ИНСТИТУТ
ЗА ПЕДАГОШКА
ИСТРАЖИВАЊА

НАСТАВА И УЧЕЊЕ У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ

Емилија ЛАЗАРЕВИЋ • Душица МАЛИНИЋ
Николета ГУТВАЈН • Нада ШЕВА

Уреднице

БЕОГРАД, 2019.

Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“
51

НАСТАВА И УЧЕЊЕ
У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ

Издавач
Институт за педагошка нистраживања

За издавача
Николета Гутвајн

Уреднице
Емилија Лазаревић, Душица Малинић,
Николета Гутвајн и Нада Шева

Лектор
Јелена Стевановић

Технички уредник
Јелена Станишић

Дизајн корица
Бранко Цветић

Програмски прелом и штампа
Кућа штампе плус
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-150-0

Тираж
300

COPYRIGHT © 2019 ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

НАСТАВА И УЧЕЊЕ У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ

Уреднице

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,
Николета Гутвајн и Нада Шева

БЕОГРАД
2019.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Проф. др Шефика Алибабић

Проф. др Оливера Гајић

Проф. др Александар Стојановић

Напомена. Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2019).

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.26/.27(082)
37.015.3:159.953.5(082)
37.014.5(497.11)(082)
316.614(082)

НАСТАВА и учење у процесима модернизације Србије : уреднице Емилија Лазаревић ... [и др.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2019 ([Београд] : Кућа штампе плус). - 312 стр. : илустр. ; 24 cm. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 51)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"..."--> прелим. стр.
- Тираж 300. - Стр. 9-16: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-150-0

1. Лазаревић, Емилија, 1966- [уредник] [аутор додатног текста]
а) Настава -- Квалитет -- Зборници б) Ученици -- Успех -- Зборници в) Социјална интеракција -- Зборници г) Учење учења -- Зборници д) Србија -- Образовна политика -- Зборници

COBISS.SR-ID 282228748

СОЦИЈАЛНЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ УЧЕНИКА КОЈИ ИМАЈУ СМЕТЊЕ У РАЗВОЈУ И МОГУЋНОСТИ ЊИХОВОГ ПОДСТИЦАЊА

Рајка Ђевић[1]

Институт за педагошка истраживања, Београд

Социјална интеракција представља основу социјалног понашања и важан извор за грађење различитих социјалних односа, вежбање социјалних вештина и унапређивање компетентности појединца. Деца која успостављају успешне социјалне интеракције најчешће се адекватно развијају у свим аспектима. То су емотивно стабилна и социјално прилагођена деца која имају добра образовна постигнућа и која су прихваћена од вршњака. Супротно томе, деца која немају позитивне интеракције, чешће бивају одбачена од вршњака, имају мање пријатеља и лошија образовна постигнућа. Што су деца склонија учесталијем позитивном иницирању и остваривању социјалних интеракција, то се отвара више могућности за позитивне исходе у њиховом социјалном, емоционалном и когнитивном развоју.

Упоредо са проучавањима социјалних интеракција типичне вршњачке популације реализована су и истраживања чији је циљ био да се испитају специфичности социјалних интеракција ученика који имају сметње у развоју. Општи закључак јесте да се квантитет и квалитет социјалних интеракција ученика који имају сметње у развоју значајно разликују у односу на ученике типичне популације. То значи да ученици који имају сметње у развоју од раног детињства успостављају значајно мањи број реципрочних и равноправних вршњачких интеракција, што се сматра главним разлогом за њихов оскудан опсег социјалних вештина које су неопходне како би успешно функционисали у мрежи вршњачких односа.

Дакле, ослањајући се на теоријска полазишта и емпиријске налазе истраживања који указују на смањене капацитете ученика са сметњама у развоју да успоставе успешну социјалну интеракцију са вршњацима, циљ овог рада је да се укаже на одређене специфичности тих интеракција. Такође,

[1] E-mail: rajkadjevic@gmail.com

у раду ће бити описане појединe вршњачке стратегије које наставници могу примењивати у наставним и ваннаставним активностима како би интензивирали и унапређивали социјалне интеракције ученика који имају сметње у развоју и њихових вршњака у одељењу.

Специфичности социјалних интеракција ученика који имају сметње у развоју

С обзиром на то да је подстицање успешне социјализације ученика који имају сметње у развоју један од главних аргумената да се школују у оквиру редовног система образовања, није изненађујуће да се предмет многих истраживања у свету односио на проучавање њиховог социјалног функционисања у школском контексту. Показало се да ови ученици у различитим периодима свог развоја имају смањене способности да спонтано стичу вештине потребне за успешно социјално функционисање (Gresham, 1981), што се негативно одражава на учесталост и квалитет њихових социјалних интеракција.

