

ИНКЛУЗИЈА НА УЧЕНИЦИТЕ СО АУТИСТИЧЕН СПЕКТАР НА НАРУШУВАЊА

Александра Митевска¹, Владимир Трајковски²

- ¹ *Постдипломец на Институт за дефектологија, Филозофски факултет Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје, РМ*
- ² *Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет, Институт за дефектологија, Скопје, РМ*

Апстракт

Вовед: Успешна инклузија на учениците со аутистичен спектар на нарушувања (АСН) во редовните училишта претставува голем предизвик и неисцрпен извор на истражувања и научни дискусии за сите инволвирани во овој екстремно комплексен процес. Личните ставови, однесувањето и професионалноста, како на наставниците така и на стручниот тим, се од витално значење во процесот на инклузија воопшто, па и на учениците со АСН.

Методологија: Основна цел на истражувањето е да се испита колку наставниците, стручниот тим и, воопшто, целата училишна средина се подготвени за инклузија на децата со АСН. Основни задачи на истражувањето се: да се утврди нивото на подготвеност на наставниците за прифаќање на учениците со АСН, како и подготвеноста на стручниот тим да одговори на повикот за помош од страна на наставниците во случај на потреба од тоа, како и влијанието на ставовите, искуствата и знаењата на наставниците и стручниот тим во процесот на инклузија. За обработка на податоците беа користени компаративниот метод и методот на дескриптивна анализа, а истите беа добиени со употреба на прашалник за инклузија на деца со АСН.

Резултати: Едномесечното истражување опфати 72 испитаника, од кои 36 наставници во редовни училишта во кои е започнат процесот на инклузија, 36 члена на стручните тимови во истите редовни училишта и дефектолози од две посебни училишта. Поголемиот дел од испитаниците се согласиле дека децата со АСН треба да бидат инклузирани во редовните училишта (92,8%) и дека за учениците со АСН е многу важно да добиваат посебни образовни услуги

(88,4%). Само 26% од испитаниците се сложиле дека учениците со типичен развој имаат корист од комуникацијата со ученици со АСН (26,4%).

Заклучоци: Според добиените резултати, сè уште немаме цврста подлога за вистинска инклузија на ученици со АСН.

Клучни зборови: инклузија, АСН, наставници, стручен тим

Вовед

Инклузија

Теоријата којашто стои зад инклузијата е дека учениците со посебни образовни потреби, како и учениците со типичен развој треба да имаат обостран бенефит кога процесот на едукација се одвива во заедничка училишница со високи очекувања и позитивна интеракција (Eldar, Talmor & Wolf-Zukerman, 2008). Смит (Smith) смета дека колку што е потешка попреченоста на ученикот толку е понегативна перцепцијата на инклузивниот процес од страна на наставниците и стручниот тим (Smith, 2000). Столер (Stoler), пак, спред добиените резултати од своето истражување, тврди дека наставниците со завршен курс или обука за работа со лица со посебни образовни потреби во поголем број покажуваат позитивни ставови кон инклузијата. Исто така и наставниците кои се моментно инволвирани во инклузивен тренинг покажале значително повеќе позитивни ставови кон инклузивното образование. Истото се однесува и за членовите на стручниот тим (Stoler, 1992).

Бариири при инклузија на ученици со АСН

Лицата со аутистичен спектар на нарушувања (АСН) се соочуваат со тешкотии при комуникацијата, интеракцијата и имагинацијата (Wing, 2007). Следејќи ги интернационалните полиси за едукација (United Nations Educational, 1994), сè поголем е бројот на лица со АСН вклучени во редовните одделенија (Dybvik, 2004; Keen & Ward, 2004). Сепак, училиштата сè уште вложуваат огромен напор со цел да постигнат инклузивна училишна клима. Хамфри и Левис (Humphrey and Lewis, 2008) тоа го опишуваат како еден од најкомплексните и сосема малку разбран процес во едукативната пракса. Некои истражувања покажуваат дека

