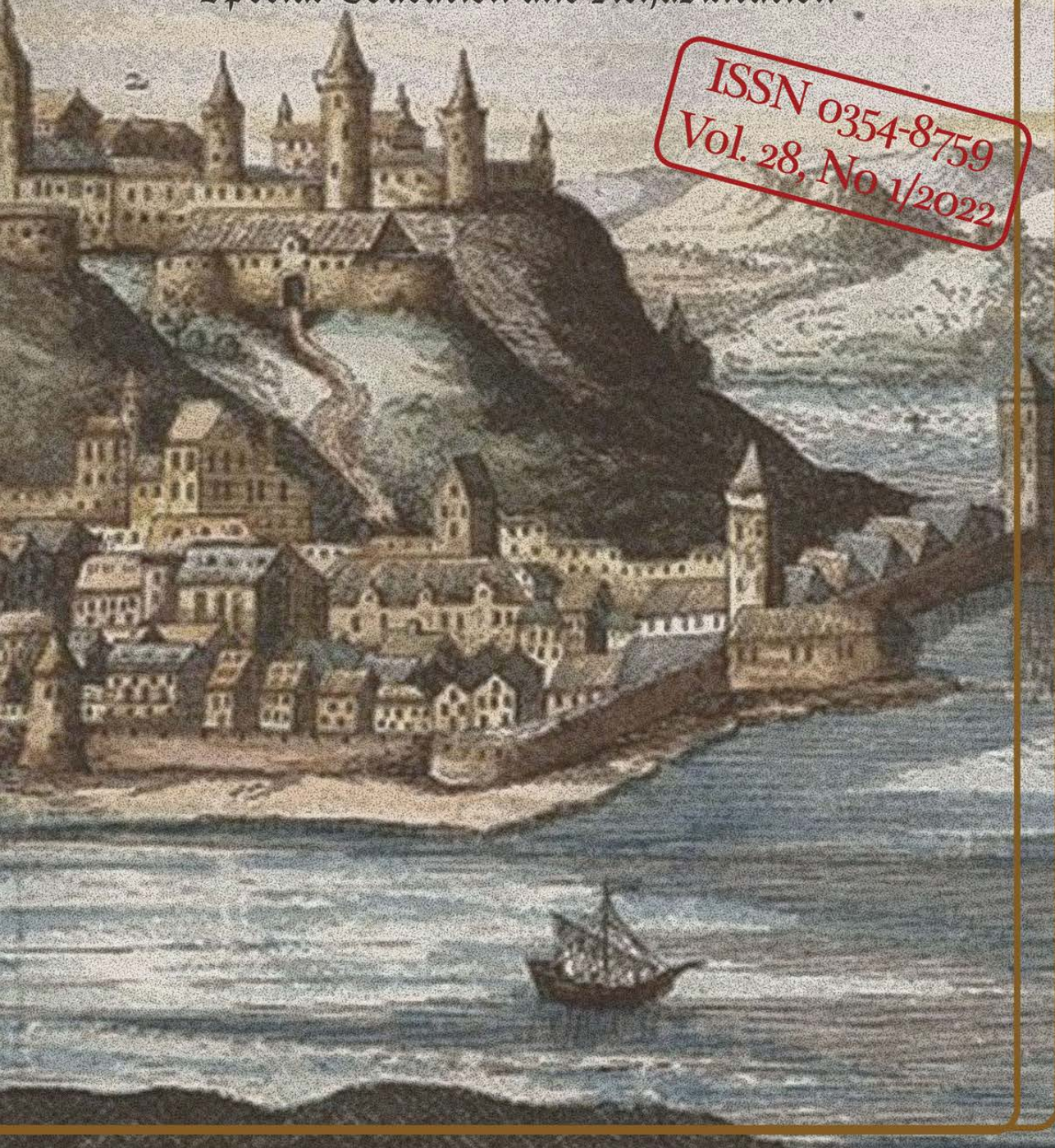


Beogradska defektološka škola

Belgrade School of
Special Education and Rehabilitation

ISSN 0354-8759
Vol. 28, No 1/2022



ISSN 0354-8759

*Beogradska
defektološka
škola*

*Belgrade School of
Special Education
and Rehabilitation*

Vol. 28, No. 1 (2022)

Ranije – before: DEFEKTOLOŠKA TEORIJA I PRAKSA (1977-1995)
Ranije – before: SPECIJALNA ŠKOLA (1952-1977)

Beogradska defektološka škola

Izdavači:

Društvo defektologa Srbije & Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Za izdavače:

Siniša Ranković, predsednik Upravnog odbora
prof. dr Marina Šestić, dekan

Uređivački odbor:

prof. dr Nadica Jovanović Simić, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Nenad Glumbić**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Lelia Kiš-Glavaš**, Sveučilište u Zagrebu – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Hrvatska; **prof. dr Špela Golubović**, Univerzitet u Novom Sadu – Medicinski fakultet, Srbija; **prof. dr Goran Ajdinski**, Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij” – Filozofski fakultet, Makedonija; **prof. dr Rea Fulgosi-Masnjak**, Sveučilište u Zagrebu – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Hrvatska; **prof. dr Jasna Bajraktarević**, Univerzitet u Sarajevu – Pedagoški fakultet, Bosna i Hercegovina; **prof. dr Vladimir Trajkovski**, Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij” – Filozofski fakultet, Makedonija; **prof. dr Mile Vuković**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Srboljub Đorđević**, Univerzitet u Nišu – Učiteljski fakultet u Vranju, Srbija; **prof. dr Fadilj Eminović**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Branka Jablan**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Danijela Ilić-Stošović**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Mirjana Japundža-Milisavljević**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Branislav Brojčin**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Jasmina Karić**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Edina Šarić**, Univerzitet u Tuzli – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina; **prof. dr Janez Drobnič**, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija; **prof. dr Nataša Dragašević Mišković**, Univerzitet u Beogradu – Medicinski fakultet, Srbija; **prof. dr Renata Pinjatela**, Sveučilište u Zagrebu – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Hrvatska; **prof. dr Nebojša Macanović**, Univerzitet u Banjoj Luci – Fakultet političkih nauka, Bosna i Hercegovina; **dr Nikoleta Gutvajn**, viši naučni saradnik, Institut za pedagoška istraživanja, Srbija; **dr Milena Milićević**, viši naučni saradnik, Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Srbija; **prof. dr Gordana Nikolić**, Univerzitet u Novom Sadu – Pedagoški fakultet u Somboru, Srbija; **prof. dr Slavica Pavlović**, Sveučilište u Mostaru – Fakultet prirodoslovnih i odgojnih znanosti, Bosna i Hercegovina; **prof. dr Mirjana Đorđević**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Haris Memišević**, Univerzitet u Sarejevu – Pedagoški fakultet, Bosna i Hercegovina; **doc. dr Sergej Tihonovič Kohan**, Transbajkalski državni univerzitet, Čita, Rusija **doc. dr Marija Zulić**, Karlov univerzitet u Pragu – Pedagoški fakultet, Češka; **dr Marina Kovačević-Lepojević**, naučni saradnik, Institut za pedagoška istraživanja, Srbija.

Glavni i odgovorni urednik:

dr Srećko Potić

Tehnički sekretar:

Radomir Leković

Tiraž: 150

Jezička redakcija teksta i prevod:

Jasmina Stojanović

Štampa: BIG štampa, Beograd

ISSN 0354-8759

Uredništvo:

„Beogradska defektološka škola”, Kosovska 8/1, 11000 Beograd,

Srbija; e-mail:bds.casopis@gmail.com

Casopis izlazi tri puta godišnje.

