



Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

ISTRAŽIVANJA U SPECIJALNOJ EDUKACIJI I REHABILITACIJI

BEOGRAD 2009.

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

*Istraživanja u specijalnoj
edukaciji i rehabilitaciji*

*Research in Special Education and
Rehabilitation*

Priredio / Edited by
Prof. dr Dobrivoje Radovanović

Beograd / Belgrade
2009

EDICIJA: RADOVI I MONOGRAFIJE

Izdavač:
Univerzitet u Beogradu -
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji

- Za izdavača:** Prof. dr Dobrivoje Radovanović, dekan
- Urednik edicije:** Prof. dr Zorica Matejić-Đuričić
- Uređivački odbor:**
- Prof. dr Dobrivoje Radovanović
 - Prof. dr Dragan Rapačić
 - Prof. dr Nenad Glumbić
 - Prof. dr Sanja Đoković
 - Doc. dr Vesna Vučinić
 - Prof. dr Mile Vuković
 - Prof. dr Svetlana Slavnić
- Recenzenti:**
- Maria Elisabetta Ricci,
Univerzitet "La Sapienza", Rim, Italija
 - Dr sci. Vlasta Zupanc Isoski,
Univerzitetni klinički centar Ljubljana,
KO za vaskularnu nevrologiju in intenzivno terapiju,
Služba za nevrorehabilitaciju - logopedija Ljubljana,
Slovenia

Štampa:
„Planeta print“, Beograd

Tiraž:
200

Objavlivanje ove knjige je pomoglo Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj.

Nastavno-naučno veće Univerziteta u Beogradu - Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju donelo je Odluku 3/9 od 8.3.2008. godine o pokretanju Edicije: Radovi i monografije.

Nastavno-naučno veće Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu, na redovnoj sednici održanoj 14.4.2009. godine, Odlukom br. 3/53 od 23.4.2009. godine, usvojilo je recenzije rukopisa Tematskog zbornika "Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji"

ISBN 978-86-80113-84-5

**EDITION:
ARTICLES AND MONOGRAPHS**

Publisher:
University of Belgrade -
Faculty of Special Education and Rehabilitation

Research in Special Education and Rehabilitation

- For Publisher:** dr. Dobrivoje Radovanović, dean
- Edition Editor:** dr. Zorica Matejić-Đuričić
- Editorial Board:**
- dr. Dobrivoje Radovanović
 - dr. Dragan Rapaić
 - dr. Nenad Glumbić
 - dr. Sanja Đoković
 - dr. Vesna Vučinić
 - dr. Mile Vuković
 - dr. Svetlana Slavnić
- Reviewers:**
- Maria Elisabetta Ricci,
University "La Sapienza", Roma, Italy
 - Dr sci. Vlasta Zupanc Isoski,
University clinical center Ljubljana, Slovenia

Printing:
„Planeta Print“, Belgrade

Circulation:
200

Publication of this Book supported by Ministry of Science and Technology Development.

*Scientific Council of the Belgrade University - Faculty of Special Education and
Rehabilitation made a decision 3/9 from March, 8th 2008 of issuing
Edition: Articles and Monographs.*

*Scientific Council, Faculty of Special Education and Rehabilitation
University of Belgrade, at the regular meeting held on April, 14.th 2009 the Decision
N^o 3/53 of April, 23th 2009, adopted a Thematic review manuscripts collection of
“Research in Special Education and Rehabilitation “*

ISBN 978-86-80113-84-5

UKLJUČIVANJE DECE S TEŽIM OBLICIMA INTELEKTUALNE OMETENOSTI U REDOVNE OBRAZOVNO-VASPIITNE PROGRAME

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

Uključivanje dece sa ometenošću u redovne obrazovno-vaspitanje programe stvara posebne nedoumice kada su u pitanju učenici sa težim oblicima intelektualne ometenosti. S jedne strane, mogućnost ostvarivanja socijalnih ciljeva kroz interakciju sa vršnjacima tipičnog razvoja navodi se kao najznačajnija prednost ovakvog načina školovanja. S druge strane, mogući izostanak očekivanih pozitivnih ishoda, ili čak pojava negativnih, otvara pitanje u kojoj meri je redovno obrazovno-vaspitanje okruženje može odgovoriti potrebama ove dece. Cilj ovog rada je da se uvidom u dostupnu literaturu pruži celovitija slika o efektima uključivanja učenika sa težim oblicima intelektualne ometenosti u redovne obrazovno-vaspitanje programe. Većina istraživanja beleži pozitivne, posebno socijalne, ishode zajedničkog školovanja ove dece sa vršnjacima tipičnog razvoja. Međutim, naglašava da ti ishodi nisu posledica jodenostvnog fizičkog smeštanja ove dece u redovno obrazovno-vaspitanje okruženje, već da je prateća intervencija neophodna. Kao posebno kritičan period u inkluzivnom školovanju dece s težim oblicima intelektualne ometenosti navodi se prelazak u više razrede i doba adolescencije.

Ključne reči: intelektualna ometenost, inkluzija, efekti

UVOD

Iako zastupnici potpune inkluzije smatraju da je školovanje dece sa ometenošću zajedno sa decom tipičnog razvoja (TR) pitanje ljudskih prava i jednakosti, koje eventualno negativni rezultati istraživanja ne mogu dovesti u pitanje (Stainback, Stainback, Bunch, 1989, prema Dorn, Fuchs, Fuchs, 1996), poslednjih tridesetak godina učinjen je značajan napor u pravcu empirijske provere efekata inkluzivnog obrazovanja. Ove studije bi prevashodno trebalo da daju odgovor na pitanje za koju je decu školovanje u redovnom obrazovnom okruženju odgovarajuće, kao i pod kojim uslovima.

Nedoumice su naročito naglašene kada je reč o učenicima sa težim oblicima intelektualne ometenosti (IO). S jedne strane, značajne teškoće koje zahvataju više domena razvojnog funkcionisanja zahtevaju obrazovnu sredinu koja će moći da zadovolji najrazličitije potrebe ove dece (često i medicinske), a s druge, postoji bojazan da bi uključivanje ove dece u redovna odeljenja delovalo disruptivno na nastavu, kao i da nastavnici ne bi mogli dovoljno vremena da se posvete deci TR. Čak i neki zastupnici potpune inkluzije, doduše relativno retki, smatraju da

redovna odeljenja možda nisu uvek najbolje okruženje za učenike sa teškim i dubokim ometenostima i preporučuju programe integracije koji bi se sprovodili u zajednici, a koji bi bili usmereni na funkcionalne veštine (Brown et al., 1991; Giangreco, Cloninger, Iverson, 1993, sve prema Murphy, 1996). S druge strane, mogućnosti za interakciju sa vršnjacima TR, usvajanje odgovarajućih modela ponašanja i ostvarivanje drugih socijalnih ciljeva često se navode u prilog inkluzivnom obrazovanju. Ističe se da ekskluzivno obrazovanje vodi segregaciji i u odrasloj dobi, dok inkluzija ima suprotan efekat (O'Donoghue, Chalmers, 2000).

