

**UNIVERZITET U BEOGRADU
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I
REHABILITACIJU**

**U SUSRET INKLUZIJI –
DILEME U TEORIJI I PRAKSI**

*Priredio
Dobrivoje Radovanović*

Beograd, 2008.

**EDICIJA:
radovi i monografije**

„U SUSRET INKLUZIJI – DILEME U TEORIJI I PRAKSI“

Izdavač
Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju –
Izdavački centar (CIDD)

Za izdavača
Prof. dr Dobrivoje Radovanović, dekan

Urednik edicije
Prof. dr Zorica Matejić-Đuričić

Uređivački odbor
*Prof. dr Dobrivoje Radovanović, Prof. dr Dragan Rapaić,
Prof. dr Nenad Glumbić, Prof. dr Sanja Đoković, Doc. dr Vesna Vučinić,
Prof. dr Mile Vuković, Prof. dr Svetlana Slavnić*

Recenzenti
*Prof. dr Stane Košir
Doc. dr sci. Senka Sardelić*

Štampa
„Planeta print“, Beograd

Tiraž
350

ISBN 978-86-80113-71-5

**Objavljivanje ove knjige pomoglo je
Ministarstvo nauke Republike Srbije**

*Odlukom Nastavno-naučnog veća br. 3/9 od 8.3.2008. o pokretanju
Edicije: monografije i radovi.*

www.fasper.bg.ac.yu

MOGUĆNOST INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA DECE S POREMEĆAJIMA AUTISTIČKOG SPEKTRA

*Ivona Milačić-Vidojević, Nenad Glumbić, Mirjana Đorđević
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju*

Inkluzivna edukacija dece s poremećajima autističkog spektra nameće mnoge nedoumice vezane za kliničke manifestacije autističnog poremećaja koje mogu ozbiljno da ugroze obrazovni proces. Treba praviti razliku između terapeutske edukacije i obrazovanja shvaćenog u kontekstu ostvarivanja ljudskih prava. Ove dve paradigme proističu iz dva različita modela ometenosti: medicinskog i socijalnog.

Široko prihvaćen socijalni model ometenosti nije zasnovan na terapeutskim pokušajima modifikacije disruptivnog ili antisocijalnog ponašanja i drugih atipičnih ispoljavanja kod dece s poremećajima autističkog spektra. Nasuprot tome, prema ovom modelu učitelji i defektolozi treba da obezbede visokoindividualizovanu podršku svakom detetu sa autizmom u cilju zadovoljavanja njihovih obrazovnih potreba.

Nažalost, dugotrajni efekti inkluzivnog obrazovanja dece sa autizmom još uvek nisu ispitani na odgovarajući način.

Ključne reči: autizam, Aspergerov sindrom, inkluzivno obrazovanje

UVOD

Kod nas, kao i u mnogim zemljama Evropske Unije, postoji podeljeno mišljenje u pogledu obrazovanja dece sa ometenošću. Neke strukture se zalažu za školovanje sve dece u redovnim školama, bez obzira na prirodu njihove ometenosti, kako bi se obezbedila jednakost mogućnosti i izbegla stigmatizacija i segregacija dece ometene u razvoju. Nema sumnje da neka deca sa ometenošću mogu imati koristi od školovanja u redovnim školama zajedno sa tipičnim vršnjacima. Ipak, želja da se u redovno školovanje uključe sva deca, bez obzira na vrstu ometenosti, više se bazira na pravima dece, a manje na razumevanju potreba svakog pojedinog deteta. Filozofija inkluzivnog obrazovanja temelji se na UNESCO-ovoj edukativnoj politici usvojenoj na konferenciji u Salamanki kojom se inkluzivno obrazovanje postepeno prihvata kao efikasno sre-

dstvo za redukovanje negativnih stavova prema ometenim osobama. Smatra se da je obrazovanje pravo svake individue bez obzira na individualne razlike (UNESCO, 1994).

Integracija opisuje situaciju u kojoj se učenik sa ometenošću obrazuje u redovnoj školi, bez dodatne podrške. Od učenika se očekuje da se prilagodi programu i situaciji u razredu. Inkluzija, sa druge strane, zahteva adaptaciju edukativnog okruženja prema potrebama deteta. Smatra se da je prioritetni cilj rada sa decom njihova edukacija (Owen-De Schryver et al., 2008). Često se ovaj prioritet zamagljuje tako da se inkluzija ne sagledava kao sredstvo, već kao cilj po sebi.

U Velikoj Britaniji postoji više dokumenata koji regulišu inkluziju. Jedan je vladin Beli papir (DfEE, 1994), koji potvrđuje pravo učenika sa posebnim obrazovnim potrebama da se edukuje u *redovnom razredu kad god je to moguće*. Vladin Program Akcije (DfEE, 1998) podstiče inkluziju kada je *roditelji žele za svoju decu i kada se može obezbediti adekvatna podrška*. Poslednja izjava ukazuje da neće sva deca imati koristi od inkluzije. Ovakva razmatranja zahtevala su da se puna inkluzija zameni *odgovornom inkluzijom* (O' Brien, 1991) koja obezbeđuje spektar ponude zavisno od potrebne podrške detetu.