Belgrade School of Special Education and Rehabilitation

Publishers:

Special Educators and Rehabilitators Association of Serbia
& University of Belgrade – Faculty of Special Education and
Rehabilitation

For Publishers:

Siniša Ranković – Chairman of the Board
Marina Šestić, Professor – Dean

Editorial Board:

Nadica Jovanović Simić, PhD, Professor, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Nenad Glumbić, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Lelia Kiš-Glavaš, PhD, Professor**, University of Zagreb – Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia; **Špela Golubović, PhD, Professor**, University of Novi Sad – Medical Faculty, Serbia; **Goran Ajdinski, PhD, Professor**, SS. Cyril and Methodius University in Skopje – Faculty of Philosophy, Macedonia; **Rea Fulgosi-Masnjak, PhD, Professor**, University of Zagreb – Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia; **Jasna Bajraktarević, PhD, Professor**, University of Sarajevo – Faculty of Educational Sciences, Bosnia and Herzegovina; **Vladimir Trajkovski, PhD, Professor**, SS. Cyril and Methodius University in Skopje – Faculty of Philosophy, Macedonia; **Mile Vuković, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Srboljub Đorđević, PhD, Professor**, University of Niš, Teacher-Training Faculty of Vranje; **Fadilj Eminović, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Branka Jablan, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Danijela Ilić-Stošović, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Mirjana Japundža-Milislavljević, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Branislav Brojčin, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Jasmina Karić, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Edina Šarić, PhD, Associate Professor**, University of Tuzla – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Bosnia and Herzegovina; **Janez Drobnič, PhD, Associate Professor**, University of Primorska – Faculty of Education, Slovenia; **Nataša Dragašević Mišković, PhD, Associate Professor**, University of Belgrade – School of Medicine, Serbia; **Renata Pinjatela, PhD, Associate Professor**, University of Zagreb – Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia; **Nebojša Macanović, PhD, Associate Professor**, University of Banja Luka – Faculty of Political Sciences, Bosnia and Herzegovina; **Nikoleta Gutvajn, PhD, Senior Research Associate**, Institute for Educational Research, Serbia; **Milena Milićević, PhD, Senior Research Associate**, Institute of Criminological and Sociological Research, Serbia; **Gordana Nikolić, PhD, Professor**, University of Novi Sad – Faculty of Education in Sombor, Serbia; **Slavica Pavlović, PhD, Associate Professor**, University of Mostar – Faculty of Science and Education, Bosnia and Herzegovina; **Mirjana Đorđević, PhD, Associate Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Haris Memišević, PhD, Associate Professor**, University of Sarajevo – Faculty of Education, Bosnia and Herzegovina; **Sergey Tikhonovich Kokhan, PhD, Associate Professor**, Transbaikal State University in Chita, Russia; **Marija Zulić, PhD, Assistant Professor**, Charles University in Prague – Faculty of Education, Czech Republic; **Marina Kovačević-Lepojević, Research Fellow**, Institute for Educational Research, Serbia.

Editor-in-Chief:

Srećko Potić, PhD

Technical Secretary:

Radomir Leković

Circulation: 150

Proofreading and Translation:

Jasmina Stojanović

Printing: BIG štampa, Belgrade

ISSN 0354-8759

"Belgrade School of Special Education and Rehabilitation",
Kosovska 8/1, 11000 Belgrade, Serbia;
e-mail: bds.casopis@gmail.com
Published tree times a year.

ISSN 0354-8759

*Beogradska
defektološka
škola*

*Belgrade School of
Special Education
and Rehabilitation*

Vol. 28, No. 1 (2022)

Beograd – Belgrade, 2022

Sadržaj / Content

Arnela PAŠALIĆ

Samoeфикаsnost odgajateljica za inkluzivno obrazovanje u Bosni i Hercegovini 9

Self-efficiency of teachers for inclusive education in Bosnia and Herzegovina 31

Branislav BROJČIN, José Luis CUESTA, María Teresa ORTEGA, Luís CASTANHEIRA, Lidia BUENO SÁNCHEZ, Alessandra STRANIERO

The role of university teachers in providing support to their students with disabilities 33

Uloga univerzitetskih nastavnika u pružanju podrške studentima sa teškoćama 52

Ema BESLAĆ, Slobodan BANKOVIĆ

Vršnjački posredovane intervencije kod učenika sa intelektualnom ometenošću i/ili poremećajem iz spektra autizma 53

Peer-mediated interventions in students with intellectual disability and/or autism spectrum disorder 72

Mirjana JAPUNDŽA-MILISAVLJEVIĆ, Aleksandra ĐURIĆ-ZDRAVKOVIĆ, Biljana MILANOVIĆ-DOBROTA

Primena terapije igrom usmerene na dete 73

Application of child centered play therapy 86

Nebojša MACANOVIĆ

Izrada i sprovođenje institucionalnog prevaspitnog tretmana za maloljetnike u vaspitno-popravnim ustanovama 87

Development and implementation of institutional re-educational treatment for minors in educational and correctional institutions 99

Jovana TODOROVIĆ, Milosav ADAMOVIĆ

Prikaz knjige:

Fadilj Eminović: Sport i osobe sa invaliditetom

101

Beogradska defektološka škola –
Belgrade School of Special Education
and Rehabilitation
Vol. 28, No. 1 (2022), str. 53-72

UDK 37.064.3-056.26/.36-053.5
316.613.42/.43-056.26/.36-053.5
Pregledni rad – Literature reviews
Primljen – Received: 19.06.2022.
Prihvaćen – Accepted: 23.06.2022.

Vršnjački posredovane intervencije kod učenika sa intelektualnom ometenošću i/ili poremećajem iz spektra autizma*

Ema BESLAĆ^{1,**}, Slobodan BANKOVIĆ²

¹OŠ “N. H. Dušan Dugalić”, Beograd, Srbija

²Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija

Vršnjački posredovane intervencije se primenjuju u radu sa učenicima sa intelektualnom ometenošću (IO) i/ili poremećajem iz spektra autizma (PSA), kako bi se poboljšalo socijalno funkcionisanje i akademsko postignuće ovih učenika. Ove intervencije podrazumevaju podučavanje vršnjaka tipičnog razvoja (TR) da na adekvatan način pružaju podršku učenicima sa IO i/ili PSA, kako bi povećali njihovo učešće u školskim aktivnostima. Cilj ovog rada je da se prikaže primena i uspešnost vršnjački posredovanih intervencija u radu sa učenicima sa IO i/ili PSA. Relevantna literatura je pronađena putem pretraživača Google Scholar i izdvojeni su oni radovi u kojima su vršnjački posredovane intervencije primenjene kod učenika sa IO i/ili PSA, bilo samostalno, bilo u sklopu šireg uzorka dece s ometenošću. Za prikaz su korišćena istraživanja u kojima su primenjene vršnjački posredovane intervencije u školskim uslovima, za vreme ili van časova, sa ciljem poboljšanja socijalnih i/ili akademskih postignuća učenika sa ometenošću. Prikazana istraživanja upućuju na široku primenljivost vršnjački posredovanih intervencija kada je populacija osoba s IO i/ili PSA u pitanju s obzirom na to da su intervencije primenjivane na različitim uzrastima (od osnovnoškolskog do srednjoškolskog), kod učenika sa PSA i učenika različitih nivoa IO (od lake IO do teške IO), kao i kod učenika sa komorbiditetom (IO i PSA). Ova

* Rad je proistekao iz projekta „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću“ (ev. br. 179 017), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

** Ema Beslać, beslacema95@gmail.com

vrsta intervencija pokazala se kao uspešna u radu sa učenicima sa IO i/ili PSA. Učenici sa ometenošću koji su učestvovali u vršnjački posredovanim intervencijama češće su ostvarivali socijalne interakcije sa vršnjacima i imali su povećano učešće u školskim aktivnostima. Imajući u vidu aktuelnost inkluzivnog obrazovanja, s jedne strane, i prednosti i dobijene pozitivne efekte vršnjački posredovanih intervencija u prikazanim inostranim istraživanjima, s druge, bilo bi dobro da se u budućnosti sprovedu istraživanja kojima bi se ispitala uspešnost ove vrste intervencija i kod nas.