Kada je u pitanju inkluzija učenika sa težim oblicima IO, mogućnost ostvarivanja socijalnih ciljeva kroz interakciju sa vršnjacima TR je primarna. Međutim, postizanje očekivanih socijalnih dobiti od redovnog obrazovnog okruženja nekada može izostati. Puko smeštanje učenika sa IO u redovne škole nije uvek dovoljno da bi se ostvarila prijateljstva ili bar pozitivne socijalne interakcije između ovih učenika i njihovih vršnjaka TR (Cutts, Sigafos, 2001). Učenici sa IO mogu imati probleme u adekvatnom ispoljavanju važnih socijalnih veština, kao što su učestvovanje u recipročnim interakcijama i ostvarivanje socijalnih razmena. Teškoće se mogu javljati i u prilagođavanju na nove socijalne okolnosti, kao i pri uočavanju i interpretaciji relevantnih socijalnih znakova (Carter, Hughes, 2005). Nekompetencija se javlja u komunikaciji i odnosima s drugima, što za posledicu ima probleme u igri, radu i učenju s drugom decom. U školskim uslovima ova deca su često pod rizikom da budu ignorisana ili odbačena, ne postaju članovi vršnjačkih grupa i ne stižu prijatelje (Frostd, Pijl, 2007). Odbačenost može umanjiti osećaj pripadnosti školi, sprečiti sticanje socijalnog iskustva i negativno uticati na sliku koje dete ima o sebi, samopouzdanje, motivaciju i školski uspeh (Asher, Coie, 1990, prema Frostd, Pijl, 2007). Neka istraživanja ukazuju da su deca s ometenošću u redovnim školama češće zlostavljana nego njihovi vršnjaci TR (De Monchy, Pijl, Zandberg, 2004; Whitney et al, 1994, sve prema Frederickson et al., 2007). Kao mogući razlozi učestalijeg zlostavljanja ovih učenika navode se manjak ostvarenih prijateljstava sa vršnjacima TR (usled čega su ovi učenici slabije integrisani i zaštićeni) i uočljive razlike u odnosu na vršnjake TR (Thompson, Whitney, Smith, 1994, prema Frederickson et al., 2007).

Sve ove činjenice su poseban izazov pri kreiranju obrazovne sredine i zahtevaju pružanje adekvatne podrške ovim učenicima tokom celokupnog perioda školovanja. S tim u vezi, postavlja se pitanje u kojoj se meri redovno obrazovno okruženje može prilagoditi potrebama dece sa težim oblicima IO i da li ovo okruženje poseduje prednosti u odnosu na specijalno obrazovanje i vaspitanje?

CILJ

Cilj ovog rada je da se uvidom u dostupnu literaturu napravi sinteza podataka dobijenih ispitivanjem efekata uključivanja dece s težim oblicima IO u redovne obrazovno-vaspitne programe.

METOD

Uvid u dostupnu literaturu je izvršen pretraživanjem elektronskih baza podataka (EBSCOhost, ProQuest, Wiley Interscience, ScienceDirect), koje su dostupne preko servisa Konzorcijuma biblioteka Srbije za objedinjenu nabavku (KOBSON). Prilikom pretraživanja korišćene su ključne reči: mental retardation, trainable mentally retarded, intellectual disabilities, cognitive delay, inclusion, integration, segregation, mainstreaming, education, education environment. Ove reči povezivane su u različitim kombinacijama. Pored toga, korišćene su i liste referenci iz radova koji su pronađeni na osnovu prethodne pretrage.

Pregledom su obuhvaćeni radovi koji su se odnosili na ispitivanje uticaja različitih obrazovnih okruženja na socijalne i/ili akademske ishode učenika sa težim oblicima IO, pod kojima se u ovom radu podrazumevaju nivoi umerene, teške i duboke IO. U obzir su uzimana i istraživanja čiji je uzorak, pored dece s navedenim nivoima intelektualnog funkcionisanja, obuhvatao i decu sa lakom IO i/ili decu s drugim oblicima ometenosti.

S obzirom na raznorodnost definicija inkluzije i integracije, ovi termini su navođeni onako kako su ih koristili sami autori pojedinih istraživanja, uz prateći opis, ukoliko je bio dostupan, ispitivanog obrazovnog okruženja.

PREGLED ISTRAŽIVANJA

Studije koje su se bavile uticajem različitih obrazovno-vaspitnih okruženja na osobe s težim oblicima IO uglavnom su se fokusirale na varijable vezane za socijalni razvoj ovih osoba. Iako, s jedne strane, većina dobijenih rezultata ukazuje na izvesne prednosti inkluzivnog obrazovanja, s druge strane, oni ne daju jasnu potvrdu negativnih efekata ekskluzivnog obrazovanja (Cutts, Sigafos, 2001; Cole, Meyer, 1991; Fisher, Meyer, 2002).

Na primer, u studiji koja je ispitivala nivo socijalne kompetencije učenika sa umerenom IO u inkluzivnom i ekskluzivnom okruženju (Hardiman, Guerin, Fitzsimons, 2008), nisu pronađene značajne razlike između ovih učenika. Uzorak su činila deca od 5 do 16 godina, pri čemu se 20 nalazilo u inkluzivnom okruženju, a 25 u specijalnim školama. Podaci su dobijeni na osnovu procene nastavnika i roditelja. Ipak, iako su za obe grupe učenika dobijeni slični rezultati, uočeno je da su nastavnici u inkluzivim odeljenjima procenivali ovu decu kao hiperaktivniju, nego što su to činili nastavnici u specijalnim odeljenjima. Takođe, roditelji učenika u inkluzivnom okruženju procenili su ličnu-socijalnu odgovornost svoje dece značajno višom, nego roditelji učenika u ekskluzivnom obrazovnom okruženju. Moguće je da su roditelji dece u inkluzivnom okruženju motivisaniji da njihova deca budu zajedno s vršnjacima TR i da s toga nastoje da podržavaju inkluzivne aktivnosti i u van školskom okruženju. Roditelji dece u oba okruženja smatraju da njihova deca imaju značajno više problema sa vršnjacima i viši nivo prosocijalnog ponašanja u odnosu na procene nastavnika.

U drugom istraživanju ispitivan je uticaj socijalne kompetencije na učestalost i vrstu vršnjačke interakcije 9 učenika sa IO (uzrasta od 9 do 12 godina), koji su pohađali redovnu školu (Cutts, Sigafos, 2001). Šest učenika je bilo sa lakom IO i tri sa umerenom IO. Većina ovih učenika je imala i dodatne teškoće (oštećenje

sluha, mišićni spazam i srčane mane, epilepsiju...). Svi ispitanici su bili uključeni u redovne nastavne i vannastavne aktivnosti tokom čitavog dana. Podaci su dobijeni opservacijom u školskom dvorištu za vreme užine i nastavničkom formom Skale adaptivnog ponašanja. Dve od tri devojčice sa umerenom IO su veliki deo vremena provodile same, dok je treća imala najveći broj zabeleženih negativnih interakcija. Globalni rezultati za svih 9 učenika, ukazivali su na niži nivo socijalne kompetencije u poređenju sa normama za vršnjake TR. Ipak, uočeno je da socijalna kompetencija ovih 9 učenika nije značajnije korelirala sa učestalošću i vrstom vršnjačkih interakcija, ukazujući da i neki drugi lični ili kontekstualni faktori mogu imati uticaj na socijalne interakcije. Uprkos deficitima socijalne kompetencije, kod učenika sa IO zabeležene su pozitivne interakcije sa vršnjacima, iako je najveći broj njih bio sa vršnjacima sličnog nivoa intelektualnog funkcionisanja. Na osnovu dobijenih podataka teško je utvrditi da li su ovi učenici bili socijalno integrisani ili izolovani, jer čak i kada nisu stupali u interakcije sa vršnjacima, često je zapažano da provode vreme u njihovoj blizini. Na kraju, autori navode da su dve devojčice sa umerenom IO roditelji prebacili u specijalne škole, pošto su devojčice bile nesrećne zbog pomanjkanja prijateljstava.

