



UVAŽAVANJE
RAZLIČITOSTI
U FUNKCIJI
POZITIVNOG
RAZVOJA
DECE I MLADIH

Urednice

Rajka ĐEVIĆ
Nikoleta GUTVAJN

**UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI
U FUNKCIJI POZITIVNOG RAZVOJA DECE I MLADIH**

Izdavač

Institut za pedagoška istraživanja

Za izdavača

Nikoleta Gutvajn

Urednice

Rajka Đević i Nikoleta Gutvajn

Lektor

Jelena Stevanović

Prevodilac

Kler Zubac

Tehnički urednik

Sanja Grbić

Dizajn korica

Danko Polić

Programski prelom i štampa

Kuća štampe plus

www.stampanje.com

Tiraž

300

URL adresa

http://www.ipisr.org.rs/page/Uvazavanje_razlicitosti_u_funkciji_pozitivnog_razvoja_dece_i_mladih

ISBN

978-86-7447-140-1

A watercolor palette with various colored wells (pink, red, orange, yellow, green) and a brush with a wooden handle and bristles, positioned in the top right corner of the page.

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI U FUNKCIJI POZITIVNOG RAZVOJA DECE I MLADIH

Urednice

Rajka **ĐEVIĆ**

Nikoleta **GUTVAJN**

BEOGRAD, 2018.

Recenzenti

Prof. dr Slobodanka **GAŠIĆ-PAVIŠIĆ**

Prof. dr Vera **SPASENOVIĆ**

Prof. dr Vera **RADOVIĆ**

CIP- Каталогизacija у публикацији-
Народна библиотека Србије, Београд

376.1-056.26/.36-053.2(082)
364-787-056.26/.36-053.2(082)
376.74-058.14-053.2(082)

UVAŽAVANJE različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih / urednice Rajka Đević, Nikoleta Gutvajn.- Beograd : Institut za pedagoška istraživanja, 2018 (Beograd : Kuća štampe plus).- 218 str. : tabele ; 24 cm.- (Biblioteka Pedagoška teorija i praksa ; 46)

"Knjiga predstavlja rezultat rada na projektima 'Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva do novih uloga i identiteta u društvu' ... i 'Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije' ... "--> predgovor.- Tiraž 300.- Str. 10-16: Predgovor / Rajka Đević, Nikoleta Gutvajn.- Beleška o autorima: str. 208-211.- Napomene i bibliografske reference uz radove.- Bibliografija uz svaki rad.- Summary: Recognition of Diversity as a Function of the Positive Development of Children and Youth.- Registar.

ISBN 978-86-7447-140-1

a) Инклузивно образовање - Зборници b) Деца са посебним потребама -
Образовање- Инклузивни метод- Зборници c) Деца са посебним потребама
- Социјална интеграција - Зборници d) Деца са посебним образовним
потеребама- Социјална интеграција- Зборници

COBISS.SR-ID 268475148

KAKO NASTAVNICI U HRVATSKOJ PROCENJUJU SOPSTVENU PRAKSU U POUČAVANJU UČENIKA SA TEŠKOĆAMA U PONAŠANJU

Nataša Vlah

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Sanja Grbić

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Budući da se danas na međunarodnom planu ističe potreba da se smanji postojeća nejednakost u savremenim društvima, demokratske države razvijaju i zagovaraju mere koje će omogućiti ostvarivanje jednakosti građana u pravima i obavezama. Jedna od dimenzija takvih javnih politika jeste i sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Inkluzivni model obrazovanja počiva na uverenjima usvojenim na nivou svetske, pa i evropske zajednice da sva deca treba da budu deo školske zajednice bez obzira na njihove snage i slabosti u pojedinim oblastima, kao i da je zadatak škole da obezbedi kvalitetno vaspitanje i obrazovanje svoj deci, bez obzira na njihove različitosti. Ovaj model je utemeljen u Opštoj deklaraciji o ljudskim pravima iz 1949, Konvenciji o pravima deteta iz 1989, Uneskovoj Svetskoj konferenciji u Jomtieniu iz 1990, Standardnim pravilima Ujedinjenih nacija o izjednačavanju mogućnosti za osobe sa invaliditetom iz 1999, Uneskovoj Svetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama u Salamanki iz 1994 (Igrić, 2015). Uvođenje inkluzivnog modela u obrazovni sistem Republike Hrvatske prati savremeni razvoj evropskih obrazovnih sistema. Takođe, definisani su potrebni kapaciteti na različitim nivoima obrazovnog sistema za realizaciju inkluzivnog obrazovanja u realnom školskom okruženju (Bouillet, 2010; Igrić, 2015). Jačanje kapaciteta nastavnika za poučavanje u inkluzivnoj učionici¹ predstavlja *sine qua non* uslov realizacije ideja inkluzije (Gallagher, 2004; Florian, 2008; Florian & Linklater, 2010; Ivančić i Stančić, 2013; Stančić, Lisak i Mataječić, 2017; Domović, Vizek Vidović & Bouillet, 2017). Iako su praktičari prepoznati kao najznačajnija karika uspešnog obrazovnog procesa, systemska podrška

1 Inkluzivnu učionicu uopšteno definišemo kao učionicu u kojoj se zajedno vaspitavaju i obrazuju deca različitih sposobnosti i potreba za dodatnom podrškom. U njoj nastavnik planira i sprovodi prilagođavanje nastavnog rada za učenike koji imaju teškoće kako bi uklonio prepreke koje onemogućavaju optimalno bio-psiho-socijalno funkcionisanje.

razvoju njihovih kapaciteta za inkluzivnu nastavnu praksu umnogome zaostaje za usvojenim zakonodavnim okvirom. Budući da se ojačavanje kompetencija nastavnika za izvođenje inkluzivne nastave odvija *in vivo*, paralelno sa procesom redovnog obrazovanja u koji su sada uključena i deca kojoj je potrebna dodatna podrška, pažnja istraživača i donosioca odluka u velikoj meri je usmerena na identifikaciju znanja, veština i vrednosti koje su potrebne nastavniku da bi ostvario dobre ishode pedagoškog rada u inkluzivnom odeljenju i pomoć nastavniku u njihovom usvajanju i implementaciji u praksi. Ovaj rad predstavlja prilog takvim naporima. Fokus rada je na jednom specifičnom aspektu kompetencija: na praksama u poučavanju, pri čemu naš interes leži u snimanju aktuelnog stanja kada je o prisutnosti ovog aspekta kompetencija reč, i to iz perspektive nastavnika.

Učenici sa teškoćama u ponašanju. Kategorija učenika sa posebnim potrebama koji su obuhvaćeni legislaturom Republike Hrvatske o inkluzivnom obrazovanju je ekstremno heterogena i njoj pripadaju učenici sa obe strane kontinuumu sposobnosti. Naime, prema čl. 65. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (*Narodne novine*, broj 87/2008; 86/2009; 92/2010; 105/2010; 90/2011; 5/2012; 16/2012; 86/2012; 126/2012; 94/20132017) u ovu kategoriju učenika ubrajaju se daroviti učenici i učenici sa teškoćama. U okviru grupe učenika sa teškoćama ovim Zakonom su prepoznate tri kategorije učenika: (a) učenici sa teškoćama u razvoju, (b) učenici sa teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima i (c) učenici sa teškoćama koje su uslovljene vaspitnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim činiocima.

Heterogenost teškoća sa kojima se učenici suočavaju zahteva razvoj širokog spektra kompetencija nastavnika kako bi podržao vaspitnoobrazovni napredak svih učenika. Međutim, rad sa učenicima koji imaju probleme u ponašanju predstavlja poseban izazov za nastavnike. Ovi problemi ne samo da ugrožavaju bazično blagostanje učenika koji se sa njima suočavaju, već, zbog disruptivnosti simptoma, često u velikoj meri otežavaju nastavni rad u celom odeljenju, postavljajući velike zahteve pred nastavnike čiji je zadatak ostvarenje obrazovnovaspitnih ciljeva za sve učenike. Prema Billingsleju i saradnicima (Billingsley, Fall & Williams, 2006), istraživanja ukazuju na to da nastavni rad sa ovim učenicima predstavlja najveći izazov u poređenju sa ostalim kategorijama učenika sa posebnim potrebama, te da postoji nedvosmislena potreba neprestanog dodatnog ulaganja u osnaživanje kompetencija nastavnika na ovom planu.

Među dvema grupama učenika sa teškoćama u ponašanju – učenici koji pokazuju bihevioralne probleme (poput impulsivnosti i agresivnosti) i učenici

koji pokazuju emocionalne probleme (poput anksioznosti i socijalne izolacije), nastavnicima je potrebna posebna podrška u razvoju kompetencija za rad sa prvom kategorijom učenika. Ovaj rad biće ograničen na snimanje stanja iz perspektive nastavnika kad je reč o praksama poučavanja učenika sa bihevioralnim, odnosno sa problemima u ponašanju, dok će učenici sa emocionalnim teškoćama ostati van fokusa ovog rada.