Zagovornici inkluzije ukazuju na njenu korisnost za učenike sa ometenošću navodeći da inkluzija dovodi do socijalnih i akademskih ciljeva, bolje pripreme za život u zajednici i izbegavanja negativnih efekata uzrokovanih isključenjem. Takođe smatraju da i profesionalne veštine učitelja napreduju kao rezultat podučavanja u inkluzivnom okruženju. Uspešna inkluzija pomaže i deci tipičnog razvoja da razviju pozitivne stavove prema ometenim osobama što povećava mogućnost uspostavljanja socijalnih principa baziranih na jednakosti i obezbeđuje promociju harmoničnog društva (Begeny, Martens, 2007).

Kontraargumenti protivnika inkluzivnog obrazovanja bazirani su na sledećim postavkama:

1. sistem redovnog obrazovanja nije pripremljen za inkluziju i ona je teško ostvariva upravo zbog složenosti obrazovnog sistema
2. empirijski dokazi nisu u dovoljnoj meri validirali efikasnost inkluzije
3. učenicima sa ometenošću potrebne su intenzivne intervencije koje se ne mogu obezbediti u redovnom razredu
4. pre uvođenja inkluzije potrebno je raditi na promeni stavova, kao i na procesima adaptacije i akomodacije (Kauffman, 1993).

Endru sa saradnicima (Andrews et al., 2000) ukazuje na supstancijalnu rekonceptualizaciju specijalnog obrazovanja. Ovaj pogled zadržavaju zagovornici pune inkluzije, koji smatraju da je napor poboljšanja učenikovih kapaciteta dobar i za svaku pohvalu. Oni smatraju da je podjednako važan cilj specijalne edukacije promena socijalnih konstrukcija povezanih sa ometenošću. Cilj specijalne edukacije bio bi razvijanje brižnog i inkluzivnog društva koje ne stigmatizuje ljudske različitosti,

već ih, naprotiv, vrednuje. Ovi autori se zalažu za punu inkluziju jer je, kako smatraju, moralno korektna. Verovatno je to razlog zbog koga ima više istraživanja o stavovima prema inkluziji i ometenim osobama umesto istraživanja direktnog ishoda akademskih ili socijalnih postignuća, koji su rezultat inkluzije.

Inkluzivno obrazovanje dece sa autizmom nameće brojne kontroverze, pre svega zbog specifičnih kliničkih manifestacija autističnog poremećaja i težine kliničke slike. Uprkos tome, inkluzivno obrazovanje dece s poremećajima autističkog spektra postepeno postaje realnost i u našoj zemlji. Škole će se, već u bliskoj budućnosti, suočiti s potrebom reorganizacije postojećeg sistema kako bi se izašlo u susret posebnim obrazovnim potrebama dece sa autizmom.

Inkluzivno obrazovanje će verovatno biti realnost za decu sa autizmom i u našoj zemlji. Od svih škola će se očekivati da edukuju decu sa autizmom i one moraju biti obučene da izađu u susret potrebama ove dece. Prvi korak ka uključivanju dece sa autizmom u redovni obrazovni sistem jeste razumevanje autističnog poremećaja i njegovih raznolikih manifestacija.

OSOBNOSTI DECE SA AUTIZMOM

Autizam je neurorazvojni poremećaj koga karakterišu značajna oštećenja u oblasti recipročnih socijalnih interakcija i obrazaca komunikacije, kao i ograničen, stereotipan i repetitivan repertoar ponašanja, interesovanja i aktivnosti (SZO, 1992). Dijagnoza autizma postavlja se na osnovu ispoljenih:

1. teškoća u socijalnim odnosima
2. teškoća u socijalnoj komunikaciji i
3. oštećenja imaginacije i kreativne igre.

O navedenim karakteristikama obično se govori kao o „trijadi“ oštećenja (Wing, Gould, 1979). Potrebno je da dete manifestuje teškoće u sve tri oblasti da bi se postavila dijagnoza autizma.

Deca su različita i način na koji se autizam manifestuje kod svakog deteta je različit tako da se termin autistični spektar poremećaja (ASP) često koristi da bi se opisalo navedeno stanje.

Dijagnoza autizma ne ukazuje na stepen inteligencije deteta već opisuje kako dete izražava autistično ponašanje. Visoko inteligentno dete može da pokazuje izraženo autistično ponašanje, a dete koje ima nižu inteligenciju može da ispoljava samo blago autistično ponašanje, i obrnuto.

Neobični obrasci mišljenja i ponašanja mogu da stvore velike probleme u školovanju deteta u redovnom razredu. Neki od njih, međutim, mogu biti i prednost za dete sa autizmom. Njihovo razumevanje može biti od pomoći učitelju u prilagođavanju obrazovnog okruženja posebnim

obrazovnim potrebama dece sa ASP. Najčešće manifestacije autističnog poremećaja su:

- ograničena/opsesivna interesovanja mogu biti sveprožimajuća i dete može pokazati teškoću da se fokusira na bilo koji drugi ponuđeni sadržaj. Uglavnom se ne preporučuje pokušaj oslobađanja deteta od opsesivnog interesovanja zbog velike mogućnosti da će ga dete ubrzo zameniti nekim drugim interesovanjem podjednakog ili većeg intenziteta. Dete može biti vrlo informisano i edukovano u oblasti svog interesovanja i može provoditi dosta vremena u sakupljanju dodatnih činjenica.
- opsesivna želja za istovetnošću. Izražena potreba deteta da se organizuje prema svojim kriterijumima npr. dete može rasporediti neke predmete na određeni način. Dete sa autizmom voli ono što je poznato za razliku od tipične dece koja bi uvek volela novu igračku. Deca sa autizmom ne vole promene zato što svaka promena stvara nesigurnost i izaziva veliku anksioznost.
- preokupacija delovima predmeta umesto celine. O tome se govori kao o nedostatku „centralne koherence“. Npr. dete se igra točkovima automobila, a ne celim autom. Dete će imati problema u povezivanju pojmova i biće mu potrebna pomoć da sagleda „širu sliku“.
- senzorna preosetljivost. Dete može biti veoma osetljivo na stimule koje drugi ljudi čak i ne primećuju npr. šum klima uređaja. Buka ili glasan govor takođe mogu biti uznemirujući.
- iracionalni strahovi. Dete može biti veoma uplašeno predmetima ili situacijama koje nama ne izgledaju strašno (npr. strah od povlačenja vodokotlića).
- repetitivni pokreti telom kao što su lepršanje ili roking.
- repetitivni govor. Dete može ponavljati određene reči ili fraze ili može pričati o nečemu što njega zanima i da ne primećuje da drugi ljudi nisu zainteresovani za tu temu.
- repetitivne rutine, npr. ređanje automobila u red iznova i iznova. Dete će uživati u edukativnim aktivnostima koje su ponavljajuće i koje bi druga deca smatrala dosadnim.
- problemi pažnje. Dete npr. neće usmeravati pogled u pravcu pokazivanja rukom na neki predmet. Postojeće problemi u dobijanju pažnje od strane deteta, ali i teškoće da se detetova pažnja sa jednog sadržaja premesti na neki drugi.
- razumevanje – dete sa ASP nema problema u prepoznavanju reči, ali često ne razume ono što je pročitano.
- procesiranje informacija. Detetu sa ASP je potrebo duže vreme da procesira govor i potrebno je da učitelj sačeka i dozvoli više vremena detetu sa ASP da pruži odgovor.

- organizacione veštine. Detetu sa ASP će biti teško da se samo organizuje, ali ono može da sledi postojeću organizaciju npr. rutine, raspored koji detetu redukuju stres i povećava samopouzdanje.
- prekomerna stimulacija je najčešće uzrok problema u ponašanju. Kada su deca uznemirena naša najčešća reakcija je povećanje stimulacije npr. učitelj prilazi detetu, priča mu, dodiruje ga, što detetu sa ASP povećava anksioznost. Anksioznost pokazuje tendenciju narastanja tokom dana i dete može iznenada da „prсне“. Važno je uočiti šta je bio „okidač“ za neodgovarajuće ponašanje i nadalje ga izbegavati.
- teorija uma. Dete sa ASP ne može da shvati da drugi ljudi imaju mišljenja i stavove koji se razlikuju od njegovih što može voditi nesporazumu (npr. dete neće imati potrebu da objasni učitelju situaciju ili problem zato što misli da on već zna šta se dogodilo).
- „ostrvca“ sposobnosti. Kod deteta sa ASP je prisutan disharmoničan profil sposobnosti (npr. dete može odlično znati engleski jezik, ali neće znati skoro ništa iz matematike). Ne treba pretpostavljati da ukoliko dete sa ASP zna A da sigurno zna i B.
- vizuelne veštine. Neke osobe sa autizmom kažu da misle u slikama. Korišćenje vizuelnih sredstava u razredu je od suštinskog značaja za praćenje nastave.
- ponekad postoji izrazito dobro mehaničko pamćenje što može biti koristan način za učenje određenih sadržaja, ali učitelj mora biti svestan da mehaničko ponavljanje može da zamagli suštinsko razumevanje sadržaja koji se obrađuje.

DECA SA ASPERGEROVIM SINDROMOM ILI SA VISOKOFUNKCIONALNIM AUTIZMOM

Deca sa Aspergerovim sindromom (AS) imaju dobre verbalne sposobnosti i pokazuju veću želju za druženjem sa drugom decom što ih razlikuje od dece sa tipičnim, Kanerovim autizmom. Postoji slaganje da i deca sa AS pokazuju trijadu oštećenja tako da se slične edukativne intervencije mogu primeniti i na ovu populaciju. Deca sa AS mogu pokazati dobar akademski napredak, ali i njima je potrebna značajna podrška u socijalnim situacijama, organizacionim veštinama i uspostavljanju adekvatnog ponašanja. Za decu sa AS naročito su karakteristični:

- rigidno mišljenje. Deci sa AS može biti teško da se suočavaju sa promenama gde od velike koristi mogu biti strategije za prevladavanje slobodnog vremena između aktivnosti. Mnoga deca sa AS nemaju osećaj taktičnog postupanja sa drugim ljudima tako da mogu reći „bez uvijanja“ ono što misle, što drugi ljudi mogu proceniti kao grubo ponašanje.
- nedostatak socijalne svesti. Mnoga deca sa AS žele da imaju prijatelje, ali ona nemaju izgrađene socijalne veštine, ne razu-

meju pravila igre i ne razumeju ponašanje druge dece. To znači da lako mogu postati meta zadirivanja i vršnjačkog nasilja, a škola bi morala da povede računa o deci koja su u rizičnoj grupi. Deca sa AS mogu biti nevešta u razumevanju neverbalne komunikacije što dodatno otežava uspostavljanje socijalnih kontakata.

- Nedovoljno razvijene veštine komunikacije. Deca sa AS mogu imati razvijen rečnik, ali i pored toga mogu imati teškoće u komunikaciji sa drugim ljudima. Ona često bukvalno interpretiraju govor drugih ljudi i zbog toga mogu imati teškoće razumevanja šala, sarkazma ili metaforičnog govora.
- loša motorna koordinacija može uticati na slabo postignuće u sportskim aktivnostima. Deca sa AS mogu ispoljavati manirizme.

