijska, metodološka i empirijska podrška za model recipročnog efekta prema kome samopercepcija u akademskom domenu utiče na akademsko postignuće i obratno, akademsko postignuće utiče na akademsku samopercepciju. Prema kognitivno-razvojnoj perspektivi, samopercepcija nastaje iz složaja interakcija sposobnosti osobe, socijalnog okruženja u kome osoba procenjuje sebe i kognitivnog razvoja koji upravlja tipom i skupom informacija koje osoba može uključiti u svoju definiciju sebe na određenom stadijumu razvoja (Coleman, 1985).

Prilikom proučavanja samopercepcije, pored nedostatka jednoznačnih definicija, dodatni problem predstavlja i upotreba različitih termina koji se nekada koriste kao sinonimi, a nekada kao termini sa različitim značenjem. Na primer, u literaturi se često navode različiti termini koji upućuju na vlastito poimanje i osećanja koje osoba ima prema sebi, poput termina self-koncepta, samopercepcije,

samopoštovanja, slike o sebi, samoevaluacije, samovrednovanja, samocenjenja (Elbaum & Vaughn, 2001). Međutim, neki teoretičari prave finije razlike među pojedinim terminima, pripisujući, na primer, samopoštovanju evaluativnu dimenziju, a samopercepciji deskriptivnu (Brown, 1993, prema Elbaum & Vaughn, 2001). Drugi ukazuju na to da bi globalno samopoštovanje trebalo razlikovati od brojnih srodnih koncepata, poput samopouzdanja, kolektivnog samopoštovanja ili specifičnih dimenzija samoevaluacije, kao što su akademske sposobnosti, socijalne veštine, fizičko prihvatanje itd. (Crocker & Major, 1989). S obzirom na to da distinkcija između samopoštovanja i samopercepcije nije u potpunosti razjašnjena, niti konceptualno niti empirijski (npr. Shepard, 1979), ova dva termina se vrlo često u literaturi naizmenično koriste (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

Teorijska perspektiva kojoj sve više istraživačkih nalaza ide u prilog jeste ona u okviru koje se samopercepcija razmatra kao multidimenzionalni konstrukt (Young & Sudweeks, 2005). Do kasnih 70-tih godina prošlog veka samopercepcija je posmatrana kao jednodimenzionalni konstrukt, pri čemu je najveći broj studija bio usmeren na ispitivanje globalne samopercepcije (Bracken et al., 2000). Promena u teorijskoj perspektivi podrazumevala je prevazilaženje razmatranja i definisanja samo globalne samopercepcije, uz usmeravanje na procenu odvojenih specifičnih domena (npr. telesnog, akademskog, socijalnog). U okviru ovog višedimenzionalnog pristupa, Šavelson i saradnici (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) predlažu višeslojni, hijerarhijski model samopercepcije u kome je opšta samopercepcija određena akademskom i neakademsom samopercepcijom. Nadalje, akademska samopercepcija je razložena na specifične akademske oblasti (npr. matematika, jezik itd.), dok je neakademska samopercepcija podeljena na socijalnu, fizičku i emocionalnu dimenziju. Rezultati istraživanja u kojim su primenjivane različite skale za procenu samopercepcije daju potvrdu višedimenzionalnom sagledavanju ovog fenomena (npr. Bracken et al., 2000;

Faria, 1996; Marsh, Smith & Barnes, 1983; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Marsh & Holmes, 1990; Montgomery, 1994; Zorich & Reynolds, 1988), iako u literaturi još uvek nema univerzalno definisanih dimenzija. Među najčešće navođenim domenima samopercepcije jesu: socijalni, afektivni, fizički, akademski i porodični domen, kao i onaj koji se odnosi na kompetencije (Bracken et al., 2000). Bracken (1992, 1996, prema Bracken et al., 2000) predlaže multidimenzionalni, kontekstom uslovljen, hijerarhijski model samopercepcije, koji uključuje šest navedenih domena. Ovih šest domena/dimenzija se preklapaju i zajedno čine globalnu samopercepciju. Ovakav hijerarhijski model naglašava važnost dečjeg prilogađavanja u svakom kontekstom uslovljenom primarnom domenu, isto kao i u okviru globalne samopercepcije.