Kako je to predstavljeno u Standardima za terminologiju, definiciju, kriterijume i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju dece i mladih (Koller-Trbović, Žižak i Jeđud Borić, 2011), problemi u ponašanju obuhvataju tri kategorije učenika koji se razlikuju prema intenzitetu i ozbiljnosti problema: (a) učenici koji ispoljavaju rizična ponašanja, (b) učenici koji imaju teškoće u ponašanju i (c) učenici koji imaju poremećaje u ponašanju. U fokusu ovog rada su učenici koji imaju probleme srednjeg intenziteta i spadaju u grupu učenika koji imaju teškoće u ponašanju u okviru obaveznog obrazovanja. Kategorija *teškoće u ponašanju* podrazumeva ona ponašanja koja odstupaju od onoga što predstavlja normu za dati razred i to na taj način da ometa učenika i/ili njegovu okolinu u socijalnom funkcionisanju (na primer, nepoštovanje pravila, prkošenje autoritetu i sl.), postavljajući dodatne zahteve pred nastavnike (Vlah i Rašković, 2014). U Republici Hrvatskoj u osnovnim školama ima 12% učenika sa teškoćama u ponašanju i poremećajima u ponašanju (Bouillet, 2016).

Kompetencije nastavnika potrebne za rad sa učenicima koji imaju teškoće u ponašanju. Kako je to prethodno pomenuto, jedan od važnih izazova inkluzivnosti u školama jeste izgrađivanje kapaciteta škole i nastavnika za usvajanje inkluzivnog pristupa učeniku sa teškoćama (Ivančić i Stančić, 2013; Stančić i sar., 2017). Među ključnim preduslovima za to je podrška razvoju profesionalnog identiteta savremenih nastavnika koji bi trebalo da uključuje vrednosti saglasne sa vrednostima inkluzivnog obrazovanja, motivisanost za rad u inkluzivnoj učionici i, potom, veštine poučavanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška (Domović i sar., 2017).

Koji su to aspekti poučavanja koji su u dosadašnjoj praksi inkluzivnog obrazovanja identifikovani kao uspešni činioци nastavnog rada sa učenicima koji imaju teškoće u ponašanju? Buje, autorka koja se u Hrvatskoj najintenzivnije i najobimnije bavi obrazovnom inkluzijom učenika sa problemima u ponašanju (Bouillet, 2013, str. 126), navodi da postoje relativno jednostavne strategije rada u inkluzivnoj učionici čija primena može značajno unaprediti obrazovne mogućnosti ovih učenika. Takve strategije, prema shvatanju ove autorke, imaju tri bitna aspekta: (a) kreiranje odeljenske klime koja doprinosi dobrobiti svih učenika, (b) prilagođavanje didaktičkog

pristupa i (c) podsticanje pozitivnog ponašanja učenika primenom tehnika pozitivnog potkrepljenja.

Sveobuhvatniji pregled literature pokazuje da se u Hrvatskoj kao ključne kompetencije nastavnika koje su potrebne za uspešno podučavanje učenika koji imaju probleme u ponašanju izdvajaju: (a) pozitivni stavovi prema različitosti, (b) didaktičko-komunikacijske veštine, (c) individualni metodički postupci i (d) primereno i formativno vrednovanje (Luca-Mrđen i Puhovski, 2007; Bašić, 2012; Bouillet, 2013; Ivančić i Stančić, 2013; Igrić, 2015; Vlah, Međimorec-Grgurić i Baftiri, 2017).

Pozitivni stavovi prema različitosti odnose se na uverenja nastavnika da svaki učenik može biti uspešan i motivisanost nastavnika da pruži podršku napredovanju svih učenika u inkluzivnoj učionici (uključujući i učenike sa teškoćama u ponašanju koji „remete disciplinu“ i otežavaju nastavni rad). *Didaktičko-komunikacijske veštine* se mogu šire odrediti kao skup postupaka nastavnika koji podstiču razvoj pozitivnog identiteta učenika i njegovu motivaciju za akademski rad (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012). U literaturi se, u cilju uspešnog odgovaranja na izazove rada u inkluzivnoj učionici, posebno naglašava značaj didaktički primerenih veština komunikacije (ibid.) koje se koriste kako na nivou celog odeljenja (npr. uspostavljanje pozitivnih i jasnih pravila ponašanja u odeljenju i njihovo dosledno nadgledanje), tako i na nivou pojedinih učenika koji akutno ispoljavaju teškoće (npr. aktivno slušanje učenika koji pokazuje agresivno ponašanje). Ovakvi postupci podrazumevaju prihvatanje učenika, ali i usmeravanje učenika ka usvajanju ponašanja koja su za odeljensku zajednicu manje disruptivna. *Individualni metodički postupci* odnose se na skup znanja i veština koje se tiču prilagođavanja procesa poučavanja individualnim potrebama i osobinama učenika sa teškoćama u ponašanju, u vezi sa kojima su nastavnicima dostupni udžbenici i priručnici (Ivančić, 2010; Bouillet, 2010), kao i internet strane stručnih udruženja (npr. www.budjenje.hr). Konačno, poseban skup kompetencija predstavlja *primereno i formativno vrednovanje* akademskog napretka učenika koje je u Republici Hrvatskoj definisano članom 5 Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (*Narodne novine* , broj 87/08, 86/09, 92/10 i 105/10). Prilagođeno vrednovanje se zasniva na individualnom obrazovnom planu za konkretnog učenika i usmereno je na podsticanje pozitivnog psihosocijalnog i akademskog razvoja učenika.

Razlike u stepenu razvijenosti kompetencija nastavnika razredne i predmetne nastave. Rezultati istraživanja o kompetencijama nastavnika za poučavanje učenika sa teškoćama u Hrvatskoj upućuju na značajnu potrebu za unapređivanjem ovih kompetencija (Vizek-Vidović, 2005; Zrilić, 2015; Vlah i sar., 2017). Važan činilac

nezadovoljavajuće kompetentnosti nastavnika za rad u inkluzivnoj učionici je nedovoljan doprinos inicijalnog obrazovanja i praktičnog iskustva transformaciji od pretprofesionalnih prema profesionalnim uverenjima o inkluzivnom obrazovanju (Bouillet, Domović i Ivančević, 2017), te postoji potreba za kvalitetnijim inicijalnim i celoživotnim obrazovanjem nastavnika za rad sa ovom populacijom učenika (Kranželić Tavra, 2003; Bouillet, 2010, 2014). Analiza studijskih programa na univerzitetima u Hrvatskoj pokazuje da neophodne kompetencije nastavnici razredne i predmetne nastave mogu sticati na nekim studijskim kursevima, obaveznim ili izbornim, ali postoje opravdane indicije da su ti predmeti zastupljeniji na studijskim programima za razrednu nastavu, nego na studijskim programima za predmetnu nastavu (Igrić, 2014; Gluhak i Bouillet, 2017). Malobrojna istraživanja realizovana u Hrvatskoj ukazuju na to da su nastavnici predmetne nastave manje vešti i osposobljeni za adekvatno vaspitanje i obrazovanje učenika sa teškoćama nego nastavnici razredne nastave (Martan, Skočić-Mihić i Puljar, 2016; Skočić Mihić, 2017).

Implementacija modela inkluzivnog obrazovanja umnogome zavisi od kapaciteta nastavnika da se nose sa izazovima koje ono donosi. Na osnovu teorijskih napora i praktičnog iskustva specifikovane su kompetencije koje u potreban oslonac nastavniku za uspešnu realizaciju ideja i vrednosti inkluzije. Međutim, postavlja se sledeće pitanje: „Kakvo je, prema procenama nastavnika, stanje u inkluzivnim učionicama kada je reč o konkretnim uspešnim praksama poučavanja učenika sa teškoćama?“ Imajući to u vidu, prvi cilj našeg istraživanja bio je da se, u okviru obaveznog obrazovanja, dobije uvid u samoprocenjenu zastupljenost nastavnih praksi koje govore o kompetentnosti nastavnika u Hrvatskoj za poučavanje učenika koji imaju probleme u ponašanju. Oslanjajući se na nalaze o drugačijem stepenu pripremljenosti za rad u inkluzivnoj učionici između nastavnika koji predaju u nižim i onih koji predaju u višim razredima osnovne škole, naš drugi cilj bio je da ispitamo razlike u stepenu samoprocenjene kompetentnosti za poučavanje učenika koji imaju teškoće u ponašanju kod nastavnika razredne i nastavnika predmetne nastave.

METOD ISTRAŽIVANJA

Instrument. U skladu sa postavljenim ciljem istraživanja konstruisali smo *Skalu za samoprocenu postupaka poučavanja učenika koji imaju teškoće* koja se zasniva na opisanoj klasifikaciji kompetencija nastavnika (Kovačić i Vlah, 2018). Specifičnost ove skale, spram drugih dostupnih instrumenata koji se koriste prilikom istraživanja kompetencija nastavnika za rad sa učenicima sa teškoćama, leži u tome što su stavke u ovoj skali opisi pedagoških praksi koje je poželjno imati prilikom poučavanja učenika

sa problemima u ponašanju (na primer, *Podstičem učenika da učestvuje u grupnim aktivnostima i raspravama*). Drugim rečima, *Skala* operacionalizuje samo one aspekte kompetencija nastavnika koje se tiču praktičnih postupaka u poučavanju, dok drugi aspekti kompetencija, poput vrednosti, motivacije i sl. nisu njome obuhvaćeni. Na taj način, određena pitanja, kao što je, na primer, pitanje koje vrednosti inkluzivnog obrazovanja nastavnici neguju i koliko su za njegovu implementaciju motivisani, u ovoj studiji su ostavljena po strani. Umesto toga, želeli smo da dobijemo uvid u to koji deo poželjnih aktivnosti se, i sa kolikom učestalošću, prema oceni nastavnika, u učionicama zapravo *realizuje*. Kako bismo identifikovali prisustvo i učestalost realnih uspešnih praksi poučavanja u inkluzivnoj učionici, u inicijalni skup stavki uključili smo kako tvrdnje nastale na osnovu teorijske analize, tako i tvrdnje koje su, na osnovu opisa pedagoških praksi, u okviru multidisciplinarnе ekspertske fokus grupe predložili „eksperti za inkluziju” – nastavnici, stručni saradnici i specijalni pedagozi iskusni u radu sa učenicima koji imaju teškoće u ponašanju.

