

ФАКТОРИ ПРИХВАЋЕНОСТИ ДЕЦЕ СА ПОРЕМЕЋАЈЕМ ИЗ  
АУТИСТИЧКОГ СПЕКТРА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

*Мирослава Б. Којић,<sup>1</sup> Смиљана С. Којић Грандић,<sup>2</sup> Загорка Т.  
Марков<sup>3</sup>*

*Сажетак:* У овом истраживању се испитује у којој мери припремљеност вршњака и њихових родитеља утичу да деца са поремећајем из аутистичког спектра буду прихваћена од вршњака типичног развоја у редовним васпитно-образовним групама. У истраживању је учествовало укупно (N= 65) испитаника типичног развоја који су похађали три припремне групе за полазак у школу. У свакој од група васпитно-образовним процесом било је обухваћено по једно дете са поремећајем из аутистичког спектра. Циљ истраживања је био да се утврди да ли припремљеност деце типичног развоја и њихових родитеља утичу на вршњачку прихваћеност деце са поремећајем из аутистичког спектра у редовним васпитно-образовним групама. Прва васпитно-образовна група (N=25) и родитељи ове деце су били припремљени за долазак детета са поремећајем из аутистичког спектра од стране васпитача. Припремом су били обухваћени и родитељи детета са поремећајем из аутистичког спектра. Сарадња васпитача и родитеља је била на високом нивоу. Другу васпитно-образовну групу (N=25) и њихове родитеље је васпитачица припремала за долазак детета са поремећајем из аутистичког спектра у васпитно-образовну. Али је сарадња родитеља детета са поремећајем из аутистичког спектра била на ниском нивоу. Трећу васпитно-образовну групу (N=15) васпитачица није припремила за долазак детета са поремећајем из аутистичког спектра у васпитно-образовну групу. Сарадња са родитељима је у потпуности изостала. Резултати истраживања показују да је дете из прве васпитно-образовне групе било вршњачки највише прихваћено на почетку и на крају школске године у односу на децу из друге и треће васпитно-

<sup>1</sup> [kojicmb@gmail.com](mailto:kojicmb@gmail.com), Европска академија наука у Београду

<sup>2</sup> [smiljana59@yahoo.com](mailto:smiljana59@yahoo.com), Основна школа „Јован Поповић“ у Кикинди

<sup>3</sup> [zagorka.markov@gmail.com](mailto:zagorka.markov@gmail.com), Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

образовне групе. Закључак је да припремљеност деце типичног развоја и њихових родитеља дају позитивне ефекте на вршњачку прихваћеност детета са поремећајем из аутистичког спектра. Добијени налази упућују на нова истраживања која ће се бавити овом тематиком и на могуће импликације у пракси.

*Кључне речи:* инклузивно васпитање и образовање/ вршњачка прихваћеност/ деца са сметњама у развоју.

## УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Инклузија деце с тешкоћама у развоју захтева одређене претпоставке, као што су: квалитет и образовање васпитача, оптималан број деце у редовној васпитној групи, материјалне услове, спремност родитеља на сарадњу, реалност у очекивањима итд. (Mikas & Roudi, 2012, стр. 212). Вршњачки утицај неоспорано је и важан део одрастања, развоја идентитета појединца и обликовања његових навика понашања (Lebedina Manzoni и остали, 2008, стр. 77). Образовна инклузија, уткана у филозофију социјалног модела ометености, подразумева прилагођавање средине особама са сметњама у развоју (Dimoski & Nikolić, 2015). Ово значи да постоји потреба да се и предшколска деца припреме за долазак вршњака са сметњама у развоју у редовну васпитно-образовну групу. У том контексту ауторке наводе да је у нашој земљи изостала припрема средине за увођење инклузије. Спонтане социјалне вештине је врло тешко подстицати и развијати код деце са аутизмом и оне се током живота често не побољшавају (Krantz & McClannahan, 1998). У једној од студија доказано је да деца типичног развоја и вршњаци са поремећајем из аутистичког спектра не остварују увек интеракцију без посредовања одраслих. Али, вршњаци обучени за комуникацију ће без ангажовања одраслих успети да ступе у интеракције без посредовања одраслих особа (Laushey & Heflin, 2000). Једно истрижање показује да подршка вршњака типичног развоја позитивно утиче на социјалне вештине испитаника са поремећајем из аутистичког спектра (Goldstein и остали, 1992). Студија у којој су предшколску децу типичног развоја обучавали дефектолози у друштвеним вештинама за подстицање социјалних односа са вршњацима са поремећајем из аутистичког спектра показали су већу учесталост и трајање интеракција за све циљне групе (Gonzalez-Lopez & Kamps, 1997). Социјалне вештине код деце са аутизмом могуће је побољшати другим интервенцијама међу којима су и социјалне приче које се користе уз подршку мултимедијалног

програма и савремених технологија (Jančes и остали, 2016; Nagiwa & Smith Myles, 1999). За развијање језика и социјалних вештина деце са поремећајем из аутистичког спектра ефектне су социо драме као што је на пример Pivotal Response Training program (Thorp и остали, 1995). Истраживање о социометријском статусу на узорку од 209 ученика показује да деца са сметњама у развоју имају нижи социометријски статус у групи у односу на вршњаке типичног развоја (Jablan и остали, 2017). Исраживање спроведено у Србији на узорку од 123 ученике, а које се односе на вршњачку прихваћеност деце са поремећајем из аутистичког спектра у основној школи показују да постоји блага стигматизација вршњака типичног развоја у односу на ученике са овим поремећајима (Čolić, 2015), па постоји потреба увођења додатних едукација за ученике. Циљ ових обука је дестигматизација ученика са развојним сметњама у школском окружењу. Инострана истраживања показују да деца са поремећајем из аутистичког спектра која више времена проводе са вршњацима и сама подстичу социјалну интеракцију на вербалном нивоу (Koegel и остали, 2012). Резултати истраживања показују напредак у свим областима, односно већа постигнућа на свим задацима, у ситуацијама када су примењиване стратегије вршњачког туторства (Đorđević & Glumbić, 2015, стр. 46). Поред позитивних ставова у односу на образовну инклузију просветни радници треба да буду припремљени и обучени за рад са децом са сметњама у развоју. Истраживања показују да су ставови просветних радника код већине испитаника позитивни, али да се васпитачи, учитељи и наставници не осећају довољно компетентним да реализују образовну инклузију и да постоји потреба за већом подршком од стране стручне службе (Spasenović & Matović, 2015; Stančić & Stanisavljević-Petrović, 2013). Неки аутори сматрају да постоји потреба да се током припреме за наставнички позив код студената развијају инклузивне компетенције које би код њих развијале широк дијапазон могућности: подржавање радозналости и креативности, спремност и отвореност ка новим искуствима у образовној пракси (Orlić и остали, 2016), а што би позитивно утицало и на децу типичног развоја. Налази студија које се баве социометријским статусом деце са сметњама у развоју и деце са здравственим проблемима показују да је социометријски статус деце са сметњама у развоју знатно нижи у односу на типичну децу (Banković, 2016; Jablan и остали, 2017). Наведно упућује да на плану инклузије и дестигматизације треба учинити кораке како би се положај ове деце у групи вршњака побољшао, јер социјална одбаченост за последицу често има и друге негативне последице.