Rezultati dosadašnjih istraživanja

Kako se i IO i SU u školskom okruženju manifestuju teškoćama ovladavanja akademskim sadržajima, učenici sa navedenim teškoćama se razlikuju od dominantne grupe učenika u redovnoj školi, tj. vršnjaka TR. U tom smislu, oni se uslovno mogu posmatrati kao članovi stigmatizovane grupe, koji mogu biti izloženi negativnom uticaju predrasuda i stereotipa u školskom okruženju. U prilog ovome govori i istraživanje u kojem su učenici sa IO saopštavali različite oblike stigmatizujućeg tretmana u redovnoj školi, poput izloženosti podsmehu drugih učenika i nastavnika, ignorisanju i fizičkom nasilju od strane drugih učenika, neadekvatnom pristupu nastavnika itd. (Cooney et al., 2006). Članovi stigmatizovane grupe mogu biti izloženi brojnim negativnim posledicama (socijalnim, ekonomskim, političkim i psihološkim), pri čemu bi jedna od tih posledica mogla da bude i sniženi nivo samopoštovanja i lošija samopercepcija (Crabtree & Rutland, 2001).

Učenici sa SU čine najveću grupu učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u SAD i Kanadi (Whitley, 2008). Ova grupa učenika je pod posebnim

rizikom od pojave lošije samopercepcije i njenih negativnih posledica, imajući u vidu ključnu ulogu školskog iskustva na razvoj dečje samopercepcije, posebno u akademskoj oblasti (Elbaum & Vaugh, 2001). Istraživanje varijabli koje utiču na samopercepciju ove populacije učenika ima dvostruki značaj. Naime, usled teškoća u socijalnoj i akademskoj oblasti, kao i potencijalne stigmatizacije usled označavanja i smeštaja, kod učenika sa SU postoji veći rizik od razvoja lošije samopercepcije (Vaugh et al, 2001, prema Whitley, 2008). Drugi značaj ispitivanja samopercepcije proizilazi iz uočenog značajnog efekta samopercepcije na školske ocene. Stoga, identifikovanje onih faktora koji doprinose pozitivnoj samopercepciji ove grupe učenika pruža mogućnost manipulisanja tim faktorima u cilju unapređivanja afektivnih i akademskih ishoda.

U narednom delu biće prikazana istraživanja samopercepcije kod učenika sa IO i smetnjama SU. U pregledu istraživanja biće korišćene sintagme koje su istraživači koristili u radovima da bi označili teškoće ispitanika, pošto se usled nedostatka pojedinih podataka u nekim istraživanjima ne može sa sigurnošću tvrditi koja populacija je bila obuhvaćena uzorkom. Na primer, u jednom od istraživanja teškoće ispitanika su označene kao „umerene teškoće u učenju” (moderate learning difficulties), pri čemu ne postoje informacije o koeficijentu inteligencije, pa se ne može reći da li ispitanici imaju IO i, ako imaju, kog nivoa (videti Crabtree & Rutland, 2001).

Na osnovu pregleda većeg broja istraživanja, Čepmen (Chapman, 1988) saopštava da rezultati generalno ukazuju na to da učenici sa teškoćama u učenju imaju lošiju samopercepciju u odnosu na vršnjake TR. Ova diskrepanca je izraženija u domenu akademske samopercepcije nego u oblasti globalne samopercepcije. Međutim, uočene su i varijacije u rezultatima. Čapman smatra da se te varijacije mogu posmatrati kao funkcija grupe sa kojom se učenici sa SU porede, ali i kao funkcija korišćenih instrumenata za procenu samopercepcije.

Tako, na primer, u zavisnosti od korišćenog instrumenta procene, samopercepcija učenika sa smetnjama u učenju nije uvek niža od uobičajnog, tipičnog raspona samopercepcije dobijenog u normativnom uzorku. Kada je reč o povezanosti uzrasta učenika sa globalnom i akademskom samopercepcijom, nije uočen jedinstveni obrazac te povezanosti, iako je zapažena tendencija opadanja akademske samopercepcije oko trećeg razreda. Nakon tog perioda akademska samopercepcija učenika sa teškoćama u učenju postaje relativno stabilana. U istraživanjima u kojima je poređena samopercepcija učenika sa teškoćama u učenju koji se školuju u segregativnom okruženju, nasuprot onih koji su uključeni u redovo obrazovno okruženje sa odgovarajućom podrškom, nisu pronađene sistematične razlike. Međutim, učenici sa teškoćama u učenju koji u redovnim odeljenjima nisu dobijali dodatnu podršku su imali značajno lošiju samopercepciju od učenika sa teškoćama koji su imali podršku u redovnom odeljenju, ali i od onih koji su se školovali u segregativnom okruženju. Na osnovu nepostojanja sistematičnih razlika u pogledu efekta obrazovnog okruženja na samopercepciju učenika, Čapman smatra da je za samopercepciju učenika važnije ono što se dešava u samom odeljenju nego mesto školovanja (mejnstriming nasuprot segregaciji).