Naredna faza validacione studije bila je da nastavnici procene učestalost određene pedagoške prakse u svom nastavnom radu. Procene su se davale na skali Likertovog tipa koja je sadržala 7 nivoa slaganja, od 0 – gotovo nikada, do 6 – uvek.² Na osnovu rezultata studije (ibid.) pokazano je da se opisane pedagoške prakse grupišu na tri dimenzije, odnosno u tri skupa praksi poučavanja učenika sa teškoćama, pri čemu su u završnom koraku zadržane 24 stavke. Te dimenzije su: *Pohvaljivanje i podsticanje u nastavi* (Krombahova alfa je 0,86), *Prilagođeno vrednovanje* učenikovog napredovanja (Krombahova alfa je 0,83) i *Sveobuhvatnost komunikacije* u celom odeljenju (Krombahova alfa iznosi 0,77).

Dimenzija *Pohvaljivanje i podsticanje* u nastavi se odnosi na skup praksi kojima se podržava motivacija učenika da se angažuje u školi (npr. *Pohvaljujem i nagrađujem učenika za pravovremeno izvršene obaveze*) i kojima se obezbeđuju prilike za uspešno praćenje nastave (npr. *Govorim jasno i razgovetno*). Dimenzija *Prilagođeno vrednovanje* učenikovog napredovanja obuhvata skup praksi prisutnih u situacijama vežbanja i provere znanja koje podrazumevaju prilagođavanje načina davanja zadataka, ispitivanja znanja i vrednovanja školskog učinka potrebama učenika koji imaju teškoće (npr. *Prilikom pisanja testa uvek ostavim više prostora na papiru za odgovore ovog učenika*). Treća dimenzija, *Sveobuhvatnost komunikacije*, obuhvata prakse vođenja učenika jasnim nalogima koji služe uspešnom snalaženju tokom odvijanja nastave i usvajanju poželjnih navika u ponašanju (npr. *Na svakom času upozoravam sve učenike u odeljenju da provere da li je ostalo nešto ispod klupe*

² Nivoi skale su: 0 – gotovo nikada, 1 – vrlo retko, 2 – retko, 3 – često, 4 – vrlo često, 5 – gotovo uvek, 6 – uvek.

kako bih podstakao/podstakla učenika da brine i o svojim stvarima). U skladu sa savremenim principom univerzalnog pristupa u poučavanju (Courey, Tappe, Siker & Lepage, 2013), ovi nalozi upućuju se celom odeljenju, bez referiranja na posebnog učenika, kako se učenik ne bi osetio manje sposobnim od drugih, dok istovremeno dobija podršku da uspešno funkcioniše.

Budući da je ovom skalom operacionalizovan samo onaj aspekt kompetencija koji se odnosi na prakse u poučavanju (a ne na, na primer, vrednosti, motivaciju i sl.), kao i da su stavke nastale delom na osnovu opisa uspešnih pedagoških praksi koje su, na osnovu svog isustva, predložili sami „eksperti za inkluziju” (a ne isključivo na osnovu teorijskog modela kompetencija), ne postoji direktno preslikavanje tri dimenzije praksi poučavanja ekstrahovane faktorizacijom *Skale za samoprocenu postupaka poučavanja učenika koji imaju teškoće* i prethodno opisanog skupa kompetencija potrebnih za rad sa učenicima sa teškoćama u ponašanju. Međutim, izuzev skupa kompetencija označenih kao *pozitivni stavovi prema različitosti* koje nisu operacionalizovane ovom skalom, poređenje teorijski predložene klasifikacije kompetencija i empirijski ekstrahovanih praksi poučavanja ukazuje na značajan stepen preklapanja. Prvo, skup praksi obuhvaćenih dimenzijom *Pohvaljivanje i podsticanje* u nastavi pripadaju *didaktičko-komunikacijskim kompetencijama*. Drugo, dimenzija *Sveobuhvatna komunikacija* mogla bi se shvatiti kao drugi aspekt istog skupa kompetencija (na šta će i kasnije statističke analize ukazati). Pregledom stavki *Skale* uočava se da je kompetencija koja se odnosi na *primenjivanje individualnih metodičkih postupaka* implicitno prisutna u praksama koje pripadaju obema pomenutim dimenzijama. Konačno, najdirektnija povezanost teorijski predložene klasifikacije kompetencija i empirijski ekstrahovanih praksi poučavanja postoji između dimenzije *Prilagođeno vrednovanje* i skupa kompetencija za *primereno i formativno vrednovanje*.

U istraživanju je korišćena *Skala za samoprocenu postupaka poučavanja učenika koji imaju teškoće*, namenjena ispitivanju praksi rada sa svim učenicima koji pokazuju bilo koji vid teškoće u školskom funkcionisanju. Stoga smo faktorskom analizom ispitali latentnu strukturu skale koja se dobija kad se skala primeni samo na nastavnicima koji rade sa učenicima sa teškoćama u ponašanju. Metodom analize glavnih osovina inicijalnog skupa stavki Likertovog tipa koje sadrže 7 nivoa slaganja, uz Oblimin rotaciju i upotrebu Gutman-Kaiserovog kriterijuma, ekstrahovane su tri latentne dimenzije koje obuhvataju 55% ukupne varijanse stavki. Prva dimenzija obuhvata 30%, druga 17%, a treća dimenzija 8% varijanse inicijalnog skupa stavki. Ove dimenzije skoro u potpunosti odgovaraju prethodno opisanim dimenzijama

dobijenim u validacionoj studiji, pri čemu je ukupan broj tvrdnji za potrebe istraživanja sa ovom grupom učenika redukovano na 19.

Uzorak. U istraživanju je učestvovalo 1026 nastavnika starosti od 23 godine do 65 godina ($M = 43$ godine; 14% nastavnika muškog pola). Zadatak nastavnika bio je da u odeljenju u kojem su bili razredne starešine u trenutku ispitivanja izdvoje učenike za koje procenjuju da imaju probleme u ponašanju tokom nastave, školskog odmora, tokom slobodnih aktivnosti i slično i da, potom, procene koliko često primenjuju prakse opisane Skalom prilikom poučavanja ovih učenika. U svakom odeljenju izdvojeno je od jednog do tri učenika koji imaju problem u ponašanju, a u dvotrećinskoj većini slučajeva bio je to jedan učenik. Ukupan broj učenika za koje su nastavnici davali ocenu svog pedagoškog rada je 1383, pri čemu je njihov uzrast bio između 7 i 15 godina ($M=11$ godina; 13% učenika ženskog pola). Broj učenika u uzorku iz svih razreda osnovne škole bio je približno podjednak (Tabela 1).

Tabela 1. Distribucija učenika prema razredu osnovne škole koji su pohađali

Razred	1	2	3	4	5	6	7	8
Broj učenika	149	191	204	199	131	174	162	132
% učenika	11,1	14,2	15,2	14,8	9,8	13	12,1	9,8

Prema obliku nastave, bilo je podjednako učenika u razrednoj (ukupno 710 učenika, odnosno 53%) i u predmetnoj nastavi (ukupno 629 učenika, odnosno 47%).

Prikupljanje podataka. Nakon dobijenih administrativnih dozvola i preporuka, kontaktirane su sve škole i zamoljene su da učestvuju u istraživanju. Sa školama koje su pristale da sarađuju neposredno su komunicirale studentkinje osnovnih studija učiteljskih fakulteta u Rijeci, Splitu i Osijeku, dok su za Zagreb i Zagrebačku županiju posebno angažovane osobe koje su zadale instrument. Svaka škola je imala koordinatora istraživanja, pri čemu je to najčešće bio stručni saradnik u školi i njegova uloga bila je da distribuira instrument nastavnicima koji su prihvatili da učestvuju u istraživanju. Instrument je u škole dostavljen u kovertama, a nastavnici su ih nakon popunjavanja vraćali u kovertu koje su potom zatvarali i prosleđivali studentkinjama posredstvom školskih koordinatora. Na ovaj način je ispoštovana anonimnost i nastavnika i učenika sa teškoćama u ponašanju. Prikupljanje je trajalo dve školske godine: 2016/2017. i 2017/2018. Prosečno trajanje popunjavanja instrumenta bilo je oko 30 minuta.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Samoprocene nastavnika o učestalosti praksi u poučavanju učenika sa teškoćama u ponašanju. U Tabeli 2 mogu se naći vrednosti deskriptivnih mera za tri grupe praksi poučavanja učenika sa teškoćama u ponašanju.

Tabela 2. Deskriptivne mere supskala Skale za samoprocenu postupaka poučavanja učenika koji imaju teškoće

	Prilagođeno vrednovanje	Sveobuhvatnost komunikacije	Min	Max	M	SD
Pohvaljivanje i podsticanje	,22**	,54**	1	6	5,18	,754
Prilagođeno vrednovanje		,20**	0	6	2,83	1,48
Sveobuhvatnost komunikacije			0	6	4,57	1,00

Min – empirijski najniži skor; Max – empirijski najviši skor; M – aritmetička sredina; SD – srednje odstupanje od aritmetičke sredine.

