
Dr Branislav BROJČIN
Dr Nenad GLUMBIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXII, 4, 2007. UDK:371.212.72
--

UKLJUČIVANJE DECE SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU U REDOVNE VASPITNE GRUPE

Rezime: *Uključivanje dece s ometenošću u redovne predškolske i školske institucije već je nekoliko decenija centralna tema specijalnog obrazovanja. Posebno se ističe značaj integracije dece s ometenošću predškolskog uzrasta kako zbog razvoja njihovih sposobnosti, tako i zbog veće mogućnosti da budu prihvaćena od strane vršnjaka tipičnog razvoja. Nasuprot ovim težnjama ističe se da su otpori integrativnim procesima najveći kada su u pitanju deca s intelektualnom ometenošću – posebno ona sa težim formama ove ometenosti. Cilj ovog rada je da pruži pregled stavova i saznanja o uključivanju dece sa intelektualnom ometenošću u redovne predškolske ustanove. Rezultati studija koje obuhvata ovaj pregled ne dozvoljavaju donošenje jasnih zaključaka. Iako se saopštavaju pozitivni ishodi, jasni dokazi o prednosti inkluzivnog obrazovanja još uvek nedostaju, posebno kada je u pitanju socijalna inkluzija dece sa intelektualnom ometenošću. Rezultati dosadašnjih studija naglašavaju potrebu daljih istraživanja kako bi se utvrdilo koja deca i pod kojim uslovima mogu imati koristi od inkluzije.*

Ključne reči: *inkluzija, integracija, intelektualna ometenost, vrtići.*

Uvod

Opšteprihvaćena definicija inkluzije ne postoji, a značenje ovog termina menjalo se tokom godina (Odom, Diamond, 1998). Često se mejnstriming (*mainstreaming*) i integracija, termini kojima su ranije označavani programi u kojima su deca sa ometenošću smeštena zajedno sa decom tipičnog razvoja, koriste kao sinonimi za inkluziju, iako se podjednako često ukazuje da oni imaju različita značenja. Tako ima autora koji navode da termini »integracija« i »mejnstriming« imaju isto značenje, koje se razlikuje od termina »inkluzija«. Prema njima, inkluzija znači da su deca s ometenošću smeštena u redovne razrede tokom čitavog školskog dana, dok u mejnstrimingu učenici sa posebnim potrebama deo školskog vremena provode u specijalnim obrazovnim programima, ali se u maksimalno mogućoj meri uključuju u redovne razrede (Idol, 1997, prema Dixon, 2005). Drugi autori sugerišu da integracija predstavlja ograničen

pristup problemu i da upućuje na reformu specijalnog obrazovanja, u kojoj se učenici sa posebnim potrebama smeštaju u redovne razrede uz adaptaciju redovnih školskih programa (Dyson, Millward, 1997; Haug, 1996; Meijer, Pijl, Hegarty, 1997a; Sugden, 1996, sve prema Flem, Keller, 2000), dok inkluzija predstavlja širu reformu celog obrazovnog sistema kako bi bile zadovoljene potrebe sve dece u školi nezavisno od njihovih sposobnosti ili problema u razvoju (Flem, Keller, 2000). I na kraju, ima autora za koje mejnstriming podrazumeva da deca koja pohađaju specijalne škole provode deo dana u redovnom razredu. U ovom slučaju, deca sa ometenošću mogu biti u redovnom razredu samo kada su sposobna da funkcionišu na nivou ostale dece u razredu, bez modifikacije instrukcija ili pomoćnih usluga, dok je integracija širi pojam i upućuje na proces aktivnog mešanja dece sa ometenošću i one tipičnog razvoja (Rafferty, Piscitelli, Boettcher, 2003).

Slična raznovrsnost može se uočiti i kod definisanja inkluzije. Odom i saradnici (Odom et al., 2004) posmatraju je kao programe ili grupe u kojima zajedno učestvuju deca sa ometenošću i deca tipičnog razvoja. Za Begenija i Martensa (Begeny, Martens, 2007) inkluzija predstavlja praksu uključivanja svih učenika – bez obzira na njihove sposobnosti ili poreklo – u razrede koji odgovaraju njihovom uzrastu i škole koje izlaze u susret potrebama učenika. Ponekad se naglašava društveni aspekt inkluzije, te je za Fergusona (Ferguson, 1996, prema Kavale, 2000) ona pokret koji teži stvaranju škole koja će izaći u susret potrebama svih učenika, uspostavljajući takve zajednice za učenje u kojima će se učenici sa ometenošću i učenici tipičnog razvoja zajedno obrazovati u redovnim razredima škola u susedstvu. Neke od definicija prilično su restriktivne. Farel (Farrell, 2000), na primer, smatra da bi potpuna inkluzija trebalo da podrazumeva da su uključena deca potpuni i aktivni deo života redovne škole, da su vrednovana kao članovi školske zajednice, kao i da su posmatrana kao njeni integralni članovi. Snouova (Snow, 2001, prema Dixon, 2005) smatra da inkluzija nije privilegija koja se stiže, niti je pravo koje je dato pojedincima. Prema njenom shvatanju, inkluzija je, najpre i u najvećem delu, stanje uma. Ona je uvek recipročna, a u inkluzivnom okruženju svako dopinosi dobrobiti svih. Ako član zajednice samo dobija (ili uzima), a ne daje, on nije uključen – on je prosjak, gost ili lopov.