Успешно инклузивно васпитање и образовање деце са аутизмом зависи и од квалитета сарадње родитеља, наставника, стручњака за поремећаје из аутистичког спектра и школске управе (Petrović, 2018).

## ЦИЉ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљ истраживања је да се утврди да ли постоји статистички значајна разлика у вршњачкој прихваћености деце са поремећајем из аутистичког спектра у зависности од припремљености деце типичног развоја и њихових родитеља да подрже укључивање ове деце у редовне васпитно-образовне групе.

На основу циља истраживања формулисане су следеће хипотезе:

- Очекујемо статистички значајне разлике у вршњачкој прихваћености деце са поремећајем из аутистичког спектра између прве групе ( $r_1$ ) у односу на другу групу ( $r_2$ ) и трећу групу ( $r_3$ ) након уписа ове деце у редовне васпитно-образовне групе.
- Очекујемо статистички значајне разлике у вршњачкој прихваћености деце са поремећајем из аутистичког спектра између прве групе ( $r_1$ ) у односу на другу групу ( $r_2$ ) и трећу групу ( $r_3$ ) на крају школске године.
- Очекујемо статистички значајне разлике у погледу вршњачке прихваћености сва три испитаника од стране типичних вршњака након поласка у вртић у односу на крај школске године.

## МЕТОД РАДА

### Узорак

Узорком је обухваћено ( $N=65$ ) испитаника типичног развоја уједначених према полу. Укупно 33 дечака (50,8% узорка) и 32 девојчице (49,2% узорка) узраста од 6 до 7 година. Испитаници су похађали три различите припремне васпитно-образовне групе за полазак у школу. У свакој од ових група је васпитно-образовним радом било обухваћено по једно дете - мушког пола са поремећаја из аутистичког спектра. Сва три детета потичу из потпуних породица које имају добар социо-економски статус (оба родитеља запослена на неодређено, са средњим и високим образовањем, решено стамбено питање и др.). Интелектуалне способности су им на нивоу лаке ИО, без испољавања агресивног понашања. Код сва три детета се запажа узнемиреност када васпитач или лични пратилац детета на неколико

минута изађе из радне собе. Број испитаника у првој групи је био  $N = 25$  у другој  $N = 25$  и у трећој  $N = 15$  испитаника.

### *Инструменти и процедура*

За прикупљање општих података о испитаницима коришћена је педагошка документација коју воде васпитачи и стручни сарадници, а уз одобрење родитеља и управе предшколских установа. Квалитет вршњачке прихваћеност деце са поремећајем из аутистичког спектра испитан је применом петостепене скале Ликертовог типа конструисане и прилагођене за потребе овог истраживања. Основа за конструисање инструмента за потребе овог истраживања је била теоријска анализа релевантних студија о особинама деце са поремећајем из аутистичког спектра са нагласком на особине, интересовања и способности три детета која су похађала редовне васпитно-образовне групе. Овај поступак је реализован на овакав начин због чињенице да деца са овим поремећајем испољавају широк дијапазон различитог понашања, навика, вештина, интересовања и др. Овом истраживању је претходило пилот истраживање где су аутори, путем интервјуа са 20 васпитача који су имали искуства у раду са децом са поремећајем из аутистичког спектра (од којих су 3 васпитача и 3 васпитача волонтера реализовала васпитно-образовни рад са групама у којима су била деца са поремећајем из аутистичког спектра) запослених у редовним васпитно-образовним група дефинисана су основна питања и могући одговори на њих. Коначна скала процене за ово истраживање састоји се од општег дела предвиђеног за основне податке о деци типичног развоја и скалера од 33 тврдње које се односи на степен слагања васпитача у којој мери према опажањима васпитача васпитно-образовне групе дете типичног развоја подржава дете са поремећајем из аутистичког спектра у вртићким активностима, а највећи број тврдњи се односи на појединачне методике које се реализују у вртићу као усмерене активности.

Скала садржи укупно девет Супскала које се односе на области методике васпитно-образовног рада са предшколском децом: Долазак деце у вртић (радо прилазе детету са аутизмом, помаже му да се пресвуче, помаже му да обује собне патике, обраћа му се са што мање речи); Активности по избору деце (прилази му покушавајући да оствари комуникацију; покушава да га укључи у игру; радо остаје у центру интересовања/кутку у коме је дете са аутизмом и поред тога што оно не обраћа пажњу на њега; радо му даје играчку коју жели); Активности развоја говора (прихвата групни рад са дететом са

аутизмом; прихвата рад у пару са њим; прихвата његово пасивно и др. учешће у драматизацији бајке; помаже му приликом облачења костима, стављања маске и сл.); Музичке активности (радо га слуша док пева; радо пева у пару са њим; подржава га да самостално отпева нову песму) Ликовне активности (радо прихвата да дете са аутизмом седи за столом са њим; „чува“ његово место и ликовни прибор, ако оно не жели да црта; поставља његов прибор за цртање на место на које му припада; пази да га не измажу бојом; одлаже његов прибор за цртање на место); Активности упознавање околине (прихвата групни рад са њим; прихвата рад у пару са њим; помаже му приликом одласка у парк; износи његове омиљене играчке у двориште како би се реализовала активност из ове области); Активности формирања почетних математичких појмова (прихвата групни рад са њим; прихвата рад у пару са њим; позитивно реагују кад тачно уради задатак (тапше му и сл.); помажу му да оде до скупа ком припада (скуп дечака и сл.); Активности физичког васпитања (радо прихва да је у групи са њим; радо прихвата да је у пару са њим: помаже му да обуче или свуче опрему за физ.васп.; стрпљив је док му васпитач даје упутства; има разумевања када посрће и нехотично га гура; прихвата његове стереотипне радње); Формирање хигијенских навика (помаже му да опере руке; помаже му да оде до тоалета; помаже му да простор око њега за време ужине буде уредан; одлаже његов тањир и шољу до кухиње; помаже му да личне ствари и одећу остави на чивилук).