U metaanalitičkoj studiji, kojom je obuhvaćeno 64 istraživanja, ispitan je efekat različitih oblika podrške, tj. intervencija sprovedenih u školi, na samopercepciju učenika sa smetnjama u razvoju (Elbaum & Vaughn, 2001). Autori ove studije pronalaze prosečan mali efekat (0,19) za više primenjenih intervencija: savetovanje; intervencije u akademskom domenu; posredne intervencije, tj. intervencije usmerene na nastavnike i roditelje kao posrednike u podsticanju samopercepcije učenika; fizičke intervencije; senzorno-perceptivne intervencije i druge intervencije koje ne pripadaju nijednoj prethodno navedenoj kategoriji. Posmatrane zajedno, navedene intervencije su imale najviše efekata na akademsku samopercepciju, zatim na socijalnu i, na kraju, na globalnu samopercepciju.

Međutim, nije uočen njihov generalni pozitivni efekat na samopercepciju učenika u personalnom i fizičkom domenu. Efekat pojedinih intervencija varirao je u odnosu na razred, tj. nivo školovanja učenika. Intervencije u oblasti savetovanja pokazale su se kao najuspešnije za unapređivanje samopercepcije za učenike viših razreda osnovne škole i učenike srednjih škola, dok su za učenike nižih razreda osnovne škole najviše efekata imale intervencije usmerene ka unapređivanju akademskih sposobnosti. S druge strane, nisu uočene globalne razlike u veličini efekta intervencija u odnosu na obrazovno okruženje učenika (pohađanje specijalnog odeljenja, redovnog odeljenja, ili njihova kombinacija).

Efekti obrazovnog smeštaja na samopercepciju učenika sa smetnjama u učenju bili su u fokusu istraživanja u kome je ispitana povezanost vrste obrazovnog smeštaja sa globalnom samopercepcijom 106 učenika, uzrasta od 10 do 14 godina (Whitley, 2008). Autor je analizu zasnovao na podacima prikupljenim u okviru kanadskog nacionalnog longitudinalnog istraživanja dece i mladih. Vrsta obrazovnog okruženja učenika (specijalna škola/odeljenje, resursna soba, tj. povremeno izdvajanje iz redovnog odeljenja i redovno odeljenje) imala je umeren i indirektan, ali negativan efekat na globalnu samopercepciju, koji je bio u velikoj meri posredovan socijalnom samopercepcijom. Naime, što je obrazovno okruženje bilo inkluzivnije, socijalna samopercepcija je bila lošija. Autor ove nalaze objašnjava efektom "velike ribe u malom jezeru", odnosno efektom „male ribe u velikom jezeru”, kao i mogućnošću da su učenici sa SU u redovnim odeljenjima imali lošije odnose sa vršnjacima nego učenici u segregativnom okruženju. Generalni nedostatak efekta obrazovnog okruženja na samopercepciju učenika sa SU, pronađen u drugim istraživanjima, autor objašnjava činjenicom da su u ranijim studijama posmatrani direktni efekti ovih varijabli. Verovatnije je da obrazovno okruženje ima indirektan efekat na globalnu samopercepciju, koji je posredovan drugim varijablama na nivou odeljenja i učenika.