Poređenje samoprocena na trima dimenzijama na celom uzorku nastavnika pokazuje da nastavnici kao najučestalije procenjuju sopstvene prakse pohvaljivanja i podsticanja, zatim prakse sveobuhvatne motivacije i, u znatnom zaostatku, prakse prilagođenog vrednovanja. Razmotrimo sada vrednosti za svaku supskalu.

Kada je o dimenziji *Pohvaljivanje i podsticanje* reč, primećuje se veliko grupisanje skorova u domenu najviših ocena. Aritmetička sredina empirijskih ocena uveliko prevazilazi teorijsku sredinu skale (čija je vrednost 3 na datoj skali), približivši se teorijskom maksimumu. Raspršenje skorova je relativno nisko i iznosi manje od jedne skalne jedinice. Ovo znači da je velika većina nastavnika ocenila da često ili skoro uvek pohvaljuje i podstiče učenika sa teškoćama u ponašanju tokom nastave. Ako se pogledaju stavke koje zasićuju datu supskalu,³ možemo videti da se prakse koje pripadaju ovoj dimenziji mogu primeniti u cilju podsticanja svih učenika, bilo da se oni suočavaju sa teškoćama ili ne. Drugim rečima, sve opisane prakse izuzev jedne (*Postavljam realne ciljeve u skladu sa učenikovim mogućnostima*) pripadaju širem skupu kompetencija dobrog nastavnika potrebnim za uspešno podsticanje motivacije

3 Stavke koje pripadaju dimenziji *Pohvaljivanje i podsticanje* u nastavi su: Pohvaljujem i nagrađujem učenika za pravovremeno izvršene obaveze; Dajem mu priliku da se istakne u najboljem svetlu; Podstičem ga da učestvuje u grupnim aktivnostima i raspravama; Pohvaljujem učenika kada uradi nešto dobro; Na prikladan način ističem reči, slike i pojmove kako bi mu pažnja bila usmerena na bitno; Postavljam realne ciljeve u skladu sa učenikovim mogućnostima; Govorim jasno i razgovetno.

učenika za školsko angažovanje i obezbeđivanje prilika za uspešno praćenje nastave, nevezano za aspekt inkluzivnosti i potrebu za razvijanjem pristupa koji bi bio prilagođen potrebama učenika sa teškoćama.

Izuzev nešto nižih mera centralne tendencije, deskriptivne mere dimenzije Sveobuhvatnost komunikacije u svemu liče na mere supskale Pohvaljivanje i podsticanje – empirijski prosek je jednu i po skalnu jedinicu iznad sredine skale, a standardna devijacija iznosi jednu skalnu jedinicu. Nastavnici, kao i u prethodnom slučaju, smatraju prakse obuhvaćene ovom skalom veoma čestim u svom poučavanju učenika sa teškoćama u ponašanju. Razmatranje stavki koje obrazuju ovu dimenziju,⁴ kao i kod supskale Pohvaljivanje i podsticanje, upućuje na to da je reč o onim praksama vođenja učenika pomoću naloga čiji je cilj uspešno snalaženje tokom nastave i usvajanje poželjnih navika u ponašanju koje nisu specifične za učenika sa teškoćama, već da se primenjuju u radu sa svim učenicima. Štaviše, prilikom formulisanja ovih stavki pošlo se od ideje o univerzalnom pristupu u poučavanju (Courey et al., 2013) koji upravo podrazumeva neizdvajanje učenika sa teškoćama davanjem naloga ili pružanje pomoći svima, kako bi se obeshrabrilo izopštavanje učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom.

Budući da se prakse iz obe prethodno diskutovane grupe često javljaju, ove dve dimenzije umereno visoko koreliraju i dele gotovo 30% varijanse. Ovo je u skladu sa idejom da je za opisane dve dimenzije zajedničko to da ne zahtevaju posebno prilagođavanje pristupa specifičnim grupama učenika. Čini se da su opisane prakse odavno prepoznate kao uspešni postupci poučavanja učenika uopšte i da predstavljaju deo osnovnog kurikulumu veština kvalitetnog nastavnika koji je, prema procenama nastavnika iz uzorka, razvijen i prisutan u praktičnom radu gotovo svakog od njih.

Razmotrimo sada deskriptivne mere za supskalu Prilagođeno vrednovanje. Aritmetička sredina je niža od empirijskog proseka nego kod drugih dveju dimenzija i nalazi se nešto ispod teorijske sredine skale, a variranje procena učestalosti među nastavnicima na ovoj dimenziji je nešto veće i iznosi skoro jednu i po skalnu jedinicu. Drugim rečima, nastavnici su procenili da, spram druge dve grupe praksi, uopšteno ređe primenjuju prakse prilagođavanja načina davanja zadataka, ispitivanja znanja i

4 Sveobuhvatnost komunikacije u celom odeljenju čine stavke: Na svakom času upozoravam sve učenike u odeljenju da provere jesu li uzeli sve svoje stvari, kako bih podstakao/podstakla učenika da brine i o svojim stvarima; Na svakom času upozoravam sve učenike u odeljenju da provere da li je ostalo nešto ispod klupe kako bih podstakao/podstakla učenika da brine i o svojim stvarima; Prilikom učenja novog gradiva ili tumačenja trudim se da obratim pažnju na sopstvenu gestikulaciju i mimiku lica; Nastojim da organizujem radionice (posebno na času odeljenske zajednice) kojima podstičem grupnu koheziju; Kada rade test, redovno obaveštavam sve učenike u odeljenju koliko im je još vremena ostalo do kraja; Podsetim učenika da na klupi treba da ima samo ono što mu je potrebno za određeni zadatak.

vrednovanja školskog učinka potrebama učenika koji imaju teškoće prilikom vežbanja i provere znanja. Sadržaj tvrdnji koje čine ovu dimenziju⁵ pokazuje da su, za razliku od prethodne dve dimenzije, ovde opisane prakse koje podrazumevaju prilagođavanje pristupa, odnosno primenu eksplicitno drugačijih postupaka u poučavanju učenika sa teškoćama spram postupaka koji se primenjuju za druge učenike.

U prilog predlogu o ovakvom grupisanju skupa praksi obuhvaćenih Skalom u tumačenju dobijenih rezultata – na one koje su primenljive na sve učenike, sa jedne, i na one prakse koje podrazumevaju promenu pristupa u poučavanju učenika sa teškoćama u ponašanju, sa druge strane – govore i niske (iako značajne) korelacije, odnosno mali procenat zajedničke varijanse dimenzije Prilagođeno vrednovanje sa jedne strane i prethodno diskutovane dve dimenzije sa druge strane.

Pitanje razloga za ovakve procene na dimenziji Prilagođeno vrednovanje ostaje otvoreno. Jedan izvor ovih nalaza mogu biti uverenja pojedinih nastavnika da prilagođavanje pristupa najčešće znači promene u pravcu olakšavanja zadatka i spuštanja kriterijuma, a da oni to u poučavanju učenika sa teškoćama u ponašanju ne smatraju potrebnim ili poželjnim, imajući u vidu važne nalaze da niska očekivanja nastavnika vode samoispunjavajućem proročanstvu, odnosno slabijim obrazovnim postignućima učenika (Rosenthal & Jacobson, 1966). Drugi, za nas važniji izvor ovakvih rezultata može se ticati nedovoljno razvijenih kompetencija za individualizaciju nastavnog procesa. Teškoće nastavnika mogu ležati u nedovoljnoj svesti o potrebi za prilagođavanjem pristupa karakteristikama učenika, u nepoznavanju činjenice da prilagođavanje ne znači nužno redukovanje zahteva, i/ili u slabije razvijenim veštinama nastavnika da pristup, čak i kada oceni da je to potrebno, individualizuje u skladu sa potrebama učenika koji imaju teškoće u ponašanju.

Razlike u praksama poučavanja kod nastavnika razredne i predmetne nastave. U Tabeli 3 prikazane su razlike u ocenama učestalosti tri grupe praksi koje su dali nastavnici koji predaju u nižim i u višim razredima osnovne škole.

5 *Prilagođeno vrednovanje* učenikovog napredovanja obuhvata tvrdnje: Kada zadajem zadatke, učenik dobije svaki zadatak na posebnom papiru; Ispitujem ga pretežno usmeno, dok pismeno ispitivanje izbegavam; Prilikom pisanja testa uvek ostavim više prostora na papiru za odgovore ovog učenika; Prilikom pisane provere znanja ovom učeniku češće, nego drugim učenicima, dajem da zaokruži odgovore; Za domaći zadatak dobja manji broj zadataka; Ukoliko učenik zameni slova u pisanju, takve greške ne ocenjujem.

