

**Mr Rajka ĐEVIĆ**  
**Dr Milja VUJAČIĆ**  
*Institut za pedagoška istraživanja*  
*Beograd*

Pregledni naučni rad  
PEDAGOGIJA  
LXVII, 4, 2013.  
UDK: 376-056.26/.36-  
053.2 ; 159.923.5.072-  
056.26/.36-053.5

## **EFEKTI INKLUZIVNE OBRAZOVNE PRAKSE NA SOCIJALNU INTERAKCIJU DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU I VRŠNJAKA<sup>1</sup>**

**Rezime:** U radu su prikazani i analizirani rezultati istraživanja u kojima su ispitivani efekti inkluzivnog obrazovanja na socijalne interakcije dece sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka. Ova istraživanja realizovana su u SAD i jednom broju evropskih zemalja u periodu od 70-ih godina prošlog veka do danas. Analiza metodologije istraživanja pokazuje da su se autori uglavnom opredeljivali za kombinaciju kvantitativnih i kvalitativnih metoda, te su najčešće primenjivali sociometriju, posmatranje, intervjuje i upitnike. Autori su se najčešće odlučivali za poređenje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju koji pohađaju specijalnu školu i onih koji pohađaju redovnu školu. Polazeći od ovih poređenja, oni su iznosili zaključke o efektima integracije/inkluzije na socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka koji nemaju takve smetnje. Nalazi ovih istraživanja pokazuju da inkluzivno obrazovanje predstavlja stimulatívno obrazovno okruženje za podsticanje socijalnih interakcija dece sa smetnjama u razvoju i vršnjaka. Međutim, jedan broj istraživanja ukazuje na to da su deca sa smetnjama u razvoju i dalje nedovoljno prihvaćena od strane vršnjaka. Razvijanje programa podrške i stimulacije socijalnih interakcija, kao i priprema ostalih vršnjaka za inkluziju, mogu da dovedu do kvalitetnijih socijalnih interakcija.

**Ključne reči:** deca sa smetnjama u razvoju, socijalna interakcija, efekti inkluzivnog obrazovanja.

U proučavanju inkluzivne obrazovne prakse i pronalaženju rešenja za njeno unapređivanje posebno je važno obratiti pažnju na efekte koji se ovakvom praksom postižu. Istraživanja efekata inkluzivnog obrazovanja na socijalnu interakciju dece sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka predstavljaju fokus mnogih istraživačkih studija. U teorijskim razmatranjima inkluzivnog obrazovanja polazi se od toga da je podsticanje socijalne interakcije dece sa smetnjama u razvoju i vršnjaka jedan od osnovnih aspekata ovog procesa. Većina teoretičara i istraživača u ovoj oblasti (Even and Ric-

<sup>1</sup> Članak predstavlja rezultat rada na projektima: »Od podsticanja inicijative, saradnje, stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu«, br. 179034 (2011–2014), »Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije«, br. 47008 (2011–2014), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

hardson, 1989; Kennedy *et al.*, 1997; Siperstein *et al.*, 1997; Nakken & Pijl, 2002; Hrnjica i Sretenov, 2003; Gun Han & Janis, 2004) ističe da, u odnosu na specijalnu školu, obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi predstavlja veći podsticaj za njihov socijalni razvoj zbog heterogenog sastava odeljenja i raznovrsnijih socijalnih interakcija. Odnosi sa učenicima koji nemaju smetnje predstavlja osnov za formiranje socijalne, emocionalne i praktične podrške ovim učenicima što značajano poboljšava njihove socijalne kompetencije u svakodnevnom životu. Kako pokazuje istraživanje Rojersa (Roeyers, 1996), čak i deca sa višestrukim razvojnim smetnjama lakše povećavaju socijalne interakcije u društvu vršnjaka bez smetnji. Boravak u redovnoj školi pruža deci sa smetnjama u razvoju mogućnost za kontakte i druženja sa vršnjacima iz bliskog okruženja, stvaranje prijateljstava van škole, kao i lakšu integraciju u lokalnu zajednicu.