INKLUZIJA DECE SA AUTIZMOM

U istraživanju Barnarda i saradnika (Barnard et al., 2002) u Engleskoj ukazano je da je prevalencija dece iz autističnog spektra u osnovnoj školi 1:80 što je tri puta više nego u srednjim školama. Iako se broj dece u redovnom sistemu povećava (Norwich, 2000), takođe raste i broj dece koja se izbacuju iz škole zbog problema u ponašanju (Parsons, 2000).

Inkluzija dece sa autizmom ima dva cilja. Prvi je pravo svih članova zajednice da učestvuju u svakodnevnom životu, a drugi cilj je poboljšanje kvaliteta socijalnih interakcija i akademskog razvoja kroz saradnju sa decom tipičnog razvoja. Puna inkluzija je promovisana kao fundamentalno pravo koje prevazilazi pitanje da li je inkluzivno obrazovanje najbolja edukativna i socijalna sredina za decu sa autizmom (Alderson, Goodey, 1999). Tu se sukobljavaju dva prava, ljudsko pravo sa pravom odgovarajućeg edukativnog okruženja koje bi ponekad uključivalo segregaciju ili bar, parcijalnu integraciju.

Prihvatanje određenog modela inkluzivnog obrazovanja dece sa autizmom treba zasnivati na empirijskim istraživanjima (Burack, Root, Zigler, 1997). Pregled istraživanja (Farell, 1997; Mesibov, Shea, 1996) efekata inkluzivnog obrazovanja na decu sa autizmom ukazuje na metodološke teškoće u istraživanju inkluzije – nemogućnost korišćenja kontrolne grupe; širok opseg ometenosti koji otežava generalizaciju; različitost modela inkluzije; mali uzorak, uglavnom ograničen na decu sa visokofunkcionalnim autizmom i decu sa ASP predškolskog uzrasta itd.

Studija Barbera (Barber, 1996) je ispitivala koji su faktori, po mišljenju roditelja i stručnjaka, najvažniji za inkluziju dece sa ASP. I jedni i drugi su ukazali na važnost školskih faktora (spremnost škole, posvećenost osoblja, odgovornost škole da prihvati svako dete i da mu pomogne, stavovi učitelja) i edukacije učitelja u oblasti autizma i efikasne adaptacije kurikuluma. Stručnjaci su još izdvojili i karakteristike deteta (ponašanje, socijalne veštine i akademske sposobnosti).

Rita Džordan (Jordan, 2008) smatra da je osnovni preduslov za uspešnu inkluziju dece sa autizmom postojanje fleksibilnog sistema obrazovanja, bez centralizovanih kurikuluma, koji bi bili obavezni za sve. Osim toga, potrebno je i da se sistem obrazovanja budućih učitelja promeni na takav način da oni postanu svesni različitosti svojih učenika i, samim tim, potrebe za raznovrsnim, individualizovanim pristupima. Jednakost u procesu obrazovanja ne postiže se jednakim pristupom svojoj deci već, upravo suprotno, različitim obrazovnim pristupom. Efekti inkluzivnog obrazovanja zavisiće i od obezbeđivanja posebne, specijalizovane podrške. Treba, međutim, imati u vidu da specijalizovana podrška ne podrazumeva nužno i specijalnu školu.

U istraživanju Makgregora i Kempbela (McGregora, Campbell, 2001) u kome su ispitana 23 nastavnika specijalista, sa osmogodišnjim iskustvom u podučavanju dece sa posebnim potrebama (od kojih je 17 imalo edukaciju u oblasti autizma) i 49 nastavnika redovnih škola, od kojih je 22 imalo iskustva u podučavanju dece sa autizmom, dobijeni su sledeći rezultati:

1. Na pitanje sa kojim problemima bi se suočila deca sa autizmom u inkluzivnom obrazovanju specijalisti su naveli: nedostatak pripreme; nesigurnost i konfuziju zbog čestih promena u razredu; probleme koncentracije; buling; senzornu opterećenost; teškoće saradnje, komunikacije i socijalnih odnosa i izolaciju.
2. Na pitanje koje bi koristi imala deca sa autizmom dobijeni su sledeći odgovori: socijalna interakcija sa vršnjacima; učenje kroz kooperativnu igru i učenje po modelu; bolja socijalizacija; učenje prihvatljivog ponašanja; razvoj komunikativnih veština; pristup širem kurikulumu; bogatije životno iskustvo; veće samovrednovanje.
3. Na pitanje sa kojim problemima bi se susrela deca tipičnog razvoja specijalisti navode: agresija, teškoće izlaska na kraj sa neadekvatnim ponašanjem, ometanje usled nedostatka kooperacije deteta sa autizmom ili komunikacije, strah, stid, ometanje učenja, buka.
4. Na pitanje koje bi bile prednosti dece tipičnog razvoja u inkluzivnom obrazovanju sa decom sa autizmom specijalisti kažu: vrednovanje ljudi onakvih kakvi su; tolerancija i razumevanje; svest o potrebama drugih; veće zadovoljstvo sobom.
5. Sledeće pitanje koje se postavilo specijalistima je bilo koji deo kurikuluma je najteži za podučavanje. Odgovor je bio: sve što nisu činjenice; sve oblasti govorno-jezičkog funkcionisanja zbog izrazitih jezičkih problema; socijalne, interaktivne ili grupne aktivnosti; teme koje uključuju buduće ili prošle događaje ili istoriju, rešavanje problema.
6. 47% specijalista se zalagalo za punu inkluziju dece sa autizmom, dok je 39% nastavnika redovnih škola smatralo da sposobnija

deca sa autizmom imaju koristi od inkluzije. 39% specijalista je smatralo da inkluzija ne zavisi od akademskih sposobnosti, već od stepena izraženosti autizma (83%) i ličnosti (43%) deteta. Specijalisti su rangirali, po težini, probleme obuhvaćene trijadom poremećaja sledećim redosledom: problemi komunikacije su se našli na prvom mestu, zatim problemi socijalizacije i na kraju problem imaginacije.