Tabela 3. Analiza varijanse na uzorku nastavnika predmetne i razredne nastave na supskalama Skale za samoprocenu postupaka poučavanja učenika koji imaju teškoće

		M	SD	η^2	F
Pohvaljivanje i podsticanje	razredna	5,33	,68	,09	49,02**
	predmetna	5,04	,79		
Prilagođeno vrednovanje	razredna	2,79	1,4	,01	,52
	predmetna	2,85	1,52		
Sveobuhvatnost komunikacije	razredna	4,83	,86	,17	111,73**
	predmetna	4,25	1,08		

M – aritmetička sredina na linearnom kompozitu; SD – srednje odstupanje od aritmetičke sredine; F – vrednost testa razlika u varijansi između grupa; η^2 – veličina efekta; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Podaci iz Tabele 3 pokazuju da se nastavnici iz dve grupe razlikuju u svojim ocenama na dvema supskalama – *Pohvaljivanje i podsticanje* i *Sveobuhvatnost komunikacije*. Dobijena razlika je između male i umerene (prema Gamst, Meyers & Guariono, 2008) i u oba slučaja iznosi približno pola skalne jedinice u korist nastavnika razredne nastave – koji izveštavaju da su prakse opisane ovim supskalama nešto češće. U Tabeli 4 prikazani su rezultati diskriminacione analize ocena na tri supskale koje ukazuju na postojanje jedne značajne diskriminacione funkcije na kojoj se dve grupe nastavnika razlikuju u veličini od, kako to visina kanoničke korelacije sugeriše, približno 10%.

Tabela 4. Diskriminaciona analiza na uzorku nastavnika razredne i predmetne nastave na dimenzijama Skale za samoprocenu postupaka poučavanja učenika koji imaju teškoće

funkcija	Temeljna vrednost	% varijanse	kanonička korelacija	Wilksova lambda	Hi kvadrat	značajnost
DF1	,10	100	,31	,91	115,2(3)	,000

Sadržaj ekstrahovane diskriminativne funkcije prikazan je u Tabeli 5.

Tabela 5. *Diskriminacioni koeficijenti (K) i korelacije između supskala i kanoničke diskriminativne funkcije (S)*

	K	S
Sveobuhvatnost komunikacije	,86	,92
Pohvaljivanje i podsticanje	,27	,65
Prilagođeno vrednovanje	-,36	-,09

Visina diskriminacionih koeficijenta i korelacija između supskala i kanoničke diskriminacione funkcije, očekivano, sugeriše da visoke vrednosti imaju dimenzije *Sveobuhvatnost komunikacije* i, potom, *Pohvaljivanje i podsticanje*, pri čemu obe daju pozitivan doprinos ekstrahovanoj funkciji, koja se sada može konceptualizovati kao *Podsticajna i sveobuhvatna komunikacija*. Doprinos dimenzije *Prilagođeno vrednovanje* funkciji je niži i negativan. Pregled centroida dve grupe pokazuje da nastavnici predmetne nastave imaju negativan ($C=-0,36$), dok nastavnici razredne nastave imaju pozitivan odnos ($C=0,28$) prema ovoj funkciji što, kako i na osnovu deskriptivnih mera sledi, govori o nešto većim samoprocenama učestalosti praksi *Sveobuhvatne i podsticajne komunikacije* kod nastavnika koji predaju u nižim razredima.

Funkcija *Sveobuhvatna i podsticajna komunikacija* na kojoj postoje razlike između dveju grupa nastavnika obuhvata one aspekte poučavanja koje smo prethodno zajednički okarakterisali kao prakse koje su se pokazale univerzalno uspešnim. Šta leži u osnovi dobijenih razlika među nastavnicima? Jedan uzrok mogu biti razlike u stepenu razvijenosti veština poučavanja. Kako je ranije navedeno (Gluhak & Bouillet, 2017), nastavnici razredne nastave imaju drugačije inicijalno obrazovanje od nastavnika predmetne nastave koje ih može bolje pripremiti za uspešan nastavni rad uopšte, pa i za rad sa učenicima koji imaju probleme u ponašanju.

Pored toga, ponovni pregled stavki koje pripadaju ovim skalama sugeriše da je reč o onim praksama motivisanja i podsticanja učenika (npr. Dajem učeniku priliku da se istakne u najboljem svetlu) i vođenja nalogima (npr. Podsetim učenika da na klupi treba da ima samo ono što mu je potrebno za određeni zadatak) koje su potrebnije tokom prvih godina pohađanja škole. U nižim razredima je veći naglasak na vaspitnoj ulozi nastavnika, podsticanju razvoja poželjnih navika i uspostavljanju pozitivnog odnosa prema školi. U višim razredima obaveznog obrazovanja se, pak, očekuje da su učenici ovakve prakse usvojili, da su znatno samostaljniji, te da

nastavnici svoje napore mogu, umesto u motivisanje i vođenje, u većoj meri uložiti u usvajanje obrazovnog kurikulumu. Osim toga, postoje i važne razlike u organizaciji razredne i predmetne nastave koje imaju bitne posledice: u razrednoj nastavi postoji uvid u celokupno školsko funkcionisanje učenika sa teškoćama u ponašanju i, stoga, u potencijalne potrebe datog učenika za prilagođenim pristupom u poučavanju; u predmetnoj nastavi se učenik procenjuje samo kroz rad u okviru datog predmeta, te nastavnik može slabije poznavati eventualne specifičnosti učenika i adekvatne prakse prilagođavanja. Oba dodatna činioca – drugačija uloga nastavnika i drugačije mogućnosti za upoznavanje učenikovih snaga i slabosti u višim i nižim razredima osnovne škole – mogla bi doprineti postojanju razlika u praksama nastavnika prilikom poučavanja učenika sa teškoćama u ponašanju.

Sa druge strane, ocene ove dve grupe nastavnika na supskali *Prilagođeno vrednovanje* su praktično identične. Ovaj nalaz govori u prilog tome da su činioci zbog kojih nastavnici ređe prilagođavaju način davanja zadataka, ispitivanja znanja i vrednovanja školskog učinka potrebama učenika koji imaju teškoće u situacijama vežbanja i provere znanja potencijalno zajednički za nastavnike u višim i nižim razredima. Ako ostavimo po strani mogućnost da nastavnici prakse individualizacije vrednovanja ne smatraju potrebnim ili poželjnim, na osnovu dobijenog nalaza može se pretpostaviti da je nastavnicima razredne i predmetne nastave potreban podjednak stepen podrške razvoju veština prilagođavanja procesa poučavanja.

ZAKLJUČAK

Ova studija bila je usmerena na svakodnevnu praksu inkluzivnog poučavanja u kojoj se integrišu, ili „prelamaju”, svi drugi aspekti kompetencija za poučavanje učenika sa teškoćama u ponašanju. Vrednost prikazanog istraživanja jeste u tome što pruža deo odgovora na pitanje kakvo je, prema procenama nastavnika, aktuelno stanje u pogledu primene uspešnih praksi u poučavanju učenika sa problemima u ponašanju u velikom broju škola u Republici Hrvatskoj. Prvi značajan uvid, prema našoj proceni, jeste da prilikom poučavanja učenika sa problemima u ponašanju nastavnici ocenjuju da češće primenjuju postupke koji su se pokazali uspešnim u radu sa svim učenicima i koji predstavljaju osnov uspešnog nastavnog rada uopšte, te u kojima su, kako pretpostavljamo, iskusniji i veštiji. Na ovom mestu trebalo bi razmotriti i činjenicu da je deo stavki koje sadrži ova Skala nastao na osnovu tvrdnji „eksperata za inkluziju” o tome koje su se, na osnovu njihovog iskustva, prakse u poučavanju učenika sa teškoćama u ponašanju pokazale uspešnim. Šta je ono

što su eksperti predložili? U velikoj meri, to su bile prakse koje su se pokazale kao univerzalno uspešne u nastavnom radu, a za koje je postojao transfer iz neinkluzivne u inkluzivnu učionicu. Budući da su nastavnici ovakve prakse ocenili kao vrlo česte u svom poučavanju, čini se da smo ovim istraživanjem identifikovali onaj aspekt baznog kurikulumu nastavnčkih kompetencija kojima su nastavnici dobro ovladali i koje su pogodne za sve učenike, pa i za učenike sa teškoćama u ponašanju.

Poređenje nastavnika razredne i predmetne nastave na ove dve dimenzije – koje zajednički čine funkciju Sveobuhvatna i podsticajna komunikacija, upućuju na sledeće. Prvo, stavke koje pripadaju ovim dvema dimenzijama možda obuhvataju prakse u poučavanju koje su više uobičajene u nižim razredima osnovne škole, na prvom mestu zbog izraženije vaspitne uloge nastavnika, koji podstiče, motiviše i pomaže u usvajanju poželjnog ponašanja i dobrog odnosa prema školi. Pored toga, iako male, dobijene razlike u učestalosti ovih postupaka u poučavanju učenika sa teškoćama mogu se razumeti i kao prilog tezi da inicijalno obrazovanje nastavnika razredne nastave predstavlja bolji oslonac izgradnje bazičnog skupa nastavnčkih kompetencija koji oni mogu primeniti u svim, pa i u inkluzivnim učionicama čiji su deo učenici sa teškoćama u ponašanju.