лицата со АСН многу тешко ефективно се вклучуваат во редовните одделенија, за разлика од лицата со друг вид посебни образовни потреби (Barnard, Prior, & Potter, 2000; Department for Education and Skills, 2006; National Autistic Society, 2003). Наставниците, заедно со стручниот тим играат клучна улога во процесот на инклузија на овие лица, со посебен акцент на социјалната инклузија, со објаснување дека доколку наставникот или стручните служби демонстрираат негативни ставови, и социјализацијата со групата врсници ќе биде афектирана (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

Материјали и методи

Цел на истражувањето: Основна цел на истражувањето е да се испита колку наставниците, стручниот тим и воопшто целата училишна средина се подготвени за инклузија на децата со АСН. Дали „теренот“ е подготвен за вистинска инклузија, а доколку е така, да се согледа на што треба понатаму да ставиме акцент и што треба да се надградува, но доколку не е, да се согледаат пропустите и веднаш да почне да се работи на нивна корекција.

Примерок: во ова истражување се вклучени 72 испитаника поделени во две групи еднакви по број.

- *Првата група испитаници* ја сочинуваат 36 наставници во редовни училишта во кои е отпочнат процесот на инклузија.
- *Втората група испитаници* е составена од 36 испитаници, меѓу кои членови на стручните тимови во истите редовни училишта и дефектолози од две посебни училишта

Полот на сите испитаници е женски. Истражувањето е спроведено во период од 1 месец, од мај до јуни 2012 година преку спроведување прашалници и соработка со контролните групи доколу имаат тешкотии при нивно пополнување. Истражувањето се одвиваше во основните училишта во Општина Аеродром опфатени со процесот на инклузија: ОУ „Љубен Лапе“; ОУ „Браќа Миладиновци“; ОУ „Лазо Ангеловски“; ОУ „Гоце Делчев“; ОУ „Ѓорѓија Пулевски“ и двете посебни училишта во Општина Кисела Вода: ПОУ „Д-р Златан Сремец“ и ПОУ „Димитар Влахов“.

Методи: компаративен метод и метод на дескриптивна анализа.

Техники: тестирање со помош на прашалник (Segall M.J, 2003).

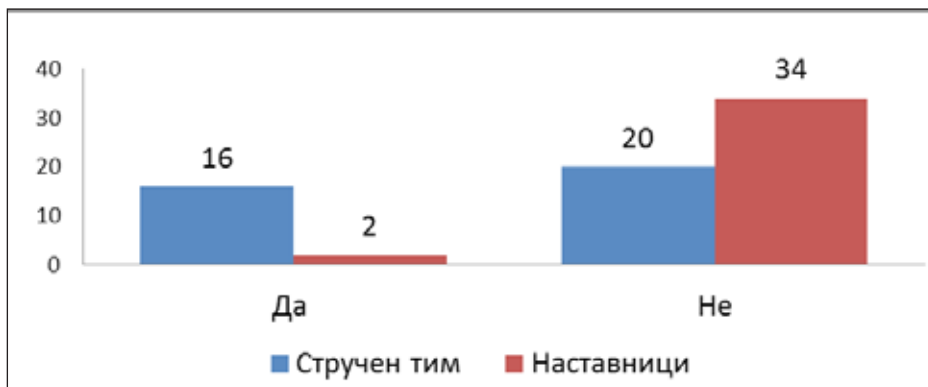
Инструменти: прашалник за инклузија на деца со АСН - составен од 5 секции:

- првата секција е „Демографски информации и искуства“;
- втората секција е информации за АСН во кои како понудена опција може да се заокружи „точно“ или „неточно“;
- трета секција – со помош на Ликертовата скала да се испита интензитетот на (не)согласност со понудените тврдења за инклузивното образование;
- четвртата секција е насловена „однесувања / постапки во училишната средина“;
- последната петта секција е „вклучување во идни истражувања“.