Учесталост социјалних интеракција односи се на укупан број интеракција које ученици са сметњама у развоју успостављају са осталим вршњацима (Humphrey & Symes, 2011; Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010), као и на време које проводе са једним вршњаком или са групом вршњака. Доминантни закључци различитих истраживања (Bauminger, Shulman & Agam, 2003; Frostad & Pijl, 2007; Humphrey & Symes, 2011; Kemp & Carter, 2002; Monchy, Pijl & Zandberg, 2004; Nijs & Bea, 2014) указују на смањен квантитет социјалних интеракција ученика који имају сметње у развоју. Другим речима, у поређењу са ученицима типичне популације, ученици који имају сметње у развоју: 1) успостављају мањи број интеракција са вршњацима; 2) проводе много мање времена у интеракцији са вршњацима; и 3) много више времена проводе изоловани и усмерени на самосталне активности. С тим у вези посебна пажња скреће се на проблем изолованости и усамљености ученика који имају сметње у развоју (Williams & Asher, 1992) на шта указују и резултати једног истраживања да ова деца готово две трећине школског времена проводе без било каквог контакта са другим ученицима (Zaffran 2007; prema: Filipović i Matejić Đuričić, 2018). Усамљеност и изолованост ученика који имају сметње у развоју сматра се директним одразом неуспешних и ретких интеракција са вршњацима (Peplau & Perlman, 1982).

Поред испитивања учесталости социјалних интеракција ученика који имају сметње у развоју, у истраживањима је проучаван и квалитет тих

интеракција и то углавном кроз процену међусобног прихватања иницираних интеракција, нивоа активности ученика током тих интеракција, трајања остварених социјалних интеракција, као и процену карактера испољеног понашања ученика током интеракције (да ли је реч о позитивном или негативном облику понашања). С обзиром на то да ученици који имају сметње у развоју углавном успостављају краткотрајне социјалне интеракције, да је њихова иницијатива у иницирању интеракција чешће неприхваћена, те да и они у многим социјалним ситуацијама не одговарају на иницијативу других вршњака, може се рећи да се и у односу на квалитет с интеракција, разликују од вршњака типичне популације.

Дакле, ученици који имају сметње у развоју ређе прихватају интеракције које су иницране од стране других вршњака и те интеракције се углавном не претварају у дуже социјалне размене (Koster *et al.*, 2010). Када су ученици који имају сметње у развоју иницирали интеракције, оне су биле ређе прихваћене од осталих вршњака у одељењу, док је иницирање ученика типичне популације било чешће прихваћено. Приликом упоређивања иницирања социјалних интеракција ученика који имају сметње у развоју са прихватањем иницијативе вршњака, приметно је да ови ученици чешће прихватају, него што иницирају интеракције (Evans *et al.*, 1992).

Социјално учешће ученика са сметњама у развоју много краће траје и карактерише га мање социјалних размена. И када успеју да успоставе социјалну интеракцију са вршњаком, ови ученици имају тешкоће да ту интеракцију одржавају (Peck, Donaldson & Pezzoli, 1990), што се приписује сиромашном репертоару социјалних вештина којима располажу. У поређењу са вршњацима који немају сметње у развоју, ученици са развојним сметњама су знатно мање активни током заједничких интеракција и смањено је њихово учешће у различитим групнима активностима. Полазећи од тога, очекиван је податак да ови ученици имају мањи број социјалних мрежа и да је за њих карактеристична снижена социјална партиципација у различитим школским активностима, када се упореде са ученицима који немају сметње у развоју (Humphrey & Symes, 2010; Schwab, Gebhardt, Krammer & Gasteiger-Klicpera, 2015). Смањена партиципација ученика који имају различите сметње у развоју у вршњачким активностима у школи може се објаснити њиховим ретким дружењем са вршњацима ван школе (Wagner, Rewman & Cameto, 2004). На то се може надовезати и податак да су ови ученици склонији иницирању интеракција са наставницима (Kemp & Carter, 2002; Koster *et al.*, 2010), а разлози се управо могу пронаћи у недовољном дружењу

са вршњацима и претераној усмерености на одрасле током одрастања. Дакле, немогућност ученика који имају сметње у развоју да у слободно време изграђују и унапређују социјалне интеракције са вршњацима, представља једну од кључних разлика у процесу социјалног развоја обе групе ученика. Чини се да надокнађивање те разлике у школском контексту представља изазован задатак.