Značaj integracije na predškolskom uzrastu posebno se ističe bar iz tri razloga. Najpre, deca na ovom uzrastu još uvek nemaju formirane utiske i predrasude o pojedinih grupama, što minimalizuje rizik od zadirivanja ili odbacivanja. Potom, rane interakcije dece tipičnog razvoja sa ometenim vršnjacima povećavaju mogućnost da će i u adultnom periodu osobe iz opšte populacije spremnije prihvatati osobe sa posebnim potrebama. I na kraju, veruje se da će rano smeštanje u uslove koji vladaju u »stvarnom svetu« bolje pripremiti decu s ometenošću za uspešno uključivanje u svakodnevno »tipično« okruženje (Buysse, Bailey, 1993).

Istraživanja pokazuju da vaspitači imaju pozitivnije stavove prema inkluziji učenika sa telesnom invalidnošću nego prema inkluziji dece sa akademskim ili bihejvioralnim poteškoćama (Mandell, Strain, 1978, prema Kavale, 2000), među kojima je najveći broj dece sa IO. Direktori dečjih vrtića, koji se zbog svoje liderske uloge smatraju značajnim za uspeh inkluzije, takođe misle da deca sa IO imaju male šanse za uspeh u redovnim grupama (Bain, Dolbel, 1991; Davis, 1980, sve prema Kavale, 2000).

Autori studija koji proučavaju inkluziju dece sa ometenošću u redovne vaspitne grupe, prilikom formiranja uzorka često ne obraćaju pažnju na vrstu ili stepen omete-

nosti dece uključene u istraživanje. To je i navelo neke istraživače da se založe za istraživanja »druge generacije«, čiji bi zadatak bio da odgovore na pitanja koja se tiču uticaja raznih okruženja i intervencija na inkluziju dece različitih karakteristika (Odom, 2002; Guralnick, 1997, prema Odom, 2002; Guralnick, 1999).

Deca sa lakom IO zavređuju posebnu pažnju zbog relativno visoke prevalencije ovog oblika ometenosti. Međutim, vaspitači koji imaju generalno pozitivan stav prema inkluziji često ispoljavaju otpor i zabrinutost kada su u pitanju deca sa značajnim intelektualnim ograničenjima (Diebold, Von Eschenbach, 1991; Hirshoren, Burton, 1979; Shotel, Iano, McGettigan, 1972; Wilczenski, 1993, prema Kavale, 2000). Isto tako, pozitivne reakcije dece tipičnog razvoja u velikoj meri su praćene i osećanjem nelagodnosti, posebno kada se radi o inkluziji dece s umerenom i teškom ometenošću, koja imaju značajne teškoće u komunikaciji i nedovoljno razvijene socijalne veštine (Helmstetter, Peck, Giangreco, 1994; Peck, Donaldson, Pezzoli, 1990, sve prema Kavale, 2000).

Metodološki pristup

Cilj ovog rada je da pruži pregled stavova i saznanja o uključivanju dece s intelektualnom ometenošću u redovne predškolske ustanove.

Pri pravljenju ovog pregleda korišćen je servis Konzorcijuma biblioteka Srbije za objedinjenu nabavku – KOBSON preko koga je izvršena pretraga baza: *ScienceDirect*, *Blackwell Synergy*, *EBSCOhost*, *SAGE Publications* i *ProQuest*, pri čemu su korišćene ključne reči: *inclusive*, *mainstream*, *integration*, *preschool*, *mental retardation*, *intellectual disabilities*, *developmental delay*. Pored toga, korišćene su i liste referenci citirane u ranijim pregledima stranih autora (Buysse Bailey, 1993; Nakken, Pijl, 2002; Odom et al., 2004; Odom 1998; Guralnick, 1999).

U obzir su uzimani svi radovi u kojima su deca s IO uključivana u predškolske programe zajedno sa decom tipičnog razvoja, bez obzira na termin kojim su takve aktivnosti označavane, posebno stoga što visoko postavljeni kriterijumi nekih definicija inkluzije (npr. navedene definicije Farelle (Farrell, 2000) i Snouove (Snow, 2001)) ponekad navode istraživače da radije koriste termine integracija i mejnstriming, jer postojeća praksa obično ne odgovara ovako zahtevnim definicijama. U ovom pregledu ravnopravno su korišćena tri uobičajena termina (mejnstriming, integracija, inkluzija), u skladu sa navodima samih autora.