Da socijalni status učenika sa IO ne mora nužno biti niži u odnosu na učenike TR ukazuje studija Kempa i Kartera (Kemp, Carter, 2002). U ovoj studiji su procenjivane socijalne veštine i socijalni status 22 učenika sa IO u inkluzivnim odeljenjima. Uzorak su najvećim delom činili učenici sa umerenom IO, dok je u manjem broju bilo učenika sa lakom IO, kao i jedan učenik sa teškom IO i jedan učenik sa jezičkim teškoćama. Ovi učenici su nakon pohađanja predškolskih ustanova bili potpuno uključeni u redovna odeljenja osnovne škole, a praćeni su u periodu od 18 meseci do više od 5 godina. Procena nivoa socijalnih interakcija vršena je opservacijom na igralištu za vreme odmora, dok su podaci o socijalnom statusu dobijeni intervjuisanjem vršnjaka. Procena ispitivanih varijabli tražena je i od roditelja, nastavnika i direktora škole. Učenici sa IO su značajno češće bili izolovani u odnosu na vršnjake iz odeljenja. Tri puta više vremena provodili su u interakciji sa nastavnicima, nego vršnjaci TR. I pored toga što su deca TR imala značajno više recipročnih prijateljstava i što su češće su bila nominovana kao prijatelji, nije postojala značajna razlika u pogledu socijalnog statusa između ove dve grupe učenika.

Nešto drugačiji nalazi u pogledu socijalnog statusa učenika sa IO dobijeni su u longitudinalnoj studiji Hola i Makgregora (Hall, McGregor, 2000). Ovi autori su pratili promene socijalnog statusa i obrazaca vršnjačkih odnosa tokom prelaska u više razrede osnovne škole kod trojice dečaka sa IO. Autori izričito ne navode količnik inteligencije, niti stepen IO, ali daju opis razvojnih teškoća koje su dečaci imali na osnovu kojih se može zaključiti da se radi o težim oblicima IO. Podaci su dobijeni direktnom opservacijom ovih dečaka i njihovih vršnjaka TR tokom odmora u školskom dvorištu ili pauza u učionici. Osim toga primenjen je i sociometrijski postupak, kao i intervjui sa vršnjacima TR. Sva tri načina prikupljanja podataka primenjena su na početku školovanja i ponovo tokom viših razreda osnovne škole. Autori su kroz pitanja u intervjuima utvrdili da se u školi nije sprovodila nikakva ciljana intervencija usmerena na unapređenje socijalnih odnosa između dece sa ometenošću i njihovih vršnjaka TR. Podaci dobijeni u višim razredima ukazali su na pad socijalnog statusa za dvojcu dečaka, dok je kod

trećeg zabeleženo izvesno poboljšanje. Broj pozitivnih recipročnih nominacija između dečaka sa IO i njihovih vršnjaka TR na početku školovanja iznosio je 11, dok je u višim razredima zabeležena samo jedna pozitivna recipročna nominacija. Ovi dečaci su ređe birani za prijatelje od druge dece, a čest razlog druženja sa njima bila je mogućnost da im se pruži pomoć. Ipak, i pored toga što je kod dvojice dečaka s IO zabeležen pad socijalnog statusa, njihov status nije pripadao grupi najnižih. Međutim, tokom viših razreda zabeležen je porast količine vremena koje su ova tri deteta provodila sama. Osim toga, ovi dečaci su imali značajno više interakcija sa odraslima u odnosu na vršnjake TR. Razlike su uočene i u pogledu veličine socijalne grupe. Dok su vršnjaci tipičnog razvoja češće bili u grupama od četiri, pet ili više vršnjaka, kod dečaka sa IO su najčešće beležene interakcije sa jednim vršnjakom ili izostanak interakcija. U višim razredima je zabeležena i razlika u pogledu pola vršnjaka s kojima su se družila deca sa IO. Učenici TR su se češće družili sa vršnjacima istog pola, dok su dečaci sa IO nastavili da se druže pretežno sa devojčicama. Autori smataju da se ovo najverovatnije dešava ili usled kašnjenja u socijalnom razvoju, ili usled veće otvorenosti devojčica da se druže sa decom koja imaju ometenost. Ipak, iako je njihov socijalni status opao u starijim razredima, to ne znači da su ova deca bila odbačena. Sva tri dečaka su najčešće stupala u interakciju sa vršnjacima TR, sličnog uzrasta, dok su mali procenat vremena provodili u interakciji sa drugom decom s ometnošću.

Grupa autora (Kennedy, Shukla, Fryxell, 1997) proučavala je socijalne interakcije, ponašanje usmereno na socijalnu podršku, kao i mreže prijateljstava kod dve grupe učenika, uzrasta od 12 do 14 godina, sa teškim ometenostima. Jedna grupa je puno vreme bila uključena u redovna odeljenja, dok je druga grupa pohađala specijalna odeljenja. Ujednačavanje grupa izvršeno je prema uzrastu, polu, nivou ometenosti, komunikacionom i socijalnom ponašanju. Svaka grupa se sastojala od 8 učenika, od kojih je 5 bilo sa teškom, a 3 sa dubokom ometenošću. Škole koje su pohađali ispitanici davale su ujednačen kvalitet podrške učenicima s ometenošću. Na primer, u oba obrazovna okruženja primenjivan je program vršnjačkog tutorstva, a obrazovno-vaspitni rad bio je zasnovan na funkcionalnim i uzrastu prilagođenim individualnim edukativnim programima. Prikupljanje podataka vršeno je putem neposrednog posmatranja i primenom intervjua. Prema autorima, nalazi ove studije ukazuju na prednost inkluzivnog obrazovanja kada je reč o učenicima sa teškim ometenostima. Ovi učenici u redovnim odeljenjima češće su stupali u interakcije i imali su više socijalnih kontakata sa vršnjacima TR, u širem dijapazonu aktivnosti i okruženja nego njihovi vršnjaci u specijalnim odeljenjima. Takođe, kod učenika s IO u redovnom obrazovnom okruženju uočena je šira i trajnija mreža prijateljstava, sačinjena primarno od vršnjaka TR. Osim toga, u redovnim odeljenjima zabeleženo je i više razmena usmerenih na socijalnu podršku.