Može se očekivati da se, kao rezultat obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi, postignu tri pozitivna socijalna ishoda: (1) porast vršnjačkog prihvatanja i opadanje odbacivanja; (2) obostrana korist u pogledu sticanja novih socijalnih veština; (3) pozitivne socijalne interakcije dece sa smetnjama u razvoju i dece tipičnog razvoja. Ostvarivanje pomenutih ciljeva predstavlja veliki izazov za škole i nastavnike, budući da podaci ranijih i novijih istraživanja ukazuju na smanjenu socijalnu kompetenciju dece sa smetnjama u razvoju, nizak socijalni status i neprihvaćenost od strane vršnjaka (Guralnick & Groom, 1985; Guralnick, 1990; Peck *et al.*, 1990; Hunt *et al.*, 1994; Stainback & Stainback, 1987; Gun Han & Janis, 2004; Sretenov, 2008; Mand, 2007; Frostad & Jan Pijl, 2007; Estell, *et al.*, 2008). Opšti zaključak pomenutih istraživanja jeste da učenici sa smetnjama u razvoju imaju izraženije teškoće u svim aspektima vršnjačkog socijalnog ponašanja. Međutim, treba imati u vidu da dobijeni istraživački nalazi uglavnom nisu homogeni i da je kvalitet socijalnih interakcija uslovljen delovanjem različitih činilaca. Tako na socijalne interakcije dece sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka utiču brojni faktori: a) faktori koji se odnose na decu sa smetnjama u razvoju (uzrast, svojstva ličnosti, priroda i težina smetnje, pridružene teškoće – posebno na planu ponašanja); b) vršnjaci (uzrast, pol, prethodno iskustvo); c) škola (pripremljenost i stavovi nastavnika, način rada i opremljenost) (Hrnjica, 1997). Kako ističe Guralnik (Guralnick, 1986), najveća teškoća u istraživanjima socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih tipičnih vršnjaka upravo se ogleda u međudejstvu pomenutih faktora. Naime, prema njegovom mišljenju, teško je izolovati efekte različitih faktora koji utiču na socijalnu interakciju obe grupe dece. Čak i kada se jasno pokaže da određeni faktori utiču na socijalnu interakciju dece, teško je doneti jedinstvene zaključke zato što se mnogi faktori prepliću među sobom. Zato je u proučavanju efekata inkluzivne obrazovne prakse na socijalne interakcije dece sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka neophodno uzeti u obzir međusobnu uslovljenost pomenutih faktora.

U radu ćemo dati pregled i analizu rezultata istraživanja koja su ispitivala efekte inkluzivne obrazovne prakse na socijalne interakcije dece sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka. Pomenuta istraživanja su realizovana u različitim obrazovnim kontekstima, što znači da su socijalne interakcije dece sa smetnjama i njihovih vršnjaka ispitivane u redovnim predškolskim ustanovama, redovnim osnovnim i srednjim školama, tespecijalnim obrazovnim ustanovama. U radu su obuhvaćena istraživanja koja su obavljena u Americi i jednom broju evropskih zemalja u periodu od 70-ih godina prošlog veka do danas. Analiza istraživačkih studija koje su se bavile proučavanjem efekata

zajedničkog školovanja učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih neometenih vršnjaka na njihovu socijalnu interakciju, ukazuje na pojedine zajedničke karakteristike kada je metodologija ovih istraživanja u pitanju. Većina autora se opredeljivala za kombinaciju kvantitativnih i kvalitativnih metoda, te su najčešće primenjivali sociometriju, posmatranje, intervjue i upitnike. Kada je reč o odabiru okruženja u kojem su se istraživanja realizovala, autori su se najčešće odlučivali za poređenje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju koji pohađaju specijalnu školu i onih koji pohađaju redovnu školu. Polazeći od ovih poređenja, oni su iznosili zaključke o efektima integracije/inkluzije na socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka koji nemaju takve smetnje. Iako se poznati istraživači ove oblasti često zalažu za diferenciranje pristupanje istraživanju efekata inkluzije kod dece sa različitom vrstom i stepenom ometenosti (Guralnick, 2002; Odom, 2002), istraživanja uglavnom odlikuje nehomogen uzorak. S obzirom na to da redovnu školu/predškolsku ustanovu pohađaju deca sa različitim razvojnim smetnjama, uzorak pregledanih istraživanja su činili učenici sa intelektualnim, senzornim i telesnim smetnjama, kao i učenici sa višestrukim smetnjama.

### Rezultati istraživanja o efektima inkluzivne obrazovne prakse na socijalnu interakciju dece sa smetnjama u razvoju i vršnjaka

Rezultati jednog broja istraživanja koji su za cilj imali utvrđivanje efekata obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju u redovnim obrazovnim institucijama ukazuju na to da obrazovanje u heterogenim grupama dovodi do pozitivnih efekata na socijalni razvoj dece sa smetnjama u razvoju. Dakle, bez obzira da li je u pitanju spontano uključivanje ove dece u redovne škole i vrtiće (integracija) ili inkluzivno obrazovanje, socijalni razvoj dece sa smetnjama u razvoju je unapređen kroz njihovu interakciju sa decom koja nemaju smetnje u razvoju.