Ključne reči: akademsko postignuće, autizam, intelektualna ometenost, socijalne veštine, vršnjačko posredovanje

Uvod

Kod osoba sa intelektualnom ometenošću (IO) i/ili poremećajem iz spektra autizma (PSA) su često prisutne poteškoće u sferi socijalnih veština, budući da, prema definiciji, IO karakteriše ispodprosečno intelektualno funkcionisanje, deficit adaptivnog ponašanja (socijalnih, konceptualnih i praktičnih veština) i nastanak ometenosti pre 22. godine (Schalock et al., 2021), dok PSA karakterišu deficiti u socijalnoj komunikaciji i socijalnim interakcijama u različitim kontekstima, i prisustvo restriktivnih i repetitivnih obrazaca ponašanja, interesovanja i aktivnosti (APA, 2013).

Socijalne veštine su važne jer omogućavaju osobi ostvarivanje interakcija sa osobama iz okruženja, aktivno učestvovanje u okolini, učenje od drugih i samostalno funkcionisanje (Kennedy, 2004, prema Watkins et al., 2016). Dobri socijalni odnosi među vršnjacima imaju pozitivan uticaj na školski, socijalni i emocionalni razvoj učenika (Ladd, 1990, prema Kasari et al., 2012). Deficit socijalnih veština dovodi do teškoća razumevanja socijalnog konteksta, nedostatka socijalnog reciprociteta i interpersonalnih komunikacionih veština, razumevanja, uspostavljanja i održavanja odnosa sa drugima i nedostatka empatije, što dalje uzrokuje osećaj usamljenosti, socijalne izolovanosti, odbijanja od strane vršnjaka i negativne ishode u akademskom funkcionisanju (APA, 2013). Učenici koji uspostave adekvatne i pozitivne odnose sa vršnjacima imaju više prilika da vežbaju socijalne veštine (Wendelborg & Tøssebro, 2011). Međutim, istraživanja ukazuju na to da učenici sa IO i/ili PSA imaju nizak nivo socijalne kompetencije, zbog čega retko ostvaruju socijalne interakcije sa vršnjacima tipičnog razvoja (TR). Iako inkluzivno obrazovanje pruža mogućnosti za ostvarivanje interakcija između učenika sa ometenošću i vršnjaka TR, pokazalo se da učenici sa

IO češće ostvaruju socijalne interakcije sa vršnjacima koji takođe imaju IO (Cutts & Sigafos, 2001). Generalno, ovi učenici imaju niži sociometrijski status u odnosu na vršnjake TR (videti Banković, 2016).

Pored teškoća u socijalnom funkcionisanju, učenici sa ometenošću ispoljavaju teškoće i u akademskom postignuću, naročito ukoliko ne dobijaju adekvatnu podršku pri usvajanju gradiva (James et al., 2004). Razvojem inkluzivnog obrazovanja se stvorila prilika da učenici s ometenošću pohađaju nastavu u redovnom odeljenju, zajedno sa vršnjacima TR. Međutim, samo pružanje pristupa redovnom obrazovanju često nije dovoljno za ostvarivanje interakcija između učenika s ometenošću i vršnjaka TR, i zato se nastoji da se učenicima sa ometenošću obezbedi veće učešće u školskim aktivnostima, podrška i dodatna uputstva u usvajanju nastavnog programa, kao i adekvatna alternativna procena progressa u usvajanju plana i programa (Carter & Kennedy, 2006; Owen-DeSchryver et al., 2008).

Često je potrebno intervenisati kako bi učenici sa ometenošću ostvarili odgovarajući nivo interakcija sa vršnjacima. U literaturi se pronalaze dve vrste intervencija, od kojih su jedne direktno usmerene ka učenicima sa ometenošću, dok druge podrazumevaju instrukcije upućene vršnjacima TR, kako bi naučili da angažuju učenike sa ometenošću u zajedničkim aktivnostima (Bellini et al., 2007; Rao et al., 2008; Williams White et al., 2007, sve prema Kasari et al., 2012).

Vršnjački posredovane intervencije (VPI) podrazumevaju korišćenje naturalističkog okruženja i uključivanje vršnjaka TR, koji dobrovoljno učestvuju u tretmanu za učenike sa ometenošću (Dempsey & Matson, 2010). Vršnjaci TR se obučavaju kako da na adekvatan način adaptiraju školske aktivnosti kako bi povećali učešće učenika sa ometenošću. Oni uče kako da primene instrukcije u skladu sa obrazovnim planovima, implementiraju planove bihevioralne intervencije, pružaju adekvatnu povratnu informaciju i pospešuju komunikaciju i socijalne interakcije sa decom sa ometenošću (Cushing & Kennedy, 1997).

Koraci u primeni VPI podrazumevaju odabir veštine koju učenik sa ometenošću treba da usvoji, stvaranje mogućnosti za učenje u toku dnevnih aktivnosti i rutina, odabir vršnjaka TR koji bi sprovodili intervenciju na adekvatan način, obezbeđivanje materijala neophodnih za sprovođenje intervencije i trening vršnjaka TR, odnosno obučavanje kako bi dobro sproveli intervenciju (Harjusola-Webb et al., 2012). Tokom treninga, vršnjaci TR se upoznaju i sa načinom funkcionisanja i specifičnostima učenika sa

ometenošću i strategijama koje treba da primenjuju kako bi inicirali kontakt i podučavali vršnjaka sa ometenošću (Owen-DeSchryver et al., 2008).

VPI imaju za cilj povećanje pristupa redovnom obrazovnom programu učenika s ometenošću i podsticanje socijalnih interakcija među učenicima u redovnom školskom okruženju, koje se ne javljaju spontano (Kennedy & Itkonen, 1994).

Vršnjački vođene intervencije se mogu odvijati u učionici, poput podrške pružane od strane vršnjaka za vreme časova, gde vršnjaci pomažu učenicima sa ometenošću da usvoje socijalne i akademske veštine (Carter et al., 2011). Intervencije se mogu odvijati i u nekom drugom školskom okruženju, van učionice. Tada se organizuju vršnjačke mreže pod nadzorom odraslih, koje služe za učvršćivanje prijateljstva između vršnjaka. Ove mreže čine vršnjaci tipične populacije i učenici sa ometenošću koji dele zajednička interesovanja i učestvuju u aktivnostima u skladu sa tim interesovanjima (Carter et al., 2013).

Učenici TR koji učestvuju u VPI bi trebalo da budu prihvaćeni od strane drugih vršnjaka, budu motivisani za učešće, imaju dobro razvijene socijalne veštine, uspešno izvršavaju instrukcije od strane odraslih i ne izostaju često iz škole (Carter et al., 2005; MacFarland & Fisher, 2019). Uloga učenika TR u toku trajanja intervencije je da na adekvatan način podstiču učešće učenika s ometenošću u školskim aktivnostima, dok odrasli, pored toga što prate uspešnost intervencije, podstiču ostvarivanje interakcije među učenicima (Shukla et al., 1999). Stariji učenici TR mogu proći i kroz trening samopraćenja, kako bi samostalno sproveli intervenciju i pratili njene ishode (Hughes et al., 2013).

Prilikom sprovođenja intervencija kod učenika s ometenošću, poželjno je ispitati i socijalnu validnost, što uključuje prikupljanje informacija o tome da li učenici i značajni drugi (npr. roditelji, nastavnici) smatraju intervenciju značajnom, prikladnom i važnom za razvoj učenika s ometenošću (Wolf, 1978, prema Boisjoli & Matson, 2010).