Sa druge strane, nastavnici su, bez obzira na razrede u kojima predaju, saopštili da znatno ređe primenjuju postupke koji su vidno različiti od praksi koje koriste u radu sa ostalim učenicima i koji zahtevaju eksplicitno prilagođavanje nastavnog rada. Pri tome, od svih aspekata nastave u inkluzivnoj učionici, poseban izazov za nastavnike može predstavljati upravo vrednovanje školskog napretka učenika sa teškoćama, budući da je ono završni korak čitavog skupa mera prilagođavanja pristupa – od procene snaga i ranjivih strana učenika, preko definisanja za njega odgovarajućeg kurikulumu i načina njegove realizacije, do utvrđivanja kriterijuma vrednovanja koji podrazumevaju ostvarivanje dostižnih, ali izazovnih ishoda. Drugim rečima, teškoće nastavnika u prilagođavanju pristupa u situaciji vežbanja i vrednovanja mogu odražavati slabije veštine u realizaciji bilo kod dela ovog „lanca” postupaka u procesu individualizacije koji se završava vrednovanjem. Prikazani nalazi u saglasju su sa tezom da je, bez obzira na prirodu uverenja nastavnika o inkluziji i na stepen njihove motivacije da implementiraju inkluzivni model školskog funkcionisanja, praksa prilagođavanja postupaka poučavanja, imajući u vidu njenu ne predugu istoriju u Republici Hrvatskoj, još uvek aspekt nastavnog rada koji, kako nam se čini, zaostaje za drugim oblastima osnovnih kompetencija kojima su nastavnici ovladali.

Kako bismo mogli razumeti nalaz o odsustvu razlika u učestalosti praksi prilagođavanja postupaka vrednovanja za nastavnike koji predaju u nižim i u višim

razredima? Pod uslovom da su programi stručnog usavršavanja koji su dostupni nastavnicima razredne i predmetne nastave jednakog kvaliteta kada je individualizacija u pitanju, dobijeni nalazi dovode u pitanje tvrdnje o boljem inicijalnom obrazovanju nastavnika razredne nastave u oblasti inkluzije. Čak i da nastavnici razredne nastave započinju svoju karijeru stekavši bolje teorijsko znanje, fokus ovog rada na praktične aspekte poučavanja upućuje da im je, kada je o praksi individualizacije reč, potencijalno potreban jednak stepen pomoći u razvoju kapaciteta koji je potreban nastavnicima predmetne nastave.

Konačno, koja su to pitanja koja bismo, na osnovu ovog rada, mogli otvoriti za naredna istraživanja? Prvo, vratimo se na činjenicu da je pitanje uverenja i motivacije nastavnika u ovom radu ostavljeno po strani. Imajući u vidu potencijalne doprinose ovih aspekata nastavničkih kompetencija odlikama prakse poučavanja u inkluzivnoj učionici, pitanje koje ostaje otvoreno jeste koji su to, kada je o različitim aspektima kompetencija reč, činioci zbog kojih su prakse prilagođenog vrednovanja ocenjene kao ređe. Da li se radi o uverenju o njihovoj neadekvatnosti, o nemotivisanosti za njihovu primenu, o slabijim veštinama individualizacije, ili nečemu izvan pobrojanog? Potom, kako smo prethodno diskutovali, vrednovanje je završna karika u lancu čitavog skupa postupaka prilagođavanja nastavnog procesa. Stoga je možda potrebno konstruisati instrument čijom upotrebom možemo da dobijemo diferenciraniju informaciju o prethodnim koracima prakse prilagođavanja nastave i time potencijalno steći jasniju sliku o prirodi teškoća nastavnika prilikom procesa individualizacije. Treće, budući da su teškoće sa kojima se učenici sa problemima u ponašanju suočavaju jedinstveni u tom smislu što su u većoj meri, spram teškoća drugih učenika, ometajući za funkcionisanje nastave u čitavom odeljenju, buduća istraživanja bi se mogla usmeriti na precizniju identifikaciju specifičnih izazova koji se postavljaju pred nastavnike prilikom poučavanja ove grupe učenika. Konačno, u ovom radu smo otvorili i temu potencijalne potrebe za različitim oblicima prilagođavanja nastavnog procesa u nižim i višim razredima osnovne škole. S tim u vezi, mogu se bolje istražiti postupci individualizacije vrednovanja, ali i drugi aspekti nastavnog rada koji su tipičniji za nastavnike koji predaju u višim razredima. Dalja empirijska razmatranja ovih pitanja mogla bi, prema našem viđenju, biti vredni koraci ka osmišljavanju adekvatnih programa razvoja kapaciteta nastavnika za uspešnu realizaciju rada sa učenicima koji imaju teškoće u ponašanju u inkluzivnoj odeljenskoj zajednici.

Napomena. Tekst predstavlja rezultat rada na projektu *Razine rizika za probleme u ponašanju djece rane razvojne dobi i stručne intervencije* (br. 13.10.2.2.03) koji finansira Sveučilište u Rijeci.

LITERATURA

- Bašić, J. (2012). Prevencija poremećaja u ponašanju u školi. U S. Vladović (ur.), *Zbornik priopćenja sa stručnih skupova pravobraniteljice za djecu: Zaštita prava i interesa djece s problemima u ponašanju* (str. 11-23). Zagreb: Pravobranitelj za djecu.
- Billingsley, B. S., Fall, A. & Williams, T. O. (2006). Who is teaching students with emotional and behavioral disorders? A profile and comparison to other special educators. *Behavioral Disorders*, 1(3), 252-264.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D. (2013). Djelotvorne strategije u poučavanju učenika s problemima u ponašanju. *Napredak*, 1(1-2), 103-128.
- Bouillet, D. (2014). *Nevidljiva djeca - od prepoznavanja do inkluzije*. Zagreb: UNICEF.
- Bouillet, D. (2016). Procjena potreba učenika osnovne škole u svrhu planiranja socijalnopedagoških intervencija—standardizacija mjernog instrumenta. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 24(2), 73-92.
- Bouillet, D., Domović, V. i Ivančević, S. (2017). Uvjerena studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 32-43.
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J. & Lepage, P. (2013). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 1-22.
- Domović, V., Vizek Vidović, V. & Bouillet, D. (2017). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 175-190.
- Florian, L. (2008). Special or include education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Gallagher, D. J. (2004). The importance of constructivism and constructivist pedagogy for disability studies in education. *Disability Studies Quarterly*, 24(2), 1-15.
- Gamst, G., Meyers, L. S. & Guariono, A. J. (2008). *Analysis of Variance Designs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gluhak, I. i Bouillet, D. (2017). Usklađenost inicijalnog obrazovanja učitelja s potrebama odgojno-obrazovne inkluzije. U D. Bouillet, M. Đuranović, i D. Tot (ur.), *Zbornik odabranih radova s 11. Međunarodnoga balkanskog kongresa obrazovanja i znanosti „Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost“, tematsko područje: Kvaliteta i inkluzivnost obrazovanja – preduvjeti održive budućnosti* (str. 139-162). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga.
- Igrić, Lj. (2014). Projekt "Programi intervencija i neki okolinski faktori edukacijskog uključivanja". Inicijalni rezultati, smjernice u razvoju programa. U Lj. Igrić, R. Fulgosi Masnjak i A. Jakab Wagner (ur.), *Učenic s teškoćama između škole i obitelji* (str. 34-43). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.
- Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka Script.
- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.
- Koller-Trbović, N., Žižak, A. i Jeđud Borić, I. (2011). *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Zagreb: Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade Republike Hrvatske.

- Kovačić, E. i Vlah, N. (2018). Strategije poučavanja učenika s teškoćama pažnje – samoprocjena učitelja. Zbornik radova „Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije“. Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci (prihvaćeno za štampu).
- Kranželić Tavra, V. (2003). Programi prevencije poremećaja u ponašanju i ranih intervencija u školskom okruženju. U J. Bašić i J. Janković (ur.), *Lokalna zajednica: izvorište Nacionalne strategije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih* (str. 104-117). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Povjerenstvo VRH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih.
- Luca-Mrđen, J. i Puhovski, S. (2007). *Hiperaktivno dijete*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
- Martan, V., Skočić Mihić, S. i Puljar, A. (2016). Nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 52(3), 139-150.
- Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2008). *Narodne novine*, br. 87/08, 86/09, 92/10 i 105/10 – ispr.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains. *Psychological reports*, 19(1), 115-118.
- Skočić Mihić, S. (2017). Učiteljska osposobljenost za izvedbu individualizirane nastave u inkuzivnim razredima. U R. Čepić i J. Kalin (ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 139-156). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Stančić, Z., Lisak, N. & Mataječić, K. (2017). Calculating and problem solving task in high in low quality inclusive classrooms. In G. Hržica, i I. Jeđud Borić (Eds.), *Book of abstracts: 9th International Conference of the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences* (pp. 20-21). Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences.
- Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vlah, N., Međimorec-Grgurić, P. i Baftiri, Đ. (2017). Demografske i profesionalne karakteristike srednjoškolskih učitelja u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(1), 86-100.
- Vlah, N. i Rašković, K. (2014). Povezanost između procjene problema u radu s djecom koja manifestiraju emocionalne teškoće i teškoće ponašanja i stavova prema obrascima ponašanja u sukobima kod učitelja razredne nastave. *Pedagoška istraživanja*, 11(1), 141-152.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). *Narodne novine*, br. 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013 i 152/2014.
- Zrilić, S. (2015). Suvremene paradigme inkluzivnog odgoja i obrazovanja. U S. Opić, V. Bilić i M. Jurčić (ur.), *Odgoj u školi* (str. 253-277). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Žižak, A., Vizek Vidović, V. i Ajduković, M. (2012). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

RECOGNITION OF DIVERSITY AS A FUNCTION OF THE POSITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN AND YOUTH

The experience of living in a community – albeit family, school, social or international – confronted us a long time ago with the fact that we are not all the same. Modern societies have added to this the belief that we all have equal rights. The practice of segregating those who are different or the deprivation of the right to individuality does not result in the loss of existing differences but, on the contrary, to disagreements because of them. Respecting differences is the first condition for the creation of an *inclusive* society in which, on one side, the feeling of well-being of all members is supported and, in which, in turn, because of that very diversity, these members contribute to difference aspects of the development of the social community of which they are members. The first pillar in the creation of such a society is education. Formal schooling should create the conditions for supporting individual development, accepting and respecting the personal abilities and inclinations, family and cultural inheritance and characteristics of the social conditions in which individuals live. The goal of school is to provide each pupil with the chance to develop their potential and grow in conditions of respect and recognition. Any school which sets itself such a goal becomes an *inclusive* school – instead of being a school only *for some*, it becomes a place of quality education *for all* pupils.