Tako je početkom sedamdesetih godina 20. veka realizovano nekoliko istraživačkih studija koje su proučavale efekte integracije na socijalno funkcionisanje učenika sa smetnjama u razvoju (Vanden Horst, 1971; Rapier *et al.*, 1972; Budoff & Gottlieb, 1973; Gottlieb *et al.*, 1974; Kennedy & Bruininks, 1974). Nalazi istraživačke studije Rapiera i saradnika (Rapier *et al.*, 1972) su ukazali na dobiti koje učenici sa smetnjama u razvoju imaju od obrazovne integracije. Učenici su sistematski posmatrani pre i posle uvođenja integrisanog pristupa u školu. Rezultati su pokazali da su učenici sa razvojnim smetnjama nakon jedne godine zajedničkog školovanja sa ostalim vršnjacima bili mnogo samostalniji i socijalno prilagođeniji. O pozitivnom uticaju obrazovne integracije na socijalizaciju i identitet učenika sa smetnjama u razvoju izveštavaju i Kenedi i Bruininks (Kennedy & Bruininks, 1974) koji su uradili seriju sociometrijskih testova u 13 osnovnih škola u kojima je sprovedena integracija gluvih učenika i učenika sa intelektualnom ometenošću. Rezultati su pokazali da su gluvi učenici imali sličan sociometrijski status kao i tipični vršnjaci i viši sociometrijski status od učenika sa intelektualnom ometenošću.

Guralnik i Grum (Guralnick & Groom, 1987) su sprovedli jedno zanimljivo istraživanje u kojem su formirali osam grupa dečaka predškolskog uzrasta koji se nisu poznavali. Svaka grupa se sastojala od šestoro dece tipičnog razvoja i dva deteta sa smetnjama u intelektualnom razvoju. Deca su se zajedno igrala dva sata dnevno, pet dana u nedelji, tokom četiri sedmice. Presentovani nalazi, dobijeni tokom posmatranja i na osnovu sociometrijskog upitnika, pokazali su da su deca sa smetnjama u razvoju



opažena kao manje socijalno kompetentna u odnosu na vršnjake bez smetnji, te da su ređe birana kao poželjni partneri za igru. Iako navedeni nalazi donekle umanjuju potencijalne pozitivne efekte zajedničke igre sa decom bez smetnji u razvoju, autori ukazuju da deca sa kašnjenjem u intelektualnom razvoju uglavnom vole da stupaju u interakciju sa starijom decom tipičnog razvoja. Generalno gledano, ova deca dobijaju odgovarajuće odgovore na socijalnu inicijativu koju ispoljavaju, naročito u početnom periodu istraživanja. Kada se dete sa smetnjama u razvoju uključuje u grupne aktivnosti, u 60% slučajeva partner mu je starije dete tipičnog razvoja. Zaključak autora je da čak i usamljenička, paralelna igra u integrisanim uslovima pruža ovoj deci značajne razvojne mogućnosti.

Takođe, jedna grupa istraživanja ukazuje na pozitivne efekte inkluzivnog obrazovanja na učenike koji nemaju smetnje u razvoju (Helmestetter *et al.*, 1994; Kishi & Meyer, 1994; Lipsky & Gartner, 1995; Allan, 1997; Shevlin & Mona O' Moore, 2000). Oni ističu da su povećan socijalni kontakt, intenzivne i redovne interakcije sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju rezultirale boljim međusobnim razumevanjem, većom tolerancijom i prihvatanjem različitosti. Takođe, primećen je pozitivniji stav prema osobama sa smetnjama u razvoju, intenzivnije pružanje podrške u školskim i slobodnim aktivnostima, kao i mnogo više kontakata ne samo u školi, već i van nje.

Pojedine istraživačke studije su efekte inkluzivnog obrazovanja na socijalne interakcije dece sa smetnjama u razvoju i vršnjaka ispitivale poređenjem ovakvog konteksta sa obrazovanjem u specijalnim školama. U istraživanju Hanta i saradnika (Hunt *et al.*, 1994) od ukupno šesnaest škola koliko je učestvovalo u istraživanju, u osam škola su učenici sa različitim smetnjama u razvoju pohađali redovna odeljenja, dok su u ostalih osam pohađali specijalna odeljenja redovne škole. Učenici svih odeljenja su imali svakodnevne kontakte sa vršnjacima bez razvojnih smetnji, s tim što su intenzivnije kontakte sa njima imala deca koja su pohađala redovna odeljenja. Putem sistematskog posmatranja autori su opisali svakodnevni život učenika sa smetnjama u razvoju u školi, sa naglaskom na socijalne interakcije koje imaju sa neometenim vršnjacima. Rezultati su pokazali da učenici sa smetnjama u razvoju koji pohađaju redovna odeljenja, u poređenju sa onima koji su u specijalnim odeljenjima, provode manje vremena radeći sami, a vidljivo više vremena sa vršnjacima bez smetnji. U ovim odeljenjima učenici su inicirali značajno više socijalnih interakcija od učenika u specijalnim odeljenjima. Slično istraživanje je sprovedeno u američkim školama čiji je opšti nalaz da su učenici sa smetnjama u razvoju koji su pohađali redovna odeljenja imali mnogo više socijalnih kontakata sa učenicima koji nemaju smetnje, mnogo su više pružali i dobijali podršku od vršnjaka, interakcije su bile kvalitetnije i duže su trajale (Fryxell & Kennedy, 1995). Slični rezultati dobijeni su i u okviru velike istraživačke studije koja je realizovana u američkim srednjim školama (Kennedy *et al.*, 1997). Uzorak su činile dve grupe učenika sa smetnjama u razvoju, oni koji pohađaju redovnu i oni koji pohađaju specijalnu srednju školu. Celokupan uzorak je izjednačen prema uzrastu, polu, stepenu teškoće i rezultatima merenja socijalne kompetentnosti. Nalazi ukazuju na to da su učenici iz redovnih škola imali mnogo češće socijalne interakcije sa svim vršnjacima u odeljenju, pružali su i dobijali mnogo više podrške, gradili duže i kvalitetnije interakcije i imali značajno trajnije odnose sa učenicima bez smetnji, kako u školi, tako i van nje. Takođe, istraživanje Guralnika i saradnika (Guralnick *et al.*, 1995) potvrđuju prethodno prikazane rezultate. Analiza socijalne interakcije dece sa smetnjama u razvoju sa vršnjacima u redovnim i specijalnim školama je pokazala da je grupa dece koja je pohađala redov-