Cilj

Cilj ovog rada je da se uvidom u dostupnu literaturu pruži uvid u mogućnosti primene i uspešnost vršnjački posredovanih intervencija u radu s učenicima s IO i/ili PSA.

Metod rada

Relevantna literatura je pronađena putem pretraživača Google Scholar, korišćenjem ključnih reči, na srpskom i engleskom jezik, u vezi sa temom rada: intelektualna ometenost, poremećaj iz spektra autizma, akademsko postignuće, socijalne veštine, deficit socijalnih veština, socijalna kometen-tnost, vršnjački posredovane intervencije, vršnjačko tutorstvo, vršnjački vo-đene intervencije, vršnjačke instrukcije, podrška vršnjaka, inkluzivno obra-zovanje. Dalja pretraga izvršena je na osnovu liste referenci iz radova koji su izdvojeni na osnovu pretrage po ključnim rečima. U skladu sa postavljenim ciljem izdvojeni su oni radovi u kojima su VPI primenjene kod učenika sa IO i/ili PSA, bilo samostalno, bilo u sklopu šireg uzorka dece s ometenošću, a dodatni uključujući kriterijumi podrazumevali su sledeće: 1) radove u koji-ma su VPI pružali vršnjaci TR; 2) istraživanja u kojima su vršnjaci TR prošli kroz neki vid obuke u svrhu poboljšanja akademskog i socijalnog funkcionisanja učenika sa ometenošću; 3) istraživanja u kojima su VPI sprovedene u školskom okruženju; 4) radovi dostupni u celini; 5) istraživanja objavljena na srpskom ili engleskom jeziku; 6) istraživanja objavljena u naučnim časopisima. Pregled je ograničen na radove publikovane u poslednjih 10 godina.

Pregled istraživanja

U narednom delu biće prikazana istraživanja u kojima su VPI prime-njivane bilo samostalno bilo u kombinaciji sa drugim intervencijama kod učenika s IO i/ili PSA osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta.

U jednoj studiji slučaja autori su želeli da ispituju da li VPI može dovesti do poboljšanja u socijalnim interakcijama između učenika sa PSA i vršnjaka TR i nastavnika, uz pomoć alternativnog načina komunikacije (aplikacija na mobilnom telefonu). U studiju su bila uključena dvojica sedmogodišnjaka, od kojih je jedan bio učenik sa PSA i pohađao je prvi razred u specijalnom odeljenju u okviru redovne škole, a drugi je bio učenik TR koji je pohađao prvi razred u redovnom odeljenju. Učesnici su pre početka VPI retko ostva-rivali međusobne socijalne interakcije. Za potrebe intervencije korišćene su kratke priče koje su sadržale matematičke zadatke namenjene učenicima prvog razreda i aplikacija na mobilnom telefonu koja je služila za komuni-kaciju. Učenik TR je prošao kroz obuku korišćenja aplikacije i kako da na adekvatan način pruža podsticaje učeniku sa PSA (verbalne i gestualne)

uz vremensko odlaganje. Zatim su primenjena dva tipa intervencije, prvi bez podsticaja od strane nastavnika upućenih učeniku TR, a drugi je podrazumevao da učenik TR dobija verbalne i/ili gestualne podsticaje kako bi podstakao učenika sa PSA da koristi aplikaciju. U nedostatku podsticaja od strane nastavnika, učenik TR je retko podsticao učenika sa PSA, i učenik sa PSA je retko ostvarivao komunikativne akte, dok je u drugom slučaju porastao broj podsticaja učenika TR upućenih učeniku sa PSA i broj komunikativnih akata se postepeno povećavao. Iako nije utvrđena funkcionalna veza između VPI i poboljšanja socijalnih interakcija između učenika sa PSA i TR, rezultati su pokazali da su oba učenika ispoljila pozitivne ishode u međusobnim socijalnim interakcijama koji su se održali i dva meseca nakon intervencije (Tan & Alant, 2016).

U još jednom istraživanju obuhvaćeni su učenici mlađeg školskog uzrasta (troje učenika sa PSA, uzrasta od 6 do 8 godina, koji su pohađali redovnu osnovnu školu), sa ciljem da se ispita uticaj VPI na povećanje broja komunikacionih akata, ali u nešto drugačijem okruženju (Mason et al., 2014). Svaki učenik sa PSA je bio sparen sa po dvoje učenika TR iz istog odeljenja. Svi učenici su uključeni u istraživanje su prethodno prošli trening socijalnih veština i kroz VPI u standardizovanim školskim uslovima, ali stečene veštine nisu nastavili da primenjuju i tokom slobodnog vremena u školi. Ovo istraživanje je sprovedeno na školskom igralištu, za vreme odmora. Kroz diskusiju sa učenicima sa PSA i učenicima TR, predstavljene su ključne socijalne veštine (npr. pravilno prilaženje vršnjaku i započinjanje komunikacije) i primeri adekvatnog ponašanja u zajedničkoj igri, a dati primeri su potom zapisani na komunikacionim karticama. Kartice su tokom intervencije koristili vršnjaci TR kao podsticaje pružane učenicima sa PSA za uključivanje u zajedničku igru ili komunikaciju, a određenu ulogu su zauzeli i voditelji intervencije. Oni su upućivali verbalne pohvale i podsticaje učenicima TR, ponekad su direktno usmeravali učenike sa PSA da započnu interakciju sa vršnjakom TR, i na kraju svake sesije su koristili nagrade u vidu željenih predmeta i sredstava za omiljene aktivnosti, ukoliko su kriterijumi postavljeni na samom početku intervencije bili ispunjeni. Rezultati studije su ukazali na to da se broj komunikacionih akata učenika sa PSA povećao nakon VPI. Primećene su pozitivne promene u socijalnim interakcijama među učenicima koji su učestvovali u intervenciji i da su tokom njenog trajanja svi učenici bili zadovoljni.

Školsko igralište je predstavljalo kontekst za realizaciju još jedne VPI kod učenika mlađeg školskog uzrasta. Naime, Kasari i saradnici (Kasari et

al., 2012) su ispitivali uspešnost dva tipa intervencija posebno, kao i njihove kombinacije, VPI i intervencije usmerene ka učeniku sa ometenošću vođene od strane odraslih, na poboljšanje socijalnih veština kod šezdesetoro učenika sa PSA uzrasta od 6 do 11 godina. Uključeni učenici su deo dana provodili u redovnom odeljenju. Bili su raspoređeni tako da jedna grupa učenika bude uključena u VPI, druga u intervenciju koju su vodili odrasli, treća je bila uključena u oba tipa intervencije, dok poslednja grupa učenika nije bila uključena ni u jedan tip intervencije. Intervencija vođena od strane odraslog odvijala se tokom slobodnog vremena i ručka, i podrazumevala je direktne instrukcije, igranje uloga i uvežbavanje naučenih veština, u svrhu razvijanja strategija koje bi učenicima sa PSA pomogle u socijalizaciji sa vršnjacima. VPI se odvijala na školskom igralištu u toku slobodnog vremena, i podrazumevala je uključivanje vršnjaka TR. Po troje vršnjaka TR bilo je obučeno da uoče izolovanog učenika u odeljenju i primene neku od naučenih strategija, kojom bi uključili vršnjaka sa PSA u zajedničku aktivnost, poput adekvatnog prilaženja i ostvarivanja kontakta. Trening vršnjaka TR se odvijao kroz direktne instrukcije, igranje uloga, modelovanje i podsticaje. Učenici s PSA uključeni u VPI su češće birani za drugara, razvili su bolje socijalne veštine i bili su manje izolovani na igralištu, a navedena poboljšanja su se održala i nakon tri meseca. Intervencija vođena od strane odraslog je malo uticala na sposobnost učenika sa PSA da ostvare kontakt sa vršnjacima, i tek kad je bila uparena sa VPI dobijeni su najbolji rezultati, poput toga da su učenici uključeni u oba tipa intervencije bili više prihvaćeni od strane vršnjaka.