The systematic transformation of schools into communities whose primary value is respecting differences is enabled by the introductory of *inclusive education*. Inclusive education is one of the main issues in the field of improving the quality and accessibility of education. In 2000, Serbia began a comprehensive reform of its education system which established the framework and directions in accordance with the general directions of the development of the education system within the framework of the European Union. Analysis of the current legal regulative and research in the field of inclusive education in Serbia show that although the legislative and strategic framework presents a good starting point for equal inclusion and access to quality education for all children, there are numerous dilemmas and problems confronting employees in education, children and their parents in the process of the realisation of inclusive education.

Lack of knowledge and understanding of the legal framework of inclusive education results in various ambiguities in its implementation in practice. Since the current concept of education, health and social support reaches a small number of children, there are numerous problems in understanding the concept of additional support and its implementation in practice. The very context in which the legislative regulations are implemented is burdened by various systematic and institutional obstacles, and the conditions in schools present a particular challenge: the large numbers of pupils in classes, the insufficient training of teachers and the resulting lack of the necessary skills, various prejudices and discrimination towards children and pupils from sensitive groups. Considering that many of the proposed solutions are new to both the representatives of the educational authorities and the main agents of change in practice, it comes as no surprise that the process of the implementation of inclusive education is accompanied by difficulties on various levels.

The book, *Recognition of Diversity as a Function of the Positive Development of Children and Youth*, consists of eleven texts by authors who in terms of their thematic fields are focused on the elaboration of numerous questions significant for inclusive education. The goal of this book is the observation of ways to improve the conceptual, legislative and practical framework of inclusive education as a function of support for the development of children's positive potentials. The set goal is in accordance with changes in contemporary life conditions (particularly in the family) which change the relations of social power and make the process of upbringing children leading to positive development outcomes even more complex. The most important precondition for achieving positive development outcomes are the beliefs of significant adults (in the family, school and wider social environment) that the differences among young people are a potential advantage and not a potential problem, that each young person has personal potentials which can be developed and that each society has access to the resources to support the improvement of young people's development.

The papers presented in the book could be grouped into four thematic entities: the general theoretical and legal framework for monitoring inclusive education – innovative potentials; an empirical analysis of initial education, the competences and attitudes of teachers towards inclusive education; the emotional and social aspects of the participation of pupils with developmental disabilities in regular schools; inclusion in the intercultural context.

In the introductory paper, *The Paradigm of Positive Development: the Possibility of Innovative Practices in Inclusive Education*, the author Nada Polovina

presents the key points of reference for the paradigm of the *positive development of young people* as a new approach to research, developmental stimulation and improvement of potential of children and young people. The first part of the paper considers those points which refer to: the nature of the development process and developing goals (the 'plasticity' of developmental possibilities; the development of functional behaviour); the constructive elements of positive development (the interaction of the internal/child's powers and the external developmental powers – the characteristics of the socialisation system); the nature of the process of developmental changes (the process of developing progress as a result of the mutual efforts of the child and the contribution of the environment). The second part of the paper analyzes the general points of reference for the incorporation of the values and principles of the presented paradigm in the practice of the inclusion of children with developmental disabilities in regular schools, and then their incorporation in real school practice in Norway whose law on education is based on the principle of the positive development of pupils.

In the paper entitled *The Legal Regulation of Inclusive Education in Serbia and Some Countries in the Region*, authors Danilo Rončević and Aleksandar Antić analyze the legal framework of inclusive education in our country and compare basic regulations related to inclusion in the education systems in Serbia, Croatia, Bosnia and Herzegovina and Montenegro. The basic conclusion is that the right to inclusive education is implemented in the legal frameworks of all the aforementioned educational systems. Analysing the current situation in Serbia, the authors concluded that there are differences between the law and practice, i.e. that the regulatory provisions which refer to inclusive education are often not applied in practice. The authors propose certain measures which could make positive changes to the current situation of inclusive education in Serbia.

The paper *Inclusive Education in Serbia from the Perspective of Primary School Teachers in Serbia* written by Milja Vujačić, Nikoleta Gutvajn and Jelena Stanišić focuses on a review of teachers' approaches towards inclusive education through an analysis of their opinions on: a) inclusive education as an idea, b) the achievement of inclusive education in practice, c) the ways in which inclusive education is presented in our country's educational policy, d) the training they underwent in this field, e) the problems and difficulties they face in the realisation of inclusive education and f) recommendations for the further development of inclusive education in Serbia. It was concluded that teachers' opinions of inclusive education in Serbia are generally negative. Even though teachers emphasise the humane aspect of this idea, their

replies indicate negative perceptions regarding the realisation of inclusive education in practice. Insufficient and inadequate teacher training, as well as a lack of quality support from experts and schools in general, present the key problem for the essential acceptance of this idea on the part of teachers and the successful realisation of inclusive education in practice. The authors point out the need to improve the support system for the implementation of inclusive education which would enable the adoption of the values and competences of inclusive education, the provision of continuous support to practitioners, as well as inter-departmental cooperation which would significantly contribute to changing teachers' relation to the idea and practice of inclusive education.

Isidora Korać, Marijana Kosanović and Jasmina Klemenović's paper *Initial Education of Teachers and their Professional Competences for Work in Inclusive Environments* presents research findings about teachers' opinions on the contribution of their initial education in gaining the competences required for work with children who needed additional support. It was concluded that there is a need for certain conceptual and organisational changes in the initial education of teachers which would facilitate the development of their competences for work in inclusive environments. In addition to introducing additional contents from the field of inclusive education in existing study programs, increasing the contribution of professional practice in undergraduate curriculum, there is also a need to reduce the gap between theoretical and practical knowledge.

How Teachers in Croatia Evaluate Their Own Practice in Teaching Pupils with Behavioural Difficulties, written by Nataša Vlah and Sanja Grbić, is focused on the daily practice of inclusive teaching which integrates all other aspects of the competences for teaching pupils with behavioural difficulties. The value of the presented research in this paper lies in the provision of the answer to the question about what the *current situation* is regarding the implementation of *successful practices* in teaching pupils with behavioural difficulties in the Republic of Croatia. Their findings show that when teaching pupils with behavioural difficulties, teachers often implement those methods which have proved to be successful in work with all pupils and which represent the base for the successful teaching process in general, and those practices are more frequently used by class teachers rather than subject teachers. The teachers estimated those practices which include different approaches to the teaching and evaluation of such pupils as rarely implemented. On the basis of those findings, the authors pointed out several open questions whose replies

could contribute to the formulation of successful programs for the development of teachers' capacities for work with pupils with behavioural difficulties.

The goal of Jelena Stevanović, Emilija Lazarević and Jadranka Milošević's paper, *Written Expression: the Competences of Pupils with Developmental Disabilities in the First Four Grades*, was to research class teachers' opinions on the inclusive education of children with developmental disabilities in the field of written expression, i.e. Serbian language classes. Those teachers believe that in the field of written expression pupils with disabilities should acquire knowledge and skills related to the basic level when considering the standards for the end of the first cycle of compulsory education in the Serbian language. However, experience from school practice shows that pupils with developmental disabilities cannot successfully and completely master the majority of competences which are predicted by prescribed achievement levels. The obtained findings suggest that during training on the implementation of inclusive education, class teachers should be given special training for the implementation of contents for the Serbian language, and that special programs which would focus on the improvement of the basic competences of pupils with developmental disabilities in the field of *written expression* should be designed.

In *The Social Acceptance of Pupils with Developmental Disabilities in the Lower Grades of Primary School*, author Rajka Đević compares the social acceptance of pupils with developmental disabilities and their peers who do not have such disabilities. In order to research social acceptance, the level of pupils' social acceptance, their social status, and the formation of friendships were studied. The research was realised by means of sociometric research techniques with the use of a sociometric questionnaire and rating scale. The results of the presented research point out the lower level of social acceptance of pupils with developmental disabilities, their unfavourable social status in class as well as the fact that they have fewer friendships than their peers without such disabilities. The implementation of different programs focused on fostering tolerance among all the participants in school work and life, respecting differences, and promoting the social competence of both pupils who have developmental disabilities and their peers could contribute to a better picture of the social acceptance of pupils with disabilities in regular primary schools.

Branislava Popović-Čitić and Lidija Bukvić's paper *Evaluating the Developmental Benefits of Pupils with Social and Emotional Disabilities* presents research whose goal was to evaluate the internal and external developmental benefits of pupils with social and emotional disabilities. The basic findings show that pupils with social and emotional developmental disabilities gain fewer developmental benefits than

their peers who do not demonstrate the symptoms of emotional and behavioural problems. The authors emphasise that priority action should be directed towards external developmental benefits, particularly those connected to the support and validation of pupils, i.e. the creation of a school environment which supports, encourage and values the progress of all pupils, models positive behaviour, provides a feeling of safety and develops a climate of tolerance, approval and acceptance. Also, it would be important to initiate interventions making it possible to work on aspects of pupils' positive identity, in the sense of strengthening self-respect, self-efficacy and beliefs in the future.