nu ustanovu imala više interakcija sa vršnjacima od dece iz specijalne ustanove. Takođe, deca iz redovne ustanove su ostvarivali više nivoa interakcije (samoinicijativa). Istraživanje je dalje imalo za cilj da ispita razlike u pogledu kvaliteta socijalnih interakcija dece sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka koji nemaju smetnje. Autori su zaključili da deca bez smetnji u razvoju imaju značajno kvalitetnije međusobne interakcije (dvosmerno iniciranje, dužina trajanja interakcija, reciprocitet u odnosima) u poređenju sa obe grupe dece sa smetnjama u razvoju, ali da njihov boravak u redovnoj školi zajedno sa vršnjacima bez smetnji u razvoju stimuliše njihovu međusobnu interakciju.

Pored prethodno pomenutih rezultata, podaci nekih istraživanja ukazuju na pozitivne efekte koje i specijalne i redovne škole imaju na socijalnu interakciju dece sa smetnjama u razvoju (Altman & Kanagawa, 1994). Proučavajući efekte inkluzije na socijalno ponašanje učenika sa intelektualnim smetnjama ovi autori su poredili njihove socijalne interakcije kada su u specijalnoj i kada su u redovnoj školi. Ovi učenici su većinu nastavnih predmeta pratili u redovnoj školi, ali su tokom radne nedelje posećivali i specijalnu školu, gde su sa njima dodatno radili stručnjaci određenih profila (defektolozi). Fokus istraživanja je bio na interakciji ovih učenika sa odraslima i vršnjacima u različitim školskim situacijama. Autori zaključuju da je i jedna i druga sredina pozitivno uticala na celokupno socijalno funkcionisanje dece sa smetnjama u razvoju, zbog čega smatraju da je poželjno da postoje dve opcije u obrazovanju ovih učenika – specijalna i redovna škola. Prema njihovom mišljenju, ne treba insistirati samo na jednom načinu školovanja učenika sa smetnjama u razvoju. Iz tog razloga odabir najbolje sredine za njihovo obrazovanje treba da bude proizvod celokupne procene deteta (njegovih sposobnosti i ograničenja). Ovi autori predlažu intenzivnije povezivanje redovne i specijalne škole, uz mogućnosti prelaska iz jedne u drugu. Nalazi ovog istraživanja na neki način »grade« most između zagovornika inkluzije i njenih protivnika i u skladu su sa preovlađujućim shvatanjem da je važno voditi računa o onome što je najbolje za razvoj svakog učenika sa smetnjama u razvoju. Cilj je pronaći najstimulativniju sredinu za učenika sa razvojnim smetnjama, a kod te odluke treba voditi računa, kako o sposobnostima i mogućnostima učenika, tako i o teorijskim i praktičnim iskustvima, te okolnostima koje su nezavisne od deteta. Trebalo bi težiti prohodnosti inkluzivnog sistema obrazovanja, što znači da smeštaj učenika u određenoj obrazovnoj instituciji ne bi trebalo smatrati finalnim. Učenik se posmatra u progresu, pa u zavisnosti od toga i njegovo mesto obrazovanja može biti promenljivo.