Još jedna longitudinalna studija ispitala je efekte integrativnog i segregativnog školovanja na socijalnu kompetenciju i razvojne sposobnosti učenika sa teškim razvojnim ometenostima (Cole, Meyer, 1991). Početna pretpostavka autora bila je da će usled brojnijih socijalnih mogućnosti u integrativnim uslovima deca sa ometenostima brže napredovati u razvijanju socijalnih veština nego njihovi vršnjaci u specijalnim školama. S druge strane, kod dece u specijalnim školama, zbog intezivnijih usluga i/ili angažovanja specijalnih edukatora i terapeuta,

očekivao se brži napredak u motoričkim veštinama, samoposluživanju, jeziku i komunikaciji, kao i u adaptivnom ponašanju. Uzorak su činili učenici sa umerenom, teškom i dubokom IO, uzrasta od 6 do 21 godine, koji su pored IO imali i druge teškoće. U većini redovnih odeljenja primenjivao se neki oblik struktuiranog programa podsticanja vršnjačke interakcije između dece s IO i dece tipičnog razvoja. Podaci o ispitivanim varijablama dobijeni su opservacijom i na osnovu procene nastavnika. Nakon perioda od dve godine između dve grupe ispitanika nisu zabeležene razlike u pogledu ispitivanih razvojnih sposobnosti. S druge strane, grupa koja je bila uključena u redovna odeljenja pokazala je napredak u procenjenoj socijalnoj kompetenciji, dok su promene kod grupe u specijalnim odeljenjima čak ukazivale na izvesnu regresiju. Rezultati ovog istraživanja su doveli u sumnju pretpostavke o preimućtvu intezivnih specijalnih usluga koje se vezuju za specijalne škole. Uočeno je da su učenici s IO u oba obrazovna okruženja provodili isto vreme u kontaktu sa specijalnim edukatorom. Učenici u specijalnim odeljenjima provodili su više vremena sa terapeutima, ali su takođe više vremena bili sami u odnosu na grupu u integrisanim uslovima. Nasuprot tome, učenici sa IO u redovnim odeljenjima više vremena su provodili sa asistentima nastavnika, kao i sa drugom decom (kako sa decom s IO, tako i sa decom TR). Osim toga, ovi učenici su i više vremena provodili u nastavnim programima u zajednici, što im je dalo priliku da uvežbavaju naučene veštine u prirodnom okruženju. Ipak, ostaje nedovoljno jasno da li su primenjeni programi vršnjačke intervencije u redovnim odeljenjima imali uticaj na dobijene rezultate i u čemu se taj uticaj ogledao.

Slična metodologija primenjena je u drugom istraživanju u okviru koga su takođe ispitivane promene u socijalnoj kompetenciji i razvojnim sposobnostima učenika sa teškim ometenostima u inkluzivnom i ekskluzivnom obrazovnom okruženju, tokom dvogodišnjeg perioda. Studijom je obuhvaćeno po 20 učenika, uzrasta od 5 do 19 godina, u oba okruženja. Ovi učenici su dijagnostikovani kao učenici sa umerenom, teškom i dubokom IO, autizmom ili kao višestruko ometeni. Grupe su bile ujednačene prema hronološkom uzrastu i ukupnom nivou razvojnog funkcionisanja. Učenici u inkluzivnim uslovima su najveći deo dana bili uključeni u redovna odeljenja, dok je druga grupa učenika pohađala specijalna odeljenja koja su bila smeštena ili u okviru specijalnih škola, ili u zasebnom krilu redovnih škola. Svi učenici sa ometenostima, bez obzira na okruženje, su primili specijalnu obrazovnu podršku. Podaci su najpre prikupljeni pri kraju školske godine, a potom nakon perioda od 2 godine. Iako je kod obe grupe učenika registrovan napredak na svim ispitivanim varijablama, veću razliku i značajniji napredak tokom ovog perioda napravila je grupa koja se obrazovala u inkluzivnim uslovima. Međutim, u okviru ove opšte tendencije registrovane su izražene individualne razlike. Oko 70% posmatranih učenika sa IO u inkluzivnim odeljenjima i oko 50% u specijalnim odeljenjima je napredovalo, dok su ostali ispitanici imali isti nivo postignuća ili su čak regredirali u odnosu na rezultate inicijalne procene. Autori zaključuju da je uključenost u inkluzivne programe isto tako dobra, ako ne i bolja, od pohađanja specijalnih odeljenja, kada je reč o tradicionalnim oblastima dečijeg razvoja i socijalne kompetencije (Fisher, Meyer, 2002).

Da inkluzivno obrazovanje može imati izvesnih prednosti i za učenike sa teškom IO i višestrukim ometenostima ukazuju nalazi studije Formana i saradni-

ka (Foreman et al., 2004). Istraživanje je obuhvatilo osam parova učenika, pri čemu je jedan učenik iz para bio uključen u redovno odeljenje tokom čitavog dana, a drugi je pohađao specijalnu školu. Svaki par bio je ujednačen prema polu, uzrastu i odsustvu značajnih senzornih teškoća. Opservirani su nivo budnosti i aktivnosti, komunikacija, socijalno grupisanje i vrsta aktivnosti. Iako razlike nisu bile statistički značajne, primećeno je da su učenici u redovnim odeljenjima ispoljavali viši stepen budnosti i aktivnosti nego njihovi vršnjaci u specijalnim odeljenjima. Pored toga, značajno češći i duži periodi komunikacijske aktivnosti zabeleženi su kod dece s IO u inkluzivnim uslovima. Nastavnici u specijalnim odeljenjima češće su bili komunikacioni partneri učenicima sa IO, dok su u redovnim odeljenjima tu ulogu češće imali asistenti nastavnika i vršnjaci TR. Učenici s ometenošću u redovnim odeljenjima pokazivali su viši nivo konceptualnih aktivnosti (aktivnosti usmerene na kogniciju i razumevanje – npr. zadaci sparivanja). U pogledu socijalnog grupisanja, u redovnim odeljenjima primećeno je manje velikih grupnih aktivnosti i više „približavanja“ (prisustvo osoba na udaljenosti manjoj od 1,5 metra od učenika).

Studije koje su se bavile ispitivanjem efekata sprovedenih intervencija na socijalne i/ili akademske ishode učenika sa težim oblicima IO ukazuju na pozitivne rezultate takvih intervencija, uz naglašavanje značajne uloge vršnjaka TR.

Grupa autora (Shukla, Kennedy, Cushing, 1999), poredila je efekte dva različita pristupa usmerena na podršku socijalnoj participaciji učenika sa teškim ometenostima u redovnom obrazovnom okruženju. Prvi pristup se odnosio na pružanje direktne pomoći od strane specijalnog edukatora koji je bio prisutan u razredu, a drugi na vršnjačku podršku koja se odvijala pod supervizijom specijalnog edukatora. Istraživanjem su obuhvaćena tri učenika sa teškim ometenostima (pored IO jedno od dece je imalo Retov sindrom, a drugo cerebralnu paralizu), uzrasta od 12-15 godina, koja su bila uključena na pojedine časove redovne nastave (npr. matematika, likovno..) jedne srednje škole. Tokom časova posmatrani su aktivna angažovanost, koju autori definišu kao praćenje tekućih nastavnih aktivnosti ili uključenost u nastavne zadatke, i socijalne interakcije ovih učenika. Ispitanici su najpre dobijali direktnu podršku od strane specijalnih edukatora. Tokom ovog perioda učenici sa teškim ometenostima mogli su nesmetano da stupaju u socijalne interakcije sa drugim vršnjacima iz odeljenja, pri čemu su specijalni edukatori podržavali svaku pozitivnu socijalnu interakciju koja bi se pojavila. U drugom delu istraživanja primenjena je nadgledana vršnjačka podrška – jedan vršnjak TR radio je sa jednim detetom s IO. Opservacija je u obe situacije ponavljana nakon mesec dana. U pogledu socijalne participacije, učestalosti i dužine trajanja socijalnih interakcija učenika sa teškim ometenostima, rezultati ukazuju na veću efikasnost nadgledane vršnjačke podrške u odnosu na pružanje direktne pomoći od strane specijalnog edukatora. Uočen je i viši nivo različitih vidova socijalne podrške koju su vršnjaci TR uključeni u ovaj program pružali učenicima sa ometenostima. Kod dvoje od troje posmatranih učenika sa ometenostima opserviran je i viši nivo socijalne podrške koju su ova deca usmeravala prema vršnjacima TR, iako je ona bila manje varijabilna u pogledu vrste te podrške. Nisu pronađene značajne razlike između dva pristupa, kada je reč o aktivnom angažovanju posmatranih učenika.