Метријске карактеристике инструмента одређене су применом Cronbach-Alpha методом као коефицијентом поузданости. Добијени коефицијент за инструмент износи  $\alpha = 0,721$ . Васпитачи су на основу педагошке документације о развоју и напредовању деце бележили учесталост, интензитет и квалитет социјалних интеракција међу децом типичног развоја и деце са поремећајем аутистичког спектра. На основу опажања и документације попунили су скалу по следећим критеријумима: 1 (уопште се не слажем), 2 (не слажем се); 3 (неодлучан/а сам); 4 (слажем се); 5 (потпуно се слажем).

## ПОСТУПАК ИСТРАЖИВАЊА

Васпитач прве васпитно-образовне групе (г1) је током септембра 2015/16.године припремио децу типичног развоја и њихове родитеље за долазак детета са поремећајем из аутистичког спектра у васпитно-образовну групу. У трајању од месец дана

васпитачица је организовала родитељске састанке, радионице, излете и сл., а у оквиру сарадње предшколске установе и родитеља (Epstein, 1996; Fantuzzo и остали, 2000). Васпитачица је са стручним сарадницима на првом родитељском састанку саопштила родитељима да ће током октобра у вртић бити укључено и једно дете са поремећајем из аутистичког спектра у васпитно-образовну групу и да се од родитеља очекује подршка која би пре свега била усмерена на то да они позитивно утичу на своју децу у прихватању различитости и схватању да је вршњак који долази интегрални део групе. Од деце типичног развоја се очекивало бар минимално ангажовање током вртићких активности и да могу да се прилагоде вршњаку са поремећајем из аутистичког спектра и учине му боравак, играње и учење у вртићу пријатним. Такође, да га деца разумеју и да се не љуте на њега кад им не одговори на питања или се не укључује у игру са њима и сл. Родитељима је саопштено да дете са поремећајем из аутистичког спектра долази из веће средине у којој је похађао вртић при једној школи за ученике са сметњама у развоју. О детету су дате основне информације и препоруке на који начин треба да подстичу своју децу и пруже подршку том вршњаку. Објашњено им је, између осталог, како са дететом са поремећајем из аутистичког спектра треба да се комуницира, како ова деца регајују на структуриране средине и активности. Родитељи су имали прилику да путем приручника намењених родитељима буду информисани о аутизму. Деци типичног развоја је током усмерених активности просоцијалним причама указивано на значај прихватања различитости и код њих су подстицани толерантно и просоцијално понашање. У оквиру методике развоја говора организоване су драматизације текстова о деци са сметњама у развоју у којима су деца имала учећа у различитим улогама. Планирано је да током октобра дете са поремећајем из аутистичког спектра буде у вртићу два сата дневно. На свим родитељским састанцима и радионицима осим на првој је била присутна и мајка детета са поремећајем из аутистичког спектра. Родитељи деце типичног развоја су успоставили са њом пријатељске односе. Међутим, након две недеље боравка у редовној васпитно-образовној групи дете је почело да похађа полудневни боравак као и сва друга деца. Крајем октобра месеца васпитачица је имала увид у којој мери су вршњаци типичног развоја после само месец дана прихватили дете са аутизмом, па је попунила Скале вршњачке прихваћености детета са аутизмом за свако типично дете посебно. Дете из прве групе је испољавало склоност ка музици. Учествовало је у свим активностима, али му је

пажња најдуже првих месец дана трајала на усмереним активностима из области музичког васпитања. Остало време у вртићу је проводио играјући се са неколико дечијих играчака – малих аутомобила које је уз примерене говорне слогове покретао по поду према одређеном редоследу. Сарадња са родитељима се остварила у доменима међусобног информисања родитеља и васпитача, укључивање родитеља у вртићке активности и активности деце у породичном окружењу (Fantuzzo и остали, 2000). У предшколској установи дете је било обухваћено подршком инклузивног тима.

У другој васпитно-образовној групи (г2) васпитно-образовни процес је реализовала васпитачица која је децу типичног развоја и њихове родитеље припремала за долазак детета са аутизмом у редовну групу. Припрема родитеља и њихове деце је трајала током септембра месеца, а уз подршку стручних сарадника. Међутим, током припреме деце и њихових родитеља дошло је до једне баријере. Родитељи детета са поремећајем из аутистичког спектра нису били спремни да сарађују са васпитачицом, стручним сарадницима и родитељима деце типичног развоја поводом припреме њиховог детета за полазак у редовни вртић. Налазили су низ оправдања како не би присуствовали индивидуалним разговорима са васпитачима и стручним сарадницима, а ни заједничким родитељским састанцима, радионицама, излетима и сл. Крајем октобра месеца васпитачица друге групе (г2) је имала увид у којој мери су деца типичног развоја после месец дана прихватили дете са аутизмом, па је попунила Скале вршњачке прихваћености за свако дете типичног развоја из своје групе. Дете са поремећајем из аутистичког спектра из друге групе није показивало посебано интересовање за било коју од шест усмерених активности односно методика васпитно-образовног рада. Пажња у модел центрима му је најдуже трајала у конструкторском центру где се искључиво и на исти начин бавио слагањем различитих врста коцака и фигура увек истим редоследом. Деца га према препоруци васпитача нису реметили у поменутом ритуалу.