Статистичка анализа на податоците. Податоците од ова истражување беа графички обработени и табелирани. Разликите во категориските разлики и нивниот интензитет беа обработени со АНОВА и со методот на регресија. Како значајна е земена разликата на ниво на значајност од $p < 0,05$.

Резултати

Пред сè, беше забележана значајна разлика во однос на искуството во работа со деца со АСН - $F(2,44)=10,1$, $p<0,001$, во корист на стручниот тим. Слично, беше утврдена значајна разлика во однос на знаењата за АСН, со тоа што повторно стручните тимови презентираа поголем број точни одговори на понудените тврдења во втората секција од прашалникот - $F(2,42)=6,5$, $p=0,004$. Сепак, како што можеме да видиме од табела 2, значајна разлика во ставовите на испитаниците од двете групи за процесот на инклузија на учениците со АСН, не е пронајдена. Одговорот на прашањето: „Дали поседувате сертификат за специјална едукација“, графички е претставен на слика 1. Понатамошната дискусија образложува зошто го издвоив токму ова прашање.



Слика 1: Поседување сертификат за специјална едукација

Анализа на знаењата за АСН

Помеѓу двете групи испитаници постои значајна разлика во знаењата за АСН во корист на стручниот тим. Во просек, испитаниците одговориле точно на 6 од можни 15 тврдења во секцијата *Знаења за АСН*. Двете групи се согласни дека: **со соодветен третман, повеќето лица со АСН ќе го „надминат“ нарушувањето** - 100%, n=72

Табела 1. Знаења за АСН

Тврдења	Наставници (точно) (%)	Стручен тим (точно) (%)
1. Дијагностичките критериуми за Аспрегеров синдромот се идентични со оние со аутизам.	11	50
2. АСН е развојно нарушување.	33	75
3. Генетските фактори играат важна улога во причинување на АСН.	16	58
4. АСН постои само во детството.	0	58
5. Бихејвиоралната терапија е една од најефективните во третманот на децата со АСН.	31	0

6. Децата со АСН се многу слични помеѓу себе.	16	66
7. Раната интервенција не демонстрира дополнителни придобивки за децата со АСН.	33	3
8. Ако еден вид третман дејствува позитивно кај едно дете со АСН, тогаш тој вид дефинитивно ќе дејствува исто и за друго дете со АСН	0	16
9. Медикаментозната терапија може да ги олесни основните симптоми на АСН.	11	41
10. Повеќето деца со АСН имаат намалени когнитивни способности.	16	66
11. Голем дел од децата со АСН имаат посебни таленти и способности.	36	84
12. Во многу случаи, причината за АСН е непозната.	14	34
13. Лицата со АСН манифестираат ограничено функционирање во социјалните интеракции, во комуникациите и повторувачко однесување.	38	75
14. Трауматични искуства во раното детство можат да предизвикаат АСН.	17	42
15. Со соодветен третман, повеќето лица со АСН ќе го „надминат“ нарушувањето.	0	0

Анализа на ставовите за инклузивното образование на учениците со АСН

Споредено со стручниот тим, редовните наставници покажале помалку позитивни ставови кон тврдењето: „Учениците со типичен развој имаат корист од комуникацијата со ученици со АСН“ (број 6) $F(2,44)=5,5$, $p=0,007$. Изненадувачки, но од добиените резултати од секцијата „Ставови за инклузивното образование на учениците со АСН“, генерално не постои значајна разлика

во ставовите на секоја од групите испитаници $F(2,43)=2,1$, $p=0,08$. Сепак, од табелата јасно можеме да видиме дека привите три точки за кои нивото на согласност е највисоко, не се во полза на инклузивното образование. Дека за децата со АСН е многу важно добивањето посебни образовни услуги, потполно се согласиле 92% од испитаниците ($n=66$). Огромниот процент на испитаници кои дале потполна согласност дека учениците со АСН немаат голема корист од активностите во редовните училишта (88,4%, $n=64$), како и потврдата дека посебните училишта се најдобро место за нивна едукација (87,9%, $n=62$), не ветува успешна инклузија (табела 2).