I pored zalaganja autoriteta u ovoj oblasti da se diferencirano pristupi istraživanju efekata inkluzije kod dece različitih vrsta i stepena ometenosti (Odom, 2002; Guralnick, 1997, prema Odom, 2002; Guralnick, 1999), upravo je nehomogenost uzoraka predstavljala značajan ograničavajući faktor prilikom pisanja ovog pregleda. U rad su uključena istraživanja koja su se odnosila na inkluziju dece s IO u redovne vaspitne grupe i programe ili ona u kojima su ova deca činila dominantni deo uzorka.

Problem se javio i u vezi sa terminima kojima se ukazuje na teškoće u intelektualnom razvoju. Pri analizi istraživanja koja se bave uključivanjem dece predškolskog uzrasta u redovne grupe, uočljivo je da se nerado koriste termini kojima se obično označava IO. S obzirom na uzrast dece i moguće buduće razvojne promene, mnogi autori radije koriste termin kašnjenje u razvoju (*developmental delays*), eventualno uz naglašavanje da se radi o kašnjenju u saznavnom razvoju (*developmental cognitive delays*).

Pregled istraživanja

S obzirom na to da se smeštanje dece u inkluzivno okruženje bazira i na uverenju da će interakcija dece sa ometenošću i dece tipičnog razvoja doprineti uspešnijem usvajanju socijalnih veština (Odomn, Diamond, 1998), mogućnost da se ta potencijalna dobrobit realizuje bila bi ugrožena izostankom interakcija između ove dve grupe dece. Iz ovih razloga mnoga od ovih istraživanja naglasak stavljaju na proučavanje interakcija dece s ometenošću sa decom tipičnog razvoja, umesto na druge mere socijalnog ponašanja, koje se pojavljuju pri proučavanju dece sa IO na starijim uzrastima. Ipak, navodi se i da deca sa IO imaju niži nivo prihvaćenosti i socijalne integracije u predškolskim inkluzivnim programima nego što je to slučaj sa njihovim vršnjacima tipičnog razvoja (Guralnick, Groom, 1987; Guralnick et al., 1996a, prema Guralnick, 2002). Tako su Guralnik i saradnici izveli seriju eksperimenata u cilju proučavanja socijalnih ishoda koji se javljaju pri smeštanju predškolske dece sa blagim (kognitivnim) kašnjenjem u razvoju i dece tipičnog uzrasta u isto okruženje. U jednoj od tih studija formirano je dvanaest grupa za igru, a uzrast dece u grupama bio je u opsegu od četiri godine i pet meseci do pet godina i pet meseci. Šest grupa bilo je integrisano (deca s kašnjenjem u razvoju i deca tipičnog razvoja), tri grupe su činila samo deca tipičnog razvoja, dok su se u tri grupe nalazila samo deca s kašnjenjem u razvoju. Deca su pohađala svoje grupe dva i po sata dnevno, pet dana nedeljno, tokom dve nedelje. Podaci su dobijeni putem video snimaka i sociometrijskim merenjem, a posle analize, istraživači su zaključili da su deca tipičnog razvoja imala značajno više interakcija od dece sa kašnjenjem u razvoju. Uopšteno govoreći, deca u integrisanim grupama imala su više interakcija od dece u drugim grupama, a deca sa kašnjenjem u razvoju u integrisanim grupama takođe su imala viši nivo interakcije od dece sa kašnjenjem u razvoju u segregativnim grupama. Guralnik i saradnici zaključuju da integrisani uslovi stimulišu decu sa posebnim potrebama na socijalnu interakciju sa vršnjacima. Nasuprot toj očiglednoj prednosti, primećeno je da deca u integrisanim razredima imaju i više negativnih socijalnih interakcija i da nisu u potpunosti prihvaćena od vršnjaka u integrisanim grupama za igru. Deca tipičnog razvoja radije su se igrala sa drugom decom istog razvojnog nivoa. Autori zaključuju da se moraju razviti strategije koje će stimulisati pozitivne interakcije među grupama dece (Guralnick *et al.*, 1995, prema Nakken, Pijl, 2002).