U jednom od istraživanja u kojem su učestvovali nešto stariji učenici s PSA osnovnoškolskog uzrasta (četvoro učenika od 12 do 13 godina) autori su želeli da ispituju uspešnost VPI u pogledu socijalnih interakcija kako u nastavnom, tako i vannastavnom okruženju (poput kafeterije, hodnika, igrališta). Svi učenici su išli u redovnu osnovnu školu i ispoljavali teškoće u komunikaciji koje su negativno uticale na njihov akademski i socijalni status. Osamnaestoro učenika TR je prošlo kroz trening, koji se sastojao od razgovora o načinima pružanja podrške učenicima sa PSA i od pravljenja listi aktivnosti tokom kojih intervencija može biti pružana (npr. druženje za vreme ručka i uključivanje vršnjaka sa PSA u konverzaciju). Pored toga, učenici TR su imali zadatak da prate ostvarivanje kontakata sa učenikom sa PSA na časovima i van njih. Nakon četiri susreta vršnjaka TR sa nastavnicima u ulozi voditelja intervencije, sastancima su se priključili i učenici sa PSA. Voditelji su stvarali zabavnu i opuštajuću atmosferu za ostvarivanje socijalnih kontakata i pružali su verbalne podsticaje i sugestije učenicima TR kako da, na

najbolji način, uključe učenike sa PSA u zajedničke aktivnosti. Na osnovu kvalitativnih podataka dobijenih kroz razgovor sa učenicima, roditeljima i nastavnicima, i na osnovu opservacija pre i nakon sprovedene intervencije za dvoje učenika sa PSA, pokazalo se da je nakon VPI došlo do povećanog broja socijalnih interakcija između učenika sa PSA i TR. Pozitivne efekte VPI istakli su vršnjaci TR i roditelji učenika sa PSA. Vršnjaci TR su se dobro osećali zbog pomaganja drugome, promenili su pogled na učenike sa PSA i imali su više strpljenja nakon intervencije, dok su roditelji učenika sa PSA primetili da su njihova deca bila bolje prihvaćena od strane vršnjaka u odnosu na vreme pre intervencije (Collet-Klingenberg et al., 2012).

Poboljšanje socijalne komunikacije među učenicima tokom slobodnog vremena bilo je u fokusu još jedne VPI koja je primenjena kod srednjoškola, korišćenjem sistema najmanje intruzivnog podsticaja (system of least prompts). U intervenciju je bilo uključeno četvoro učenika sa ometenošću (dva učenika sa PSA i lakom IO, jedan učenik sa umerenom IO i jedan učenik sa PSA), uzrasta od 15 do 20 godina, koji su pohađali specijalna odeljenja u redovnoj školi, u kojima je intervencija sprovedena. Trening za dvoje vršnjaka TR koji su učestvovali u intervenciji sastojao se od pružanja objašnjenja procedure i igranja uloga. Oni su naučili kako da pružaju verbalni signal kojim bi započeli zajedničku igru sa vršnjakom sa ometenošću, da uz vremensko odlaganje pruže adekvatan podsticaj u vidu verbalnog podsticaja ili modela ponašanja kojima bi podstakli javljanje specifičnih oblika ponašanja, i da nastave konverzaciju tokom igre sa učenikom sa ometenošću. Pored toga, pratili su i prikupljali podatke za vreme pružanja intervencije. Na kraju intervencije je kod svih učesnika uočeno poboljšanje u socijalnoj komunikaciji, a dobijeni rezultati su se održali i nakon dve nedelje. Na osnovu izjava učenika TR i dvoje nastavnika, intervencija se pokazala kao adekvatna i laka za primenu, i doprinela je češćoj upotrebi socijalne komunikacije u različitim okruženjima kod učenika sa ometenošću (Ackerman et al., 2020).

U još jednom istraživanju kojim su obuhvaćeni srednjoškolci, ukazano je na pozitivne efekte VPI. Intervencije su sprovedene u školskim uslovima, za vreme časova izbornih predmeta i sa ciljem povećanja broja ostvarenih interakcija između učenika sa PSA i učenika TR. U istraživanju je učestvovalo troje učenika uzrasta 16 i 17 godina sa PSA i IO (dvoje učenika sa lakom IO i jedan sa teškom IO), koji su deo dana provodili u redovnom odeljenju i retko su ostvarivali socijalne interakcije sa vršnjacima. Izabran je po jedan učenik TR za svakog učenika sa PSA i IO, koji je pohađao isti izborni predmet (muzičko, likovno ili fizičko vaspitanje). Tokom treninga, učenici TR

su podučeni da postavе ciljeve vezane za broj ostvarenih interakcija sa učenicom sa ometenošću, i prošli su obuku samopraćenja kako bi samostalno mogli da prate i beleže napredak u socijalnim interakcijama. Odlika o tome kada i na koji način će biti ostvarena socijalna interakcija sa učenicom sa ometenošću je pripadala učenicima TR. Paraprofesionalci su prisustvovali intervenciji i pratili su učestalost inicijacija socijalne interakcije, trajanje socijalne interakcije i postavljanje ciljeva, tako što su poredili svoje podatke sa podacima prikupljenim od strane učenika TR. Rezultati su pokazali da su se povećali broj inicijacija socijalnih interakcija kod svih učenika i ukupno vreme provedeno u interakciji u skladu sa utvrđenim normativnim merama u razredu. Tokom trajanja intervencije, učenici sa ometenošću su imali pozitivna osećanja i stekli su novog prijatelja. Učenici TR su dali pozitivne izjave, poput toga da su stekli novog prijatelja u odeljenju, da su uspeali da sagledaju svet iz perspektive učenika sa ometenošću i da su se socijalne interakcije javljale i van časova tokom kojih je sprovedena intervencija (npr. tokom drugih časova ili u hodniku između časova) (Hughes et al., 2013).

Ispitivanje uticaja dve VPI na ostvarivanje socijalnih interakcija i odnosa sa vršnjacima kod učenika sa ometenošću bilo je u fokusu istraživanja kojim je obuhvaćeno devetoro učenika iz tri redovne srednje škole, sa težim oblicima ometenosti (petoro učenika sa IO i četvero učenika sa PSA), uzrasta od 15 do 20 godina, i dvadeset šest vršnjaka TR iz istih škola koje su pohađali učenici sa ometenošću. Učenici sa ometenošću su bili raspoređeni tako da troje bude uključeno u intervenciju podrške pružane od strane vršnjaka za vreme časova, troje bude uključeno u intervenciju vršnjačkih mreža, i troje prima podršku samo od odraslih (specijalnog edukatora ili paraprofesionalca). Intervencija podrške tokom časova se odvijala u redovnom odeljenju, i za nju su birani vršnjaci TR iz istog odeljenja, koji su pružali akademsku (npr. pomoć pri izradi zadatka i izdvajanje ključnih koncepata) i/ili socijalnu podršku učenicu sa ometenošću (npr. modelovanje socijalne veštine i podsticanje komunikacije). Za vršnjačke mreže je birano troje ili više vršnjaka TR koji su delili zajednička interesovanja sa učenicima sa PSA ili IO, bili su dostupni i prethodno su stupali u interakcije sa učenicima sa ometenošću. Članovi vršnjačkih mreža su jednom nedeljno učestvovali u zajedničkim aktivnostima van časova. Nakon intervencije pokazalo se da su učenici uključeni u neku od VPI ostvarivali više prijateljstava, socijalnih kontakata i interakcija u odnosu na učenike koji su podršku primali od odraslih, a zanimljiv podatak je i taj da su interakcije ostvarivali i sa vršnjacima TR koji nisu bili uključeni u programe podrške. Autori navode moguće

razloge ovu pojavu, poput toga da su vršnjaci TR uključivali ostale vršnjake u konverzaciju, ili da su specijalni edukatori, koji su nadgledali proces, odigrali suptilnu ulogu u iniciranju kontakta među vršnjacima u odeljenju. Korišćenje VPI je pozitivno uticalo na sve učesnike, budući da su učenici sa ometenošću izjavili da su uživali, da imaju prijatelje i da bi nastavili da provode vreme sa vršnjacima TR, dok su se vršnjaci TR osećali samouvereno i korisno u svojim ulogama. Deca TR su saopštavala da bi preporučila i drugim vršnjacima učešće u takvim programima i da su im se stavovi prema učenicima sa ometenošću promenili u pozitivnom pogledu (Asmus et al., 2016).