Квалитет социјалних интеракција ученика који имају сметње у развоју у значајној мери зависи и од облика понашања који ови ученици испољавају током социјалних интеракција. Може се приметити да изражење проблеме у функционисању у вршњачкој групи имају они ученици који испољавају агресивне облике понашања, док квалитетније односе са вршњацима граде они ученици који су склонији просоцијалним облицима понашања (Avramidis, 2010; Fredrickson & Furnham, 2004). Посебан ризик да буду изоловани у одељењима у редовној школи постоји код ученика са аутизмом, проблемима у понашању и тешкоћама у интелектуалном развоју (Pijl, Frostad & Flem, 2008), што се приписује неадекватним облицима понашања који су приметни у њиховим социјалним интеракцијама.

Понашање ученика типичне популације такође у значајној мери детерминише квалитет социјалних интеракција које успостављају са вршњацима који имају сметње у развоју. Неки аутори истичу да је понашање типичних вршњака према ученицима са сметњама у развоју условљено њиховим уверењима о нижим способностима и смањеним компетенцијама ових ученика, те да њихове реакције према овој групи ученика могу бити засићене и агресивношћу (Hrnjica, 1991). Тако је Зафран (Zaffran, 2007; prema: Filipović i Matejić Đuričić) током систематског посматрања ученичких интеракција утврдио да 30% интеракција ученика типичне популације и њихових вршњака са сметњама у развоју има компетитиван карактер које прати свађа, вређање и физичка агресија, док се такве социјалне интеракције међу ученицима који немају сметње у развоју појављују у значајно мањем проценту.

И када прихватају своје вршњаке који имају сметње у развоју, ученици који немају сметње у развоју успостављају другачији облик интеракције са њима (Bergen, 1993; Evans, Salisbury, Palombaro, Berryman & Hollowood 1992). Често у том односу заузимају улогу „ментора", оних који помажу, подучавају, због чега тај однос много више подсећа на однос одрасли–дете, него на равноправан вршњачки однос (Bergen, 1993; Hall & McGregor, 2000). Дакле, постоји асиметричан однос између ученика који немају сметње

у развоју и њихових вршњака са сметњама у развоју који подразумева хијерархијску структуру у којој типични вршњаци најчешће зазузимају улогу надређеног (одраслог, учитеља). Неравноправност у интеракцијама са вршњацима који немају сметње у развоју препознаје се у пасивној позицији деце са сметњама у развоју, док типични вршњаци имају доминантну улогу током интеракције. Општи закључак је да деца која немају сметње у развоју иницирају и контролишу интеракцију коју успостављају са вршњацима који имају сметње у развоју.

За разлику од великог броја истраживања у свету у чијем фокусу се налазило проучавање социјалних интеракција ученика који имају сметње у развоју, приметно је да у нашој средини има мање таквих истраживања. И док су углавном заступљени прегледни радови из ове области (Gašić-Pavišić, 2002; Filipović i Matejić Đuričić, 2018; Vučinić, Stanimirović, Anđelković i Eškirović, 2013), као и мањи број социометријских истраживања (Banković, 2016; Jablan, Mirković, Stanimirović i Vučinić, 2017; Maksimović, 2004), према нашим сазнањима, изостала су истраживања која су усмерена на посматрање уеника у реалним и природним условима у којима се одвијају интеракције међу њима. Полазећи од тога, осмишљено је истраживање (Đević, 2015) чији је циљ био да се испита учесталост и природа социјалних интеракција ученика нижих разреда основне школе (трећи и четврти разред) који имају различите сметње у развоју (ученици са ограниченим интелектуалним способностима, ученици са аутизмом, ученици са дислексијом и дисграфијом, ученици са сензорним оштећењима и ученици са телесним инвалидитетом и ученици са вишеструким сметњама у развоју). Поред општег закључка овог истраживања који упућује на то да је смањена учесталост социјалних интеракција ученика који имају сметње у развоју у односу на њихове вршњаке типичног развоја, осврнућемо се и на главне налазе који су произашли из систематског посматрања ученичких интеракција.