U ranijem, slično dizajniranom istraživanju, Guralnik i Grum (Guralnick, Groom, 1987) formirali su 8 grupa za igru od dečaka predškolskog uzrasta koji se nisu poznavali odranije (čime je izbegnut uticaj predubedenja ili ranijih odnosa na rezultate). Svaka grupa sastojala se od 3 trogodišnjaka tipičnog razvoja, 3 četvorogodišnjaka tipičnog razvoja i 2 četvorogodišnjaka s blagim kašnjenjem u razvoju (IQ od 55 do 80). Važno je pomenuti da u uzorak nisu uključivana deca sa problemima u ponašanju. Tokom četvoronedeljenog perioda, ova deca su se zajedno igrala dva sata dnevno, pet dana u nedelji. Podaci su dobijeni opservacijom i korišćenjem sociometrijskog upitnika. Četvorogodišnjaci tipičnog razvoja bili su, prema očekivanjima, socijalno najkompetentniji. Kada je u pitanju odnos trogodišnjaka tipičnog razvoja i četvorogodišnjaka sa kašnjenjem u razvoju, u obe grupe zabeležena je uporediva učestalost i proporcionalna zastupljenost pojedinih oblika socijalnog ponašanja. Ipak, deca sa kašnjenjem u razvoju češće su se igrala sama. Dalje, samo u ovoj grupi sposobnost postizanja pozitivnih socijalnih ishoda opadala je tokom vremena. Dečaci sa razvojnim kašnjenjem pokazivali su i manje interesovanja za vršnjake od trogodišnjaka tipičnog razvoja. Ova grupa

imala je i najmanje socijalnih interakcija, posebno kada su pitanju grupne i socijalne igre. Deca sa kašnjenjem u razvoju opažena su kao manje kompetentna i ređe su bila birana kao poželjni partneri za igru od strane vršnjaka tipičnog razvoja. Iako rezultati ukazuju na izvesnu ekskluziju dece sa kašnjenjem u razvoju, što umanjuje potencijalne pozitivne efekte zajedničke igre sa decom tipičnog razvoja, autori ukazuju da deca sa kašnjenjem u razvoju uglavnom vole da stupaju u interakciju sa starijom decom tipičnog razvoja i da generalno dobijaju odgovarajuće odgovore na socijalne inicijacije, posebno u početnom periodu istraživanja. Kada se dete s kašnjenjem u razvoju uključuje u grupne aktivnosti, u 60 % slučajeva partner mu je starije dete tipičnog razvoja. Pored toga, Guralnik i Grum smatraju da čak i usamljenička, paralelna igra, ili drugi problematični interakcioni obrasci u integrisanim uslovima pružaju detetu s kašnjenjem u razvoju značajne razvojne mogućnosti.

Guralnik (Guralnick, 1999) posmatra socijalnu povezanost dece na tri različita nivoa u odnosu na težinu zahteva koji se pred njih postavljaju u održavanju ovih odnosa: pasivan tip igre (paralelna igra ili aktivnost u kojoj jedno dete posmatra šta drugo radi), interaktivna socijalna razmena (poput one koja nastaje tokom povezane ili grupne igre) i održavanje prijateljstva. Naravno, uspostavljanje i održavanje prijateljstva postavlja pred decu najviše zahteva. Da bi ispitali uticaj okruženja na formiranje prijateljstva, Guralnik, Gotman i Hamondova (Guralnick, Gottman, Hammond, 1996) formirali su 21 grupu za igru (od po šest dečaka). U grupe su uključena deca tipičnog razvoja, deca sa poremećajima komunikacije i deca sa (kognitivnim) kašnjenjem u razvoju (IQ od 52 do 80). Dvanaest grupa sastojalo se od četiri deteta tipičnog razvoja i dvoje dece s ometenošću (u istoj grupi nisu bile zatupljene obe vrste ometenosti), dok je devet grupa bilo neintegrisano (sastojale su se samo od dece tipičnog razvoja ili od dece s poremećajima komunikacije ili od dece sa kašnjenjem u razvoju). Hronološki uzrast dece bio je u rasponu od četiri do pet i po godina, a posmatrana su tokom slobodne igre u periodu od dve nedelje. Većina uspostavljenih prijateljstava dece, nezavisno od razvojnog statusa, bila su unilateralna, što je verovatno posledica kratkog trajanja istraživanja. Međutim, deca sa kašnjenjem u razvoju formirala su najmanje recipročnih prijateljstava, dok između dece sa poremećajima komunikacije i dece tipičnog razvoja u ovom pogledu nije bilo razlike, iako su ona sa poremećajima komunikacije u oba okruženja bila manje interaktivna. Okruženje nije imalo uticaj na formiranje prijateljstava kod dece tipičnog razvoja. Deca sa kašnjenjem u razvoju formirala su u jednakoj meri unilateralna prijateljstva i u integrisanim i u segregativnim grupama, dok su se recipročna prijateljstva javljala suviše retko da bi efekat okruženja mogao biti ispitan. Deca tipičnog razvoja najčešće su birala za prijatelje decu istog razvojnog statusa, dok kod dece sa ometenošću ova varijabla nije bila povezana sa razvojnim statusom drugih ispitanika. Ipak, da je uzajamno prijateljstvo između dece sa ometenošću i dece tipičnog razvoja moguće, govori podatak da su jedina dva ispitanika sa kašnjenjem u razvoju koja su formirala recipročno prijateljstvo to učinila sa dva dečaka tipičnog razvoja, dok se od četiri recipročna prijateljstva dece sa poremećajima komunikacije, dva uspostavljaju sa decom tipičnog razvoja.