У трећој васпитно-образовној групи (г3) васпитно-образовни процес је реализовала васпитачица која није припремала децу типичног развоја, а ни њихове родитеље за долазак детета са поремећајем из аутистичког спектра у редовну групу. Родитељима типичне деце је на првом родитељском састанку саопштила да ће почетком октобра 2015/16.године њихову васпитно-образовну групу почети да похађа и једно дете са поремећајем из аутистичког спектра.



Навела је да себе не сматрала компетентном да реализује васпитно-образовни рад са овим дететом и да ће о њему бринути, подучавати га васпитач волонтер који је прошао кроз обуку за рад са децом која имају овај поремећај. После месец дана васпитачица је попунила скале вршњачке прихваћености детета са аутизмом за свако типично дете посебно. Дете са поремећајем из аутистичког спектра из треће групе (г3) је показивало склоност ка решавању задатака на усмереним активностима формирања почетних математичких појмова. Показивао је склоност у решавању задатака који су се односили на бројеве, скупове, класификације, серијације и сл. Пре све деце је решавало задатке из радног лисата или давало одговор на питање васпитача. Учествовао је и у осталим усмереним активностима, али највише око пет минута након чега је проводио време у конструкторском центру ређајући са лакоћом слагалице које су за већину деце биле компликоване. Вршњаци типичног развоја су му прилазили покушавајући да оставаре контакт са њим првих месец дана након поласка у редовну васпитно-образовну групу.

Сва три детета са поремећајем из аутистичког спектра су имала подршку васпитача волонтера који су по струци били струковни васпитачи предшколске деце, током основних студија су имали дефектолошку и инклузивну групу предмета. Сви васпитачи волонтери су имали додатне обуке на интерном нивоу које су се односиле на подршку деци са аутизмом. Васпитачи су у складу са законским прописима („Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove“, 2012) пратили и документовали развој све деце. У оквиру праћења и документовања развоја и напредовања предшколске деце васпитачи су посматрали и бележили понашања све деце са циљем планирања и програмирања васпитно-образовног рада у коме се подржавало интегрисано учење све деце у групи. Деци су обезбеђивани услови и ситуације које полазе из искуства детета, његовог интересовања и способности и прилагођавања. Полазило се од тога да деца имају различите стилове, те су васпитачи прилагођавали стилове подучавања деци (Krnjaja & Miškeljin, 2006; Daniels & Stafford, 2001). У складу са законским прописима сва три детета су у предшколској установи били обухваћена индивидуализованом приступу васпитно-образовном раду. Овај приступ се пре свега заснивао на изменама садржаја активности у васпитној-образовној групи, односно садржаја учења и исхода образовања и васпитања („Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje“,

2010). Родитељи детета из прве групе су остварили најбољу комуникацију и сарадњу са свим члановима инклузивног тима. Родитељи детета из друге групе су избегавали сарадњу са члановима инклузивног тима, јер су врло тешко прихватили стање свог детета. Родитељи детета из треће групе су сарађивали са инклузивним тимом у складу са ресурсима које је предшколска установама могла да обезбеди кад су у питању стручни сарадници. Додатном подршком ван установе („Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podrsci detetu i učeniku“, 2010), а које пружају логопед и дефектолози („Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove“, 2012) су била редовно обухваћена сва три детета.

У другој половини маја 2017.године (након шест месеци од прве процене) васпитачи су још једном попунили Скале вршњачке прихваћености детета са аутизмом за свако типично дете посебно. Након припреме деце за полазак у школу, децу са аутизмом су родитељи уписали у основну школу за образовање ученика са сметњама у развоју.

## РЕЗУЛТАТИ

На почетку је било неопходно проверити постојање нормалне дистрибуције података и проверити структуру узорка према полу. Након дескрипције података, методама поређења аритметичких средина података добијених приликом иницијалних процена после поласка деце са аутизмом у школу и на крају школске године дошли смо до резултата важних за ово истраживање.

Табела 1 Основни дескриптивни показатељи резултата на Скали вршњачке прихваћености при поласку у вртић

Групе	N	M	SD	Min	Max
Прва група (г1)	25	189,72	42,749	45	272
Друга група (г2)	15	102,20	16,437	78	138
Трећа група (г3)	25	71,72	38,119	45	180
укупно	65	124,14	64,463	45	272

Добијена вредност F теста од 68,951 (Табела 2) је статистички значајна на нивоу вероватноће  $< 0.05$ , те горњу хипотезу можемо прихватити и потврдити да је разлика вршњачке прихваћености између прве групе (г1) и друге (г2) и треће групе (г3) при

иницијалном мерењу статистички значајно различита. Post hoc тестовима, уочено је да је разлика између све три групе статистички значајна, што потврђују сви наведени показатељи (Tukey, Scheffe i LSD). Резултати потврђују претпоставку да постоји сигнификантна разлика у погледу вршњачке прихваћености деце са сметњама у развоју између  $r_1$  и друге две групе ( $r_2$  и  $r_3$ ) при процени прихваћености деце са развојним сметњама на почетку похађања редовног вртића.

Табела 2 Прихваћеност вршњака са поремећајем из аутистичког спектра

	Suma kvadrata	df	Kvadrat srednje vrednosti	F	Sig.
Између група	183435,274	2	91717,637	68,915	<b>,000</b>
Унутар група	82514,480	62	1330,879		
укупно	265949,754	64			

Табела 3 Основни дескриптивни показатељи резултата на Скали вршњачке прихваћености на крају школске године

Групе	N	M	SD	Min	Max
Прва група ( $r_1$ )	25	208,12	33,224	85	272
Друга група ( $r_2$ )	15	130,87	22,090	98	175
Трећа група ( $r_3$ )	25	98,76	54,840	45	219
укупно	65	148,23	63,845	45	272

Табела 4 Вршњачка прихваћеност у односу на децу с поремећајем из аутистичког спектра

	Suma kvadrata	df	Kvadrat srednje vrednosti	F	Sig.
Између група	155374,605	2	77687,303	45,654	<b>,000</b>
Унутар група	105502,933	62	1701,660		
укупно	260877,538	64			

Добијена вредност F теста од 45,654 (Табела 4) је статистички значајна на нивоу вероватноће мањем од 0.05, те горњу хипотезу можемо прихватити и потврдити да је разлика вршњачке прихваћености између прве и остале две групе на почетку и на крају школске године статистички значајно различита. Пост hoc тестовима (Tukey, Scheffe), уочено је да је значајност заиста присутна само између прве групе ( $r_1$ ) и обе друге групе ( $r_2$  и  $r_3$ ), док разлика између друге ( $r_2$ ) и треће групе ( $r_3$ ) на крају школске године није статистички значајна, што потврђују два наведена показатеља. Резултати показују значајну разлику у погледу вршњачке прихваћености деце са сметњама у развоју између прве групе ( $r_1$ ) и друге две групе ( $r_2$  и  $r_3$ ) на крају школске године.