Sužavajući fokus istraživanja na globalnu i fizičku samopercepciju, Nino i saradnici (Ninot, Bilard & Delignières, 2005) ispitali su kod adolescenata sa IO efekte bavljenja sportskim aktivnostima (plivanjem) i učešća na sportskim takmičenjima na dva navedena tipa samopercepcije. Autori su formirali četiri grupe ispitanika od devojčica sa umerenom i lakom IO. Prva grupa učestvovala je samo na takmičenjima organizovanim za osobe sa IO (segregativni uslovi takmičenja). Druga grupa učestvovala je na sportskim takmičenjima zajedno sa timovima iz redovnih škola (integrirani uslovi takmičenja). Poslednje dve grupe bile su kontrolne, pri čemu je treća grupa pohađala klasični adaptirani program fizičkih aktivnosti u specijalizovanom centru, dok su četvrtu grupu činili nepokretni ispitanici. Autori pronalaze opadanje u percepciji fizičkih sposobnosti kod ispitanica koje su učestvovala na takmičenjima u integriranim uslovima, uprkos povećanju njihovih sportskih performansi do kojih je došlo nakon 32 meseca treniranja i takmičenja. Kod ostalih grupa uočena je stabilnost u samopercepciji fizičkih sposobnosti. Relativna stabilnost je zapažena i u globalnom samovrednovanju kod svih ispitivanih grupa. Izgleda da opadanje u specifičnom domenu samopercepcije (fizičkom) nije imalo efekta na globalno samovrednovanje adolescenata sa IO. Autori smatraju da opadanje u domenu samopercepcije fizičkih sposobnosti, koje je uočeno u integriranim uslovima, ukazuje na pojavu realističnijeg opažanja fizičke kompetencije usled poređenja sa vršnjacima TR.

Međutim, autori drugog istraživanja (Huck, Kemp & Carter, 2010), kojim su obuhvaćeni mlađi ispitanici sa IO (uzrasta od 7 godina i 3 meseca do 11 godina i 2 meseca), zaključuju da u uslovima inkluzivnog obrazovanja deca sa IO mogu zadržati pozitivnu samopercepciju i pored poređenja sa vršnjacima TR. Naime, rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da su deca sa lakom i umerenom IO veoma pozitivno procenjivala vlastite kompetencije u kognitivnom i fizičkom

domenu. Osim toga, ona su pozitivno ocenjivala i svoju prihvaćenost od strane vršnjaka i majke.

Pojedini autori smatraju da se razvoj samopercepcije kod dece sa lakom IO ispoljava slično onom koji bi se očekivao kod dece TR (Donohue et al., 2010). Ovi autori potkrepljuju svoje zapažanje rezultatima istraživanja kojim su bila obuhvaćena deca sa lakom IO (uzrasta od 7 do 13 godina). Rezultati ukazuju na izraženiju multidimenzionalnost i stabilnost samopercepcije kod starije dece sa IO, što je bilo slično obrascu uočenom u drugom istraživanju kod dece TR, uzrasta od 5 do 8 godina.

Osim vrste obrazovnog okruženja, varijable koje su se našle u fokusu istraživanja samopercepcije jesu socio-ekonomski status (SES) i nivo akademskog postignuća učenika.

Tako je, na primer, Kolman (Coleman, 1985) ispitao povezanost navedenih varijabli sa globalnom samopercepcijom učenika osnovnoškolskog uzrasta (prosečne starosti 12 godina i 9 meseci). Uzorkom je obuhvatio 169 učenika, čije su primarne teškoće bile akademske prirode, što je učenike kvalifikovalo za uključivanje u program specijalne edukacije i pored njihovih prosečnih intelektualnih sposobnosti. Ovi učenici su deo školskog dana provodili u redovnom odeljenju a deo u specijalnom odeljenju. Kolman pronalazi da su učenici sa boljim akademskim postignućem imali viši nivo samopercepcije u odnosu na vršnjake čija su postignuća bila slabija. Međutim, učenici nižeg SES su imali pozitivniju samopercepciju nego učenici višeg SES. Kao jedno od mogućih objašnjenja ovog donekle iznenađujućeg nalaza autor navodi postojanje diskrepance između očekivanja roditelja, s jedne strane, i postignuća deteta s druge. Naime, roditelji višeg SES mogu imati i veća očekivanja u pogledu školskog postignuća svog deteta. Stoga, školski neuspeh dece boljeg SES može se u većoj meri razlikovati od

roditeljskih očekivanja nego što je to slučaj kod dece nižeg SES, pa su deca iz viših SES pod većim rizikom od pojave lošije samopercepcije.

U drugom istraživanju, Montgomeri (Montgomery, 1994) je poredio samopercepciju adolescenta sa SU, adolescenata TR i onih sa visokim akademskim postignućem u redovnom obrazovnom okruženju. Učenici sa smetnjama u učenju definisani su kao oni čije je akademsko postignuće bilo za jednu standardnu devijaciju niže od izmerenog prosečnog nivoa intelektualnog funkcionisanja. Autor je za ispitivanje razlika u samopercepciji koristio Multidimenzionalnu skalu self-koncepta. Sve tri ispitivane grupe učenika nisu se međusobno značajno razlikovale na merama globalne samopercepcije, kao ni na merama četiri specifična domena (socijalnom, fizičkom, porodičnom i afektivnom). Međutim, učenici sa smetnjama u učenju su imali značajno lošiju akademsku samopercepciju i samopercepciju koja se odnosi na kompetencije, u odnosu na druge dve ispitivane grupe. Montgomeri zaključuje da loša akademska samopercepcija odražava loša akademska postignuća dece sa smetnjama u učenju, ali da ne dolazi do generalizacije lošije samopercepcije u akademskom domenu na druge domene.