U studiji Makdonela i saradnika (McDonnell et al., 2001) ispitivan je uticaj paketa nastavnih mera na nivo akademskih odgovora (ponašanja koje učenici ispoljavaju kao direktni odgovor na akademske zadatke, naloge ili podsticaje – npr. pisanje, čitanje, manipulisanje predmetima i razgovori koji su u vezi sa zadatkom...) i problematičnog ponašanja učenika sa umerenom IO i njihovih vršnjaka. Paket primenjenih mera obuhvatao je vršnjačko tutorstvo, kurikulum na više nivoa i prilagođavanje nastavnih aktivnosti za učenike sa ometenostima. Ukupno 6 učenika, 3 sa IO i 3 tipičnog razvoja, uzrasta od 13-15 godina, bilo je uključeno u ovo istraživanje. Učenici sa IO bili su ujednačeni sa učenicima tipičnog razvoja prema polu i hronološkom uzrastu. Od tri učenika sa IO, dva su funkcionisala na nivou umerene IO, dok je treći prema procenjenom koeficijentu inteligencije bio na granici lake i umerene IO. Učenici sa IO provodili su tokom dana najmanje jedan školski čas u redovnom odeljenju. Opservacija je vršena pre i tokom primene nastavnih mera. Nalazi ove studije ukazuju na pozitivne ishode primenjenog intervencijskog paketa na učenike sa IO. Tokom intervencije kod učenika sa IO došlo je do proširivanja perioda u kojima su davali akademske odgovore i ređeg ispoljavanja problematičnog ponašanja, baš kao i kod njihovih vršnjaka tipičnog razvoja koji su bili uključeni u ovaj program. Pošto je ovaj paket intervencijskih mera primenjen u tri različita odeljenja, sa tri različita nastavnika, autori ukazuju da je ostalo nejasno kako su te razlike uticale na rezultate istraživanja. Pored toga, naročita angažovanost nastavnika, kao i drugog školskog osoblja, na stavarstvu različitih inkluzivnih obrazovnih mogućnosti za učenike sa IO, takođe je moglo da ima određeni uticaj na dobijene pozitivne rezultate.

U drugom istraživanju uočene su pozitivne promene u adaptivnom ponašanju dece sa razvojnim ometenostima uključene u inkluzive obrazovne programe (McDonnell et al., 2003). Ovom studijom je obuhvaćeno 14 učenika sa razvojnim ometenostima uzrasta od 6-12 godina, koji su pohađali redovna odeljenja. Četiri učenika je bilo sa umerenom IO, sedam sa lakom IO, jedan sa graničnim intelektualnim sposobnostima, dok dva učenika nije bilo moguće testirati. Troje od četiri učenika sa umerenom IO bilo je višestruko ometeno. Svi učenici su najveći deo dana bili uključeni u redovna odeljenja. S obzirom na to da su bili deo šireg projekta, svi ispitanici su dobijali individualnu podršku tokom školovanja. Ova podrška obuhvatala je adaptaciju programa, uklopljenu i paralelnu nastavu, vršnjačku podršku, direktno podučavanje od strane paraprofesionalaca, kao i primenu različitih pristupa nastavi kreiranih od strane redovnih nastavnika i specijalnih edukatora. Prva procena adaptivnog ponašanja izvršena je na kraju jedne, a ponovljena je pri kraju druge školske godine. Generalno, rezultati ukazuju da je tokom jednogodišnjeg perioda došlo do napretka u adaptivnom ponašanju ovih učenika. Samo jedan od njih, i to učenik sa umerenom IO, imao je nepromenjen globalni skor nakon ponovnog testiranja.

U pokušaju da indentifikuju uspešne i neuspešne komponente intervencije, grupa autora (Carter et al., 2005) je ispitivala kako varijacije u broju učenika koji pružaju podršku utiče na socijalnu interakciju (učestalost i kvalitet) i akademske ishode učenika sa teškim ometenostima. Uzorak su činila tri deteta sa umerenom IO, uzrasta 12, 13 i 17 godina. Dva deteta su imala i dijagnozu autizma, dok je kod trećeg zabeležena fizička agresivnost i samopovređivanje. S druge strane, kao podrška ovim učenicima bilo je uključeno 6 učenika TR iz njihovih odeljenja. Ispi-

tivanje efekata vršnjačke podrške sprovedeno je tokom časova čiji su sadržaji bili akademske prirode (engleski jezik i poznavanje prirode i društava). U istraživanju su korišćena dva tipa podrške. Prvi je podrazumevao samo jednog vršnjaka TR kao podršku učeniku sa IO, dok se drugi odnosio na istovremeno učešće dva vršnjaka TR u pružanju podrške. Kod dva učenika sa IO zabeležen je veći procenat aktivnosti koje su povezane sa redovnim kurikulumom kada su radili sa dva vršnjaka TR istovremeno, dok kod trećeg nije bilo značajne razlike između dva pristupa. Kod sva tri učenika sa IO uočen je znatno veći broj interakcija sa vršnjacima koji su pružali podršku, kada su to činila dva vršnjaka tipičnog razvoja. Ipak, nisu pronađene razlike u broju interakcija sa ostalim vršnjacima iz odeljenja bez obzira na broj vršnjaka koji je pružao podršku. Naknadnom analizom, autori su uočili da je pri različitim oblicima rada dolazilo do različite zastupljenosti socijalnih interakcija učenika sa IO i ostalih vršnjaka u odeljenju. Socijalne interakcije najčešće su se javljale tokom nastave u malim grupama (60%), zatim nastave u velikim grupama (28%) i samostalnog rada na mestu (12%), dok je najmanje socijalnih interakcija sa vršnjacima iz odeljenja bilo tokom rada jedan na jedan sa specijalnim edukatorom ili paraprofesionalcem (2%). Kvalitet socijalnih interakcija između učenika sa IO i njihovih vršnjaka ocenjen je sa prosečnom ocenom 3.3 (najniži kvalitet - ocena 1, a najviši ocena 5) i bio je isti bez obzira na broj vršnjaka uključenih u pružanje podrške. Različitost oblika rada takođe nije uticala na kvalitet interakcija. S obzirom na to da istraživanjem nije obuhvaćeno merenje akademskog napretka učenika, već samo učestalost aktivnosti povezanih sa redovnim kurikulumom, ostaje otvoreno pitanje koliko su stvarne koristi u akademskom pogledu učenici sa IO imali od jednog ili drugog pristupa.

DISKUSIJA

Iako rezultati većine prikazanih studija upućuju na prednost inkluzivnog obrazovanja učenika sa težim oblicima IO, njih treba tumačiti s izvesnim oprezom. Najveći broj istraživanja je rađen na malim i heterogenim uzorcima (npr. Cutts, Sigafos, 2001; Kemp, Carter, 2002; Hall, McGregor, 2000; Kennedy, Shukla, Fryxell, 1997; McDonnell et al., 2001; McDonnell et al., 2003; Carter et al., 2005), što otežava generalizaciju dobijenih rezultata i sagledavanje za koje učenike sa IO i pod kojim uslovima inkluzivno obrazovanje može biti odgovarajuće. Različitost ispitivanih varijabli, ali i uslova u kojima su ispitivane, dodatno otežava poređenje dobijenih rezultata.