- Ученици који имају сметње у развоју иницирали су значајно мањи број социјалних интеракција у односу на ученике који немају сметње у развоју. Поред тога, ученици који имају сметње у развоју ређе су прихватали иницране интеракције од стране других ученика у одељењу. Када су ученици који имају сметње у развоју иницирали интеракције, оне су биле ређе прихваћене од осталих вршњака у одељењу, док је иницирање ученика типичне популације било чешће прихваћено. У поређењу са вршњацима који немају сметње у развоју, ученици са сметњама у развоју имали су мањи број интеракција које

се развијају у дуже социјалне размене. Занимљиво је да су обе групе ученика чешће на примерен начин иницирале социјалне интеракције у односу на непримерене начине иницирања. И записи са посматрања (Đević, 2016) показују да су и једни и други ученици били љубазни у међусобном опхођењу (на пример, приликом постављања питања, тражења помоћи, позајмљивања прибора и слично). Охрабрујући је податак да нису уочени озбиљнији испади у понашању ни код једне од посматраних група ученика током целокупног систематског посматрања. Потребно је истаћи да су ученици који имају сметње у развоју чешће иницирали интеракцију са вршњацима тако што су тражили помоћ од својих вршњака, него што су је нудили, што је очекивано с обзиром на тешкоће са којима се суочавају.

- Ученици без сметњи у развоју у значајно мањем броју иницирају социјалне интеракције са вршњацима који имају сметње у развоју током школских часова, у поређењу са иницирањем интеракција са ученицима типичне популације. Такође, ученици који немају сметње у развоју чешће настављају иницране интеракције током дужих социјалних размена са другом децом, него са ученицима који имају сметње у развоју. Ученици без сметњи у развоју подједнако иницирају интеракције на примерен начин са обе групе ученика, те су чешће нудили помоћ вршњацима који имају сметње у развоју, него што су је тражили.
- Ученици који имају сметње у развоју успоставили су мањи број социјалних интеракција у различитим заједничким активностима на часу када се упореде са типичним вршњацима. Такође, подаци су показали да су ученици који имају сметње у развоју значајно мање учествовали у различитим заједничким активностима на школском одмору. Посебно је уочљива разлика када је реч о трајању социјалних интеракција које су ученици обе групе остварили у заједничким активностима на школским одморима. Видно је да су социјалне интеракције које су остваривали ученици са сметњама у развоју у просеку много краће трајале од остварених социјалних интеракција ученика без сметњи у развоју.
- Нарочито је изражена разлика у времену које су ученици који имају сметње у развоју сами проводили на школским одморима. Анализа података упућује на велику разлику између две посматране групе ученика, што значи да су ученици који имају сметње у развоју значајно дуже проводили време сами током школских одмора.

Закључак који произлази из приказаних налаза указује да је смањена учесталост и квалитет социјалних интеракција ученика који имају сметње у развоју у редовној основној школи у Србији. С обзиром на сличне налазе многих истраживања у чијем се фокусу налазило социјално понашање ових ученика, може се рећи да су добијени подаци очекивани. Међутим, у тумачењу ових података потребно је да постоји извесна опрезност. Иако ученици који имају сметње у развоју ређе иницирају и прихватају иницирање социјалних интеракција од других ученика, те у мањој мери имају интеракције у групним активностима, не значи да уопште не учествују у вршњачким интеракцијама. Можемо да претпоставимо да то не раде у довољној мери и/или да то не раде у оној мери у којој то раде остали ученици у одељењу. Важно је нагласити да поједина истраживања упућују на то да социјална искуства ученика који имају сметње у развоју варирају у редовној школи и да немају сва деца сиромашне односе са вршњацима (Avramidis, 2013). Поред тога, не би требало заборавити истраживања чији налази показују да ученици који имају сметње у развоју у редовним школама имају значајно више социјалних интеракција у поређењу са њиховим вршњацима који похађају специјалне школе (Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis & Goetz, 1994; Kennedy, Shukla & Fryxell, 1997).

Вршњачке стратегије као препорука за унапређивање социјалних интеракција ученика који имају сметње у развоју

Један од начина да се у контексту редовне основне школе стварају услови за подстицање и унапређивање социјалних интеракција ученика који имају сметње у развоју и њихових типичних вршњака јесте примена различитих вршњачких стратегија које се заснивају на сарадничком учењу. Поред тога што овакав приступ омогућава ученицима који имају сметње у развоју да унапређују своје социјалне капацитете, учење које се одвија кроз сарадњу подстиче развијање просоцијалних облика понашања код свих ученика у одељењу што се позитивно одражава на смањење сеграгације ученика који имају тешкоће у развоју, као и на хомогенизацију одељења (Vujačić, Đević i Đerić, 2019).