Jedan od ključnih faktora koji može da utiče na kvalitet socijalnih interakcija dece sa smetnjama u razvoju i vršnjaka jesu i stavovi ostale dece prema zajedničkom školovanju. Početkom sedamdesetih godina realizovane su poznate istraživačke studije Gotlieba i saradnika (Budoff & Gottlieb, 1973; Gottlieb *et al.*, 1974) o socijalnom statusu učenika sa intelektualnom ometenošću. U jednoj studiji urađeni su učenički intervjui u tri škole: 88 intervjua u školama u kojima je integrisano 19 učenika sa intelektualnom ometenošću; 84 intervjua u školi u kojoj postoje specijalna odeljenja sa 12 učenika sa intelektualnom ometenošću; i 113 subjekata iz treće škole u kojima nije bilo učenika sa smetnjama u razvoju. Rezultati su pokazali da su subjekti koji imaju pozitivnu percepciju učenika sa intelektualnom ometenošću iz škola u kojima nema ovih učenika, dok su mnogo manje prihvatljiv stav imali učenici koji su sa njima svakodnevno boravili.

Izveštaj Centra za istraživanja i inovacije u obrazovanju u saradnji sa OECD-om (prema: Sretenov, 2008) koji se odnosi na ostvarene efekte uključivanja dece sa



smetnjama u razvoju u redovno obrazovanje u 19 zemalja sveta, izražava bojazan za moguće negativne efekte inkluzije na formiranje odnosa među decom. Istraživanje je uključilo veliki broj dece, roditelja i profesionalaca, identifikovalo primere dobre prakse, ali i oblasti koje zabrinjavaju. Većina zemalja je identifikovala veliki stepen pozitivnih promena koje su se odnosile na decu bez smetnji u razvoju (tolerantniji, brižljiviji, manje opazuju smetnju kao misteriju), kao i na nastavnike koji su uspostavljali bliskije odnose sa decom sa smetnjama u razvoju. Međutim, sve navedene pozitivne promene u stavovima prema deci sa smetnjama u razvoju, nisu uzrokovale značajnije promene u odnosu na prihvaćenost dece i njihovu aktivnu ulogu u aktivnostima u okviru razreda, pa čak trećina zemalja smatra da su deca socijalno izolovana. Za veliki broj dece organizovana je individualna pomoć u prevazilaženju postojećih problema.

Pojedina istraživanja ukazuju i na određene oblike neadekvatnog ponašanja ostale dece prema deci sa smetnjama u razvoju (Guralnick, *et al.*, 1995; Freeman & Alkin, 2002). Nalazi ovih istraživanja ukazuju na to da su deca sa smetnjama u razvoju često bila izolovana u odeljenju što je negativno uticalo na njihov socioemocionalni razvoj, a dešavalo se da budu izloženi zadirkivanju i agresivnom ponašanju druge dece. Pokazalo se da su učenici koji se plaše, koji su fizički slabiji, koji imaju nisko samopoštovanje i nizak status u vršnjačkoj grupi, potencijalne žrtve maltretiranja od strane druge dece. Neadekvatni oblici ponašanja, koje ostala deca u odeljenju ispoljavaju prema svojim vršnjacima sa smetnjama u razvoju najčešće su posledica njihovih negativnih stavova i otpora prema ovoj deci, što može biti u direktnoj vezi sa negativnim stavovima nastavnika i roditelja. Istraživanja pokazuju da su stavovi, prilagođavanje i ponašanje učenika pod uticajem stavova, ponašanja, socijalnih veština i strategija podučavanja nastavnika (prema: Ševkušić i Milošević, 2004). Zato je važno da nastavnici imaju pozitivan stav prema deci sa smetnjama u razvoju, da pokazuju ljubaznost u ophođenju, spremnost da im pomognu, jer od stepena njihove prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju, zavisiće i stepen prihvaćenosti ovih učenika od strane njihovih vršnjaka.

U jednoj seriji istraživanja (Vaughn *et al.*, 1992; Vaughn *et al.*, 1993; Vaughn *et al.*, 1996.) o efektima integrisanog obrazovnog pristupa na socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji, dobijeni su slični rezultati. Naime, u sve tri istraživačke studije preovladava istovetan generalni zaključak da su učenici sa smetnjama u razvoju manje prihvaćeni od ostalih vršnjaka, da imaju znatno niži socijalni status (manje su birani od njihovih vršnjaka bez smetnji; izbori nisu bili recipročni – vršnjaci koje su izabrali učenici sa smetnjama u razvoju uglavnom njih nisu birali). Objašnjavajući pomenute nalaze, autori smatraju da predrasude prema ovoj deci u velikoj meri utiču na njihovu manju prihvaćenost. Ovi autori skreću pažnju da je prilikom tumačenja ovakvih nalaza važno voditi računa o kontekstualnim uslovima u kojima je istraživanje realizovano, odnosno o različitim socijalnim pozadinama određene škole, grada ili zemlje.