Milana Rajić and Ivana Mihić's research, *The Quality of Relationships between Teachers and Children with Developmental Disabilities*, is focused on research into the quality of this relationship as well as the potential factors which could contribute to quality. Self-evaluations of teachers' experiences with children were analysed to gain insight into the quality of relationships between teachers and children. In order to study the potential quality factors of this relationship, consideration was given to a) teachers' characteristics – self-evaluated motivation and perceived competences for work with children with developmental disabilities, b) environmental features – estimated global conditions for work and the number of children in groups as well as c) teachers' beliefs about children. In terms of the quality of the teacher-child relationship, the data indicates relatively expressed closeness, but equally expressed antagonism between teachers and pupils with developmental disabilities. As regards those factors which could influence such relationships, the findings show that those teachers who have fewer negative beliefs about children with developmental disabilities and who perceive themselves as competent and motivated for work with such children will establish relationships with children which are characterised by acceptance, positive emotional exchange and harmony. The authors recommend the continuous professional training of teachers based on relational perspectives with a particular focus on mastering the knowledge and skills required to support children and strengthening teachers' sensitivity towards them.

In her paper *The Ethnocultural Empathy of Secondary School Pupils in the Culturally Diverse Environment as a Mechanism for Promoting a Positive Approach Towards Different Ethnic Groups*, Tijana Jokić Zorkić researches the role of the ethnocultural empathy of secondary school pupils in the culturally diverse environment as a potential mechanism for strengthening good inter-ethnic relationships. The mediatory influence of ethnocultural empathy on the relation between perceived school support for interculturality and the social distance of

pupils towards the second biggest ethnic group in school was examined. The results showed the significant indirect influence of school support for interculturality on social distance/closeness (forming close friendships), i.e. its significant mediatory influence on ethnocultural empathy. Therefore, ethnocultural empathy may be the mechanism by means of which schools could influence social, i.e. ethnic distance in culturally diverse environments. The findings from this study indicate that schools should invest in strengthening ethnocultural empathy and other intercultural skills bearing in mind their influence not only on school achievement and experiences of personal happiness, but also on attitudes towards other ethnic groups.

In their paper *Improving Programmes for the Informal Education of Roma Youth from Unhygienic Settlements: Promoting Socio-Cultural and Educational Specificities*, Sanja Grbić, Sara Ristić and Marko Tomašević point out the difficulties in the inclusion of young people from unhygienic settlements in regular education in which the interaction of economic, socio-cultural and systematic factors leads to radically weaker vertical accessibility through the school system at the end of primary school. Indicating the relatively small number of empirical works in this field and on the basis of research into the socio-cultural features and relations towards the education of young people from unhygienic settlements, the authors formulated concrete recommendations for work with this group of young people in the field of informal education.

The book, *The Recognition of Diversity as a Function of the Positive Development of Children and Youth*, presents one of the ways to observe the problem and possible solutions in the field of improving practices of inclusive education in greater detail. The book is intended for researchers and practitioners in the field of education who are interested in studying different support strategies for the development of functionally valuable behaviour of children and youth. We believe that this book could be valuable material both for students of psychology, pedagogy, sociology, defectology and future preschool/school teachers, as well as for the wider reading public.

Editors

Rajka Đević and *Nikoleta Gutvajn*

BELEŠKA O AUTORIMA

Aleksandar Antić (1989)	Asistent na Fakultetu za menadžment Univerziteta Union <i>Nikola Tesla</i> , doktorand na Pravnom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu. Bavi se izučavanjem pitanja vezanih za oblasti radnog prava i socijalnog osiguranja. E-mail: aantic@jura.kg.ac.rs
Lidija Bukvić (1991)	Master defektolog, doktorand i demonstrator na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu. Predmet njenih interesovanja predstavljaju faktori pozitivnog razvoja, teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju i programi prevencije problema u ponašanju učenika. E-mail: lidija_bukvic@yahoo.com
Rajka Đević (1979)	Doktor pedagogije, zaposlena u zvanju naučnog saradnika u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Bavi se proučavanjem različitih aspekata inkluzivnog obrazovanja, posebno socijalnim funkcionisanjem učenika koji imaju smetnje u razvoju u okviru redovne osnovne škole. E-mail: rajkadjevic@gmail.com
Sanja Grbić (1991)	Doktorantkinja na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, zaposlena u zvanju istraživača pripravnika u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Bavi se socioemocionalnim razvojem, samopoimanjem učenika i pravednošću u obrazovanju. E-mail: sgrbic@ipi.ac.rs
Nikoleta Gutvajn (1974)	Doktor pedagoških nauka, naučni saradnik, direktor Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu. Njena profesionalna interesovanja usmerena su na sledeće oblasti: inkluzivno obrazovanje iz perspektive različitih učenika vaspitnoobrazovnog procesa, konstruktivistički pristup školskom neuspehu učenika, primena kvalitativnih istraživanja u obrazovanju. E-mail: gutvajnnikoleta@gmail.com
Tijana Jokić Zorkić (1987)	Doktorantkinja na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, zaposlena u Centru za obrazovne politike. Njen naučni i istraživački rad ima uporište u sociokulturnoj i srodnim (meta)teorijskim perspektivama, a usmeren je na oblast inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja. E-mail: tjokic@cep.edu.rs
Jasmina Klemenović (1970)	Doktor pedagoških nauka, redovni profesor na Odseku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Bavi se proučavanjem aktuelnih tema pedagoške teorije i prakse, kao što su predškolska pedagogija, inkluzivno obrazovanje, ekologija, obrazovanje za ljudska prava i demokratiju. E-mail: klementina@ff.uns.ac.rs

<p>Isidora Korać (1972)</p>	<p>Doktor pedagoških nauka, profesor, zaposlena u Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum u Sremskoj Mitrovici. Fokus njenih interesovanja i naučnih istraživanja čini područje profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača, inkluzivnog obrazovanja i estetskog vaspitanja. E-mail: oisidora@gmail.com</p>
<p>Marijana Kosanović (1954)</p>	<p>Doktor pedagoških nauka, vanredni profesor na Odseku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Područje profesionalnog razvoja nastavnika, karijerno vođenje i savetovanje, menadžment u obrazovanju i rodna (ne)jednakost u obrazovanju čine fokus njenih naučnih interesovanja i istraživanja. E-mail: marajakos@gmail.com</p>
<p>Emilija Lazarević (1966)</p>	<p>Doktor defektoloških nauka, naučni savetnik, rukovodilac projekta <i>Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije</i>, Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu. Njena profesionalna interesovanja usmerena su na sledeće oblasti: inkluzivno obrazovanje, govorno-jezički razvoj, govorno-jezički poremećaji, specifične smetnje u učenju. E-mail: e.lazarevic@ipi.ac.rs</p>
<p>Ivana Mihić (1979)</p>	<p>Psiholoških nauka, vanredni profesor Odseka za psihologiju, Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Njena profesionalna i istraživačka interesovanja tiču se ranog razvoja i kvaliteta brige o deci, predškolskog vaspitanja i obrazovanja i socijalne zaštite dece. E-mail: imihic@ff.uns.ac.rs</p>
<p>Jadranka Milošević (1965)</p>	<p>Doktor filoloških nauka, savetnik koordinator za srpski jezik i književnost, rukovodilac Sektora za društvene i humanističke predmete u Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja u Beogradu. Bavi se dijalektologijom i akcentologijom, nastavom srpskog jezika i književnosti u osnovnoj i srednjoj školi, upotrebom i funkcijom udžbenika u osnovnom i srednjem obrazovanju; piše udžbenike i priručnike koji omogućavaju lakše razumevanje i poznavanje školskog programa. E-mail: jadrankalara@gmail.com</p>
<p>Nada Polovina (1953)</p>	<p>Doktor psihologije, naučni savetnik u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Polje njenog istraživačkog interesovanja i publikovanih radova tiče se psihosocijalnih aspekata razvoja dece i mladih, porodičnih odnosa, obrazovanja, orijentacije mladih ka budućnosti i pitanja identiteta. E-mail: npolovina@ipi.ac.rs</p>



Urednice: Rajka **Đević**



Nikoleta **Gutvajn**

Monografija je korisna, zanimljiva, inovativna, informativna i dobro strukturirana. Odabrani problem razmatran je sa stanovišta savremenih teorijskih shvatanja, ali je i empirijski detaljno istraživana.

Prof. dr Slobodanka Gašić-Pavišić (iz recenzije)

Teorijske rasprave i nalazi empirijskih istraživanja – koje nudi ova publikacija – doprinose boljem razumevanju pretpostavki uspešnog ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja, ali i načina na koje je moguće delovati u pravcu obezbeđivanja kvalitetnije podrške razvoju pozitivnih potencijala deteta.

Prof. dr Vera Spasenović (iz recenzije)

Monografija sadrži obuhvatan, sistematičan i kritički pregled teorijskih razmatranja i istraživanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Pisana je jasnim i razumljivim jezikom.

Prof. dr Vera Radović (iz recenzije)

Tekstovi saradnika Instituta za pedagoška istraživanja predstavljaju rezultat rada na projektima *Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva do novih uloga i identiteta u društvu* (br. 179034) i *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije* (br. 47008) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2018).

ISBN 978-86-7447-140-1