Табела 2. Ставови за инклузивното образование на учениците со АСН

Ставови	Просек	Согласност (%)
1. За децата со АСН е многу важно во училиштето да добиваат посебни образовни услуги.	1.87	92.8
2. Учениците со АСН немаат голема корист од активностите кои се изведуваат во редовно училиште.	1.93	88.4
3. Посебните училишта се најсоодветно место за образование и развој на учениците со АСН.	2.04	87.9
4. Инклузивното образование го подобрува образовното искуство на учениците со пречки во развојот.	2.06	87.6
5. Децата со АСН треба да бидат инклузирани во редовните училишта.	2.31	79.8
6. Учениците со типичен развој имаат корист од комуникацијата со ученици со АСН.	5.05	24.6

Забелешка: Помалите резултати покажуваат повисок интензитет на согласност: 1 (потполно се согласувам) до 7 (потполно не се согласувам)

Анализа на факторите за успешна инклузија на учениците со АСН

Како редовните наставници и стручните тимови ги рангираа факторите за успешна инклузија е прикажано во табела 3.

Беше користен комбиниран модел на анализа на варијанса со цел да се детерминира дали групите ги оцениле факторите различно и дали некои одредени фактори ќе се појават посилено оценети од други фактори. Со користење на Huynh-Feldt корекцијата, со детална анализа на резултатите се покажало дека разликата помеѓу групите во однос на перцепцијата на важноста на факторите не е значајна, $F(14,3, 314,6) = 1,585, p=0,08$.

Конкретно потребата од соработка со дефектолог се појавува како фактор за инклузија, со чија важност се согласиле членовите од двете контролни групи ($M=1,44$).

Табела 3. Фактори за успешна инклузија на ученици со АСН

Фактор	Просек	Согласност (%)
1. Соработката со дефектолог е важен фактор за успешна инклузија на ученик со АСН.	1.44	94.3
2. Видот и степенот на попреченоста се важни фактори за успешна инклузија на ученик со АСН.	2.09	84.4
3. Охрабрувањето на учениците со АСН да комуницираат со врсниците со типичен развој, е важен фактор за нивна успешна инклузија.	2.18	87.4
4. Индивидуализираната работа со учениците со АСН е важен фактор за успешна инклузија.	2.39	79.1
5. Ставот на вработените е важен фактор за успешната инклузија на ученик со посебни потреби.	2.80	71.1
6. Медикаментозната терапија е важен фактор за успешната инклузија на ученик со АСН.	3.59	49.3
7. Личноста на ученикот со АСН е важен фактор за неговата успешната инклузија.	4.86	27.9
8. Академските способности на ученикот со АСН се важен фактор за успешноста на неговата инклузија.	5.37	11.2

Забелешка: Помалите резултати покажуваат повисок интензитет на согласност: **1** (потполно се согласувам) до **7** (потполно не се согласувам)

Дискусија

Во согласност со поставените цели и задачи на истражувањето и преку анализа на добиените резултати се утврди дека: постои значајна разлика во искуствата, знаењата, ставовите во однос на факторите за инклузија, но не и во ставовите за инклузија на учениците со АСН. Стручниот тим демонстрираше поголемо работно искуство во работа со деца со АСН (33%, $n=12$) за разлика од редовните наставници (11%, $n=4$). Што се однесува до знаењата за АСН, поголем беше процентот на точни одговори од страна на членовите на стручните тимови. Со тоа што знаењата, искуствата и ставовите не се балансирани кај двете групи, мојата хипотеза се отфрла. Факторите кои влијаат на процесот на инклузија беа различно оценети од испитаниците од двете групи.