Pojedini istraživači su VPI koristili i kao dopunu drugim intervencijama. Tako je, na primer, u jednoj studiji, ispitivana mogućnost generalizacije naučenih veština kombinacijom VPI i video-modelovanja. Istraživanjem je obuhvaćeno četvoro učenika sa IO i PSA (dva učenika sa lakom IO i PSA, jedan učenik sa umerenom IO i PSA i jedan učenik sa teškom IO i PSA) uzrasta od 14 do 18, koji su pohađali odvojena odeljenja za učenike sa PSA u okviru redovne srednje škole. Isti učenici su učestvovali i u prethodnom istraživanju, u kom je došlo do pozitivnih efekata video-modelovanja, ali ne i do generalizacije naučenih veština na okolnosti van trening situacije. Vršnjaci TR, izabrani iz iste škole koju su pohađali učenici sa PSA, prošli su trening i upoznali se sa pojedinostima VPI kroz predavanja, dijaloge, modelovanje i igranje uloga. Probe su se odvijale u različitim školskim okruženjima (trpezarija, redovno odeljenje i posebni deo dvorišta – staklenik), tokom kojih su učenici sa PSA i IO imali priliku da barem po jednom demonstriraju svaku od šest ključnih veština (pridruživanje aktivnostima, traženje materijala, pokazivanje, komentarisanje, nuđenje pomoći i pitanje drugih za informaciju) u svakom od tri okruženja. Probama je prethodilo gledanje video-modela, a učenici TR su na adekvatan način izazivali javljanje određene socijalne veštine kod učenika sa PSA i IO. Rezultati su pokazali da je kombinacija VPI i video-modelovanja dovela do povećanog broja interakcija van trening situacije između učenika sa PSA i IO i vršnjaka TR, verovatno zato što je učenicima pružena mogućnost vežbanja naučene veštine odmah nakon gledanja video-modela. Ispitana je i socijalna validnost uz pomoć odgovora učenika, i svi su bili stava da je intervencija prihvatljiva i socijalno značajna, dok je generalizacija naučenih socijalnih veština ocenjena prosečnom vrednošću 1,5 na Likertovoj skali od 0 (nedostatak veštine) do 2 (adekvatno izvođenje veštine) (MacFarland & Fisher, 2019).

Za razliku od dosad prikazanih istraživanja, usmerenih prvenstveno na socio-komunikaciono funkcionisanje učenika s PSA, pojedini autori su pažnju usmerili i na akademske ishode. Tako je kod troje učenika sa IO (jedan učenik sa PSA i IO, jedan sa sindromom fragilnog X hromozoma i jedan sa IO i blagim bilateralnim oštećenjem sluha), uzrasta od 13 do 14 godina, ispitana efikasnost VPI u poboljšanju ne samo njihovog socijalnog, već i akademskog učešća. Za učešće u intervenciji je izabrano po dvoje učenika TR za svakog učenika sa IO, iz istog odeljenja. Učenici TR su obučeni da primene strategije postavljanja ciljeva za pružanje intervencije tokom časa, kroz modelovanje, igranje uloga i pružanje povratne informacije. U posebnoj knjižici su postavljali dnevne ciljeve (planiran sadržaj aktivnosti ili radnji) i uputstvo ili podsticaj, odnosno način na koji bi pružali podršku učeniku sa IO. Vršena je opservacija svake probe, nakon koje su vršnjacima TR pružane povratne informacije o primeni intervencije. Ispitana je i generalizacija stečenih interakcija van časova, tokom perioda za ručak. Kod učenika sa ometenošću koji su učestvovali u intervenciji došlo je do povećanja broja socijalnih interakcija, dok funkcionalna veza između VPI i učešća u školskim aktivnostima nije ustanovljena, iako je primećen mali napredak u okviru akademskog postignuća. S obzirom na to da nije došlo do generalizacije postignutih rezultata van časova, autori su organizovali dodatni trening za učenike TR koji su se obučili da naučene strategije primenjuju i tokom slobodnog vremena ili vremena za ručak, nakon čega je došlo do povećanja broja ostvarenih interakcija i u ovom okruženju. VPI se pokazala kao korisna i adekvatna za učenike sa IO, budući da su svi učesnici na kraju dali izjave o pozitivnim iskustvima za vreme trajanja intervencije (Schaefer et al., 2018).

Višegodišnja eksperimentalna studija sprovedena je kako bi se ispitali efekti programa vršnjačke podrške na unapređenje akademskih i socijalnih ishoda učenika sa težim oblicima ometenosti. Studijom je bilo obuhvaćeno devedeset devet učenika sa težim oblicima ometenosti (učenici sa IO i/ili PSA, učenici sa višestrukom ometenošću i učenici sa drugim razvojnim poremećajima), iz dvadeset jedne redovne srednje škole, u periodu od jeseni 2011. do jeseni 2013. Svaki učenik je barem jedan čas provodio u redovnom odeljenju. Sto šest učenika TR je prošlo kroz trening, gde su se upoznali sa stanjem učenika sa ometenošću, postavljenim socijalnim i akademskim ciljevima (poput povećanja broja socijalnih interakcija i podsticanje samostalnosti), očekivanim promenama u odeljenju, i obučili su se kako da na adekvatan način zatraže pomoć drugih, ukoliko im bude potrebna. Istovremeno su sprovedene dve vrste intervencija za pružanje akademske (npr. deljenje

materijala i zajedničko učešće u školskim aktivnostima) i socijalne podrške (npr. konverzacija o školskim aktivnostima i modelovanje adekvatnih socijalnih veština). U prvoj su učenici TR pružali podršku učenicima sa ometenošću, a u drugoj su učenici sa ometenošću podršku primali od strane paraprofesionalaca. Dobijeni rezultati su ukazali na to da su učenici sa ometenošću uključeni u VPI češće ostvarivali socijalne interakcije sa vršnjacima, češće su učestvovali u školskim aktivnostima, ostvarili su veći napredak u ostvarivanju postavljenih ciljeva i češće su ostvarivali prijateljstva u odnosu na drugu grupu učenika sa ometenošću. Pozitivna iskustva tokom intervencije su stekli i učenici sa ometenošću (uživali su zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima TR i želeli su da nastave rad sa njima) i učenici TR (osećali su se samouvereno i korisno u svojim ulogama, ponovili bi učešće u intervenciji koju bi preporučili i drugim vršnjacima), koji su zajedno izjavili da su partnera na kraju intervencije smatrali svojim prijateljem. Socijalnoj validnosti su doprineli i stavovi nastavnika i paraprofesionalaca, koji su se složili da je intervencija bila prihvatljiva u pogledu vremena (Carter et al., 2016).