7. Na pitanje koja su najčešća ponašanja kod osoba sa autizmom na osnovu ličnog iskustva u radu sa decom sa autizmom dobijeni su odgovori: jezički problemi i vulnerabilnost, a najnižu učestalost su imali agresivno ponašanje i depresija.
8. Na pitanje koja je najbolja sredina za učenje dece sa autizmom specijalisti su se izjasnili da bi to bila pridružena jedinica u redovnoj školi koja omogućava integraciju, a kao argumente su navodili veći broj nastavnika i trening nastavnika u skladu sa potrebama dece i škole.

Saveti koje bi specijalisti dali učiteljima su sledeći: traženje informacija ili trening, davanje jasnih instrukcija deci, jednostavnim jezikom, učenje u malim koracima, organizovana struktura dana, korišćenje pozitivnih potkrepljenja, strpljivost, davanje vremena da bi se dobio odgovor. Specijalisti smatraju da je deci sa autizmom većina nastavnih sadržaja dostupna, ali alternativnim načinom podučavanja. Važno je da učitelj upozna dete i nauči da interpretira njegovo ponašanje, da pronađe kapacitete koje dete ima. Naglašava se konzistentnost i kontinuitet u ponašanja osoblja.

Odgovori učitelja su bili vrlo slični odgovorima specijalista. I jedni i drugi smatraju da neka deca sa autizmom mogu da imaju koristi od pune inkluzije što zavisi od podrške koja je dostupna, ali ni tada učitelji ne smatraju da je inkluzija moguća za svu decu. 50% učitelja i specijalista podržavaju punu inkluziju, ali smatraju da bi ona mogla da ima suprotno dejstvo na neku decu (konfuzna sredina koja utiče na ponašanje i drugačiji stil učenja dece sa autizmom). Inkluzija bi zahtevala reorganizaciju strukture razreda i metoda učenja. Deci bi bila potrebna podrška specijalista za učenje. Učitelji i specijalisti su zastupali ideju o spektru inkluzije, adaptiranom da odgovara svakom detetu, njegovim edukativnim i emocionalnim potrebama i prilikama za socijalni kontakt.

U malobrojnim ispitivanjima efekata inkluzivnog obrazovanja kod dece sa ASP ukazuje se na napredak u socijalnim i akademskim veštinama posle izlaganja integrativnim programima učenja (Jahr et al., 2007; Pierce & Schreibman, 1997; Kamps et al., 1995; Odom et al., 1985). Nedostatak kontrolne grupe, mali broj dece u uzorku, i kombinacija različitih metoda procene otežavaju donošenje plauzibilnih zaključaka.

DRUŽENJE SA VRŠNJACIMA TIPIČNOG RAZVOJA

Istraživanja pokazuju da tipična deca vole da se druže sa decom sa kojom imaju nešto zajedničko i koju doživljavaju sličnom po oblačenju, sposobnostima, ponašanju i jeziku (Boutot, 2007). Deca vole decu sa kojom provode vreme i decu koju vole učitelji. Na prihvatanje dece sa autizmom utiču sledeći faktori:

- osećanje da su deca sa autizmom deo razreda
- atmosfera tolerancije i prihvatanja
- minimalno ispoljavanje agresivnog, autoagresivnog ili bučnog ponašanja od strane dece sa ASP
- stepen informisanosti tipične dece o ometenosti, ali i o sličnim karakteristikama i interesovanjima koje ona dele sa ometenom decom
- ovladavanje veštinama komunikacije sa ometenom decom.

Na neprihvatanje ometenog deteta utiče njegovo često povlačenje iz razreda, prisustvo odraslog asistenta, ekstremno ponašanje, negativan stav učitelja prema detetu, nerazumevanje ometenosti od strane tipične dece. Neke studije pokazuju da nema razlike u prihvatanju dece sa i bez ometenosti, ali i da prihvatanje ne podrazumeva nužno i druženje (Humphrey, Lewis, 2008). Jedna od retkih studija koja ispituje interakciju dece sa autizmom sa poznatim vršnjacima u prirodnom okruženju je pokazala da je IQ 60 kritična tačka za decu sa autizmom koja uspostavljaju interakciju sa drugom decom, kao i veći broj poena na Vineland-Dolovoj subskali socijalizacije. Kod dece tipičnog razvoja uzrast je uticao na veću učestalost interakcija, ali kod dece sa autizmom ova povezanost nije uočena. Na veću učestalost interakcija dece tipičnog razvoja i dece sa autizmom uticali su: dostupnost većeg broja igračaka, prisustvo vršnjaka koji se međusobno poznaju i odsustvo odrasle osobe (Jahr et al., 2007).

Ispitivanjem fizičke bliskosti i inverzne inkluzije u slobodnoj igri tipične dece i dece sa autizmom, utvrđeno je da su deca sa autizmom u inkluzivnim uslovima ispoljila više interakcija i manje autostimulativnog ponašanja od kontrolne grupe (Royers, 1995). Iako se autor ne zalaže za punu inkluziju smatra da u segregiranom obrazovanju treba obezbediti redovnu interakciju sa neometenim vršnjacima.

