



ЕВАЛУАЦИЈА
ЕФЕКТА
ИНКЛУЗИВНОГ
ОБРАЗОВАЊА У
РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Београд 2020.

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

**НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП
„ЕВАЛУАЦИЈА ЕФЕКТА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА
У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ”**

Београд, 21. децембар 2020.

ЗБОРНИК РАДОВА

Београд, 2020.

НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП
„ЕВАЛУАЦИЈА ЕФЕКТА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ”
ЗБОРНИК РАДОВА

Београд, 21. децембар 2020.

Издавач:

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију (ИЦФ)
11000 Београд, Високог Стевана 2
www.faspep.bg.ac.rs

За издавача:

Проф. др Снежана Николић, декан

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Бранка Јаблан

Уредници:

Доц. др Марија Анђелковић

Доц. др Ивана Сретеновић

Рецензенти:

Доц. др Слободан Банковић, Универзитет у Београду – Факултет за
специјалну едукацију и рехабилитацију

Доц. др Марија Јелић, Универзитет у Београду – Факултет за
специјалну едукацију и рехабилитацију

Дизајн насловне стране:

Зоран Јованковић

Компјутерска обрада текста:

Биљана Красић

Штампа омота и нарезивање ЦД

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију (ИЦФ)

Зборник радова биће публикован у електронском облику – ЦД

Тираж: 200

ISBN 978-86-6203-145-7

Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на седници одржаној 7.12.2020. године, Одлуком бр. 3/193 од 8.12.2020. године, усвојило је рецензије рукописа Зборника радова „ЕВАЛУАЦИЈА ЕФЕКТА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ”.

Зборник је настао као резултат Пројекта „ЕВАЛУАЦИЈА ЕФЕКТА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ” чију реализацију је сопственим средствима подржао Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Програмски одбор:

- Проф. др Александар Југовић
- Доц. др Милосав Адамовић
- Доц. др Ивана Арсенић
- Доц. др Мирјана Ђорђевић
- Доц. др Тамара Ковачевић
- Доц. др Татјана Ментус
- Доц. др Ксенија Станимиров

Организациони одбор:

- Доц. др Наташа Буха
- Доц. др Миа Шешум
- Асс. др Бојана Дрљан
- Асс. др Божидар Филиповић
- Асс. Вера Петровић
- Невена Јаковљевић, сарадник у настави
- Дуња Стекић, сарадник у настави

УПОТРЕБА АУГМЕНТАТИВНЕ И АЛТЕРНАТИВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Ивана АРСЕНИЋ, Надица ЈОВАНОВИЋ-СИМИЋ, Зорица ДАНИЧИЋ,
Бојана ДРЉАН, Невена ЈЕЧМЕНИЦА

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Београд

Апстракт

Инклузија проистиче из основног права свих на образовање и васпитање и представља процес повећања учешћа и смањења искључености. Успешно укључивање ученика са поремећајима комуникације захтева много више од смештања у учионице, јер су им често неопходни различити нивои подршке, како би активно учествовали у реализацији наставног плана. Успех ових ученика великим делом зависи и од примене ефикасних метода аугментативне и алтернативне комуникације.

Аугментативна и алтернативна комуникација је посебно значајна у процесу образовања јер пружа велики избор средстава и уређаја који омогућавају лакше превазилажење постојећих разлика, развијање комуникационих вештина и олакшавање интеракција са средином. Њена примена не треба да представља засебну компоненту наставног плана, већ средство уз помоћ којег ученици могу да приступе општем образовном програму.

У процесу укључивања ученика, који користе аугментативну и алтернативну комуникацију, у системе редовног образовања, посебан акценат се ставља на значај тимских улога и одговорности које су повезане са њеним одабиром и применом у системе образовања. Чланови тима својом заједничком интервенцијом треба да подрже ученике, олакшају интеракцију са вршњацима, осмисле активности које промовишу уважавање разлика и на тај начин подрже инклузивно образовање.