Једна од стратегија која се може често примењивати у школској пракси како би се побољшало социјално функционисање ученика који имају сметње у развоју јесте вршњачко подучавање. Оно подразумева да у пару буду ученици различитих способности и различитог узраста с циљем унапређивања образовних постигнућа и социјалног развоја. У

контексту инклузивног образовања, вршњачко подучавање се одвија тако што се спајају ученик који нема сметње у развоју и вршњак са сметњама у развоју. Кроз заједничке активности на овај начин се помаже детету које има сметње у развоју да остварује боља образовна постигнућа, унапређује социјалне вештине, интензивира интеракције са вршњацима и побољшава социјални статус у одељењу. Предност вршњачког подучавања се односи и на уобичајену природну ситуацију учења у којој се налазе оба ученика током учешћа у овој стратегији. Наиме, и када се овакве активности не реализују плански, ученици често једни другима помажу у различитим школским и ваншколским активностима.

У литератури се најчешће упућује на различите типове вршњачког подучавања, а који ће се од њих применити, зависи од циљева који се желе постићи овом стратегијом (Tiwari, 2014). Наставник може да испланира ову активност тако да цело одељење учествује у њој, и то кроз симултано ангажовање сих ученика у вршњачким дијадама, уз могућност да мењају улоге, односно да у једном тренутку буду они који подучавају, а у другом они који су подучавани. Овај тип вршњачког подучавања се може користити у оквиру различитих наставних предмета, старосних група и у раду са ученицима различитих способности. Поред тога, наставник може циљано одабрати ученике који имају образовне проблеме и/или тешкоће у социјалном функционисању, те их може спојити са ученицима за које процењује да им могу пружити адекватну помоћ. Такође, у одељењу се може реализовати и реципрочно вршњачко подучавање које подразумева учешће два вршњака који међусобно помажу један другом и стога мењају улоге у вршњачкој дијади. Ученици подучавају, прате, оцењују и подстичу један другог.

Вршњачко подучавање ствара услове за интензивирање социјалних интеракција ученика са сметњама у развоју и ученика који немају сметње у развоју. Добро испланирана и вођена ова стратегија омогућава позитивне исходе у социјалном, емоционалном и когнитивном развоју оба учесника у вршњачкој дијади. Нарочито је значајна за ученике који имају сметње у развоју с обзиром на то да су они мање успешни у остваривању учесталих и квалитетних социјалних интеракција. Применом ове стратегије ученици који имају сметње у развоју, уз помоћ одраслих, учествују у интензивној социјалној размени са вршњаком који је у неким областима компететнији од њих, што им омогућава напредовање у различитим областима развоја. Како показује истраживање које су спровеле Вујачић и Студен (Vujačić i Studen, 2009), комуникација и интеракција ученика који имају сметње у

развоју и њихових типичних вршњака била је интензивнија и садржајнија кад су ученици имали прилику да сарађују током процеса учења. Уз помоћ осталих вршњака са којима су сарађивали ученици са тешкоћама у развоју су успешније усвајали градиво.

Истраживачки налази упућују на позитивне ефекте вршњачког подучавања на образовна постигнућа ученика који имају сметње у развоју, њихово социјално функционисање и побољшање квалитета живота ван школе (Burks, 2004; Cushing & Kennedy, 1997). Примена програма вршњачког подучавања утиче на развијање чешћих и квалитетнијих интеракција обе групе деце, како у учионици, тако и ван ње. Током вршњачког подучавања, приметно је повећавање позитивних интеракција између ових ученика, док се негативне смањују (Scruggs, Mastropieri & Richter, 1985). Учесталије социјалне интеракције ученика који имају сметње у развоју и вршњака који немају сметње у развоју примећене су и током неструктурираних активности у којима су учествовали непосредно након примене вршњачког подучавања (Kamps, Barbetta, Leonard & Delquadri, 1994).

Иако се ученици који имају сметње у развоју најчешће стављају у улогу оних који су подучавани, поједина истраживања су испитивала ефекте стратегије вршњачког подучавања када су ученици који имају сметње у развоју били у улози *тутора* (Cook, Scruggs, Mastropieri & Casto, 1985-1986). Резултати истраживања упућују на различите предности које су произашле из ове улоге. Ученици који имају сметње у развоју су проширили знање из наставне области у којој су подучавали другог ученика и значајно су унапредили социјалне интеракције са вршњацима. Такође, ученици су показали позитивније ставове према школи, као и већу мотивацију за наставне садржаје којима су се бавили током вршњачког подучавања.

Поред различитих добити за ученике који имају сметње у развоју, истичу се и различите користи за остале ученике у одељењу. Кроз подучавање и дружење са вршњаком који има сметње у развоју, ови ученици такође унапређују образовна постигнућа и социјално функционисање (Bond & Castagnera, 2006). Како истраживања показују (Terpstra & Tamura, 2008), поред тога што овакве стратегије повећавају социјалне интеракције обе групе ученика, оне имају позитиван ефекат и на побољшање социјалних вештина ученика без сметњи у развоју (постају толерантнији, спремнији су да пруже помоћ, брижнији, нежнији и слично).