ULOGA UČITELJA

Ispitivanje stavova učitelja prema inkluzivnom obrazovanju od velikog je značaja za sticanje uvida u dinamiku interpersonalnih odnosa unutar inkluzivnog odeljenja, s obzirom na to da su učitelji važan deo dinamičkog sistema u razredu (Rose, 2001). Utvrđeno je da stavovi učitelja u velikoj meri utiču na proces i ishod inkluzije (Avramidis et al., 2000). Štaviše, pozitivni stavovi učitelja prema inkluziji dece sa omete-

nošću povezani su sa motivacijom za rad i edukaciju dece sa ometenošću (Richards, 1999).

Varijabla koja se dovodi u vezu sa stavovima učitelja prema inkluziji jeste iskustvo u edukaciji dece sa ometenošću (Wishart, 2001). Učitelji koji su edukovali decu sa ometenošću u inkluzivnom razredu imaju pozitivnije stavove prema inkluziji nego učitelji bez iskustva (Avramidis et al., 2000). Istraživanje o stavovima učitelja prema inkluziji u Srbiji (Kalyva et al., 2007) pokazuje da oni imaju unekoliko negativan stav što je u suprotnosti sa istraživanjima u drugim zemljama gde učitelji izražavaju generalno pozitivan stav prema inkluziji (Gilmore et al., 2003). Učitelji u Srbiji pokazuju negativan stav nezavisno od iskustva tj. broja godina provedenih u obrazovanju. Učitelji koji imaju iskustva u radu sa decom sa ometenošću imaju pozitivnije stavove prema inkluziji nego njihove kolege bez iskustva. Ovo je u skladu sa drugim istraživanjima (LeRoyB, Simpson, 1996) koji ukazuju da se pouzdanje učitelja u praksu obrazovanja i uspeh u inkluziji povećava sa iskustvom u obrazovanju dece sa ometenošću.

Učitelji u Srbiji su pokazali najnegativniji stav prema praksi u razredu što se može objasniti nedostatkom podrške u razredu i nedovoljnim školskim resursima. Odsustvo sredinskih resursa je povezano sa negativnim stavovima i u drugim zemljama (Avramidis, Norwich, 2002). Učitelji su takođe imali negativan stav i u pogledu suštinskih perspektiva tj. verovanja da deca sa ometenošću imaju pravo da budu edukovana u razredu sa decom tipičnog razvoja ili da je inkluzija najbolja praksa za edukaciju sve dece (Stoiober, 1998). Čak i kada imaju generalno pozitivan stav prema inkluziji učitelji retko prihvataju potpunu inkluziju (Scruggs, Mastropieri, 1996). Što se tiče efekata inkluzije, učitelji u Srbiji su imali neutralan stav, verovatno zato što je inkluzija u Srbiji počela da se sprovodi, u eksperimentalnom obliku, tek 1998. godine (Save the Childer, 2004).

Stavljanje deteta u redovnu školu bez odgovarajuće podrške predstavlja veliko opterećenje za učitelja. Za dete ovaj postupak će voditi integraciji bez socijalne inkluzije i bez napretka u obrazovanju. U najgorem slučaju može doći do pojave destruktivnog ponašanja i isključivanja deteta iz škole. Nacionalno društvo za autizam u Engleskoj (Batten, 2005) je utvrdilo da 21% dece sa autizmom biva izbačeno iz škole u nekom periodu vremena, a najčešći razlog je nemogućnost škole da izađe na kraj sa detetom (Bernard et al., 2002). Učiteljima nedostaje veština, znanje i kompetencija da efikasno uključe u razred dete sa ometenošću (Avramidis, Norwich, 2002). Školama je potrebna edukacija kadra i podrška specijalista koji bi pružili podršku detetu.

Burack (Burack et al., 1997) je naglasio važnu ulogu učitelja u uspehu inkluzivnih programa. Dva kriterijuma su važna: želja učitelja da učestvuju u programu i obezbeđenje treninga. Bez podrške i obučavanja

samo je 30% učitelja spremno da učestvuje u inkluziji, a sa podrškom ovaj broj se penje na 86% (Milles, Simpson, 1998).

Navedena istraživanja pokazuju da je važnost uloge učitelja u uspehu integracije evidentna. Pozitivni stavovi učitelja prema integraciji nastupaju posle obezbeđenih uslova. Postoje dva važna faktora koji utiču na stavove učitelja – sigurnost koju dobijaju posle obuke i sam kontakt sa decom sa autizmom. Zabrinutost učitelja koji nisu radili sa decom sa autizmom nastaje usled negativnih stereotipa koji se smanjuju sa kontaktom. Izgleda da su ponašanja povezana sa negativnim stereotipom retka, barem među decom koja su već integrisana (Elhoweris, Alsheikh, 2006).

Jedna od direktnih posledica medicinskog modela ometenosti vezana je za shvatanje da se barijere na putu inkluzivnog obrazovanja dece sa autizmom nalaze unutar deteta sa ASP. Prema ovom, sada prevaziđenom modelu, svu pažnju treba usmeriti na samo dete i modifikaciju njegovog ponašanja. U praksi, prihvatanje ovakvog stava uglavnom je proizvelo dva tipa reakcija: samoproklamovani eksperti za autizam sprovode „terapeutsku edukaciju“ čiji je cilj minimiziranje autističnog ponašanja, a ne restrukturiranje obrazovnog okruženja ili, potpuno suprotno, učitelji, uplašeni kompleksnošću kliničkih manifestacija autizma, odustaju od bilo kakve intervencije i prepuštaju je stvarnim ili samoproklamovanim stručnjacima (Breakey, 2006).