Слични резултати кои укажуваат на неподготвеноста за инклузија, среќаваме и кај други истражувачи (пр. Duvvik, 2004; Sinz, 2004). Според други, пак, ставовите се условени од знаењето и искуството во работа со лица со АСН, наставниците со претходно искуство се посамоуверени во училиницата (Glashan, Mackay, & Grieve, 2004; McGregor & Campbell, 2001). Соодветен тренинг / обука на наставниците и стручниот тим може значително да ги промени пред сè знаењата, а последователно и ставовите и желбата за работа со ученици со АСН, тоа е наједноставниот и директен чекор кон подобрување на инклузивната клима (Leblanc, Richardson, & Burns, 2009). Според Бекер (Backer, 1934), „проблемот со едукацијата на лицата со посебни образовни потреби може да биде решен барем на глобално ниво, со тоа што едукативните институции како предуслов за вработување ќе обврзуваат со поседување тренинг / обука за работа со овие лица“ (стр. 57).

Наставниците / стручните служби кои веќе имале искуство во работа со ученици со АСН, почесто се согласуваат дека овие ученици треба да бидат инклузирани. Ваквите позитивни ставови се должат на веќе стекнатите знаења и вештини за едукација на лица со АСН (e.g. Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Norrocks, White, & Roberts, 2008; Huang & Wheeler, 2007).

На социјалната инклузија се гледа како на бенефиција, но истовремено и предизвик за лицата со АСН кои се вклучени во редовните училишта. Експертите за инклузија тврдат дека децата со АСН најдобро ги развиваат своите социјални вештини преку интеракција со врсниците со типичен развој (Kasari & Rotheram-Fuller, 2007).

„Врските“ со групата врсници се сметаат за клучни во процесот на социјална инклузија на лицата со АСН според Оч, Кремер-Садлик, Соломон и Си-рота (Ochs, Kremer-Sadlick, Solomon & Sirota, 2001). Понатаму тие изјавуваат дека „едукативната практика првично се темели на добра интеракција помеѓу групата врсници, а потоа и на наставниците“ (р. 399).

Заклучок

Резултатите добиени од истражувањето укажуваат на недостаток на знаења за АСН кај голем дел од редовните наставници. Тоа води кон негативни ставови за инклузијата на учениците со АСН. (Не)знаењата, пак, и ставовите директно се рефлектираат врз однесувањето на учениците со АСН во училишната средина, врз квалитетот на нивното образование и социјалната интеракција со групата врсници со типичен развој. Поголем дел од членовите на стручните тимови беа отворени за соработка во текот на истражувањето, додека за наставниците не би можела да го кажам истото.

Од горенаведеното, ние сè уште немаме цврста подлога за вистинска инклузија. Наставниците во редовните училишта, стручните тимови би требало да бидат движечка сила на комплексниот процес „инклузија“, па затоа цел на моето истражување беа токму нивните знаења, ставови и искуства. Доколку вложуваме во „основата“, верувам дека имаме реални шанси да изградиме систем на успешна инклузија за сите лица со пречки во развојот, меѓу кои и лицата со АСН.

Практични импликации

- Организирање задолжителни едукативни работилници / обуки од страна на дефектолозите за запознавање на останатиот дел од стручниот тим (педагог, психолог) со карактеристиките, специфичните потреби на лицата со АСН и работата со нив, по што ќе се здобијат со соодветен сертификат;
- Организирање заеднички стимулативни активности, најразлични работилници поттикнати и помогнати од наставниците во кои ќе учествуваат учениците со АСН и нивните врсници со типичен развој итн.