Важно је нагласити да вршњачко подучавање не представља нови концепт у образовној пракси и да га наставници деценијама примењују у

свом раду. Међутим, треба разликовати повремену и несистематску примену ове стратегије, од планиране, континуиране и евалуиране праксе вршњачког подучавања. Да би ова стратегија имала жељене резултате, неопходно је да се пажљиво приступи избору *ученика тутора,* те да се у зависности од циљева вршњачког подучавања изабере најпогоднији ученик. Потом је важно детаљно испланирати све активности које се предвиђају овом стратегијом и омогућити потребне материјале и упутства за ученике који учествују у дијади, као и континуиран надзор и подршку. Наставник треба да води евиденцију о активностима ученика током вршњачког подучавања и да разговара са њима, како пре планираних активности, тако и после њихове реализације. Мотивисање оба ученика у дијади, охрабривање и стручна подршка представљају значајне улоге наставника у примени ове стратегије (Tiwari, 2014).

Једна од често примењиваних и познатих вршњачких стратегија у инклузивним одељењима јесте и *круг пријатеља*. Ова стратегија је развијена у Канади и Америци осамдесетих година прошлог века како би ученици који имају сметње у развоју успешније похађали редовне школе (Barrett & Randall, 2004). Од тада је почела да се примењује широм света, на различитим узрастима, са ученицима који имају различит степен и врсту развојне сметње, као и на свим нивоима школовања. Ова стратегија подразумева организовање вршњачке групе која на планиран и осмишљен начин ангажује вршњака који је социјално изолован, те на различите начине подстиче његово укључивање у групу вршњака (Frederickson, Warren & Turner, 2005). Око ученика који је социјално изолован ствара се *круг* вршњака који уз помоћ наставника и других одраслих осмишљавају различите активности како би помогли том ученику да оствари бољи полажај у вршњачкој групи (подстичу ученика да се интензивније укључује у игровне активности, ученик учествује у заједничком решавању проблема, ученик учествује у активностима ван школе и слично). Ова стратегија се још назива *круг подршке* и *вршњачке мреже* и њена примена у редовној школи помаже у смањивању социјалне одбачености ученика који имају сметње у развоју и побољшава социјалне односе свих ученика у одељењу.

Резултати истраживања показују да ова стратегија унапређује социјално функционисање ученика са различитом врстом и степеном сметње у развоју у одељењу. На основу истраживања које су спровели, Витакер и сарадници (Whitaker, Barratt, Joy, Potter & Thomas, 1998) су евалуирали примењену стратегију *круī ӣријашеља* чији је циљ представљао унапређивање

социјалног функционисања ученика са аутизмом. Учешће у овој стратегији је помогло ученицима која немају сметње у развоју да боље разумеју своје аутистичне другаре, те је већина ових ученика изразила жељу да се и даље ангажује у сличним активностима. Током примене поменуте стратегије значајно су побољшани социјални односи међу вршњацима, а успешније интеракције су настављене и након трајања програма. Истраживање Фредериксона и сарадника (Frederickson, Warren & Turner, 2005) је показало да ова стратегија у великој мери утиче на бољу прихваћеност ученика који имају сметње у развоју од стране осталих вршњака који немају сметње у развоју. Наиме, ученици који су припадали *кругу* у већој мери су прихватили ову децу него остали вршњаци из одељења. У другој фази истраживања се показало да је већина ученика прихватала ученике који имају сметње у развоју, што аутори објашњавају континуираним утицајем чланова *круга пријатеља* на остале вршњаке из одељења.

Подаци истраживања упућују на различите користи коју примена ове стратегије има за све њене учеснике. Ученици који имају сметње у развоју унапређују социјалне вештине, шире вршњачке мреже и чешће успостављају пријатељске односе. Ученици који припадају типичној популацији вежбају нове социјалне вештине, унапређују социјалну компетентност, неретко постају популарнији у одељењу и школи због учешћа у оваквим стратегијама (prema: Staub i Peck, 1994). Повећана емпатија код ученика, развијање позитивних ставова према ученицима који имају сметње у развоју, прихватање детета са сметњама у развоју због којег је стратегија осмишљена, побољшавање вештина у решавању проблема у групи вршњака, унапређивање вештине слушања и повећање самопоштовања, издвајају се као позитивне последице учешћа у *кругу пријатеља* (Barrett & Randall, 2004; Frederickson, Warren, & Turner, 2005; Newton, Taylor & Wilson, 1996).