S obzirom na to da se pokušaji uključivanja dece sa ometenošću u redovne programe mogu međusobno značajno razlikovati (mejnstriming, integracija, inkluzija, obrnuta inkluzija), neki istraživači pokušali su da uporede uticaj različitih pristupa na socijalne ishode kod dece sa IO. Tako su sociokomunikacione performanse šestoro predškolske dece s IO (četvoro sa lakom ka umerenoj i dvoje sa teškom) posmatrane

tokom slobodne igre u uslovima mejnstriminga i u obrnutoj integraciji. Postignuće je bilo slično u oba okruženja, a ono što je bilo karakteristično jeste malo komunikacionih inicijacija i malo odgovora na njih. Učestalost inicijacija bila je nešto viša od jedne u minutu, što je značajno niže od pet inicijacija u minutu, koliko se beleži kod dece tipičnog razvoja, čiji se iskazi sastoje od više reči i bila je bliža učestalosti inicijacija kod dece na prelingvističkom stadijumu razvoja. Takođe, ispitanici su davali odgovore na polovinu inicijacija upućenih od strane komunikacionih partnera. Jedina značajna statistička razlika između okruženja zabeležena je u pogledu učestalosti inicijacija komunikacionih partnera (viša je u obrnutoj integraciji). Autori navode mogućnost da je niska učestalost adekvatnih odgovora posledica malog broja inicijacija. Takođe, smatraju da je moguće da loše jezičke veštine dece sa IO limitiraju njihovu sposobnost da uključe partnera u komunikacionu razmenu. Zauzvrat, nizak nivo angažovanosti može ograničiti uticaj socijalnog okruženja na razvoj jezika što se opisuje kao socijalna konsekvencija jezičke ometenosti. Bez obzira na okruženje, ispitanici su bili mnogo uspešniji u davanju i dobijanju odgovarajućeg odgovora, kada su dodaci za privlačenje pažnje¹ bili pridruženi komunikacionoj inicijaciji (Reynolds, Holdgrafer, 1998), što može biti značajan podatak pri planiranju intervencija za decu sa IO.

U istraživanju Dženkinsa i saradnika (Jenkins, Spetz, Odom, 1985, prema Buysse, Bailey, 1993), deca sa ometenošću u integrisanim uslovima, u poređenju s decom u segregativnom okruženju, imala su viši skor kada je posmatrana njihova interakcija sa decom tipičnog razvoja tokom organizovanih aktivnosti, ali ne i prilikom slobodne igre. U kasnijem istraživanju, u koje je bilo uključeno 56 dece predškolskog uzrasta, ovi autori (Jenkins, Odom, Spetz, 1989) nisu pronašli uticaj smeštaja na razlike u ishodima (preakademske sposobnosti, jezik, motorika, socijalni razvoj). Intervencija bazirana na podsticanju socijalne interakcije imala je značajan uticaj na jezički razvoj i veću učestalost interaktivnih igara u oba okruženja, ali ne i na preakademske i motoričke sposobnosti. Međutim, posle primene intervencije, vaspitači su socijalnu kompetenciju dece u integrisanim uslovima procenjivali višom nego kod dece sa ometenošću u segregativnom okruženju. Ipak, treba naglasiti da ova dva istraživanja možda nisu u potpunosti reprezentativna za decu sa IO, jer su pored njih u uzorke bila uključena i deca sa poremećajima komunikacije, poremećajima ponašanja i telesnom invalidnošću.

Danas praktično nema autora koji se izjašnjavaju protiv inkluzije, već se burne polemike vode oko toga da li je ovakvo okruženje podobno za svu decu sa ometenošću, pri čemu se, posebna zabrinutost izražava kada su u pitanju deca s težim oblicima ometenosti. Ove rasprave usmerile su seriju studija da se ispituju efekti uključivanja dece različitog nivoa ometenosti u redovne predškolske programe. Tako je, na primer, Guralnik (Guralnick, 1980, prema Cole et al., 1991) u studiji koja je proučavala socijalne interakcije ispitanika tipičnog razvoja, onih s blagom ometenošću i onih sa teškom ometenošću pronašao različite socijalne performanse povezane sa nivoom ometenosti. Učenici tipičnog razvoja i oni sa blagom ometenošću međusobno imali su više interakcija nego sa učenicima sa teškom ometenošću. Kol i saradnici (Cole, Mills, Dale, Jenkins, 1991), objašnjavajući sopstvene rezultate prema kojima deca predškolskog uzrasta koja imaju blagu ometenost više jezički napreduju u inverznoj integraciji (četiri deteta tipičnog razvoja i osmoro dece s ometenošću u grupi), dok deca nižeg nivoa funkcionisanja