Таблета 5 Дескриптивни показатељи разлика у погледу прихваћености сва три испитаника на почетку и крају шк.године

Вршњачка прихваћеност	M	N	SD
На почетку шк. године	189,7200	25	42,74880
На крају шк.године	208,1200	25	33,22439

Табела 6. Прихваћеност деце са поремећајем аутистичког спектра на почетку и крају школске године

Вршњачка прихваћеност	M	SD	t	df	Sig.
Разлике у прихваћености детета из 1. васпитно образовне групе на почетку и крају школске године	-18,40000	16,75311	-5,492	24	<b>,000</b>
Разлике у прихваћености детета из 2. васпитно-образовне групе на почетку и крају школске године	-28,66667	9,88987	-11,226	14	<b>,000</b>
Разлике у прихваћености детета из 3. васпитно-образовне групе на почетку и крају школске године	-27,04000	29,42289	-4,595	24	<b>,000</b>

Добијени резултати (Табела 6) показују да је разлика између иницијалног и финалног тестирања у статистички значајна на нивоу вероватноће мањем од 0.05 и износи -5.492, те да се виши степен прихваћености детета са аутизмом у првој групи (г1) показао приликом финалног мерења. Добијена корелација између вршњачке прихваћености на почетку и на крају школске године има изузетно високу позитивну вредност (0.933) што је и очекивано (Табела 7).

Добијени резултати показују (Табела 6) да је разлика између вршњачке прихваћености у оквиру друге групе (г2) је статистички значајна на нивоу вероватноће мањем од 0.05 и износи - 11.226, те да се виши степен прихваћености детета са аутизмом у овој групи показао на крају школске године. Добијена корелација између прихваћености на почетку и крају школске године има изузетно високу позитивну вредност 0.909 (Табела 7) што је, такође, очекивано.

Добијени резултати (Табела 6 ) показују да је разлика између процене прихваћености детета из треће васпитно образовне групе (г3) и на крају школске године статистички значајна на нивоу вероватноће мањем од 0.05 и износи -4.595, те да се виши степен прихваћености детета са аутизмом у трећој групи показао на крају школск године. Добијена корелација између иницијалне и финале

процене има изузетно високу позитивну вредност (0.860) што је и очекивано.

Табела 7. Разлике у прихваћености деце са поремећајем из аутистичког спектра у све три васпитно-образовне групе

Деца – три групе	N	Korelacija	Sig.
Дете из прве групе	25	,933	<b>,000</b>
Дете из друге групе	15	,909	<b>,000</b>
Дете из треће групе	25	,860	<b>,000</b>

## ДИСКУСИЈА

Након извршеног истраживања констатујемо потврђујемо постављене хипотезе:

- Потврђујемо да постоји статистички значајна разлика у вршњачкој прихваћености деце са поремећајем из аутистичког спектра између прве групе ( $r_1$ ) у односу на другу групу ( $r_2$ ) и трећу групу ( $r_3$ ) након уписа ове деце у редовне васпитно-образовне групе.
- Потврђујемо да постоји статистички значајна разлика у вршњачкој прихваћености деце са поремећајем из аутистичког спектра између прве групе ( $r_1$ ) у односу на другу групу ( $r_2$ ) и трећу групу ( $r_3$ ) на крају школске године.
- Потврђујемо да постоји статистички значајна разлика у погледу вршњачке прихваћености сва три испитаника од стране типичних вршњака након поласка у вртић у односу на крај школске године.

Приликом дискусије резултата потребна је одређена опрезност, јер постоји низ фактора који су могли да утичу на добијене резултате, али ми смо након детаљне анализе закључили да су се припремљеност родитеља и деце за инклузивно васпитање и образовање деце са аутизмом издвојили као идентификован и важан фактор. Димоски и Николић (Dimoski & Nikolić, 2015) говоре о потреби да се средина припреми за образовну инклузију. Управо припрема типичне деце и њихових родитеља од стране вршњака је допринела да дете са аутизмом из прве групе ( $r_1$ ) буде прихваћено од стране вршњака врло брзо након уписа у вртић. Припремљеност типичне деце, родитеља типичних вршњака и родитеља деце са сметњама у развоју на почетку школске године су допринели стварању добрих инклузивних темеља који су се током године јачали. Драгана Сретенов наводи да су игра и контакт са вршњацима у раном детињству изузетно важни за децу и може се рећи посебно за

децу са развојним сметњама која имају мање прилика за развој социјалних односа у односу на типичне вршњаке (Sretenov, 2008, стр. 97). Деца са сметњама у развоју због појачане социјалне интеракције стичу пријатеље међу типичним вршњацима који позитивно утичу на њихов развој и мотивацију (Daniels & Staford, 2001).