Закључци и педагошке импликације

Поставља се питање које би мере требало предузети/интензивирати на пољу образовне политике и праксе како би се помогло ученицима који имају сметње у развоју да унапреде и обогате социјално функционисање у вршњачкој групи. Пре свега, потребно је континуирано мењати и унапређивати процес припреме будућих учитеља и наставника за инклузивно образовање. Имајући у виду анализиране податке, посебно је важно освестити код будућих наставника да је поред индивидуализованог

рада са ученицима који имају сметње у развоју неопходно стварати услове за интензивнију социјалну партиципацију ових ученика у различитим наставним и ваннаставним активностима. Поред теоријске наставе, неопходно је интезивирати и практичан рад студената у одељењима која похађују ученици који имају сметње у развоју. Зато би на системском нивоу требало обезбедити континуирану сарадњу факултета и школа, како би пракса била приступачнија и ефикаснија. Полазећи од тога да је тешко креирати такав студијски програм који ће одговорити на све потребе и изазове које инклузивно образовање изискује, важно је подстаћи будуће наставнике да истражују своју праксу, да је размењују са другим колегама и да на тај начин обезбеде нова и ефикаснија решења, како са ученицима који имају сметње у развоју, тако и са свим осталим ученицима у одељењу. Овакав приступ треба да буде основа и за стручно усавршавање наставника, који, поред обезбеђивања базичних знања везаних за рад са ученицима који имају сметње у развоју, треба да охрабри наставнике да континуирано експериментишу трагајући за ефикаснијом наставном праксом.

Такође, важно је омогућити наставницима да стичу искуства у прилагођавању и комбиновању различитих вршњачких стратегија које показују добре резултате у унапређивању социјалних интеракција ученика са сметњама у развоју. Приметно је да у нашој средини нема много података о примени ових стратегија, што не значи да их наши наставници не примењују у свом раду. Међутим, поставља се питање колико је примена ових стратегија систематска и планска и у којој мери се евелуирају њихови ефекти. Реализација поменутих метода не захтева скупе и дуготрајне обуке наставника, с обзиром на то да многе од њих наставници већ примењују у свакодневном раду. Упознавање наставника са позитивним ефектима сарадње на социјалне односе и постигнуће ученика, као и охрабривање да поменута решења интензивније примењују у настави, могло би произвести одређене помаке у социјалним интеракцијама свих ученика. Такође, искуства у свету показују да је важно пружати додатну подршку наставницима у виду различитих интервентних програма како би се унапредили интерперсонални односи у инклузивном одељењу. Овакви програми захтевају сарадњу наставника са стручњацима и научницима различитих профила и могу се заснивати на поменутим вршњачким стратегијама.

Полазећи од малог броја реализованих истраживања која су се бавила социјалним функционисањем ученика који имају сметње у развоју у нашој средини, неопходно је у будућности планирати и реализовати

више истраживања управо у овој области. Такође, важно је унапређивати и методологију већ реализованих истраживања, те је тако поред систематског посматрања ученичких интеракција, важно разматрати и перцепције наставника, ученика и родитеља, како би се стекао целовитији увид у социјално функционисање ученика који имају сметње у развоју у редовној основној школи. Предлажемо и да се у будућим истраживањима испитују специфичности социјалних интеракција у зависности од врсте и степена сметње у развоју. Да би подаци реализованих истраживања потенцијално утицали на образовне политике, неопходно је обезбедити њихову транспаретност, како кроз различите активности у научној заједници (конференције, округли столови), тако и кроз различите медијске промоције, односно у ширем друштвеном контексту.

Литература

- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(4), 413–429.
- Banković, S. (2016). Sociometrijski status učenika sa intelektualnom ometenošću u redovnom obrazovnom okruženju. *Beogradska defektološka škola*, *22*(1), 5 –74 .
- Barrett, W. & Randall, L. (2004). Investigating the circle of friends approach: Adaptationsand implications for practice. *Educational Psychology in Practice, 20*(4), 353–367.
- Bauminger, N., Shulman, C. & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(5), 489–507.
- Bergen, D. (1993). Facilitating friendship development in inclusion classrooms. *Childhood Education*, *69*(4), 234–236.
- Bond, R. & Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: An underutilized resource. Theory into Practice, 45(3), 224–229.
- Burks, M. (2004). Effects of classwide peer tutoring on the number of words spelled correctly by students with LD. *Intervention in School and Clinic*, 39(5), 301–304.
- Cook, S. B., Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. C. (1985–1986). Handicapped
- 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 Analyses, 30*(2), 139–151.
- Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Đević, R. (2016). Kobinovanje kvantitativnih i kvalitativnih podataka tokom sistematskog posmatranja socijalnih interakcija učenika. U V. Džinović, N. Gutvajn i M. Radulović (ur), Zbornik radova *Kvalitativna istraživanja u obrazovanju: transformativna i participativna praksa* (69–72). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Institut za psihologiju.
- Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J. & Hollowood, T. M. (1992). Peer interactions and social acceptance of elementary age children with severe disabilities