Кључне речи: ААС, инклузивно образовање, ААС тим

УВОД

Инклузивно образовање, као синоним за укљученост свих у образовање и васпитање, представља концепт, покрет, процес, филозофију, у оквиру социјалног модела ометености, и односи се на основно

право сваког појединца на образовање. образовање ученика са тешкоћама у развоју у редовним системима образовања је реализовано кроз процесе интеграције и инклузије. Филозофије интеграције и инклузије разликују се у томе што интеграција подразумева просто премештање

деце са сметњама у развоју из специјалних школа у редовне разреде, уз очекивање да ће се та деца прилагодити постојећим условима и асимилovati се са ђацима без сметњи. Инклузија, као концепт који је далеко функционалнији, заправо пред школе и друштво ставља захтеве да се изврше одређене промене како би се школска средина прилагодила деци са сметњама у развоју (Карић, Мухић и Корда, 2014).

Инклузивно образовање је саставни део свих нивоа и модалитета образовних система, у којима се дискутује о томе како ће се школа суочити са различитостима и подучавати ученике са сметњама у развоју. Успешно укључивање ових ученика захтева много више од једноставног смештаја у учионице, јер су им често неопходни различити нивои подршке од стране учитеља и других стручњака, како би активно учествовали у реализацији наставног плана. Инклузивна учионица треба да буде најмање рестриктивно окружење у коме се могу ефикасно решити индивидуализоване потребе ученика са сметњама у развоју (Downing, 2005). Њихов успех у инклузивним програмима делом зависи од њиховог приступа ефикасним методама аугментативне и алтернативне комуникације (*Augmentative and alternative communication – AAC*) (Calculator, 2009). Ученицима са поремећајима комуникације је често потребно дизајнирати индивидуални план подршке који ће олакшати употребу њихових AAC система за приступ општем образовном програму и задовољити њихове комуникационе потребе унутар и изван тог програма (Stoner, Angeli, & Bailey, 2010). Примена AAC система у учионици треба да се усредсредди на појединца и на његове потенцијалне партнере у комуникацији. Врло често једна особа користи више различитих

начина комуникације, који захтевају промене током времена, у зависности од контекста, комуникационих партнера, компетенција и преференција самог корисника (Marshall & Goldbart, 2008). Посебан акценат се ставља на значај тимских улога и одговорности повезаних са одабиром и применом AAC у систему образовања. Чланови тима морају бити добро обучени и квалификовани како би знали да препознају могућности за учење и да прилагоде наставни план и програм, подрже ученике, олакшају интеракцију међу вршњацима и објасне жељене исходе (Downing, 2005).

ФАКТОРИ ЗА УСПЕШНУ ПРИМЕНУ АУГМЕНТАТИВНЕ И АЛТЕРНАТИВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Социјална инклузија је свеобухватни циљ који се односи на образовни систем, као и на системе здравствене и социјалне заштите за децу са сметњама у развоју (Teachman, McDonough, Macarthur, & Gibson, 2020). Школе у којима је заступљена инклузија морају имати на располагању људске и материјалне ресурсе за пружање подршке ученицима који имају поремећаје у комуникацији (Aldabas, 2019). Ефикасни програми инклузије захтевају суштинске промене у структури учионице, другачију концептуализацију професионалних улога и потребу за континуираном сарадњом. Важно је разумети да иновације у образовању нису само ствар обезбеђивања технологије и њеног смештања у што већи број учионица, већ и промена у приступу настави, тако да ученици могу да стекну вештине које су потребне за напредовање, као и за социјално и активно академско учење. Истовремено са потребом да се за сваког ученика обезбеде различити и

вишеструки начини за употребу ААС, постоји потреба да им се обезбеди могућност да искажу оно што желе на начин који је прилагођен њиховом узрасту и занимљив другима (Downing, 2005).