Сматрамо да је припремљеност родитеља и типичне деце утицала на ове резултате. У страниј литератури се говори између осталог о примени стратегија вршњачког туторства у циљу унапређивања социјалних интеракција деце са поремећајем из аутистичког спектра (Ђорђевић & Glumbić, 2015), али се говори о неколико вршњака добровољаца и њиховим темељнијим обукама. У нашем истраживању дете из прве групе је вршњачки највише било прихваћено током вртићких активности. Највећи број деце из прве групе је са великим ентузијазмом подржавао вршњака са аутизмом. Током ликовних активности које су организоване као рад у малим групама вршњаци су запазили да ово дете воли да се игра светлуцавим материјалима (сребреним колаж хартијама, алуминијумским звездама, шљокицама и сл.) Ово је нарочито било изражено кад је дан био ведар. Деца су му спонтано дала да црта “сребреним” и “златним” фломастерима који остављају рељефни траг. С обзиром да су деца радила групни цртеж онда је и дете са аутизмом у свом делу хamera ликовно изразило изузетном ликовном креативношћу. Групни цртеж деце је према процени ликовног педагога за методику ликовног васпитања предшколске деце чинио интегралну целину где је дете са аутизмом својом ликовном синтаксом (коју чине облици, линије, боје и др.) допринео креативности ликовног израза цртежа целе групе. Васпитач и васпитач волонтер су приликом реализације осталих активности убацивали светлуцаве предмете како би пажња детета са аутизмом била што дужа. На пример у реализацији методике физичког васпитања циљ до којег су деца требала да стигну брзим ходом или лаганим трчањем су између осталог биле “златна” и “сребрена” лопта. Запажено је да је највећи број типичних вршњака узимао лопте било које друге боје. Светлуцаве лопте су углавном биле намењене детету са аутизмом. Чак кад би неко дете узело поменуте лопте вршњаци би га опомињали. Затим чињеница да ово дете воли музику и да тачно могло да репродукује мелодије песама слоговима ла-ла је допринело да су се деца трудила да током музичких активности певају у пару са њим или у малој групи. Сваки успех детета је доследно пропраћен аплаузом деце који је као награду

предложила васпитачица. Васпитачица је организовала активности методике ликовног васпитања у парку који се налазио у склопу вртића и поред тога што је дете осећало отпор према простору у коме раније није било. Васпитачице су у парк изнеле дечије столове и столице и направиле су исти распоред намештаја у парку. Такође су сав материјал који је био потребан за реализацију ове активности био распоређен онако како би се то учинило да су деца остала у радној соби. Дете са аутизмом је позитивно реаговало на ову промену. Дакле, овде се може направити поређење са сличним истраживањима реализованим у иностранству, али уз напомену да је у групи било много више деце „тутора“ у односу страна истраживања (Đorđević & Glumbić, 2015) и стратегија „кругова пријатеља“ (Đorđević & Glumbić, 2013). Сва деца су од васпитача добијала инструкције, али су на добровољној бази деце прављени планови подршке за поједине активности. На паноу је дан пре реализовања активности на паноу за обавштавања уз адекватне апликације, фотографије, симболе, сличице и сл. био истакнут план рада активности за наредни дан.

Васпитачица друге групе (г2) није наишла на одзив родитеља детета са аутизмом да се прикључи родитељским састанцима и радионицама на којима би родитељи типичне деце били у прилици да добију додатне информације које би биле од помоћи родитељима типичне деце да стекну увид о особинама детета, а такође да се оствари прилика за остваривање пријатељских веза међу родитељима, а ради остваривања заједничких активности у вртићу и ван њега (Jelić и остали, 2018; Stojković и остали, 2017; Daniels & Staford, 2001), а што се позитивно одражава и на прихваћеност деце са сметњама у развоју. Међутим, и дете са аутизмом из ове групе се укључивало у све активности, али углавном је дете било укључено у активност током уводног дела активности (до 5 минута), а потом би активности индивидуалано настављало у конструкторском центру уз присуство васпитача волонтера.

И поред чињенице да васпитачица из треће групе (г3) није припремила децу и родитеље за долазак детета са аутизмом у редовну васпитно-образовну групу, ипак су потреба типичних вршњака и њихова радозналост допринеле да деца током вртићких активности развију подржавајући става према „другачијим“ вршњацима. Постоје резултати који потврђују да родитељи типичне деце сматрају да су њихова деца која похађају инклузивне вртиће спремнија да и ван вртића помогну другима и да управо искуства која су стекли доприносе оваквом понашању (Sretenov, 2008)

независно од тога да ли припремана она и њихови родитељи од стране васпитача и стручних сарадника за долазак деце са сметњама у равоју у редовну васпитно-образовну групу. Ова деца постају и много осетљивја на различитости. Међутим и дете из треће групе је претпостављамо због својих способности везаних за активности методике развоја почетних математичких појмова изазивало пажњу вршњака, па су му се они спонтано придруживали те су успостављали комуникацију, а што је у складу са предлозима Когела и сарадника које су применили у свом истраживању (Koegel и остали, 2012) или је склоност детета за музику имала позитивне ефекте на вршњачку прихваћеност. Свакао треба имати у виду и да емпатија делимично генетички диспонирана (Rushton и остали, 1986), опет је да ова емоционална реакција која је изазвана опажањем емоција друге деце у вези са просоцијалним понашањем деце (Roberts & Strayer, 1996). Дакле, природне реакције су подстицале типичну децу да спонтано прилазе детету са аутизмом и да се занимају за његове активности посебно, ако су оне изазивале радозналост код деце и жељу да остваре социјалну интеракцију. Управо из због ове чињенице у овом истраживању не можемо да се ослањамо само на идентификоване факторе вршњачке прихваћености. Ово дете се углавном укључивало у активности методике формирања почетних појмова, јер су га интресовали бројеви, скупови, серијација, класификација. Дешавало се да из модел центра са којим је био са васпитачицом волонтерком дао одговоре на питања васпитача пре све деце. Деца су га тада награђивала аплаузом. Деца су показивала интересовање за његове игре аутомобилима и ређањем компликованих слагалица.

Због тога у будућим истраживањима треба предвидети и фактор емпатије као могућност за истраживања у будућности.

У ситуацијама кад типични вршњаци нису припремљени за укључивање детета са сметњама у развоју у редовну васпитно-образовну групу онда се очекује да ефекте негативне вршњачке интеракције и адаптацију каналише васпитач (Sretenov, 2008). У једној студији се показало да је дете са аутизмом позитивно утицало на емпатију и осећај одговорности код вршњака типичног развоја (Ludajić & Markov, 2011), па се може закључити да је инклузија детета са поремећајем из аутистичког спектра позитивно утицала на социо-емоционалне компетенције типичне предшколске деце у овом нашем истраживању.



На прихваћеност деце са сметњама у развоју у инклузији доприноси припремљеност запослених у васпитно-образовним установама, наставника и вршњака типичног развоја, а што је потврђено анализом неколико студија (Ludajić & Markov, 2011; Radić-Šestić и остали, 2012). Управо из ове чињенице произилази да је дете са поремећајем из аутистичког спектра из прве групе (г1) било вршњачки прихваћеније у односу на децу из друге две групе (г2 и г3). У нашем истраживању као што је и очекивано васпитач који је најсистематичније припремао децу и њихове родитеље за долазак детета са поремећајем из аутистичког спектра у редовну васпитно-образовну групу је допринео квалитетној вршњачкој подршци. Претпостављамо да је добрим налазима по питању вршњачке прихваћености допринело и учешће мајке детета која је остварила добру сарадњу засновању на поверењу са васпитачима и родитељима деце типичног развоја.