Način da se negativni stavovi ostale dece prevaziđu i stvore povoljniji uslovi za kvalitetne socijalne interakcije sa decom koja imaju smetnje u razvoju jeste osmišljavanje programa koji za cilj imaju stimulaciju i pripremu dece bez smetnji u razvoju. Ovo potvrđuju i rezultati brojnih eksperimentalnih studija koje su pratile kako uvođenje programa stimulacije i pripreme ostale dece utiče na kvalitet njihovih socijalnih interakcija sa vršnjacima koji imaju razvojne smetnje. Tako se istraživanje koje su sproveli Keler i Sterling-Honig (Keller & Sterling-Honig, 1993) odnosilo na proučavanje

načina na koje socijalna interakcija može biti stimulirana. U skladu s tim, pripremili su vaspitno-obrazovni program koji je pratila grupa učenika bez smetnji u razvoju, dok kontrolna grupa učenika nije bila izložena pomenutom programu. Posebno dizajniran eksperimentalni program podrazumevao je organizovanje raznovrsnih radionica sa decom u okviru kojih su podsticani altruizam i tolerancija, stvaranje prijateljstava, prihvatanje različitosti i upoznavanje sa razvojnim smetnjama. Program se sprovodio tri puta nedeljno i nakon završetka svake sesije učenici sa različitim smetnjama u razvoju su se uključivali u obe grupe sa ostalim vršnjacima (eksperimentalnu i kontrolnu). Tokom posmatranja zajedničkih aktivnosti obe grupe učenika, istraživači su beležili interakcije učenika tokom nastavnih i slobodnih aktivnosti. Posebnu pažnju su posvećivali sledećim interakcijama: međusobno doticanje, davanje ruke drugom detetu, razmena školskog pribora i igraćaka, postavljanje pitanja, dužina i reciprocitet interakcija. Učenici koji su bili uključeni u eksperimentalni program ostvarivali su značajno veći broj interakcija sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju u odnosu na učenike iz kontrolne grupe.

Grupa autora (Jenkins *et al.*, 1989) je realizovala istraživanje čiji su rezultati pokazali da deca sa smetnjama u razvoju u inkluzivnim uslovima, u poređenju sa decom u segregiranom okruženju, imaju viši skor kada je posmatrana njihova interakcija sa decom bez smetnji u razvoju tokom organizovanih aktivnosti, ali ne i prilikom slobodne igre. U kasnijem istraživanju u koje je bilo uključeno 56 dece predškolskog uzrasta autori nisu pronašli uticaj okruženja (integrisano ili segregirano okruženje) na razlike u ishodima koji se odnose na preakademske sposobnosti, jezik, motoriku i socijalni razvoj. Međutim, primena intervencije zasnovane na podsticanju socijalne interakcije, imala je značajan uticaj na jezički razvoj i veću učestalost interaktivnih igara u oba okruženja, ali ne na preakademske i motoričke sposobnosti. Prema proceni vaspitača, socijalna kompetencija dece sa smetnjama u razvoju u integrisanim uslovima bila je viša nakon primenjene intervencije, u odnosu na decu sa razvojnim smetnjama koji su bili u segregiranim uslovima i koji nisu bili izloženi uticaju pomenute intervencije.

Prethodno izneti nalazi ukazuju na značaj adekvatne pripreme i senzibilizacije dece bez smetnji u razvoju za uspostavljanje interakcija sa decom koja imaju određene smetnje. Brojni autori (Jenkins *et al.*, 1989; Fryxel & Kennedy, 1995; Guralnick *et al.*, 1995; Hunt *et al.*, 1996; Kennedy *et al.* 1997) smatraju da postojanje programa u kojima se učenicima omogućuje upoznavanje i vežbanje različitih socijalnih veština i sposobnostima, kao i svakodnevan kontakt sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju može pomoći u uklanjanju barijera u socijalnoj interakciji između ovih grupa učenika. Što se programi realizuju na ranijem uzrastu, to će njihov efekat biti veći.

### Zaključna razmatranja

Nalazi istraživanja koja smo opisali u radu potvrđuju da inkluzivno obrazovanje predstavlja stimulatívno obrazovno okruženje za podsticanje socijalnih interakcije dece sa smetnjama u razvoju i vršnjaka. Većina istraživanja je svojim nalazima potvrdila da u okviru heterogenih grupa dece kakve postoje u redovnim predškolskim ustanovama i školama dolazi do učestalijih socijalnih interakcija dece sa smetnjama u razvoju i vršnjaka. Pored toga, rezultati opisanih istraživanja ukazuju i na to da se sociometrijski status dece sa smetnjama u razvoju poboljšava, pa često i izjednačava sa sociometrijskim statusom ostale dece u odeljenju, što ukazuje na njihovo prihvaćanje od



vršnjaka i kvalitetne socijalne interakcije. Pojedine studije ukazuju i na koristi koje ostala deca imaju u pogledu socijalnog razvoja u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Naime, intenzivne i redovne interakcije sa decom koja imaju smetnje u razvoju dovode do većeg stepena razumevanja, tolerancije i prihvatanja dece sa smetnjama u razvoju.