Када говоримо о ученицима који користе ААС системе, чланови тима морају заједно радити на интегрисању често сложеног низа технологија које су прилагођене за учење, мобилност и учешће у активностима у учионици. Тимови морају да решавају многа питања, јер су задужени за то да олакшају употребу ААС система. Осим тога, успешност ученика зависи од способности тима да ефикасно комуницира и брзо делује у решавању изазова који се могу јавити у пракси (Stoner et al., 2010). Чланови тима морају знати шта ААС значи за поједине ученике, како да препознају могућности за развој комуникације, да разумеју своје појединачне улоге у развоју вештина комуникације и да науче специфичне стратегије које се користе у савладавању ових вештина. ААС подразумева употребу помоћних средстава као што су физички објекти, сликовни симболи, комуникационе табле са словима, знаковни језик и многи други. ААС системи могу да укључују и дисплеје са иконицима или адаптиране тастатуре са алфанумеричким симболима (Арсенић, Јовановић Симић, Петровић Лазић, Шеховић и Дрљан, 2017). Познато је да на избор ААС система утичу дететове карактеристике као што су моторичке способности, когнитивни ниво и тренутне вештине комуникације, као и спољашњи фактори као што су породични ставови, вештине, знања професионалаца и доступност финансирања и подршке (Marshall & Goldbart, 2008). Приликом одабира ААС система мора се размотрити где (кућа, заједница, школа, радно место,

болница, итд.), када (свакодневно, повремено, само у школи, итд.), зашто (међуљудска комуникација, приступ дигиталним информацијама, online услуге, итд.), како (потпомогнути или непотпомогнути начини селекције симбола) и са ким (чланови породице, пријатељи, лекар, непознате особе, итд.) корисник треба да комуницира (Shane, Blackstone, Vanderheiden, Williams, & DeRuyter, 2012). Поред тога, треба узети у обзир и разматрање комуникацијских аспеката попут разумљивости говорног аутпута самог уређаја, брзине говора, јачине звука, близине комуникацијских партнера и садржаја поруке (Stoner et al., 2010).

С обзиром на то да се инклузивно образовање развија као широко распрострањена пракса за ученике са потребама за ААС, пресудно је да се спроведу истраживања како би се идентификовали фактори који доприносе успешним исходима коришћења ААС. Поред тога, важно је континуирано процењивати стање пружања ААС услуга у основним и средњим школама (Fallon, 2008). У студији у којој су се аутори бавили испитивањем мишљења чланова образовног тима у вези са кључним питањима о укључивању ученика који су корисници ААС (Soto, Müller, Hunt, & Goetz, 2001) издвојен је низ професионалних вештина за које се сматра да су неопходне за подршку ученицима у програмима инклузије. Међусобна сарадња, приступ курикулуму, обезбеђивање социјалне подршке, одржавање ААС система и упознавање са његовим радом, као и стварање структуре учионице која подржава едукацију хетерогених група ученика су вештине које су издвојене у овој студији. Сви учесници су нагласили да је способност заједничког рада у мултидисциплинарном тиму кључан

фактор у пружању услуга ученицима са потребама за ААС у редовним одељењима. Наглашена је важност редовних састанака тимова на којима се свим члановима омогућава да допринесу развоју стратегија и идеја за постизање дефинисаних циљева. Вештине тимског рада су дефинисане као разумевање улога и одговорности свих чланова тима у комбинацији са спремношћу да буду флексибилни око граница тих улога, као и способност коришћења кооперативних стратегија учења, тимског подучавања између особља редовног и специјалног образовања и размене информација са колегама. Показано је да међусобна сарадња чланова тима доприноси повећаном нивоу интеракција које су инициране од ученика који користе ААС, смањењу нивоа помоћи која им је потребна од стране других, као и њиховим повећаним ангажманом у учионици, све до нивоа који је сразмеран понашању вршњака (Hunt, Soto, Maier, Müller, & Goetz, 2002). Императив за све чланове тима је поседовање знања о наставном плану и програму и учествовање у његовој модификацији, као и процена индивидуалног стила учења ученика, како би развили одговарајуће стратегије наставе. Структура и наставне стратегије које користе редовни наставници имају важан утицај на број могућности за социјално и академско учешће у учионицама редовног образовања (Hunt et al., 2002). Наставницима и другима у инклузивним учионицама често је корисно да посматрају начине на које се ААС уређаји могу користити за подршку у изради наставног програма (Calculator, 2009).