U nekoliko studija u kojima je poređen nivo socijalne kompetencije učenika sa IO u inkluzivnom i ekskluzivnom obrazovanju dobijeni su različiti rezultati. Dve longitudinalne studije pronalaze da su učenici u inkluzivnim uslovima više napredovali. S druge strane, dok jedna od te dve studije ukazuje na regresiju učenika sa težim oblicima IO koji su pohađali specijalna odeljenja (Cole, Meyer, 1991), druga pronalazi napredak, ali manji u odnosu na učenike u inkluzivnim odeljenjima (Fisher, Meyer, 2002). S obzirom na to da restriktivnija sredina pruža manje mogućnosti za učenje, uvežbavanje i generalizaciju socijalnih veština ovakav nalaz je u velikoj meri očekivan. Ipak, treba uzeti u obzir da je tokom trajanja ovih longitudinalnih studija na procenjivane varijable mogao uticati veliki broj faktora koji nisu kontrolisani. Neki od njih su kvalitet nastave, količina vremena

posvećena podučavanju u odeljenju ili zajednici, karakteristike nastavnika... U trećem istraživanju, u kojem nisu pronađene razlike u socijalnoj kompetenciji između učenika sa umerenom IO u inkluzivnom i ekskluzivnom okruženju (Hardiman, Guerin, Fitzsimons, 2008), možda bi objašnjenje trebalo potražiti upravo u prethodno navedenim faktorima.

Iako značajna, sama socijalna kompetencija nije dovoljna za uspostavljanje uspešnih vršnjačkih interakcija, koje su takođe mera uspešnosti ostvarivanja socijalnih ciljeva pri uključivanju učenika sa IO u redovno obrazovno okruženje. Pored socijalne kompetencije, uspešna vršnjačka interakcija dece sa IO može zavistiti od bihevioralnih karakteristika učenika sa IO, stavova vršnjaka TR, politike škole, primene programa podrške i podsticanja dece TR da stupaju u interakciju sa vršnjacima sa IO (Cutts, Sigafos, 2001). Učenici sa IO u inkluzivnim uslovima ostvaruju veći broj interakcija sa vršnjacima, nego učenici u specijalnom obrazovnom okruženju (Kennedy, Shukla, Fryxell, 1997; Cole, Meyer, 1991; Foreman et al., 2004). Međutim, i pored mogućnosti za interakciju sa vršnjacima TR u redovnim školama, u više studija je zabeležen značajan period vremena tokom odmora koji su učenici sa težim oblicima IO provodili sami (Kemp, Carter, 2002; Hall, McGregor, 2000; Cutts, Sigafos, 2001). Oni su imali i veći broj interakcija sa odraslima (nastavnicima i/ili drugim školskim osobljem), nego njihovi vršnjaci TR (Kemp, Carter, 2002; Hall, McGregor, 2000). Ovakvi nalazi donekle upućuju na to da su učenici sa IO više zavisni od odraslih, nego njihovi vršnjaci TR. Načini na koje deca sa težim oblicima IO pokušavaju da iniciraju kontakte ne nailaze uvek na prihvatanje dece TR. Nasuprot tome, odrasli, koji verovatno bolje prepoznaju komunikacione pokušaje kod dece sa IO, adekvatnije reaguju na njih. S druge strane, za učenike sa IO ponašanje odraslih može biti predvidljivije, nego ponašanje dece TR, što možda omogućava lakše uspostavljanje kontakta sa odraslima. Moguće je i da ponovljena iskustva neuspeha u kontaktima sa decom TR doprinose većoj zavisnosti od odraslih. Učestala prisutnost odraslih verovatno može umanjiti mogućnosti za socijalnu interakciju dece sa IO i njihovih vršnjaka TR, i uticati na vrstu interakcije (Hall, McGregor, 2000). U vezi s tim, nameće se potreba za osmišljavanjem i sprovođenjem različitih vidova vršnjačke podrške. Socijalne interakcije učenika sa IO i njihovih vršnjaka TR bile su učestalije i duže kada su podršku učenicima sa IO pružali vršnjaci, nego kada su tu podršku direktno pružali specijalni edukatori (Shukla, Kennedy, Cushing, 1999). Potpuno oslanjanje na asistente nastavnika i pomoćno osoblje može ograničiti interakcije između učenika sa IO i drugih učenika, stigmatizovati učenike sa IO i produžiti nepotrebnu zavisnost od odraslih (Carter et al., 2005). Neke studije pronašle su veći socijalni i akademski napredak učenika sa IO kada paraprofesionalci, umesto uobičajenog individualnog rada sa detetom, preuzimaju ulogu onoga ko nadgleda i pruža podršku u kontaktima dece sa IO i njihovih vršnjaka TR (Causton-Theoharis, Malmgren, u štampi; Shukla et al., 1998,1999, sve prema Carter et al., 2005).

Iako se u redovnom školskom okruženju beleži više socijalnih interakcija, neka istraživanja pokazuju da deca sa IO u inkluzivnim uslovima mogu češće ispoljavati problematična ponašanja. Tako se zapaža da su nastavnici u redovnim razredima češće procenjivali ovu decu kao hiperaktivnu, nego nastavnici u specijalnim školama (Hardiman Guerin, Fitzsimons, 2008). Moguće je da nastavnici u inklu-

zivnim odeljenjima kriterijume baziraju na ponašanju dece tipičnog razvoja, tako da deca s umerenom IO deluju kao hiperaktivnija. Isto tako, u pomenutom istraživanju jedan nastavnik je prosečno radio sa 17 učenika u redovnim odeljenjima, dok je u specijalnim na jednog nastavnika dolazilo 2 do 3 učenika, tako da je ometajuće ponašanje u redovnim odeljenjima verovatno imalo veći uticaj na rad nastavnika. U nešto starijem istraživanju (Forness, Guthrie, MacMillan, 1981) zabeleženo je da su učenici sa umerenom IO u institucijama pokazivali manje disruptivnog ponašanja, nego deca sa umerenom IO u specijalnim odeljenjima. Autori su ovaj nalaz objasnili manjom učestalošću vršnjačkih interakcija dece u institucijama. Moguće je da povećan broj interakcija ima pozitivan uticaj na socijalni razvoj učenika sa težim ometenostima, međutim, manjak sposobnosti za adekvatne odgovore na učestale interakcije može voditi i ka češćem ispoljavanju problematičnih ponašanja.