#### ЗАКЉУЧАК И ИМПЛИКАЦИЈЕ

Ово истраживање и поред методолошких неостатака доводи до одређених закључака који могу имати импликације у пракси. Оно нас наводи на закључак да деца типичног развоја имају користи од укључивања деце са поремећајима из аутистичког спектра у редовне васпитно-образовне групе. Она се прилагођавају новим ситуацијама, уче се на предшколском узрасту да буду толерантна и да размишљају о потребама вршњака којима је потребна подршка у вртићким активностима. Констатујемо да су сва три детета у три различите васпитно-образовне групе вршњачки прихваћена. Међутим, не можемо поуздано да идентификујемо све факторе које утичу на то да их типични вршњаци прихвате. У овом раду смо идентификовани само један фактор вршњачке прихваћености: припремљеност родитеља и деце типичног развоја за долазак деце са поремећајем из аутистичког спектра у редовну васпитно-образовну групу. Међутим, треба се осврнути и на друге факторе као што су особине деце са аутизмом. Познато нам је да постоји широк спектар испољавања нетипичних понашања код деце са поремећајима из аутистичког спектра. Постоји могућност да су на прихваћеност ове деце утицале и њихове способности и вештине у појединим областима. Важно је и то да ли су ова деца пре него што су почела да похађају припремни предшколским програм била обухваћена рехабилитацијом и додатном подршком у установама специјализованим за ову врсту

подршке. Дакле, важна је и функционалост ове деце која је могла да утиче да буду прихваћена од вршњака типичног развоја.

Налази истраживања и поред тога што сматрамо да их треба прихватити са опрезношћу имају свакако значајне практичне импликације. Искуства која деца типичног развоја стичу у инклузивним васпитно-образовним групама утичу на развијање њихове толеранције, бриге о другој особи којој је потребна подршка, поштовање различитости на предшколском узрасту, а што се како показују истраживања рефлектује на позитивне ставове у одраслом добу, већу социјалну одговорност и сл. (Sretenov, 2008; Daniels & Staford, 2001). Остаје и отворено питање да ли су три детета која су била у редовним васпитно-образовним групама задовољна и срећна, јер она су остварила минималну социјалну интеракцију са једним или са највише два вршњака. Углавном су била веза за своје васпитаче.

Међутим отварају се и нова поглавља везана пре свега за питање да ли деца са поремећајима из аутистичког спектра развијају своје социјалне способности у редовним вртићима у нашим условима? Истраживања спроведена у иностранству показују да постоји више модела како да се она усмереним активностима поспеше уз подршку вршњака типичног развоја. У систему вршњачког подучавања користисе „кругови пријатеља, такође се примењује стратегија вршњачког туторства у циљу унапређивања социјалних интеракција ученика са поремећајем из аутистичког спектра“ (Ђорђевић & Glumbić, 2015).

Позитивни ефекти инклузије детета са поремећајем из аутистичког спектра су највидљивији у оним срединама у којима су вршњаци типичног развоја, њихови родитељи и васпитачи били припремљени за долазак вршњака са сметњама у развоју у редовну васпитно-образовну групу.

Општи закључак је да је вршњачка прихваћеност деце са поремећајем из аутистичког спектра један комплексан процес који захтева мултидимензионални приступ пре свега стручњака дефектолошке струке. Такође, можемо констатовати да је инклузивно васпитање и образовање процес који се код нас одвија тек десетак година. Не постоје стандардизовани тестови којима бисмо са великом вероватноћом могли да процењујемо вршњачку прихваћеност деце са поремећајима из аутистичког спектра, а нити њихово задовољство да буду у већој групи типичних вршњака.

Ovaj rad je samo mali korak da se preko kvaliteta vršnjačke prihvaćenosti dece sa poremećajem iz autističkog spektra utvrdi mogućnost i spremnost predškolske dece da budu tolerantna prema različitostima, da se saosećaju i prosocijalno ponašaju prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju. Prema mišljenju autora ovog istraživanja deca sa poremećajima iz autističkog spektra treba pre svega da budu obuhvaćena i defektološkim metodama rada.

Prilikom sledećih istraživanja ove oblasti potrebno je uzeti u obzir i ostale identifikovane faktore vršnjačke prihvaćenosti i podrške dece sa smetnjama u razvoju: sposobnosti i funkcionalnost dece, razne vrste tretmana kojoj su deca bila obuhvaćena pre polaska u pripremni predškolski program za polazak u školu, породично окружење и посвећеност родитеља да упорно и стрпљиво раде са дететотом, додатну подршку коју дете добија у установама специјализованим за ову врсту делатности. Оне се организују при школама за ученике са сметњама у развоју.

#### LITERATURA

Banković, S. (2016). Sociometrijski status učenika sa intelektualnom ometenošću u redovnom obrazovnom okruženju. *Beogradska defektološka škola*, 22(1), 59–74.

Čolić, M. (2015). Uticaj formiranih uverenja o karakteristikama autizma dece neurotipičnog razvoja na prihvatanje vršnjaka sa autizmom. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(2), 169–191. <https://doi.org/10.5937/specedreh14-8735>

Daniels, E. R., & Staford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Centar za interaktivnu pedagogiju.

Dimoski, S., & Nikolić, G. (2015). Značaj odnosa društva prema osobama sa smetnjama u razvoju za realizaciju obrazovne inkluzije u Srbiji. *Sociološki pregled*, 49(4), 419–443. <https://doi.org/10.5937/socpreg1504419D>

Dorđević, M., & Glumbić, N. (2013). Mogućnosti primene strategije krug prijatelja u inkluzivnom obrazovanju dece sa autizmom. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, 15, 375–380.

Dorđević, 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.