Када говоримо о стратегијама за пружање сталне подршке ученицима који користе ААС, оне укључују олакшавање социјалних интеракција међу вршњацима, идентификовање и развијање природне

подршке у учионици и обуку вршњака као комуникационих партнера. Чланови тима треба да упознају вршњаке са радом ААС система, као и да их обуче за пружање подршке у комуникацији (Soto et al., 2001). Важно је нагласити јединственост и атрактивност самог ученика корисника ААС (нпр. програмирање учениковог уређаја тако да одражава његова интересовања и личност). С друге стране, пресудно је да се тим ученицима подршка пружи на неупадљив начин, како би се подстакла њихова самосталност. Резултати указују на важност знања чланова тима о томе како да одржавају и интегришу све елементе ААС система и како да раде са њима. Иако чланови тима сматрају да није неопходно да „имају све одговоре“, важно им је да знају како да добију техничку помоћ или да приступе додатним ресурсима када је то потребно (Soto et al., 2001). Технички кварови, отежан приступ технологији, и ограничења у њиховој употреби, као и недостатак обуке професионалаца за употребу уређаја су фактори који утичу на негативан исход коришћења ААС система или чак и одустајање од употребе (Johnson, Inglebret, Jones, & Ray, 2006; Lund & Light, 2007).

У студији у којој су се аутори бавили идентификацијом фактора који утичу на исход употребе ААС (Lund & Light, 2007), издвојене су оне баријере које спречавају позитивне исходе и фактори који олакшавају такав исход. Међу факторима који спречавају позитиван исход, издвојене су културолошке и технолошке баријере и ставови, док су социјална подршка и личне карактеристике представљале факторе који су у вези са позитивним исходом. Негативни ставови могу утицати на очекивања особе која је корисник ААС и онемогућити приступ комуникацији

(Beukelman & Mirenda, 2005). Када особа која користи ААС доживи успех у раду са системом и када корисник и његови партнери у комуникацији високо вреднују тај систем, успех у комуникацији је присутан у више од 90% времена. Могло би се претпоставити да, ако партнери не вреднују систем и не подстичу његову употребу, корисник неће доживети успех (Johnson et al., 2006). И у овој студији је показано да недоступност услуга, ограничено знање професионалаца, недостатак њихове сарадње и недефинисани циљеви имају негативан ефекат, док компетентни и образовани стручњаци, постојање обуке за породице и наставнике, ефикасна комуникација и сарадња између професионалаца, породице и школског особља имају позитивне ефекте на исход коришћења ААС система (Lund & Light, 2007).

Наставници и васпитачи наводе вишеструке предности које су повезане са укључивањем ученика, који се ослањају на ААС као своје примарно средство комуникације, у систему редовног образовања. Оне укључују повећани приступ општем образовном програму, боље наставне циљеве, побољшану употребу ААС у учионици, повећано социјално учешће и интеракције са вршњацима, као и већа академска очекивања (Calculator, 2009). Поред тога, позитивни ефекти инклузије се односе и на ученике типичног развоја. Запажено је да су ови ученици постали свеснији својих вршњака са сметњама у развоју, као и да су били саосећајнији, толерантнији и лакше су прихватили различитости (Kent-Walsh & Light, 2003). Због тога је пресудно да се развију интервенције које едукују појединце да користе ААС као средство за постизање активног учешћа у животу. Интервенције морају да буду вођене индивидуалним потребама

за активним учешћем, а појединац који користи ААС и његова породица морају да буду укључени у одређивање приоритета интервенција (Lund & Light, 2007). Врло је важно да сви раде заједно како би подржали све ученике у учионици, осмислили активности које промовишу уважавање разлика унутар ње и на тај начин подржали инклузивно образовање (Soto et al., 2001).