Iako postoji slaganje da je inkluzivno obrazovanje najpozitivniji kontekst za podsticanje socijalnog razvoja dece sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka, jedan broj istraživanja ukazuje na to da su deca sa smetnjama u razvoju i dalje nedovoljno prihvaćena od strane vršnjaka. Kao najčešći razlog pomenutih teškoća navode se negativni stavovi ostale dece prema zajedničkom školovanju sa decom sa smetnjama u razvoju. Među autorima postoji slaganje da programi podrške stimulacije i pripreme ostale dece dovode do prevazilaženja postojećih otpora i predrasuda prema deci sa smetnjama u razvoju, a samim tim i do kvalitetnijih i učestalijih socijalnih interakcija sa ovom decom, što potvrđuju rezultati prethodno opisanih istraživanja. Takođe, u cilju podsticanja socijalnih interakcija dece sa smetnjama u razvoju i vršnjaka, neophodno je na adekvatan način osmišljavati nastavni proces koji bi više bio usmeren na primenu individualizovanog pristupa uz sistematski isplanirane instrukcije i prilagođeni kurikulum, što bi se pozitivno odrazilo na sveukupan položaj dece sa smetnjama u razvoju, a samim tim i na kvalitet socijalnih interakcija sa vršnjacima.

Generalno gledano, u sagledavanju mogućnosti za podsticanje socijalnih interakcija sa vršnjacima neophodno je uzeti u obzir rezultate dosadašnjih istraživanja, ali i specifične faktore koji se odnose na konkretno dete sa smetnjama u razvoju i konkretno okruženje u kome se njegov život i obrazovanje odvijaju. Iz tog razloga je važno da posmatranjem i praćenjem deteta dodjemo do potrebnih podataka o njegovom prethodnom iskustvu, trenutnim socijalnim kompetencijama, interesovanjima i sposobnostima. Ovi podaci mogu da budu korisno polazište nastavnicima za osmišljavanje načina na koje će podstaći socijalne interakcije ove dece sa vršnjacima.

## Literatura

- Allan, J. (1997). With a little help from my friends? Integration and the role of mainstream pupils, *Children and Society*, 11(3), 183–193.
- Altman, R. & Kanagawa, L. (1994). Academic and social engagement of young children with developmental disabilities in integrated and non-integrated settings, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Vol. 29, 184–193.
- Budoff, M. & J. Gottlieb (1973). Social acceptability of retarded children in nongraded school differing in architecture, *American Journal on Mental Deficiency*, Vol. 78, 15–19.
- Cambra, S. & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept, *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197–208.
- Estell, B., Jones M. H., Pearl, R., Van Acker R., Farmer, T. W. & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity and social preference. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5–14.
- Even, E. & Richardson, R. C. (1989). Developing friendship skills: Key to positive mainstreaming, *Journal of Humanistic Education and Development*, Vol. 27, 138–151.
- Freeman, S. J. N. & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings, *Remedial and Special Education*, 21(1), 3–18.
- Frostad, P. & Jan Pijl, S. (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.
- Fryxell, D. & Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, Vol. 20, str. 259–269.

- Gottlieb, J., Cohen, L. & Goldstein, L. (1974). Social contact and personal adjustment as variables relating to attitudes toward EMR children, *Training School Bulletin*, 71(1), 9–16.
- Gun Han, K. & Janis, G. C. (2004). The influence of gender patterns and grade level on friendship expectations of middle school students toward peers with severe disabilities, *Focus on autism and other developmental disabilities*, 19(4), 205–214.
- Guarlnick, M. J. & Groom, M. (1986). Correlates of peer-related social competence of developmentally delayed preschool children, *American Journal of Mental Deficiency*, 90(2), 140–150.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, Vol. 58 (6), str. 1556–1572.
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention, *Journal of Early Intervention*, 14(1), 3–14.
- Guralnick, M. J. (2002). Model service systems as research priorities in early intervention, *Journal of Early Intervention*, 25(2), 100–101.
- Helmstetter, E., Peckm C. A. & Giangreco, M. F. (1994). Outcomes of interactions with peers with moderate or severe abilities, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 9(4), 263–276.
- Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Hrnjica, S. i D. Sretenov (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta i Save the Children.
- Hunt, P., Farron-Davis F., Beckstead, S., Curtis D. & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22(3), 200–214.
- Jenkins, J. R., Odom, S. L. & Speltz, M. L. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, Vol. 55 (5), str. 420–428.
- Keller, D. & Sterling-Honig, A. (1993). Curriculum to promote positive interactions of preschoolers with a disabled peer introduced into the classroom, *Early Child Development and Care*, 96(1), 27–34.
- Kennedy, P. & Bruininks, A. H. (1974). Social status of hearing impaired children in regular classrooms, *Exceptional children*, 40(2), 336–342.
- Kennedy, C. H., Shukla, S. & 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.
- Kishi, G. S. & Meyer, L. H. (1994). What children report and remember: a six-year follow-up of the effects of social contact between peers with and without severe disabilities, *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 19(4), 277–289.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1995). The evaluation of inclusive education programs, *Bulletin of National Center on Educational Restructuring and Inclusion*, 2(2), 1–9.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7–14.
- Nakken, H. & Jan Pijl, S. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships, *International Journal Inclusive education*, 6(1), 47–61.
- Odom, S. L. (2002). Learning about the barriers to a facilitators of inclusion for young children with disabilities, in: S.L.Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (1–9). New York: Teachers' college Press.
- Peck, C. A., Donaldson, J. & Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(3), 241–249.
- Rapier, J., Adelson, R., Carey R. & Croke, K. (1972). Change in children's attitudes toward the physically handicapped, *Exceptional children*, Vol. 39, 219–223.
- Roeyers, H. (1996). The influence of nonhandicapped peers on the social interactions of children with a prevasive development disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 303–320.