Još jednom višegodišnjom studijom obuhvaćeno je devedeset petoro srednjoškolaca sa teškim oblicima ometenosti (PSA, IO, PSA i IO, višestruka ometenost i drugi razvojni poremećaji), od kojih je četrdeset sedmoro bilo uključeno u intervenciju, a ostatak u kontrolnu grupu. Intervencija je podrazumevala formiranje vršnjačkih mreža, koje su bile sastavljene od jednog učenika sa ometenošću i troje ili više vršnjaka TR. Učesnici su se sastajali jednom nedeljno kako bi učestvovali u zajedničkim aktivnostima i stvarali planove za ostale socijalne kontakte, a sastanci su održavani tokom slobodnog vremena, u slobodnim prostorijama u okviru škole. Cilj je bio da se utvrdi da li vršnjačke mreže dovode do poboljšanja socijalnih kontakata, stvaranja prijateljstava, usvajanja socijalnih veština i uključivanja učenika s ometenošću u školske aktivnosti, kao i do održavanja i generalizacije stečenih konekcija u drugim okolnostima. Trening za vršnjake TR je prošao kroz diskusiju o ciljevima intervencije, o učeniku sa ometenošću i zajedničkim interesovanjima, i načinima stvaranja mogućnosti za učenike sa ometenošću da stupaju u interakciju sa novim osobama. Intervencija je pomogla učenicima sa ometenošću u ostvarivanju socijalnih interakcija i zajedničkih aktivnosti tokom sastanaka, ali i van njih. Učenici koji su učestvovali u intervenciji stekli su značajno više socijalnih kontakata i novih prijateljstava u odnosu na kontrolnu grupu učenika, a većina ostvarenih veza se održala nakon jednog ili više semestara. Intervencija se pokazala kao korisna, budući da su svi učesnici na kraju imali pozitivna iskustva (Asmus et al., 2017).

Umesto zaključka

Cilj ovog rada je bio da se predstave primena i efekti vršnjački posredovanih intervencija u radu sa učenicima sa IO i/ili PSA. Prikazana istraživanja upućuju na široku primenljivost VPI kada je populacija osoba s IO i/ili PSA u pitanju s obzirom na to da su intervencije primenjivane na različitim uzrastima (od osnovnoškolskog do srednjoškolskog), kod učenika sa PSA i učenika različitih nivoa IO (od lake IO do teške IO), kao i kod učenika sa komorbiditetom (IO i PSA). Osim toga, ove intervencije se mogu sagledati kao ekonomične, ukoliko se u obzir uzme vreme koje je potrebno da bi se vršnjaci TR obučili za njihovu primenu. Imajući u vidu potrebe obuhvaćene populacije učenika s ometenošću, najveći broj VPI je bio usmeren na socijalno funkcionisanje ovih učenika, ali su u nekim slučajevima intervencije bile usmerene i na akademsku oblast, odnosno školsko učešće. Na ovaj način je jednom intervencijom moguće ostvariti dvostruki pozitivan efekat.

Generalno, VPI su se pokazale kao uspešne za unapređivanje inkluzije učenika s IO i/ili PSA u redovno obrazovno okruženje. Uključivanje vršnjaka TR u tretman učenika sa ometenošću može pozitivno delovati na ishode inkluzivnog obrazovanja, jer učenici TR mogu biti pomoć nastavniku u ostvarivanju planova. Ovom vrstom intervencije se stvara veći broj prilika za vežbanje socijalnih veština sa većim brojem osoba u prirodnom okruženju, i povećava se broj i brzina odgovora na inicijacije učenika s ometenošću, što može doprineti generalizaciji naučenih veština (Lang, 2011, prema Mason et al., 2014).

Iako su primarni fokus našeg rada bili efekti koji VPI imaju na učenike s IO i/ili PSA, pozitivan uticaj je uočen i kod vršnjaka TR koji su učestvovali u njima. U većini istraživanja oni su izjavljivali da im je intervencija pomogla da promene pogled na učenike s ometenošću, da razviju strpljenje i da su se osećali korisno i lepo dok su pomagali vršnjacima s ometenošću. Stoga se može reći da VPI predstavljaju socijalno validan način podrške učenicima s IO i/ili PSA.

Pored navedenih prednosti, prikazana istraživanja imaju i neka ograničenja. Jedno od glavnih ograničenja većine prikazanih studija je to što je njima obuhvaćen mali broj učenika, što otežava mogućnost generalizacije dobijenih rezultata na širu populaciju učenika s IO i/ili PSA. Primenjene intervencije su sprovedene relativno kratko u gotovo svim istraživanjima (od dva meseca do dva semestra). Iako je u nekim istraživanjima dobijeno

relativno kratkoročno održavanje rezultata, pitanje je da li će nakon prestanka intervencije učenici sa IO i/ili PSA nastaviti da dugoročno održavaju stečene odnose sa vršnjacima TR i da li će kroz međusobne interakcije naučiti i nove veštine kojima nisu direktno podučavani, ali i da li će se ostvareni efekti generalizovati i na druga okruženja u kojima intervencija nije sprovedena. Na primer, neka istraživanja sugerišu na potrebu sprovedenja dodatnih intervencija kako bi se podstakla generalizacija prethodno naučenih veština (npr. Mason et al., 2014). Prema Đorđević i Glumbić (Đorđević i Glumbić, 2015) dugotrajni pozitivni efekti VPI bi mogli da se očekuju u slučaju kada bi vršnjaci TR bili spremniji da prihvate svoje drugove s ometenošću, kada bi pokazali slabiji otpor prema promeni stavova prema ovoj deci, ali i spremnost da procedure naučene tokom intervencije primenjuju i kasnije, u različitim kontekstima (npr. vanškolskim aktivnostima, kućnim posetama, slobodnim aktivnostima), a ne samo na časovima.

Iako vršnjački vođene intervencije imaju prednosti u odnosu na tradicionalne intervencije, vođene od strane odraslih, poput generalizacije naučenih socijalnih veština van trening situacije i korišćenje prirodnog okruženja za vežbanje istih (Hupp et al., 2010), povećanja broja socijalnih interakcija između učenika s ometenošću i učenika TR (Schaefer et al., 2016) i pružanja mogućnosti za poboljšanje stavova vršnjaka TR prema deci sa ometenošću (Brojčin, 2013), Kasari i saradnici (Kasari et al., 2012) naglašavaju da je najbolje koristiti kombinaciju ova dva tipa intervencija.

S obzirom na to da je u našoj sredini aktuelno inkluzivno obrazovanje, uključivanje vršnjaka TR u tretman učenika sa ometenošću bi moglo pozitivno da utiče na proces socijalizacije i uključivanje učenika sa ometenošću u školske aktivnosti. Samo uključivanje vršnjaka TR nije dovoljno. Neophodno je da svi učenici aktivno učestvuju u zajedničkim aktivnostima, a nastavnici i drugi odgovorni nadgledaju i prate napredak učenika. Poželjno je u različitim kontekstima primenjivati VPI za pospešivanje akademskih i socijalnih veština učenika sa ometenošću, kako za vreme časova, tako i tokom nestrukturisanog vremena u školi koje pruža dodatne mogućnosti za razvoj socijalnih interakcija među vršnjacima. Korišćenje slobodnog vremena za primenu VPI je važno budući da uslovi u odeljenju tokom trajanja časa (fokusiranost na akademske sadržaje i predavanja umesto na razgovor među uenicima) mogu biti ograničavajući za ostvarivanje čistih socijalnih interakcija (Carter, 2005).

