



UVAŽAVANJE  
RAZLIČITOSTI  
U FUNKCIJI  
POZITIVNOG  
RAZVOJA  
DECE I MLADIH

Urednice

Rajka ĐEVIĆ  
Nikoleta GUTVAJN

Biblioteka  
PEDAGOŠKA  
TEORIJA I  
PRAKSA

46

**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](http://www.stampanje.com)

*Tiraž*

300

*URL adresa*

[http://www.ipisr.org.rs/page/Uvazavanje\\_razlicitosti\\_u\\_funkciji\\_pozitivnog\\_razvoja\\_dece\\_i\\_mladih](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 paintbrush resting on it, 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

# PARADIGMA POZITIVNOG RAZVOJA: MOGUĆNOST INOVIRANJA PRAKSI INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

**Nada Polovina**

*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

Prošlo je četvrt veka od kako je inkluzija postala globalno prihvaćeni cilj obrazovnih politika (UNESCO, 1994a, 1994b). Inicijative da se afirmišu ideje inkluzije imale su pravnu i etičku osnovu a potekle su iz razvijenih zemalja Zapada kao odgovor na rešavanje problema (ne)jednakosti u obrazovanju. Već od samih početaka razlozi za inkluziju artikulisani su, kako ističu Klark i saradnici (Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999), kroz tri vrste diskursa: *prava i etike, prakse i teorija*. Diskurs prava i etike, utkan u ubedljivu i obavezujuću retoriku nosilaca obrazovnih politika, u osnovi ima pretpostavku da redovne škole mogu i treba da preduzmu promene u smislu razvijanja struktura i praksi koje školi omogućavaju da potpunije odgovori na raznolikost karakteristika i potreba u populaciji učenika. U tom smislu, u sklopu obrazovnih politika formulišu se preporučeni normativi čija se implementacija u praksi pokazala kao mnogo složenija i problematičnija nego što je to bilo očekivano. Tako, diskurs *prakse* karakteriše zapletenost u brojnim nejasnoćama, zbunjujućim situacijama i tumačenjima, kao i protivurečnost i tenzije oko pitanja prava na posebnost naspram prava na običnost (Dyson, 1997). Analitičari stanja prakse govore o kontroverzi inkluzije, o tome da svrha i funkcija inkluzivnog obrazovanja nije uvek jasno artikulisana što se iskazuje kontinuiranom aktuelnošću ključnih pitanja o efikasnosti programa inkluzije, o pravnim i finansijskim razlozima, kao i o potencijalnim posledicama za sve učenike (Artiles & Kozleski, 2016; Murp, 1996).

U naučnostručnoj literaturi o inkluzivnom obrazovanju diskurs *prava* i diskurs *prakse* su najzastupljeniji (pogledati ERIC bazu podataka za poslednjih 10 godina) i odslikavaju dominantan pravac razvoja inkluzivnog obrazovanja koji vodi od obrazovnih politika (zasnovanih na međunarodnim pravnim i strateškim regulativima) ka praksi. U tom smislu, u mnoštvu radova (Artiles & Kozleski, 2016; Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016; Sharma, Forlinb, Deppelera & Guang-xue,

2013) dominira nekoliko tema: problemi implementacije ideje inkluzivne škole u različitim zemljama (razlike u uspešnosti iskazuju se na nivou država, škola i različitih nastavnika); stavovi i percepcije vaspitača, nastavnika, roditelja o deci sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi (izraženi otpori i neprihvatanje); evaluacione studije u kontekstu profesionalnog razvoja nastavnika (značajan broj nastavnika svoje iskustvo u implementaciji kvalifikuje kao negativno iskustvo). Čak i kada su u prostoru između obrazovnih politika i obrazovnih praksi stvoreni određeni modeli rada (npr. pristup orijentisan na celu školu) zanemarene su njihove temeljne analize (svrha primene, stvarni doprinosi, implikacije za rad nastavnika) koje bi mogle doprineti građenju teorije. Da je put od prakse ka teoriji „neaktivan“, pokazuju i podaci da su teme koje se tiču pitanja šta i kako deca uče, kao i pitanja obrazovnih ishoda i neplaniranih posledica inkluzivnog obrazovanja retko predmet istraživanja i teorijskih promišljanja (Artiles & Kozleski, 2016). Neravnoteža između zakonskoupravljačkog okvira i konceptualnoteorijskog utemeljenja inkluzivne prakse doprinosi održavanju brojnih nejasnoća i dilema kao i tenzija između različitih aktera – obrazovnih vlasti i škola, direktora i nastavnika, roditelja i škole/nastavnika; nastavnika i dece/deteta sa smetnjama u razvoju; učenika sa smetnjama u razvoju i učenika koji nemaju smetnje u razvoju.

Među razlozima i objašnjenjima koja se odnose na teškoće izražene u praksi inkluzivnog obrazovanja značajno mesto zauzima nedostatak obuhvatnog i jasnog konceptualnoteorijskog okvira koji bi na održiv način usmeravao razvoj praksi. Tako se teorijski „racional“ i koncepcijske smernice (pregled ERIC baze – recenzirani radovi objavljeni u poslednjih deset godina na ključne reči: *konceptualizacije inkluzije* (conceptualizations of inclusion), *teorije inkluzivnog obrazovanja* (theories of inclusive education) traže u širokom spektru postojećih teorija iz kruga društvenih i humanističkih nauka (teorije učenja, kognitivno-razvojne teorije, teorije socijalne međuzavisnosti, humanističke teorije ličnosti, didaktičke teorije i sl.). U ovom širokom spektru potencijalnih i fragmentiranih teorijskih oslonaca za praktičare najistaknutije mesto pripada kulturno-istorijskoj teoriji razvoja Vigotskog, odnosno njenom segmentu koji je označen kao teorija neontogeneze (orig. *theory of disontogenesis*). Poimajući razvojne smetnje deteta kao sociokulturni razvojni fenomen u odnosu na koji kompenzacija mora da dođe kroz socijalizaciju, Vigotski je otvorio prostor za društveno pozitivno gledanje na razvojne teškoće dece i ukazao na značaj davanja prednosti pozitivnom potencijalu deteta – njegovim snagama i osnaživanju razvoja individualnih potencijala pre nego naglašavanju slabosti i devijacija (Rodina, 2007; Wang, 2009). Upravo ovaj segment učenja Vigotskog korespondira sa bitnim odrednicama pristupa koji predstavljamo u ovom radu.