32. Shevlin, M. & Mona O'Moore, A. (2000). Fostering positive attitudes: reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 15, 206–217.
33. Siperstein, G. N. & Leffert, J. S. (1997). A comparison of socially accepted and rejected children with mental retardation, *American Journal of Mental Retardation*, 101(3), 339–351.
34. Sretenov (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
35. Stainback, W. & Stainback, S. (1987). Facilitating friendships, *Education and Training in Mental Retardation*, 22(1), 18–25.
36. Ševkušić, S. i Milošević, N. (2004). Da li uspešan nastavnik vaspitava kao dobar roditelj, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 36, 188–203.
37. Vanden Horst, A. P. (1971). Defective hearing school achievements and school choice: a comparative study of Dutch schoolchildren with and without hearing loss, *Teach-deaf*, Vol. 69, 398–415.
38. Vaughn, S., Haager, D., Hogan, A., & Kouzekanani, K. (1992). Self-concept and peer acceptance in students with learning disabilities: A four-to-five year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, 43–50.
39. Vaughn, S., McIntosh R., Schumm, J. S., Haager D. & Callwood, D. (1993). Social status, peer acceptance, and reciprocal friendships revisited, *Learning Disabilities Research and Practice*, 8(2), 82–88.
40. Vaughn, S., Elbaum, E. E. & Jeanne, S. S. (1996). The effects of Inclusion on the social functioning of students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 598–608.

\* \* \*

#### EFFECTS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICES ON SOCIAL INTERACTION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES AND PEERS

**Summary:** In the paper, we presented and analysed results of the research in which effects of inclusive education on social interaction of children with developmental disabilities and their peers. The research has been realised in the USA and a number of European countries from 1970s up to now. Analysis of the research methodology shows that the authors mainly chose combination of quantitative and qualitative methods, so they mainly applied sociometry, observing, interviews and questionnaires. The authors most often chose comparison of social interactions of students with developmental disabilities who attend special schools from those who attend regular schools. Starting from these comparisons, they brought conclusions about the effects of integration/inclusion on social interactions of students with developmental disabilities and peers without disabilities. Results of this kind of research show that inclusive education presents simulative educational environment for provoking social interaction of children with developmental disabilities and peers. Nevertheless, a number of the research points at the fact that children with developmental disabilities are still insufficiently accepted by the peers. Developmental of the programme of support and stimulation of social interactions, as well as preparation of other peers for inclusion can contribute to social interactions of a better quality.

**Key words:** children with developmental disabilities, social interaction, effects of inclusive education.

\* \* \*

#### ВЛИЯНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ С ЗАТРУДНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ И ИХ СВЕРСТНИКОВ

**Резюме:** В настоящей работе представлены и проанализированы результаты исследований, в которых изучалось влияние инклюзивного образования на социальное взаимодействие детей с ограниченными способностями и их сверстников. Эти исследования проводились в США и в ряде европейских стран, в течение 70-х годов прошлого века, по настоящее время. Анализ методологии исследования показывает, что авторы в большинстве случаев выбирали сочетание количественных и качественных методов и в основном использовали социометрику,

наблюдение, интервью и анкету. Авторы, как правило, решались сравнивать социальное взаимодействие учащихся с ограниченными способностями, посещавших специальную школу с теми, которые учились в обычной школе. Исходя из этих сравнений, они составили выводы о влиянии интеграции/включения на социальное взаимодействие учащихся с ограниченными способностями, со сверстниками, у которых нет подобных отклонений. Результаты этих исследований показывают, что инклюзивное образование является поощряющей учебной средой для укрепления социальных взаимодействий детей с затруднениями в развитии и их сверстников. Тем не менее, ряд исследований показывает, что дети с затруднениями в развитии до сих пор не получили достаточного принятия со стороны сверстников. Разработка программы поддержки и стимулирования социального взаимодействия, а также и подготовка сверстников для включения, может привести к улучшению социальных взаимодействий.

**Ключевые слова:** дети с затруднениями в развитии, социальное взаимодействие, результаты инклюзивного образования.