Литература:

1. Eldar, E Talmor, R & Wolf-Zukerman, T 2010, 'Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators', *International Journal Of Inclusive Education*, 14(1), 97-114. doi:10.1080/13603110802504150.
2. Smith, M 2000, 'Secondary Teachers' Perceptions Toward Inclusion of Students with Severe Disabilities', *NASSP Bulletin*, 84(613), 54.
3. Stoler, RD 1992, *Perceptions of regular education teachers toward inclusion of all handicapped students in their classrooms*, Clearing House, 66, 60-2.
4. Wing, L 2007, 'Children with autistic spectrum disorders', In R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded? The Challenge of Mainstream For Some SEN Children* (pp. 23-33), London: Routledge.
5. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation 1994, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Spain: Ministry of Education and Science.
6. Dybvik, AC 2004, 'Autism and the Inclusion Mandate: what happens when children with severe disabilities like autism are taught in regular classrooms? Daniel knows', *Education Next* 4 (1), 43-51.
7. Keen, D & Ward, S 2004, 'Autistic spectrum disorder: a child population profile', *Autism* 8 (1), 39-48.
8. Humphrey, N & Parkinson, G 2006, 'Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: a critical perspective', *Journal of Research in Special Educational Needs* 6 (2), 76-86.
9. Barnard, J Prior, A & Potter, D 2000, *Autism and Inclusion: Is it working?* London: National Autistic Society.
10. Department for Education and Skills 2006, *Permanent and fixed period exclusions from schools and exclusions appeals in England 2004/05*, Nottingham: DfES Publications.
11. National Autistic Society 2003, *Autism and education: the ongoing battle*, London: NAS.
12. Robertson, K Chamberlain, B & Kasari, C 2003, 'General education teachers' relationships with included students with autism', *Journal of Autism and Developmental Disorders* 33 (2), 123-130.

13. Sinz, CT 2004, *Viewpoints and attitudes of teachers (K-5) who have students with Asperger's disorder*, University of Wisconsin Stout, Menomonie.
14. Glashan, L Mackay, G & Grieve, A 2004, 'Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism', *Improving Schools* 7 (1), 49 - 60.
15. McGregor, E & Campbell, E 2001, 'The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools', *Autism* 5 (2), 189-208.
16. Leblanc, L Richardson, W & Burns, KA 2009, 'Autism Spectrum Disorder and the Inclusive Classroom', *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 166-179.
17. Kasari, C & Rotheram-Fuller, E 2007, 'Peer relationships of children with autism', In E. Hollander & E. Anagnostou (Eds.), *Clinical Manual for the Treatment of Autism*: American Psychiatric Publishing Inc.
18. Ochs, E Kremer-Sadlik, T Solomon, O & Sirota, KG 2001, 'Inclusion as social practice: Views of children with autism', *Social Development* 10 (3), 399-419.

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Aleksandra Mitevaska, Vladimir Trajkovski

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy, Department of Special Education, Skopje, Republic of Macedonia

Abstract

Introduction: successful inclusion of students with autistic spectrum disorders (ASD) in regular schools has always been a challenge for the involved in this extremely complex process as well as a source of many researches and scientific discussions. Therefore, teachers' and professionals' attitudes, knowledge and experiences are

crucial in the process of inclusion in the process of inclusion of students with ASD in our case.

Methodology: the main goal of the research is to determine the willingness of the teachers, of the team of professionals and of the school-environment for inclusion of students with ASD. The main tasks of the research are: to determine the level of readiness of the teachers for accepting students with ASD and including them in the classroom, as well as the readiness of the professional team to answer every teacher's call for support, and finally, the influence of the attitudes, knowledge and experiences of both groups on the inclusion of students with ASD. Comparative method and method of descriptive analysis were used for data processing, and the same was obtained by using a questionnaire for inclusion of students with ASD.

The results: the research included 72 participants. 36 of them were teachers in regular schools where the process of inclusion has begun, and the other 36 were members of the professional teams in the same schools and special educators from two special schools. The majority of the participants in the research agreed on including students with ASD (92.8 %) in regular schools and that is very important, the school to provide special educational services (88.4%). Only 26% of the participants agreed that the students with typical development benefit from the communication with students with ASD (26.4%).

Conclusions: according to the results, there is no real solid base yet for inclusion of students with ASD.

Key words: inclusion, ASD, teachers from regular schools, team of professionals