Epstein, J. L. (1996). Improving School-Family-Community Partnerships in the Middle Grades. This We Believe and Now We Must Act. *Middle School Journal*, 28(2), 43–48.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>

Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R., & Shafer, K. (1992). Peer-mediated intervention: Attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 289–305. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-289>

Gonzalez-Lopez, A., & Kamps, D. M. (1997). Social Skills Training to Increase Social Interactions Between Children with Autism and Their Typical Peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(1), 2–14. <https://doi.org/10.1177/108835769701200101>

Hagiwara, T., & Smith Myles, B. (1999). A Multimedia Social Story Intervention: Teaching Skills to Children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 82–95. <https://doi.org/10.1177/108835769901400203>

Jablan, B., Mirković, A., Stanimirović, D., & Vučinić, V. (2017). Sociometrijski status učenika sa razvojnim smetnjama i učenika sa zdravstvenim teškoćama u redovnoj školi. *Beogradska defektološka škola*, 23(2), 9–21.

Jančec, M., Šimleša, S., & Frey Škrinjar, J. (2016). Poticanje socijalne interakcije putem socijalnih priča u dječaka s poremećajem iz spektra autizma. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 87–99. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.8>

Jelić, M., Stojković, I., & Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(2), 165–187. <https://doi.org/10.5937/specedreh17-16592>

Koegel, L. K., Vernon, T., Koegel, R. L., Koegel, B. L., & Paullin, A. W. (2012). Improving Social Engagement and Initiations between Children with Autism Spectrum Disorder and Their Peers in Inclusive Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 220–227. <https://doi.org/10.1177/1098300712437042>

Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning

readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(2), 191–202.  
<https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-191>

Krnjaja, Ž., & Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*. Ž. Krnjaja.

Laushey, K. M., & Heflin, J. L. (2000). Enhancing Social Skills of Kindergarten Children with Autism Through the Training of Multiple Peers as Tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 183–193. <https://doi.org/10.1023/A:1005558101038>

Lebedina Manzoni, M., Lotar, M., & Ricijaš, N. (2008). Podložnost vršnjackom pritisku i samopoštovanje kod studenata. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(1), 77–92.

Ludajić, A., & Markov, Z. (2011). Inkluzija—Pedagoški model podrške detetu sa autizmom u redovnom vrtiću. *Pedagoška stvarnost*, 57(7–8), 768–781.

Mikas, D., & Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica*, 56(Suppl 1), 207–214.

Orlić, A., Pejčić, B., Lazarević, D., & Milanović, I. (2016). The predictors of students' attitude towards inclusion of children with disabilities in physical education classes. *Fizička kultura*, 70(2), 126–134. <https://doi.org/10.5937/fizkul1602126O>

Petrović, I. P. (2018). Uloge vaspitača u inkluzivnom procesu iz ugla aktivnog učenja. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 14, 49–65. <https://doi.org/10.5937/sinteze7-17952>

Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje. (2010). *Službeni glasnik RS*, 72.

Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku. (2010). *Službeni glasnik RS*, 63.

Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove. (2012). *Službeni glasnik RS*, 68.

Radić-Šestić, M., Milanović-Dobrota, B., & Radovanović, V. (2012). Odnos društva prema osobama sa ometenošću. *Sociološki pregled*, 46(4), 561–582. <https://doi.org/10.5937/socpreg1204561R>

Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior. *Child Development*, 67(2), 449–470. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1131826>

Rushton, J. P., Fulker, D. W., Neale, M. C., Nias, D. K. B., & Eysenck, H. J. (1986). Altruism and aggression: The heritability of individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(6), 1192–1198. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.6.1192>

Spasenović, V., & Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad s decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 207–222. <https://doi.org/10.5937/nasvas1502207S>

Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića: Deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*. Centar za primenjenu psihologiju.

Stančić, M., & Stanisavljević-Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 353–369. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-2719>

Stojković, I., Markov, Z., & Jelić, M. (2017). Korelati opažanja saradnje između roditelja i vaspitača u predškolskim ustanovama. U M. Stančić, A. Tadić, & T. Nikolić-Maksić (Yp.), *Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga* (strp. 127–132). Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju : Pedagoško društvo Srbije. [http://147.91.75.9/manage/shares/Quality\\_of\\_education/VasPitanje\\_Zbornik\\_2017.pdf](http://147.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/VasPitanje_Zbornik_2017.pdf)

Thorp, D. M., Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(3), 265–282. <https://doi.org/10.1007/BF02179288>

## THE FACTORS OF ACCEPTANCE OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

*Miroslava B. Kojic,<sup>1</sup> Smiljana S. Kojic Grandic,<sup>2</sup> Zagorka T. Markov<sup>3</sup>,*

*Abstract:* The present study examines the extent to which the readiness of children and their parents influences the acceptance of children with autism spectrum disorders by their typically developed peers, in regular educational groups. A total of (N=65) of typically developed respondents, attending three preparatory groups for starting school, participated in this research. In each group, one child with an autistic spectrum disorder was included in the educational process. The goal of the study was to determine whether the readiness of typically developed children and their parents influences the peer-acceptance of children with autism spectrum disorders in regular educational groups. The first educational group (N=25) and their parents were prepared for the arrival of a child with an autism spectrum disorder by the preschool teacher. This process also included the parents of the child with an autism spectrum disorder. The cooperation between the preschool teacher and the parents was exquisite. The second educational group (N=25) and their parents were also prepared for the arrival of the child with an autism spectrum disorder, but the cooperation with the parents of the child with an autism spectrum disorder was poor. The third educational group (N=15) was not prepared for the arrival of the child with an autism spectrum disorder to the educational group. The cooperation with the parents was completely lacking. The findings of the study indicate that the child from the first educational group was accepted by its peers the most at the start and the end of the school year, compared to the children from the second and third educational groups. It can be concluded that the readiness of typically developed children and their parents has positive effects on the peer-acceptance of the child with an autism spectrum disorder. The findings indicate the need for further research that will address this topic and its possible implications in practice.

*Key words:* inclusive education/ peer acceptance/ children with developmental disabilities.

Примљен: 26.11.2019.

Прихваћен: 14.04.2020.



---

<sup>1</sup> College Professor, European Academy of Sciences in Belgrade

<sup>2</sup> Professor, Primary School Jovan Popović in Kikinda

<sup>3</sup> College Professor, College of Vocational Studies for the Education of Preschool Teachers in Kikinda