Odbacivanjem medicinskog modela ometenosti postepeno je postajalo jasno da se učitelji moraju prilagoditi različitim edukativnim potrebama ove dece. Džordanova (Jordan, 2005) smatra da učitelj mora imati izvesna saznanja o karakteristikama dece sa autizmom kako bi na ponašanje deteta gledao kroz posebnu prizmu. Tako se, na primer, udarac upućen drugom detetu može tumačiti kao poziv na igru, a ne kao agresivni akt, dok se bukvalna interpretacija govora tumači kao nesposobnost razumevanja konteksta.

U nekim istraživanjima ispitivana je vrsta podrške koju učitelji smatraju bitnom u procesu inkluzivnog obrazovanja dece sa autizmom (Elhoweris, Alsheikh, 2006). Sama podrška u učenju deteta sa autizmom nije odgovarajuća ukoliko učitelj nema obuku i iskustvo u radu sa decom sa autizmom. Učitelji su smatrali da je roditeljima potreban visok nivo emocionalne podrške i da je najveći izvor stresa za učitelje nesklad između njihovih i roditeljskih percepcija i očekivanja. Oni pokazuju zabrinutost za decu tipičnog razvoja (fizička sigurnost dece, izlaganje ekstremnom ponašanju, distrakcija usled neprilagođenog ponašanja ometenog deteta, osećanje da se ne mogu posvetiti drugoj deci u dovoljnoj meri). Učitelji i škola imaju primedbe na veliko kašnjenje od strane psihologa od trenutka kada se problem uoči do dobijanja izveštaja i dijagnoze. Učitelji iskazuju zabrinutost i u pogledu saradnje sa asistentom u razredu. Stres učitelja se povećava kada se od njih očekuje da usmeravaju rad asistenta, a sami nemaju dovoljno znanja o autizmu.

Nedostatak komunikacije između rukovodstva škole i učitelja povećava njihovu ranjivost (Waddington, Reed, 2006).

ZAKLJUČAK

Inkluzivno obrazovanje dece s poremećajima autističkog spektra uvedeno je, kako zbog uverenja da će se akademska postignuća, adaptivne sposobnosti i socijalne interakcije značajnije unaprediti u inkluzivnom setingu, tako i zbog shvatanja da je edukacija u najmanje restriktivnom okruženju inherentna širem konceptu ljudskih prava.

Treba imati u vidu da je puka integracija dece sa autizmom, bez obezbeđivanja dodatne, specijalizovane podrške, regresija u odnosu na tradicionalan sistem obrazovanja ove dece u tzv. specijalnim školama. Otuda bi trebalo pažljivo raditi na obezbeđivanju širokog spektra različitih modela podrške, usaglašenih sa potrebama svakog pojedinačnog deteta, kao i na evaluaciji stvarnih efekata inkluzivnog procesa.

LITERATURA

1. Alderson P, Goodey C. (1999): Autism in Special and Inclusive Schools: there has to be a point to their being there. *Disability & Society*, Vol. 14, No. 2, 249–261.
2. Andrews J.E, Carnine D.W, Coutinho M.J, Edgar E.B, Forness S.R, Fuchs L.S. et al. (2000): Bridging the special education divide. *Remedial and Special education*, 21, 258–260.
3. Avramidis E, Bayliss P, Burden R. (2000): A survey into mainstream teachers attitude towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20, 191–211.
4. Avramidis E, Norwich B, (2002): Mainstream teachers attitudes towards inclusion/integration: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147.
5. Barber C. (1996): The integration of a Very Able Pupil with Asperger Syndrome into Mainstream School, *British Journal of Special Education*, 23 (1), 19–24.
6. Barnard J, Broach S, Potter D, Prior A. (2002): *Autism in Schools: Crisis or Challenge?* London: National Autistic Society.
7. Batten A. (2005): *Inclusion and the autism spectrum*. National autistic Society. London.
8. Begeny J, Martens B. (2007): Inclusionary Education in Italy, A Literature Review and Call for More Empirical Research. *Remedial and Special Education*, Vol 28, No. 2, 80–94.
9. Boutot A. (2007): Fitting in: Tips for promoting acceptance and Friendships for Students with autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms. *Interventions in School and Clinic*, Vol. 42, No. 3, 156–161.
10. Breakey E. (2006): *The Autism Spectrum and Further Education: A Guide to Good Practice*, Jessica Kingsley Publishers.
11. Burack J, Root R, Zigler E. (1997): Inclusive Education for Students with Autism: Reworking Ideological, Empirical and Community Considerations, in D. Cohen, Volkmar F (eds) *Handbook of Autism and Developmental Disorders*. Chichester: Wiley