U studiji u kojoj je izvršeno poređenje između adolescenata sa umerenim teškoćama u učenju i njihovih vršnjaka TR, uzrasta od 11 do 16 godina, takođe nisu pronađene značajne razlike u globalnoj samopercepciji, ali ni na školskoj i atletskoj supskali (Crabtree & Rutland, 2001). Međutim, učenici TR imali su znatno bolju samoevaluaciju na supskalama socijalnog prihvatanja i upravljanja ponašanjem od učenika sa umerenim teškoćama u učenju, dok su učenici sa umerenim teškoćama u učenju pozitivnije percipirali vlastitu telesnu pojavu. Zanimljivo je da su se ove dve grupe učenika razlikovale u pogledu pridavanja važnosti procenjivanim oblastima. Adolsecenti sa umerenim teškoćama u učenju su pridavali veću pažnju atletskoj oblasti samoevaluacije, dok su njihovi vršnjaci TR smatrali važnijom školsku oblast. Autori navode dve moguće strategije koje su

adolescenti sa umerenim teškoćama u učenju koristili u prevazilaženju efekata potencijalne stigme i očuvanja samopercepcije. Prva je umanjivanje važnosti, prilikom samoevaluacije, one životne oblasti u kojoj učenici sa umerenim teškoćama u učenju tipično imaju poteškoća, tj. umanjivanje važnosti školskih veština, i pridavanje veće važnosti onim oblastima u kojima su dobri (atletska oblast). Druga strategija zaštite samopercepcije, odnosi se na selektivni odabir grupe za poređenje. Naime, učenici sa umerenim teškoćama u učenju, koji su bili u specijalnim školama, za poređenje su mogli da odaberu članove svoje grupe (druge vršnjake sa umerenim teškoćama u učenju), a ne vršnjake TR.

UMESTO ZAKLJUČKA

Dosadašnja istraživanja efekata inkluzivnog i segregativnog obrazovnog okruženja na samopercepciju učenika sa IO i učenika sa SU ne ukazuju na jasnu prednost jednog obrazovnog okruženja nad drugim. Međutim, nalazi koji ne ukazuju na jasnu prednost uglavnom su dobijeni na osnovu procene globalne samopercepcije. Korišćenje jedne opšte mere samopercepcije ne mora biti dovoljno diskriminativno prilikom određivanja efekata obrazovnog okruženja. Na moguće odsustvo diskriminativnosti u pogledu određivanja efekata smeštaja kada se koriste instrumenti koji pružaju samo jedan opšti pokazatelj samopercepcije ukazano je i istraživanjima kod odraslih osoba sa IO (npr. Đorđević, Banković i Dučić, 2011). S druge strane, efekti obrazovnog okruženja postaju uočljiviji pri proceni specifičnih domena samopercepcije, a posebno pri proceni akademskog domena. Ovo nameće potrebu da se prilikom određivanja samopercepcije učenika koriste oni instrumenti koji su zasnovani na ranije pomenutom multidimenzionalnom pristupu samopercepciji.

Nadalje, prilikom razmatranja efekata obrazovnog smeštaja na samopercepciju učenika, treba uzeti u obzir i nivo podrške koji učenici dobijaju u redovnim odeljenjima. Čapman (Chapman, 1988) ukazuje na postojanje značajnih razlika u samopercepciji učenika sa SU u zavisnosti od toga da li im je obezbeđena podrška u redovnom obrazovnom okruženju. Pregledom istraživanja efekata kooperativnog podučavanja ukazano je na to da dodatna podrška koju učenicima sa ometenošću pružaju specijalni edukatori u redovnim odeljenjima može imati pozitivne efekte na samopercepciju i samopoštovanje učenika (videti Brojčin et al., 2012). Generalno, postoji saglasnost da se pozitivni ishodi inkluzije dece s IO ne javljaju kao posledica jednostavnog fizičkog smeštaja ove dece u redovna odeljenja (Banković, Brojčin i Glumbić, 2009).