Prema rezultatima studija, učešće u inkluzivnim programima donosi dobrobit svoj deci koja u njima učestvuju. Na primer, i kod učenika s ometenošću, i kod njihovih vršnjaka TR beleži se više ponašanja usmerenih na socijalnu podršku (Kennedy, Shukla, Fryxell, 1997; Shukla et al., 1999). Ipak, kada je reč o programima usmerenim na podsticanje socijalne participacije nije lako ustanoviti neposredan odnos između ispitivanih varijabli i primenjenih intervencija, kao ni na koji način su one doprinele poboljšanju socijalnih ishoda. Tako je u jednoj od studija dobijeno da se socijalni status učenika sa teškim ometenostima uključenih u redovna odeljenja nije razlikovao u odnosu na njihove vršnjake TR (Kemp, Carter, 2002). Ovaj nalaz se razlikuje od nalaza većine drugih studija koje pronalaze niži socijalni status učenika s IO (Allen, Sigafos, 2000; Gresham, 1984; Ochoa, Olivarez, 1995; Pearl et al., 1998; Stone, La Greca, 1990; Swanson, Malone, 1992; Vaughn et al., 1996; Vaughn et al., 1990, sve prema Kemp, Carter, 2002). Pošto su se ove studije uglavnom odnosile na populaciju učenika sa lakom IO, moguće je da se rezultati Kempa i Kartera mogu objasniti teorijom atribucije (*attribution theory*) (Weiner, 1993, prema Campbell et al., 2004) prema kojoj opažena odgovornost osobe (npr. za opaženu kontrolu ili manjak kontrole sopstvenog ponašanja) utiče na afektivne odgovore usmerene ka njoj (npr. ljutnju ili saosećanje), koji zauzvrat utiču na bihevioralne namere (npr. spremnost da se da socijalna podrška), tj. da za učenike koji imaju očiglednu ometenost može postojati veća tolerancija na neprikladno ponašanje, te stoga i veća prihvaćenost. Međutim, objašnjenje može biti i sasvim drugačije. Možda je rana uključenost ispitanika u inkluzivne programe fokusirane na razvoj socijalnih veština doprinela boljem kasnijem socijalnom statusu ili su roditelji učenika TR, koji su dali odobrenje za učešće dece u programu, naklonjeni osobama sa teškoćama u razvoju, te su takve stavove formirali i kod sopstvene dece. Pitanje je da li bi slični rezultati bili dobijeni da su podatke davala i deca TR čiji roditelji nisu dali odobrenje za učešće u programu. Sličan problem javlja se i prilikom tumačenja pozitivnih rezultata vršnjačkih intervencija na podsticanje socijalnih interakcija i ponašanja usmerenog na socijalnu podršku (Shukla, Kennedy, Cushing, 1999). Moguće je da deca TR koja se dobrovoljno javljaju za učešće u programima vršnjačke podrške imaju pozitivnije stavove prema vršnjacima s ometenošću, nego deca koja ne učestvuju u takvim programima. Kakvi god bili konačni odgovori na ova pitanja, manje zabeleženih recipročnih prijateljstava i ređe nominovanje kao prijatelja u odnosu na vršnjake

TR, ukazuje da učenici sa težim oblicima IO, čak i kada imaju socijalni status sličan učenicima TR, nisu u potpunosti prihvaćeni od strane vršnjaka.

Opadanje socijalnog statusa u višim razredima (Hall, McGregor, 2000) može ukazivati na veće teškoće pri uključivanju dece sa IO u redovno obrazovanje u preadolescentskom i adolescentskom periodu. I drugi autori prelazak u više razrede i doba adolescencije vide kao posebno problematičan period u školovanju dece sa težim oblicima IO (npr. Carter, Hughes, 2005; Shukla, Kennedy, Cushing, 1999; Cutts, Sigafos, 2001). U ovom periodu javljaju se dve grupe problema. Jedni su vezani za sam proces i zahteve nastave, a drugi za promene koje se javljaju u vršnjačkim odnosima adolescenata.

Prelaskom u starije razrede časovi postaju pretežno akademsko-predavačkog karaktera, razredi brojniji, a očekivanja u pogledu samostalnog rada učenika viša. U takvim uslovima nastavnici obično ne odobravaju komunikaciju među učenicima koja nije usmerena na zadatak (Carter, Hughes, Guth, Copeland, u štampi; Granstroem, 1996, sve prema Carter et al., 2005). Ipak, ovi problemi se mogu rešavati kroz vršnjačku podršku i ostvarivanje socijalnih ciljeva postavljenih za učenike s ometenošću unutar akademske nastave koja se sprovodi s ostatkom razreda (Carter et al., 2005). Potencijalno ozbiljniji problem predstavlja prilagođavanje mladih s IO promenama u kvalitetu vršnjačkih odnosa koji se dešavaju u predadolescentnom i adolescentnom dobu. U ovom periodu vršnjačke interakcije postaju kompleksnije, zahtevajući od adolescenata da ispolje veštine uspostavljanja i održavanja bliskih dijadnih odnosa, prilagođavanja na komunikacione potrebe drugih, korišćenja zaključivanja i prenesenog značenja u jeziku, kao i kontrolisanja sopstvenog socijalnog ponašanja. Adolescenti sa težim oblicima IO imaju značajne teškoće u svim pomenutim domenima (Carter, Hughes, 2005). Isto tako, kako postaju stariji, adolescenti TR provode više vremena sa vršnjacima, pri čemu je uticaj vršnjačkih interakcija na njihov razvoj sve intenzivniji (Hartuo, Stevens, 1997, prema Carter, Hughes, 2005). Nasuprot tome, usamljenost i vezanost za kuću su konstante velikog broja mladih ljudi sa IO (Jobling, Moni, Nolan, 2000; Pavri, 2001). Problemi vezani za vršnjačku interakciju u adolescenciji mogu imati dugoročne negativne posledice na osobe sa IO, ponekad i kroz psihopatološka ispoljavanja u odraslom dobu (Cutts, Sigafos, 2001). Kao dodatna prepreka interakciji javlja se osećaj nekompetentnosti adolescenata TR u pogledu znanja i veština potrebnih za komunikaciju sa vršnjacima koji su IO, kao i strah od potencijalnog odbacivanja od strane drugih ako budu pokazivali pažnju i brigu za vršnjake s ometenošću (Hendrickson et al., 1996; Wong, 2008). U takvim okolnostima smeštanje dece sa težim ometenostima u redovna odeljenja bez odgovarajućih programa usmerenih na podsticaj vršnjačkih interakcija nema mnogo smisla. Preporučuje se vođstvo odraslih i facilitacija rada u malim grupama kako bi se postigla atmosfera sigurnosti u kojoj adolescenti mogu da iskorače iz sopstvenog egocentrizma i ispolje spremnost za empatiju s drugima. Od nastavnika se traži da olakšaju ulazak dece s ometenošću u vršnjačku grupu smanjivanjem socijalne "cene" i povećanim nagrađivanjem prihvatanja dece s ometenošću od strane vršnjaka TR (Wong, 2008).

U studijama koje su ispitivale uticaj programa vršnjačke podrške na socijalnu participaciju učenika sa IO, odrasle osobe (nastavnici, specijalni edukatori, paraprofesionalci) su nadgledale i davale povratnu informaciju i/ili podsticaj vršnjaci-

ma TR (Shukla, Kennedy, Cushing, 1999; Carter et al., 2005). Međutim, ni jedna od prikazanih studija nije proveravala da li se efekti tih intervencija održavaju i kada nema supervizije i podsticaja od strane odraslih osoba. U jednoj studiji (Staub, Hunt, 1992) kod učenika TR došlo je do povećanja učestalosti socijalnih inicijacija usmerenih ka vršnjacima sa težim oblicima IO tokom učešća u petodnevnom treningu fokusiranom na unapređenje socijalnih interakcija sa decom sa ometenostima. Nakon perioda treninga, kada učenici TR nisu više dobijali instrukcije ili povratnu informaciju odraslih, učestalost socijalnih inicijacija se vratila na nivo pre sprovođenja intervencije. Omogućavanje strukturiranih kontakata između dece sa IO i njihovih vršnjaka TR kreiranih od strane odraslih nesumnjivo ima pozitivne efekte tokom trajanja tih intervencija, ali ostaje nejasan njihov dugoročni efekat. Uzimajući u obzir i da je većina primenjenih programa vršnjačke podrške sprovedena tokom časova, postavlja se pitanje generalizacije njihovih efekata na različite uslove i/ili periode tokom školskog dana (npr. tokom nestruktuiranih, slobodnih aktivnosti), kao i na vanškolsko okruženje.