МОГУЋНОСТИ ЗА УСПЕШНУ ПРИМЕНУ АУГМЕНТАТИВНЕ И АЛТЕРНАТИВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Аугментативна и алтернативна комуникација се примењује у различитим доменима свакодневног функционисања особа са поремећајима комуникације и посебно је прилагођена за сваки од тих домена. Њена примена је посебно значајна у процесу образовања, јер ученицима са сметњама у развоју пружа велики избор средстава и уређаја који омогућавају лакше превазилажење постојећих разлика у образовном систему, развијање комуникационих вештина и олакшавање интеракција са средином. Примена ААС у инклузивним разредима може значајно да умањи разлике у постигнућима ученика типичног и ученика атипичног развоја. ААС се у настави може користити као средство за учење, за омогућавање већег степена учешћа ученика са сметњама у развоју у различитим школским активностима, али и за подстицање развоја академских вештина, као што су вештине читања, усменог и писаног изражавања и сл. Поред тога, употреба ААС утиче на самопоуздање, мотивацију за учење, учествовање у активностима, као и већу продуктивност (Башић и сар., 2020).

ААС не треба да представља засебну компоненту наставног плана, већ средство уз помоћ којег ученици могу приступити општем образовном програму (Calculator, 2009). Као замена и/или допуна за говор, ААС је област која може да пружи много-струку помоћ и тако утиче на квалитет живота корисника и њихових породица, али само у случају када су њихове индивидуалне могућности и потребе пажљиво процењене, и у складу са тим, постављени одговарајући циљеви (Јовановић Симић, 2007). Уз дефинисање циљева, комуникација и друге активности уз помоћ ААС могу бити интегрисане у наставни план и програм. Тако, на пример, циљеви који обухватају учешће и укључивање ученика који користе ААС могу се односити на доношење избора, када ученик уз помоћ ААС може свом вршњаку да укаже на то који инструмент жели, од два понуђена, током наставе музичке културе, или ће уз помоћ фотографија показати поред ког детета жели да седне. Поред тога, ААС може да се користи и у циљу упућивања захтева за продужавање активности. У поменутом примеру за активност на часу музичке културе, ученик ће користити свој ААС уређај да затражи континуирану помоћ, уколико вршњак престане да помаже у свирању одређеног инструмента. Веома је важно истаћи да циљеви, као што су вршење избора и тражење наставка угодне активности сами по себи нису релевантни. Они попримају значење само у мери у којој њихова демонстрација побољшава учеников ниво активног и смисленог учешћа у заједничким активностима (Calculator, 2009).

Ученик који је корисник ААС може одредити од ког вршњака ће да затражи помоћ током читања, тако што ће одабрати једног од три вршњака из разреда који су се добровољно пријавили за то. Он може

да активира поруку на свом уређају са вокалним аутпутотом који позива одређено дете да се придружи током читања и да се захвали на крају часа за пружену помоћ, чиме се проширује опсег комуникативних функција самог уређаја. Циљеви могу бити и повећање учешћа у учионици и сродним активностима, проширивање спектра интересовања за слободно време или повећање самоопредељења. Ученик може уз помоћ ААС уређаја да упути захтев за промену опреме и њено прилагођавање како би могао у потпуности да учествује у активностима у учионици, или да затражи да се уклоне препреке током игре, што ће му омогућити да на одговарајући начин одреагује у ситуацијама у којима се јавља фрустрација (Calculator, 2009). Многе ситуације и активности у учионици пружају идеалне услове да се остваре постављени циљеви. Многа деца могу бити посебно мотивисана музиком. Тако се часови музичке културе могу посматрати као једноставан наставни контекст у коме могу да се испуне разни циљеви везани за употребу ААС, али и други наставни циљеви. Све активности се изводе са заједничким циљем, а то је побољшање нивоа учешћа детета. Развој комуникације није увек циљ сам по себи, већ тај циљ има значење само као једна од компоненти ширег скупа вештина (нпр. музичких вештина) које подстичу ефикасно укључивање детета. Познавање могућности за употребу ААС система у иницирању и развоју социјалних интеракција је важно, с обзиром на то да резултати истраживања показују да ученици који користе ААС много више комуницирају са особама које су им додељене као примарна подршка (асистенти и дефектолози), иако им се вршњаци налазе у непосредној близини. При томе, када дође до интеракција са вршњацима, ови ученици имају пасивне улоге у тим