¹ Dodaci za privlačenje pažnje (*Attention-Getting Device*) – bilo koje ponašanje (fizička bliskost, dodir, kontakt očima, vokalizacija, verbalizacija uključujući i ime druge osobe) koje neposredno prethodi ili se javlja istovremeno sa komunikacionim činom, a čija je namera da zadobije pažnju sagovornika.

bolje rezultate postižu u specijalnim grupama, smatraju da to može biti posledica uticaja dece tipičnog razvoja kao modela, uticaja nastavnika ili oba uticaja. Moguće je da deca tipičnog razvoja daju veću količinu stimulansa kroz jezik i socijalnu interakciju deci s ometenošću višeg nivoa funkcionisanja, što podstiče razvoj njihovog jezika i kognicije. Nasuprot tome, moguće je da deca nižeg nivoa funkcionisanja dobijaju više jezičkih stimulacija u odvojenim učionicama, zbog prisustva većeg broja druge dece (približnog nivoa funkcionisanja) koja su zainteresovana za interakciju s njima. Treba pomenuti i da u ovom istraživanju nisu pronađene razlike između dva obrazovna okruženja u pogledu razvojnih postignuća (kognitivni razvoj, jezičko znanje i razvoj ranih sposobnosti vezanih za čitanje). Još dve činjenice važne su u sagledavanju rezultata ovog istraživanja. Najpre, u integrisanim razredima nisu primenjivani nikakvi specifični programi kako bi se izolovao uticaj same integracije, dok je sam uzorak dece sa ometenošću bio raznorodan (50 % dece s kašnjenjem u kognitivnom razvoju, 65 % s deficitima fine motorike, 60 % s deficitima grube motorike i 60 % s kašnjenjem u oblasti socioemocionalnog razvoja – većina dece je pokazivala teškoće u više razvojnih domena) (Cole et al., 1991). U kasnijoj studiji istih autora (Mills, Cole, Jenkins, Dale, 1998, prema Rafferty, Piscitelli, Boettcher, 2003) takođe je pronađeno da je razvoj u oblasti kognitivnog i jezičkog funkcionisanja kod predškolske dece sa ometenošću uporediv u oba obrazovna okruženja, kao i da deca višeg nivoa funkcionisanja imaju više koristi od boravka u integrisanim uslovima.

Raffertyjeva i saradnici (Rafferty, Piscitelli, Boettcher, 2003) proučavali su efekte inkluzije na jezičke sposobnosti i socijalnu kompetenciju 96 dece predškolskog uzrasta (od 33 do 57 meseci) u inkluzivnim i specijalnim grupama. U ovom istraživanju primenjen je specifičan način razvrstavanja u odnosu na nivo intelektualne ometenosti. Deca su razvrstana u dve grupe: ukoliko su na testu inteligencije zaostajala dve standardne devijacije za očekivanjima zasnovanim na uzrastu ili se usled težine ometenosti test nije mogao primeniti, deca su svrstavana u grupu »teško ometene« (49 %), dok su preostala deca svrstavana u grupu koja »nije teško ometena«. Primenjeni pretest ispitivanih sposobnosti bio je najjači prediktor njihovog napretka. Druge karakteristike dece, roditelja i porodica nisu bile povezane sa postignućem na pretestu ili sa kasnijim napretkom. U poređenju sa postignućima na inicijalnom testiranju, stepen ometenosti nije bio povezan sa mestom smeštaja ili razvojnim ishodom. Skorovi dobijeni na finalnom testiranju bili su uporedivi u obe vrste obrazovnog okruženja samo kada su u pitanju deca s lakšim oblicima ometenosti. Deca sa teškom ometenošću u inkluzivnom okruženju imala su više finalne skorove u jezičkom razvoju i socijalnim veštinama od vršnjaka u specijalnim grupama, ali su deca iz specijalnih grupa rede ispoljavala probleme u ponašanju.

Holahanova i Konstenbaderova (Holahan, Constenbader, 2000) su kod 15 parova dece sa kašnjenjem u razvoju predškolskog uzrasta ujednačenih prema polu, uzrastu, inicijalnom nivou funkcionisanja, kao i nivou usluga koje su dobijala, pronašle uporediv napredak u razvojnim sposobnostima (opšte znanje ili razumevanje, samopomoć, socijalni i emocionalni razvoj) u oba obrazovna okruženja. Ipak, ustanovile su da deca višeg nivoa socijalnog i emocionalnog razvoja brže napreduju u integrisanim uslovima. Napredak dece nižih sposobnosti bio je jednak u oba okruženja.