Prikazane studije su se manje bavile akademskim ishodima osoba s teškim ometenostima u inkluzivnom okruženju. Dve studije koje su pronašle povećanje broja akademskih odgovora i aktivnosti koje su povezane sa redovnim kurikulumom nakon primene različitih načina vršnjačkog posredovanja, nisu pružile podatke da li je i u kojoj meri došlo do napretka u akademskom postignuću ovih učenika (McDonnell et al., 2001; Carter et al., 2005). Slično je i sa studijom u kojoj je zabeleženo da su učenici sa dubokom i višestrukom ometenošću u inkluzivnim odeljenjima pokazivali viši nivo konceptualnih aktivnosti usmerenih na akademske zadatke, nego njihovi vršnjaci u specijalnim odeljenjima (Foreman et al. 2004). S druge strane, nekoliko studija je pokazalo da se učešće u inkluzivnim programima nije negativno odrazilo na akademska postignuća učenika TR (npr. McDonnell et al., 2001, McDonnell et al., 2003). Zabrinutost nekih roditelja i nastavnika da inkluzivno obrazovanje može imati nepovoljne efekte na učenike TR, nema potvrdu u ovim nalazima.

ZAKLJUČAK

Iako, rezultati većine istraživanja ukazuju da učenici sa težim oblicima IO mogu imati dobrobiti od inkluzivnog obrazovanja, njih treba tumačiti s oprezom. Učenici s IO u redovnom obrazovnom okruženju bolje napreduju u pogledu socijalne kompetencije i imaju više vršnjačkih interakcija. Međutim, u inkluzivnim uslovima mogu češće ispoljavati problematična ponašanja, a čak i kada imaju socijalni status sličan učenicima TR, nisu u potpunosti prihvaćeni. Pored toga, uočava se da su prelazak u više razrede i doba adolescencije posebno problematični periodi u inkluzivnom školovanju dece sa težim oblicima IO. Malobrojne studije koje su se bavile akademskim aktivnostima dece s težim oblicima IO u inkluzivnom okruženju nisu pružile podatke da li je i u kojoj meri došlo do napretka u postignuću ovih učenika.

Postoji saglasnost da se pozitivni ishodi inkluzije dece s težim oblicima IO ne javljaju kao posledica jednostavnog fizičkog smeštanja ove dece u redovno obrazovno okruženje. Nastavnici, specijalni edukatori i drugi stručnjaci moraju kreirati nastavu koja će izaći u susret potrebama dece sa IO, razvijati njihovu

socijalnu kompetenciju, podsticati vršnjačku podršku i ohrabrivati učenike TR da stupaju u interakciju sa vršnjacima sa IO. U suprotnom, prednosti redovnog obrazovnog okruženja će ostati neiskorišćene, uz opasnost javljanja negativnih socijalnih, akademskih i bihevioralnih ishoda.

LITERATURA

1. Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., and Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism, *Research in Developmental Disabilities* 25, 321–339.
2. Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., and Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions, *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 30(1), 15–25.
3. Carter, E. W., and Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions, *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 30(4), 179–193.
4. Cole, D. A., and Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes, *The Journal of Special Education* 25(3), 340–351.
5. Cutts, S., and Sigafoos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school, *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 26(2), 127–141.
6. Dorn, S., Fuchs, D., and Fuchs, L. (1996). A historical Perspective on special education reform, *Theory into Practice* 35(1), 12–19.
7. Fisher, M., and Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs, *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 27(3), 165–174.
8. Foreman, P., Arthur-kelly, M., Pascoe, S., and King, B. S. (2004). Evaluating the educational experiences of students with profound and multiple disabilities in inclusive and segregated classroom settings: An Australian perspective, *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 29(3) 183–193.
9. Forness, S. R., Guthrie, D., and MacMillan, D. L. (1981). Classroom behavior of mentally retarded children across different classroom settings, *The Journal of Special Education* 15(4), 497–509.
10. Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., and Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion, *British Journal of Special Education* 34(2), 105–115.
11. Frostad, P., and Pijl, S. P. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education, *European Journal of Special Needs Education* 22(1), 15–30.
12. Hall, L. J., and McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school, *The Journal of Special Education* 34(3), 114–126.
13. Hardiman, S., Guerin, S., and Fitzsimons, E. (2008). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings, *Research in Developmental Disabilities*, in press.

14. Hendrickson, J. M., Shokoohi-Yekta, M., Hamre-Nietupski, S., and Gable, R. A. (1996). Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities, *Exceptional Children* 63(1), 19–28.
15. Jobling, A., Moni, K. B., and Nolan, A. (2000). Understanding friendship: Young adults with Down syndrome exploring relationships, *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 25(3), 235–245.
16. Kemp, C., and Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities, *Educational Psychology* 22(4), 391–411.
17. Kennedy, C. H., Shukla, S., and Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities, *Exceptional Children* 64(1), 31–47.
18. McDonnell, J., Mathot-Buckner, C., Thorson, N., and Fister, S. (2001). Supporting the inclusion of students with moderate and severe disabilities in junior high school general education classes: The effects of classwide peer tutoring, multi-element curriculum and accommodations, *Education and Treatment of Children* 24(2), 141–160.
19. McDonnell, J., Thorson, N., Disher, S., Mathot-Buckner, C., Mendel, B. S., and Ray, L. (2003). The achievement of students with developmental disabilities and their peers without disabilities in inclusive settings: An exploratory study, *Education and Treatment of Children* 26(3), 224–236.
20. Murphy, D. M. (1996). Implications of inclusion for general and special education, *The Elementary School Journal* 96(5), 469–493.
21. O'Donoghue, T. A., and Chalmers, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms, *Teaching and Teacher Education* 16, 889–904.
22. Pavri, S. (2001). Loneliness in Children with Disabilities: How Teachers Can Help, *Teaching Exceptional Children* 33(6), 52–58.
23. Shukla, S., Kennedy, C. H., and Cushing, L. S. (1999). Intermediate school students with severe disabilities: Supporting their social participation in general education classrooms, *Journal of Positive Behavior Interventions* 1(3), 130–140.
24. Staub, D., and Hunt, P. (1993). The Effects of Social Interaction Training on High School Peer Tutors of Schoolmates with Severe Disabilities, *Exceptional Children* 60(1), 41–57.
25. Wong, D. K. P. (2008). Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities, *Research in Developmental Disabilities* 29(1), 70–82.

THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SEVERE INTELLECTUAL DISABILITIES WITHIN MAINSTREAM EDUCATIONAL PROGRAMMES

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

Summary

Inclusion of the children with disabilities in mainstream educational programs raises many doubts, especially over inclusion of the children with severe forms of intellectual disabilities. The possibility of coming up to social objectives through interactions with typically developed peers has been considered as one of the most important advantages of this type of education. On the other hand, possible non-existence of expected positive outcomes or even emergence of negative ones, raise

questions about suitability of the mainstream educational setting for children with severe intellectual disabilities. Using in-depth analysis of the relevant, scientific references we were trying to present comprehensive picture of the effects of the inclusive education of children with severe intellectual disabilities within mainstream educational settings. In majority of research articles, the authors detected positive outcomes of inclusive education, especially in social area. However, most of them have stressed that obtained results could be rather accounted to provisional facilities than to their physical inclusion. Particularly critical periods in inclusive education of these children are: transition to higher grades and adolescents period.

Key words: intellectual disability, inclusion, effects