интеракцијама, ретко их иницирају и недоследно реагују на њих (Andzik, Chung, & Kranak, 2016; Chung & Carter, 2013; Chung, Carter, & Sisco, 2012).

Студије које говоре о успешним применама ААС у учионицама (Beck, Bock, Thompson, & Kosuwan, 2002; Desai, Chow, Mumford, Hotze, & Chau, 2014; Stoner et al., 2010) истичу значај систематске обуке наставника, помоћника у образовању, ученика и родитеља, зато што се на тај начин олакшава примена ААС у учионици. Када родитељи, општи педагози и особље специјалног образовања раде заједно као тим, они деле одговорност за успех ученика. Ефикасна примена ААС захтева много више од спровођења темељних процена, пажљивог избора одговарајућег уређаја и обезбеђивања ефикасне тимске обуке у раду уређаја. Неопходно је да чланови тима буду фокусирани на ученика и да покажу јасну жељу да примене одабрани уређај. Резултати, такође, показују да карактеристике уређаја који се користи не утичу на ставове деце школског узраста која су упозната са вршњацима који имају сметње у развоју. Фактори попут пола и нивоа упознатости са особама које имају инвалидитет су важније одреднице ставова деце школског узраста према вршњацима који користе ААС. Иако се неки од ових фактора (нпр. пол и старост) не могу променити интервенцијом, на друге факторе (нпр. колико деца постају упозната са својим вршњацима који имају инвалидитет и колико позитивних интеракција постоји међу њима) се свакако може утицати, како би се олакшао развој позитивних ставова према деци која користе ААС (Beck, Bock, Thompson, & Kosuwan, 2002).

Образовање у редовном систему за особе које користе ААС има много добробити, у социјалном и академском смислу.

У студији у којој су се аутори бавили анализом дугорочних исхода употребе ААС у широком спектру домена, укључујући разумевање говора, вештине читања, комуникативну интеракцију, функционалну комуникацију, образовна и професионална достигнућа, самоодређивање, квалитет живота и контекстуалне факторе, школовање и рано укључивање у редовни образовни систем су издвојени као фактори успешног исхода и бољег квалитета живота корисника (Lund & Light, 2006). Вештине комуникације утичу на нивое социјалне инклузије, било код куће, у школи, или у неком другом контексту. Слично томе, ефикасно укључивање зависиће од тога да ли ће потребе ученика за комуникацијом бити задовољене на одговарајући начин у учионици и изван ње. Њихово успешно укључивање у великој мери зависи од тога како ће образовни систем одговорити на те потребе. Комуникација прожима све аспекте курикулума. Ученик који није у стању да одговори на стално променљиве комуникацијске захтеве у учионици, без обзира на то да ли су модификовани или не, вероватно ће у свом образовању прихватити улогу гледаоца (Calculator, 2009). Пуки приступ ААС и другим облицима технологије у редовним одељењима, сам по себи, можда неће допринети повећању активног учешћа ученика у наставном програму, нити ће нужно допринети да ученици стекну вештине које су усклађене са општим образовним планом. План за остваривање ових циљева морају да дизајнирају стручњаци који подржавају укључивање ученика. Целокупан процес је подстакнут праксом у оквиру које се на развој вештина за употребу и прихватање ААС гледа као на средство, а не као на циљ сам по себи.