Prilikom primene VPI treba voditi računa da se uloga vršnjaka TR ne svodi samo na pomaganje, već da pozitivne ishode iskuse i učenici TR i učenici s ometenošću. Takođe treba voditi računa da se primenom ove intervencije ne dovedu u prvi plan prednosti učenika TR, odnosno deficiti učenika sa ometenošću, što bi dovelo do stigmatizacije i pojačanog izolovanja učenika sa ometenošću. VPI ne bi trebalo da narušava prirodnu klimu koja vlada u redovnom odeljenju, i ne bi trebalo da oduzima mnogo vremena, kako ne bi remetila redovne rutine učenika.

Iako prikazana istraživanja ukazuju na generalno pozitivne efekte VPI u radu sa učenicima sa IO i/ili PSA, nismo pronašli istraživanja u kojima je ispitivana uspešnost ovih intervencija u našoj sredini. Bilo bi dobro da se u budućnosti sprovedu istraživanja kojima bi bila ispitana uspešnost intervencija vođenih od strane vršnjaka u okviru redovnog obrazovanja u našoj sredini, tokom kojih bi učenici TR bili obučeni da na adekvatan način pružaju socijalnu i akademsku podršku vršnjacima sa ometenošću.

Literatura

- Ackerman, K. B., Spriggs, A. D., & Rhodes, A. L. (2021). Peer mediators' use of prompting to increase social communication in students with disabilities. *Communication Disorders Quarterly*, 43(1), 42–50. <https://doi.org/10.1177/1525740120936999>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). American Psychiatric Pub.
- Asmus, J. M., Carter, E. W., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., Bottema-Beutel, K., Brock, M. E., Cattet, G. N., Cooney, M., Fesperman, E. S., Hochman, J. M., Huber, H. B., Lequia, J. L., Lyons, G. L., Vincent, L. B., & Weir, K. (2017). Efficacy and social validity of peer network interventions for high school students with severe disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(2), 118–137. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.2.118>
- Asmus, J. M., Carter, E. W., Moss, C. K., Born, T. L., Vincent, L. B., Lloyd, B. P., & Chung, Y. C. (2016). Social outcomes and acceptability of two peer-mediated interventions for high school students with severe disabilities: A pilot study. *Inclusion*, 4(4), 195–214. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-4.4.195>

- Banković, S. (2016). Sociometrijski status učenika sa intelektualnom ometenošću u redovnom obrazovnom okruženju. *Beogradska defektološka škola*, 22(1), 59–74.
- Boisjoli, J. A., & Matson, J. L. (2010). General methods of assessment. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 61–75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0234-4_4
- Brojčin, B. (2013). *Inkluzivna edukacija*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD.
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., Brock, M. E., Cattet, G. N., Chen, R., Cooney, M., Fesperman, E., Hochman, J. M., Huber, H. B., Lequia, J. L., Lyons, G., Moyseenko, K. A., Riesch, L. M., Shalev, R. A., Vincent, L. B., & Weir, K. (2016). Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 82(2), 209–233. <https://doi.org/10.1177/0014402915598780>
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Cooney, M., Weir, K., Vincent, L., Born, T., Hochman, J. M., Bottema-Beutel, K., & Fesperman, E. (2013). Peer network strategies to foster social connections among adolescents with and without severe disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 46(2), 51–59. <https://doi.org/10.1177/004005991304600206>
- Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(1), 15–25. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.1.15>
- Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 284–292. <https://doi.org/10.1177/154079690603100402>
- Carter, E. W., Moss, C. K., Hoffman, A., Chung, Y. C., & Sisco, L. (2011). Efficacy and social validity of peer support arrangements for adolescents with disabilities. *Exceptional Children*, 78(1), 107–125. <https://doi.org/10.1177/001440291107800107>
- Collet-Klingenberg, L., Neitzel, J., & LaBerge, J. (2012). Power-PALS (Peers Assisting, Leading, Supporting): Implementing a peer-mediated

- intervention in a rural middle school program. *Rural Special Education Quarterly*, 31(2), 3–11. <https://doi.org/10.1177/875687051203100202>
- Cushing, L. S., & Kennedy, C. H. (1997). Academic effects of providing peer support in general education classrooms on students without disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 139–151. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-139>
- Cutts, S., & Sigafos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26(2), 127–141. <https://doi.org/10.1080/13668250020054440>
- Dempsey, T., & Matson, J. L. (2010). General methods of treatment. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 77–95). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0234-45>
- Đorđević, M., & Glumbić, N. (2015). Primena vršnjačkih strategija u radu sa decom sa poremećajem autističkog spektra u inkluzivnom školskom kontekstu. *Beogradska defektološka škola*, 21(1), 39–52.
- Harjusola-Webb, S., Hubbell, S. P., & Bedesem, P. (2012). Increasing prosocial behaviors of young children with disabilities in inclusive classrooms using a combination of peer-mediated intervention and social narratives. *Beyond Behavior*, 21(2), 29–36.
- Hughes, C., Harvey, M., Cosgriff, J., Reilly, C., Heilingoetter, J., Brigham, N., & Bernstein, R. (2013). A peer-delivered social interaction intervention for high school students with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(1), 1–16. <https://doi.org/10.2511/027494813807046999>
- Hupp, S. D., LeBlanc, M., Jewell, J. D., & Warnes, E. (2010). History and overview. In J. L. Matson (Ed.) *Social behavior and skills in children* (pp. 1–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0234-4_1
- James, R., Baldwin, G., Coates, H., Krause, K. L., & McInnis, C. (2004). *Analysis of equity groups in higher education 1991–2002*. Australian Government, Department of Education, Science and Training. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.707.8376&rep=rep1&type=pdf>
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of*

- Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431–439. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x>
- Kennedy, C. H., & Itkonen, T. (1994). Some effects of regular class participation on the social contacts and social networks of high school students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/154079699401900101>
- MacFarland, M. C., & Fisher, M. H. (2019). Peer-mediated social skill generalization for adolescents with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Exceptionality*, 29(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09362835.2019.1579722>
- Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., & Miller, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 334–344. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.014>
- Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15–28. <https://doi.org/10.1177/1088357608314370>
- Schaefer, J. M., Cannella-Malone, H., & Brock, M. E. (2018). Effects of peer support arrangements across instructional formats and environments for students with severe disabilities. *Remedial and Special Education*, 39(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/0741932517727865>
- Schaefer, J. M., Cannella-Malone, H. I., & Carter, E. W. (2016). The place of peers in peer-mediated interventions for students with intellectual disability. *Remedial and Special Education*, 37(6), 345–356. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0120-7>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). AAIDD.
- Shukla, S., Kennedy, C. H., Cushing, L. S. (1999). Intermediate school students with severe disabilities: Supporting social participation in general education classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 130–140. <https://doi.org/10.1177/109830079900100301>

- Tan, P., & Alant, E. (2018). Using peer-mediated instruction to support communication involving a student with autism during mathematics activities: A case study. *Assistive Technology*, 30(1), 9–15. <https://doi.org/10.1080/10400435.2016.1223209>
- Watkins, L., Kuhn, M., O'Reilly, M. F., Lang, R., Sigafoos, J., & Lancioni, G. E. (2016). Social skills. In J. C. Witt, S. N. Elliott, & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* (pp. 493–509). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-26583-4_18
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497–512. <https://doi.org/10.1080/13603110903131739>

CIP - Каталогизacija у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

376(497.11)

BEOGRADSKA defektološka škola=Belgrade
School of Special Education and Rehabilitation / glavni
i odgovorni urednik Srećko Potić. - 1995, br. 1 (jul)-
. - Beograd : Društvo defektologa Srbije : Fakultet za
specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 1995-
(Beograd : BIG štampa). - 24 cm

Tri puta godišnje. - Je nastavak: Defektološka teorija i
praksa=ISSN 0351-2169
ISSN 0354-8759=Beogradska defektološka škola
COBISS.SR-ID 46843394