in an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *17*(4), 205–212.

- Filipović, M. i Matejić Đuričić, Z. (2018). Socijalizacija i socijalna integracija dece sa smetnjama u razvoju u ponašanju: teorijski izvori. *Etnoantropološki problemi*, *13*(2), 539–554.
- Frederickson, N., Warren, L. & Turner, J. (2005). "Circle of friends" – An exploration of impact over time. *Educational Psychology in Practice*, *21*(3), 197–217.
- Fredrickson, N. L. & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, *74*(3), 391–410.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help im making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, *22*(1), 15–30.
- Gašić-Pavišić, S. (2002). Vršnjačko socijalno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, *51*(5), 452–469.
- Gresham, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, *51*(1), 139–176.
- Hall, L. J. & McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education*, *34*(3), 114–126.
- Hrnjica, S. (1991). *Ometeno dete – uvod u psihologoju ometenih u razvoju*. Beograd: ZUNS.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(1), 77–91.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism*, *15*(4), 397–419.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D. & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *19*(3), 200–214
- Jablan. B., Mirković, A., Stanimirović, D. i Vučinić, V. (2017). Sociometrijski status učenika sa razvojnim smetnjama i učenika sa zdravstvenim teškoćama u redovnoj školi. *Beogradska defektološka škola, 23*(2), 9–21.
- Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R. & Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*(1), 49–61.
- Kemp, C. & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, *22*(4), 391–411.
- Kennedy, C. H., Shukla, S. & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, *64*(1), 31–47.
- Koster, M., Pijl, J. S., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability*, *Development and Education*, *57*(1), 59–75.
- Maksimović, J. (2004). Sociometrijski status učenika s vizuelnim smetnjama u redovnoj osnovnoj školi. *Zbornik radova*, *5*, 353–364.
- Monchy, M., Pijl, S. J. & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*, *19*(3), 317–330.

- Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circle of friends. An inclusive approach to meeting emotional and behavioral difficulties. *Educational Psychology in Practice, 11*(1), 41–48.
- Nijs, S., & Bea, M. (2014). Social peer interactions in persons with profound intellectual and multiple disabilities: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *49*(1), 153–165.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *52*(4), 387–405.
- Peck, C.A., Donaldson, J. & Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social realtionship s with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *15*(4), 241–249.
- Peplau, L. A. & Perlman, D. (1982). Perspective on loneliness. In A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (1–18). New York: John Wiley and Sons
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(1), 1–14.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & Richter, L. (1985). Peer tutoring with behaviorally disordered students: Social and academic benefits. *Behavioral Disorders*, *10*(4), 283–294.
- Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, *35*(5), 405–411.
- Tiwari, M. (2014). Peer Tutoring: A Step Forward Towards Inclusion. *Educationia Confab*, *3*(7), 10–17.
- Vučinić, V., Stanimirović, D., Anđelković, M. i Eškirović, B. (2013). Socijalna interakcija dece sa oštećenjem vida: rizični i zaštitni faktori. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, *12*(2), 241–264.
- Vujačić, M., i Studen, R. (2009). Interakcija i komunikacija dece sa posebnim potrebama i vršnjaka u redovnoj školi. U Hrnjica, S. (ur.), *Škola po meri deteta 2* (77‒87). Beograd: Save the children UK.
- Vujačić, M., Đević, R. i Đerić, I. (2019). Saradničko učenje u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. *Inovacije u nastavi*, *32*(3), 1–12.
- Wagner, M., Rewman, L. & Cameto, R. (2004). *Changes over time in the secondary school experiences of students with disabilities.* Menlo Park, CA: SRI International.
- Williams, G. A. & Asher, S. R. (1992). Assessment of loneliness at school among children with mild mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, *96*(4), 373–385.
- Whitaker, P., Barrat, P., Joy, M. P. & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: using 'circles of friends'. *British Journal of Special Education*, *25*(2), 60–64.