ЗАКЉУЧАК

Све већи број ученика са сметњама у развоју и комуникационим потешкоћама се образује у инклузивном окружењу током целог, или једног дела школског дана. Уколико желимо да се методе ААС ефикасно интегришу у инклузивне образовне програме, неопходно је да особе које спроводе наставу и учествују у њој имају приступ системима подршке, како би се осећали компетентно. Потпуно укључивање ученика који су корисници ААС представља јединствен изазов наставницима у учионици и осталим члановима образовног тима који их подржавају и захтева њихове заједничке напоре.

Потреба за повећањем социјалних интеракција посебно је значајна за ученике са поремећајима комуникације који могу да буду искључени из социјалних интеракција у учионици због употребе ААС система. Из тог разлога, омогућавање социјалних интеракција ради унапређења социјалне компетенције код деце која имају сметње у развоју треба да буде део сваког наставног програма у учионици. С друге стране, показало се да ученици типичног развоја боље разумеју различитост у ситуацији где се у њиховом одељењу налазе ученици који су корисници ААС система.

Резултати истраживања показују да је, за постизање ових циљева, важно да свима буду доступне информације о предностима ААС као средства за развој говора и језика и за спречавање неуспеха у комуникацији. Такође, важно је нагласити да ААС и говор нису међусобно искључујуће могућности комуникације. ААС може да буде драгоцену средство, заједно са преосталим говорним способностима, за подршку и активно учешће у образовним и друштвеним делатностима.

ЛИТЕРАТУРА

- Aldabas, R. (2019). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: Special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. doi: 10.1080/13603116.2019.1597185
- Andzik, N. R., Chung, Y. C., & Kranak, M. P. (2016). Communication opportunities for elementary school students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(4), 272-281. doi: 10.1080/07434618.2016.1241299
- Арсенић, И., Јовановић Симић, Н., Петровић Лазић, М., Шеховић, И., Дрљан Б. (2017). Ефекти примене аугментативне и алтернативне комуникације на квалитет комуникације особа са дизартријом: предности и недостаци. У А. Југовић, Б. Поповић Ћитић, С. Илић (Ур.), Зборник радова Националног научног скупа „Превенција развојних сметњи и проблема у понашању“ (стр. 101-110), 21. децембар, Београд: Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Bašić, A., Petrović, D. M., Zdravković, R., Kovačević, J., Gajić, A., & Arsić, B. (2020, 16-19 februar). *Upotreba asistivne tehnologije u službi sticanja znanja kod osoba sa poremećajima iz spektra autizma*. 26. skup Trendovi razvoja: „Inovacije u modernom obrazovanju“, Kopaonik, Srbija.
- Beck, A., Bock, S., Thompson, J., & Kosuwan, K. (2002). Influence of communicative competence and augmentative and alternative communication technique on children's attitudes toward a peer who uses AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 18(4), 217-227. doi: 10.1080/07434610212331281301

- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (1998). *Augmentative and alternative communication*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Desai, T., Chow, K., Mumford, L., Hotze, F., & Chau, T. (2014). Implementing an iPad-based alternative communication device for a student with cerebral palsy and autism in the classroom via an access technology delivery protocol. *Computers & Education*, 79, 148-158. doi: 10.1016/j.compedu.2014.07.009
- Downing, J. E. (2005). Inclusive education for high school students with severe intellectual disabilities: Supporting communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(2), 132-148. doi: 10.1080/07434610500103582
- Johnson, J. M., Inglebret, E., Jones, C., & Ray, J. (2006). Perspectives of speech language pathologists regarding success versus abandonment of AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(2), 85-99. doi: 10.1080/07434610500483588
- Јовановић Симић, Н. (2007). *Аугментативна и алтернативна комуникација: стратегије и принципи*. Београд: Друштво дефектолога Србије.
- Karić, T., Mihić, V., & Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531-548. doi: 10.19090/pp.2014.4.531-548
- Kent-Walsh, J., & Light, J. (2003). General education teachers' experiences with inclusion of students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 104-124. doi:10.1080/0743461031000112043
- Lund, S. K., & Light, J. (2006). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part I—What is a “good” outcome? *Augmentative and Alternative Communication*, 22(4), 284-299. doi: 10.1080/07434610600718693
- Lund, S. K., & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III—Contributing factors. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(4), 323-335. doi: 10.1080/02656730701189123
- Marshall, J., & Goldbart, J. (2008). Communication is everything I think. Parenting a child who needs Augmentative and Alternative Communication (AAC). *International journal of language & communication disorders*, 43(1), 77-98. doi: 10.1080/13682820701267444
- Shane, H. C., Blackstone, S., Vanderheiden, G., Williams, M., & DeRuyter, F. (2012). Using AAC technology to access the world. *Assistive technology*, 24(1), 3-13. doi: 10.1080/10400435.2011.648716
- Soto, G., Müller, E., Hunt, P., & Goetz, L. (2001). Professional skills for serving students who use AAC in general education classrooms. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 51-56. doi: 10.1044/0161-1461(2001/005)
- Stoner, J. B., Angell, M. E., & Bailey, R. L. (2010). Implementing augmentative and alternative communication in inclusive educational settings: A case study. *Augmentative and Alternative Communication*, 26(2), 122-135. doi: 10.3109/07434618.2010.481092
- Teachman, G., McDonough, P., Macarthur, C., & Gibson, B. E. (2020). Interrogating inclusion with youths who use augmentative and alternative communication. *Sociology of Health & Illness* 42(5), 1108-1122. doi: 10.1111/1467-9566.13087
- Fallon, K. A. (2008). AAC in the schools: Current issues and future directions. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 17(1), 6-12. doi: 10.1044/aac17.1.6

- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Müller, E., & Goetz, L. (2002). Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms. *Augmentative and alternative communication, 18*(1), 20-35. doi: 10.1080/aac.18.1.20.35
- Calculator, S. N. (2009). Augmentative and alternative communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 13*(1), 93-113. doi: 10.1080/13603110701284656
- Chung, Y. C., Carter, E. W., & Sisco, L. G. (2012). Social interactions of students with disabilities who use augmentative and alternative communication in inclusive classrooms. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 117*(5), 349-367. doi: 10.1352/1944-7558-117.5.349
- Chung, Y. C., & Carter, E. W. (2013). Promoting peer interactions in inclusive classrooms for students who use speech-generating devices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 38*(2), 94-109. doi: 10.2511/027494813807714492

more than displacement in the classrooms, because they often need different levels of support in order to participate actively in the implementation of the curriculum. The success of these students depends in part on the application of effective methods of augmentative and alternative communication.

Augmentative and alternative communication is especially important in the educational process because it provides a wide range of tools and devices that make it easier to overcome existing differences, to develop communication skills and to facilitate interactions with the environment. The application of augmentative and alternative communication should not be a separate component of the curriculum, but a means by which students can access the general education program.

In the process of the inclusion of students, who use augmentative and alternative communication, in the systems of general education, special emphasis is placed on the importance of team roles and responsibilities that are related to its selection and application in education systems. Through their joint intervention, team members should support students, facilitate interaction with peers, devise activities that promote respect for differences and thus support inclusive education.

Keywords: AAC, inclusive education, AAC team

THE USE OF AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION IN INCLUSIVE EDUCATION

**Ivana Arsenić, Nadica Jovanović Simić,
Zorica Daničić, Bojana Drljan,
Nevena Ječmenica**

*University of Belgrade – Faculty of Special
Education and Rehabilitation, Belgrade*

Abstract

Inclusion results from the everyone's basic right to education and it is a process of increasing participation and reducing exclusion. Successful inclusion of students with communication disorders requires much