Prikazani pregled istraživanja u ovom radu ukazuje na to da je problematika samopercepcije kod učenika osnovnoškolskog uzrasta bila predmet proučavanja u mnogim zemljama širom sveta, na primer: SAD (Donohue et al., 2010; Jacobs et al., 2002; Montgomery, 1994; Wilson, 1998), Kanadi (Whitley, 2008), Australiji (Marsh, Parker & Barnes, 1985; Huck, Kemp & Carter, 2010), Francuskoj (Ninot, Bilard & Delignières, 2005), Velikoj Britaniji (Crabtree & Rutland, 2001). Međutim, pretraživanjem domaće literature, bilo u elektronskoj, bilo u papirnoj formi, uočava se nedostatak istraživanja ovog fenomena kod dece osnovnoškolskog uzrasta, a posebno nedostatak onih istraživanja kojima bi bila obuhvaćena deca sa IO ili SU.

U jednom od retkih domaćih istraživanja kod dece osnovnoškolskog uzrasta, Lazarević i saradnici (Lazarević, Radisavljević i Milanović, 2008) pronalaze razlike u samopercepciji u fizičkom domenu u odnosu na pol učenika. Autori su uzorkom obuhvatili 469 učenika od 6. do 8. razreda, mada ne navode da li je među ispitivanim učenicima bilo i dece sa IO ili smetnjama u učenju.

S obzirom na aktuelne reforme u obrazovanju u našoj sredini i sve češće uključivanje učenika sa IO u redovno obrazovno okruženje, uvid u dečje sagledavanje onih aspekata ličnosti bitnih za uspešno funkcionisanje u školi može pružiti korisne podatke za unapređivanje postojeće inkluzivne prakse. Na osnovu dečje samopercepcije mogli bi da se kreiraju odgovarajući programi podrške i stimulacije zasnovani na profilu sagledanih snaga i potreba u različitim oblastima samopercepcije, kako bi se deci omogućilo što adekvatnije socijalno, emocionalno i akademsko funkcionisanje, bez obzira na obrazovno okruženje u kome se nalaze.

LITERATURA

- Banković, S., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2009). Uključivanje dece s težim oblicima intelektualne ometenosti u redovne obrazovno-vaspitne programe. U D. Radovanović (Ur.), *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (str. 243-258). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Bracken, B., Bunch, S., Keith, T., & Keith P. (2000). Child and adolescent multidimensional self-concept: a five-instrument factor analysis. *Psychology in the Schools*, 37 (6), 483-493.
- Brojčin B. (2007). Uticaj inkluzivnog i ekskluzivnog obrazovanja na socijalno ponašanje dece s mentalnom retardacijom. U Z. Matejić-Đuričić (Ur.), *Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (str. 287 – 313). Beograd: CIDD.
- Brojčin, B., Banković, S., Glumbić, N., & Weiss, S. (2012). Učinki kooperativnega poučevanja v inkluzivnem izobraževanju. *Didactica Slovenica - Pedagoska obzorja*, 27 (5), 66-79.
- Chapman, J. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58 (3), 347-371.
- Cheng, R. W. Y., & Lam, S. F. (2007). Self-construal and social comparison effects. *The British journal of educational psychology*, 77 (1), 197-211.
- Coleman, J. M. (1985). Achievement level, social class and the self-concepts of mildly handicapped children. *Journal of Learning Disabilities*, 18 (1), 26-30.
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling:

- perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (6), 432-444.
- Crabtree, J., Rutland, A. (2001). Self-evaluation and social comparison amongst adolescents with learning difficulties. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11 (5), 347 - 359.
- Crocker, J. & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: the self-protective properties of stigma. *Psychological review*, 96 (4), 608-630.
- Donohue, D., Wise, J., Romski, M., Henrich, C., & Sevcik, R. (2010). Self-concept development and measurement in children with mild intellectual disabilities. *Developmental Neurorehabilitation*, 13 (5), 322-334.
- Dorđević, M., Banković, S., & Dučić, B. (2011). Samopoštovanje i slika o sebi odraslih osoba sa intelektualnom ometenošću. U M. Vantić-Tanjić (Ur.), *Zbornik radova II međunarodne naučno-stručne konferencije "Unapređenje kvalitete života djece i mladih"* (str. 433-440). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
- Education for All Handicapped Children Act of 1975 (Public Law 94-142). Retrieved from <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101 (3), 303-329.
- Faria, L. (1996). Marsh's Self Description Questionnaire III (SDQ III). Adaptation study with portuguese college students. *Social Behavior and Personality*, 24 (4), 343-350.
- Huck, S., Kemp, C., & Carter, M. (2010). Self-concept of children with intellectual disability in mainstream settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 35 (3), 141-154.
- Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric and reality. Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21 (5), 279-296.
- Lazarević, D., Radisavljević, S., & Milanović, I. (2008). Relacije fizičkog self-koncepta i fizičkog vežbanja učenika osnovne škole. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 40 (2), 306-326.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1998). Taking inclusion into the future. *Educational Leadership*, 56 (2), 78-81.