12. Department for Education and Employment (DfEE) (1994): The Code of Practice for the Identification and Assessment of Children with Special Educational Needs, in Waddington E, Reed P. Parents and local education authority officers perceptions of the factors affecting the success of inclusion of pupils with autistic spectrum disorders, *International Journal of Special Education*, Vol 21, No.3, 2006.
13. Department for Education and Employment (DfEE) (1998): Meeting Special Educational Needs: A programme for Action in Waddington E, Reed P. Parents and local education authority officers perceptions of the factors affecting the success of inclusion of pupils with autistic spectrum disorders, *International Journal of Special Education*, Vol 21, No.3, 2006.
14. Elhoweris H, Alsheikh N. (2006): Teachers attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, Vol. 21, No. 1, 115–119.
15. Farrell P. (1997). Integration of children with severe learning difficulties: A review of the recent literature. *Journal of Applied research in Intellectual Disabilities*, 10 (1), 1–14.
16. Gilmore L, Campbell J, Cuskelly M. (2003): Developmental expectations, personality stereotypes and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50 (1), 65–75.
17. Humphrey N, Lewis S. (2008): „Make me normal“, the views and experience of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools, *Autism*, Vol. 12 (1), 23–46.
18. Jahr E, Eikeseth S, Eldevik S, Aase H. (2007): Frequency and latency of social interaction in an inclusive kindergarten setting. *Autism*. Vol 11 (4), 349–363.
19. Jordan, R. (2005): Autistic spectrum disorders, in A. Lewis & B. Norwich (eds) *Special Teaching for Special Children? Pedagogy for Special Educational Needs*. Milton Keynes: Open University Press.
20. Jordan R. (2008): Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education, *British Journal of Special Education*, Vol. 35, No. 1, 11–15.
21. Kalyva E, Gojković D, Tsakiris V. (2007): Serbian teachers attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, Vol 22, No 3, 30–35.
22. Kamps D, Leonard B, Potucek J, Garrison_Harrell L. (1995): Cooperative learning groups in reading: an integration strategy for students with autism and general classroom peers. *Behavioral Disorders* 21 (1), 89–109.
23. Kauffman J.M. (1993): How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60, 6–16.
24. LeRoyB, Simpson C. (1996): Teacher attitudes towards inclusion of students with disabilities into regular classrooms, *Education*, 117 (1), 148–154.
25. McGregor E, Campbell E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, Vol 5 (2), 189–207.
26. Mesibov G, Shea P. (1996): Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (3), 337–46.
27. Myles B, Simpson R. (1998): Inclusion of students with autism in general educational classrooms: The autism inclusion collaboration model. In R. Simpson & B.Myles (Eds.), *Educating children and youth with autism: Strategies for effective practice*. Austin, Texas: Pro-Ed.
28. Norwich B, (2000): Inclusion in education: from concepts, values and critique to practice. In Daniels H, (ed), *Special Education Reformed: Beyond Rhetoric?* London: Falmer Press.

29. O' Brien. (2001): Enabling inclusion: Blue skies..dark clouds? London: The Stationary Office.
30. Odom S, Hoyson M, Jamieson B, Strain P.S. (1985): Increasing preschoolers peer social interactions: Cross – setting and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18 (1), 3–16.
31. Owen-De Schryver J.S, Carr E, Cale S, Blakeley-Smith A. (2008): Promoting Social Interactions Between Students with Autism spectrum Disorders and Their Peers in Inclusive School Settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Vol. 23, No1, 15–28.
32. Parsons C. (2000): The third way to educational and social exclusion, In G. Walraven C, Parsons D, Van Veen and Day C. (Eds.), *Combating Social Exclusion through Education*.
33. Pierce K, i Schreibman L. (1997): Using peer trainers to promote social behavior in autism: Are they effective at enhancing multiple social modalities? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12 (4), 207–18.
34. Richards C. (1999): Inclusive schools for pupils with emotional and behavioral difficulties, *Support for Learning*, 14 (3), 99–103.
35. Rose R. (2001): Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs, *Educational Review*, 53 (2), 147–157.
36. Royers H. (1995): A peer mediated proximity intervention to facilitate the social interactions of pupils with a pervasive developmental disorder. *British Journal of Special education*, 22, 161–4.
37. Save the Children Report (2004): Report on Children with Disabilities in Serbia. UK. Author.
38. Scruggs T. E, Mastropieri M. A. (1996): Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995: A research synthesis, *Exceptional Children*, 63 (1), 59–74.
39. Stoiober K.C, Goettinger M, Goetz D. (1998): Exploring factors influencing parents and early childhood practitioners beliefs about inclusion, *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 107–124.
40. Svetska zdravstvena organizacija (1992): ICD-10 Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja, ZUNS, Beograd.
41. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (1994):*The Salamanca Statement and framework for Action on Special Needs Education*. Paris. UNESCO.
42. Waddington E, Reed P. (2006): Parents and local education authority officers perceptions of the factors affecting the success of inclusion of pupils with autistic spectrum disorders, *International Journal of Special Education*, Vol 21, No.3.
43. Wing L, Gould J. (1979): Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children:epidemiology and classification. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 9 (1), 11–29.
44. Wishart J. (2001): Motivation and learning styles in young children with Down syndrome, *Down Syndrome Research and Practice*, 7 (1), 47–51.

FEASIBILITY OF INCLUSIVE EDUCATION OF THE CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Inclusive education of the children with autistic spectrum disorders imposed many doubts due to the fact that clinical manifestations of autistic disorders could seriously jeopardize education process. One should make distinction between therapeutic models of education and education as entitlement. These two paradigms originated from two different models of disability: medical and social one.

Widely accepted social model of disability is not based upon therapeutic efforts to modify disruptive or antisocial behaviour and other peculiarities of the children with autistic spectrum disorders. On the contrary, according to this model teachers and special education specialists should provide highly individualized educational support for each child with autism in order to meet their educational needs.

Unfortunately, long-lasting effects of inclusive education of the children with autism have not been scrutinized yet.

Key words: autism, Asperger syndrome, inclusive education