Nasuprot ovim nalazima stoje rezultati studije koja je poredila efekte boravka dece sa teškom ometenošću u inkluzivnom i ekskluzivnom predškolskom okruženju na njihova razvojna i socijalna postignuća. Pored dve grupe dece sa teškom ometenošću

(u inkluzivnom i specijalnim grupama), kao kontrolna grupa uključena je grupa dece sa umerenom/lakom ometenošću, kao i grupa dece tipičnog razvoja. Hronološki uzrast dece bio je u opsegu od dve i po do šest godina. Najpre je urađeno inicijalno testiranje, koje je ponovljeno posle perioda od osam meseci. Kod sve dece zabeleženi su pozitivni pomaci na razvojnim merama, ali su ispitanici sa teškom ometenošću u ekskluzivnim uslovima manje napredovali. Međutim, pri interpretaciji ovih rezultata treba imati u vidu da, iako su specijalne grupe bile manje, deca su u njima provodila oko 50 % manje vremena od dece u inkluzivnim grupama. Isto tako, na početku istraživanja utvrđeno je da su deca u ekskluzivnom okruženju imala lošije motoričke sposobnosti, što je takođe moglo imati uticaja na dobijene rezultate. Kada su socijalni ishodi u pitanju, nijedna grupa dece sa ometenošću (dakle, ni ona sa umerenom/lakom ometenošću) nije napredovala u nivou interakcije sa vršnjacima. Kontakti sa vršnjacima bili su retki, ali je interakcija sa nastavnicima bila dvanaest puta češća. Nasuprot tome, deca tipičnog razvoja su na svaka četiri kontakta sa vršnjacima, jednom stupali u interakciju sa nastavnicima. Autori smatraju da je ova pojava možda rezultat pokušaja nastavnika da podstaknu interakciju dece sa ometenošću (Hundert et al., 1998).

Zaključna razmatranja

Rezultati citiranih istraživanja ne dozvoljavaju donošenje jasnih zaključaka. Kada su socijalni ishodi u pitanju, pronalazi se da su deca sa IO manje prihvaćena od dece tipičnog razvoja i da teško razvijaju obostrana prijateljstva. Nizak nivo interakcija beleži se u različitim oblicima inkluzije dok se viši nivo interakcije beleži samo pod određenim ulovima. Napredak u socijalnoj kompetenciji u integrisanim uslovima beleži se tek posle primenjene intervencije.

S druge strane, deca sa IO pokazuju jasan afinitet prema vršnjacima tipičnog razvoja. Kada deca sa IO uspevaju da razviju recipročna prijateljstva, ona se uspostavljaju sa vršnjacima tipičnog razvoja, a za integrisane uslove ponekada se vezuje i viši nivo socijalnih interakcija.

Napori da se ustanovi da li nivo ometenosti utiče na uspešnost uključivanja dece sa IO u redovne predškolske ustanove takođe ne daju potpuno jasnu sliku. Izgleda da je poboljšanje socijalnih interakcija kod dece sa teškom ometenošću nužno vezano uz odgovarajuću intervenciju i strukturalizaciju okruženja.

Sumirajući rezultate iz različitih izvora, možemo zaključiti da dobijeni rezultati daju argumente i onima koji ističu pozitivne ishode inkluzije, i onima koji pozivaju na opreznost pri njenom sprovođenju. Zagovornici inkluzije istaće da ne postoji značajna razlika u razvojnim i akademskim postignućima dece u različitim okruženjima (dakle, da ekskluzija ne donosi nikakvu posebnu dobrobit deci s IO), dok će oni sa sumnjama u pogledu inkluzivnog obrazovanja naglašavati manju prihvaćenost dece sa IO u integrisanim uslovima. Jasno je da iza inkluzije stoji snažan moralni imperativ, koji opravdava buduće napore u njenom sprovođenju, ali i da su neophodna dalja istraživanja u primeni različitih modela, u različitim inkluzivnim okruženjima, u koja su uključena deca različitih vrsta i nivoa ometenosti, kako bi se podstakle pozitivne i bar ublažile nepoželjne posledice uključivanja dece sa IO u redovna predškolska okruženja. Uspešna inkluzija u predškolske i školske institucije, onako kako je vide zastupnici potpune inkluzije, najpre podrazumeva inkluzivno društvo, koje je, kako se čini, još uvek vrlo udaljen cilj.

Literatura:

1. Begeny, J. C., and Martens, B. K. (2007): Inclusionary Education in Italy: A Literature Review and Call for More Empirical Research, *Remedial and Special Education* 28 (2), 80–94;
2. Buysse, V., and Bailey, B. (1993): Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education* 26 (4), 434–461;
3. Cole, K. N., Mills, P. E., Dale, P. S., and Jenkins, J. R. (1991): Effects of Preschool Interation for Children with Disabilities, *Exceptional Children* 58 (1), 36–45;
4. Dixon, S. (2005): Inclusion – Not Segregation or Integration – Is Where a Student with Special Needs Belongs, *Journal of Educational Thought* 39 (1), 33–54;
5. Flem, A., and Keller, C. (2000): Inclusion in Norway: a study of ideology in practice, *European Journal of Special Needs Education* 15 (2), 188–205;
6. Guralnick, M. J. (1999): The Nature and Meaning of Social Integration for Young Children With Mild Developmental Delays in Inclusive Settings, *Journal of Early Intervention* 22 (1), 70–86;
7. Guralnick, M. J. (2002): Involvement with peers: comparisons between young children with and without Down's syndrome, *Journal of Intellectual Disability Research* 46 (5), 397–393;
8. Guralnick, M. J., Gottman, J. M., and Hammond, M. A. (1996): Effects of Social Setting on the Friendship Formation Young Children Differing Developmental Status, *Journal of Applied Developmental Psychology* 17, 625–651;
10. Guralnick, M. J., and Groom, J. M. (1987): The peer relations of Mildly Delayed and Nonhandicapped Preschool Children in Mainstreamed Playgroups, *Child Development* 58, 1556–1572;
11. Holahan, A., and Costenbader, V. (2000): A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms, *Topics in Early Childhood Special Education* 20 (4), 224–235;
12. Hundert, J., Mehoney, B., Mundy, F., and Vernon, M., L. (1998): A Descriptive Analysis of Developmental and Social Gains of Children With Severe Disabilities In Segregated And Inclusive Preschools in Southern Ontario, *Early Childhood Research Quarterly* 13 (1), 49–65.
13. Jenkins, J. R., Odom, S. L., and Speltz, M. L. (1989): Effects of Social Integration on Preschool Children with Handicaps, *Exceptional Children* 55 (5), 420–428;
14. Kavale, K. A. (2000): Inclusion: Rhetoric and Reality Surrounding Integration of Students with Disabilities, Occasional Research Paper 2, The Iowa Academy of Education;
15. Nakken, H., and 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;
16. Odom, S. L. (2002): Narrowing the question: social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings, *Early Childhood Research Quarterly* 17, 167–170;
17. Odom, S. L., and Diamond, K., E., (1998): Inclusion of Young Children with Special Needs In Early Childhood Education: The Research Base, *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 3–25;
18. Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., and Horn, E. (2004): Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective, *Journal of Research in Special Educational Needs* 4 (1), 17–49;
19. Rafferty, Y., Piscitelli, V., and Boettcher, C. (2003): The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence Among Preschoolers With Disabilities, *Exceptional Children* 69 (4), 467–479;
20. Reynolds, M. A., Holdgrafer, G. (1998): Social-communicative interactions of preschool children with developmental delays in integrated settings: An exploratory study, *Topics in Early Childhood Special Education* 18(4), 235–243.

INCLUSION OF INTELLECTUALLY CHALLENGED CHILDREN INTO REGULAR PEDAGOGICAL GROUPS

***Summary:** Inclusion of intellectually challenged children into regular pre school and school institutions has been a central topic of special education for several decades. Integration of children with a challenge of pre school age is particularly stressed, both because of their abilities development and the possibilities to be accepted by the peers of similar development. Opposite to these tendencies, it is stressed that opposition to integrative processes are the greatest when the children with intellectual challenge are in question, and particularly those with stronger forms of this challenge. The aim of this paper is to offer a review of attitudes and knowledge about inclusion of children with intellectual challenge into regular school institutions. Results of the study of this review do not allow clear conclusions. Although positive outcomes are stated, clear proofs of advantages of inclusive education are still missing, particularly when there is social inclusion of children who are intellectually challenged. Results of the up-to-date studies stress the need of further research so that they can determine which children and under which circumstances can benefit from inclusion.*

***Key words:** inclusion, integration, intellectual challenge, kindergarten.*

* * *

ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ЗАТРУДНЕНИЯМИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ В СТАНДАРТНЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ГРУППЫ

***Резюме:** Включение детей с затруднениями в интеллектуальном развитии в стандартные дошкольные и школьные учреждения уже несколько десятилетий является центральной темой специального образования. Особое значение имеет включение детей дошкольного возраста с затруднениями ради развития их способностей и более возможного их принятия сверстниками типичного развития.*

Самые большие возражения таким тенденциям возникнут именно в связи с детьми, у которых затруднения в интеллектуальном развитии, особенно детьми с тяжелыми формами затрудненности. Цель нашей работы – дать перечень положений и знаний о включении детей с затруднениями в интеллектуальном развитии в состав стандартных дошкольных учреждений. Результаты труда, охваченные этим перечнем, не разрешают нам сформулировать четкие выводы. Хотя сообщения о результатах - позитивны, доказательств о преимуществах инклюзивного образования еще нет, особенно когда речь идет о социальной инклюзии детей с затруднениями в интеллектуальном развитии. Результаты прежних исследований подчеркивают, что нужно дальнейшее изучение проблемы, чтобы понять какие дети и при каких условиях могут иметь пользу от инклюзии.

***Ключевые слова:** инклюзия, интеграция, затруднения в интеллектуальном, развитии, детские садики.*