- Marsh, H., & Holmes, I. W. M. (1990). Multidimensional self-concepts: construct validation of responses by children. *American Educational Research Journal*, 27 (1), 89-117.
- Marsh, H., & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77.
- Marsh, H., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22 (3), 422-444.
- Marsh, H., Smith, I., & Barnes, J. (1983). Multitrait-multimethod analyses of the Self-description Questionnaire: student-teacher agreement on multidimensional ratings of student self-concept. *American Educational Research Journal*, 20 (3), 333-357.
- Mesibov, G., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (3), 337-346.
- Mock, D. R., Jakubecy, J. J., & Kauffman, J. M. (2003). Special education, history of. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (2nd ed.) (pp. 2278-2284). New York: Macmillan Reference.
- Montgomery, M. S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: observer-child concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (4), 254-262.
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6 (1), 47-61.
- Ninot, G., Bilard, J., & Delignières, D. (2005). Effects of integrated or segregated sport participation on the physical self for adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (9), 682-689.
- Schmidt, M., Čagran, B. (2008). Self-concept of students in inclusive settings. *International journal of special education*, 23 (1), 8-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Shepard, L. A. (1979). Self-acceptance: the evaluative component of the self-concept construct. *American Educational Research Journal*, 16 (2), 139-160.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education, Salamanca, Spain, UNESCO, 1994.
- The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. New York, USA: United Nations, 1993. Retrived from <http://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>

- Whitley, J. (2008). A model of general self-concept for students with learning disabilities: does class placement play a role? *Developmental Disabilities Bulletin*, 36 (1 & 2), 106-134.
- Wilson, P. L. (1998). Multidimensional self concept scale: an examination of grade, race, and gender differences in third through sixth grade students' self-concepts. *Psychology in the Schools*, 35 (4), 317-326.
- Young, E. L., & Sudweeks, R. R. (2005). Gender differential item functioning in the Multidimensional Self Concept Scale with a sample of early adolescent students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38, 29-44.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (Sl. glasnik RS, br. 55/2013)
- Zakon o potvrđivanju konvencije o pravima osoba sa invaliditetom (Sl. glasnik RS – Međunarodni ugovori, br. 42/2009)
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Sl. glasnik RS, br. 72/2009 i 52/2011)
- Zorich, S., & Reynolds, W. M. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of Personality Assessment*, 52 (3), 441-453.

**EFFECTS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT
ON SELF-PERCEPTIONS
OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY
AND STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES**

Slobodan Banković, Bojan Dučić
University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

Among social benefits of regular educational environment inclusion advocates state the education as well according to the appropriate age of children, getting experience in "real life" in a regular classroom, as well as avoiding negative effects of segregating classes on self-perception and self-esteem of students. The aim of this paper is to show the effects of educational environment on the domain of self-perception of students with intellectual disabilities and students with

learning disabilities. The rate arising from the self-evaluation process generally has a relative character, and not the absolute, since it depends on the context and the chosen frame of reference for social comparison. Therefore, one might expect that different educational environment has different effects on the self-perception of students. Previous studies of effects of inclusive educational environment and segregate self-perception of students with intellectual disabilities and students with learning disabilities do not indicate a clear advantage of one educational environment over the other. When considering the effects of educational accommodation on self-perception of student, one should take into account the level of support that pupils receive in regular classes. Due to the ongoing reform of education in our society, and often the inclusion of students with intellectual disabilities in the regular educational environment, insights into children's understanding of those aspects of personality are important for the successful functioning of the school can provide useful information for the improvement of existing inclusive practice.

Key words: intellectual disabilities, learning environment, self-perception, learning disabilities