## POZITIVAN RAZVOJ DECE I MLADIH: PUT KONTINUIRANOG GRAĐENJA FUNKCIONALNO VREDNIH PONAŠANJA

Nova paradigma u proučavanju, razvojnom podsticanju i unapređivanju potencijala dece i mladih imenovana kao *pozitivan razvoj mladih* (u daljem tekstu skraćeno PRM) temelji se na principima humanističke psihologije, a kreirala je grupa američkih naučnika koji se bave prevencijom rizičnih ponašanja dece i mladih (Benson, 2003; Bowers et al., 2010; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004; Larson, 2000; Lerner, Dowling & Anderson, 2003; Lerner, Lerner, Almerigi & Theokas, 2005; Li, Lerner & Lerner, 2010; Youngblade et al., 2007).<sup>1</sup> Suština preventivne strategije ove grupe autora je da se usredsređivanjem na podršku razvoju funkcionalno vrednih ponašanja (kompetencije, poverenje, karakter, kapacitet za povezivanje sa drugima i brigu o drugima) „neutrališe” razvoj rizičnih ponašanja kao što su: socijalna isključenost, školski neuspeh, vršnjačko nasilje, nepovezanost sa smislenim životnim izazovima. Ideja vodilja pristupa jeste unapređivanje razvoja dece i adolescenata (u daljem tekstu koristićemo izraz mladi da označimo različite uzrasne kategorije od predškolskog do srednjoškolskog uzrasta) kontinuiranim i istrajavajućim investiranjem u njihov razvoj kroz kreiranje programa (prilika za iskustveno učenje) koji doprinose optimiziranju razvoja, odnosno građenju funkcionalno vrednih aktuelnih i budućih ponašanja (Lerner, et al., 2005; Youngblade et al., 2007). Shodno tome, akcentat je na primenjenim istraživanjima koja treba da unaprede razvoj mladih na empirijski zasnovan način i uz uvažavanje osobenosti lokalne sredine.

Nastanak i građenje ključnih odrednica PRM paradigme vezuje se za osamdesete i devedesete godine XX veka kada su profesionalci koji su se bavili pitanjima odrastanja i razvoja mladih (praktičari, donosioci odluka, naučnici u oblasti prevencije) prepoznali da je savremeni način života doneo bitne promene u ustrojstvu i prirodi socijalizacijskih snaga (posebno u porodici) i došli do zajedničkog zaključka da je put unapređenja života novih generacija upravo promovisanje boljih/pozitivnih razvojnih ishoda. To je zahtevalo promenu u konceptualizacijama školske i šire društvene prakse kao puta veće podrške porodicama u ostvarivanju zadatka odgajanja dece na način koji im omogućava dobar aktuelni i budući kvalitet života i dobro funkcionisanje u zajednici (Catalano, Hawkins, Berglund, Pollard & Arthur, 2002). Značaj paradigme za praksu je u tome što upućuje na promene vrednosti i principa (samim tim i pristupa razvoju) koje je u 21. veku važno afirmisati, pre svega kroz obrazovanje i u obrazovanju. U

1 Reč je o grupi istraživača iz nekoliko institucija – pre svega Instituta za primenjena istraživanja o razvoju mladih (The Institute for Applied Research in Youth Development) i Istraživačkog instituta (Search Institute) – koje se bave pitanjima razvoja dece i mladih (više na: <https://ase.tufts.edu/iaryd/about.htm>; <https://www.search-institute.org/our-research/development-assets/>).

tom smislu, novo u PRM pristupu je uobličavanje normativa razvoja naglašavanjem razvoja funkcionalno vrednih ponašanja (operacionalizovana kroz empirijske analize efekata različitih programa podrške razvoju mladih) koja treba da doprinesu kvalitetu aktuelnog i budućeg funkcionisanja dece i adolescenata, ali i njihovih porodica i šire društvene zajednice. Relevantnost i značaj pristupa za razvoj inkluzivne prakse je u isticanju vrednosti i verovanja koji naglašavaju: uvažavanje različitosti individua, porodica i društvenih i kulturnih zajednica; uvažavanje socijalne pravde; verovanje da svaka mlada osoba ima lične snage / potencijale, a svako društvo resurse / izvore pomoći da unapredi razvoj mladih; verovanje da svaka mlada osoba ima pravo na sredinske izvore pomoći neophodne za njen pozitivni razvoj.

Izraz, odnosno pojam *pozitivan razvoj mladih* koristi se na bar tri<sup>2</sup> međusobno povezana ali ipak različita načina: (1) da označi prirodom određen proces razvoja mlade osobe (rastući kapacitet da razume sredinu u kojoj živi i da u njoj deluje); (2) da označi skup principa i pristup koji naglašava aktivnu podršku rastućem kapacitetu mladih da razumeju sredinu i u njoj deluju – podršku koja dolazi od drugih pojedinaca, organizacija, institucija i društva (kroz neposredni odnos sa mladima i kroz kreiranje programa usmerenih na razvoj mladih); (3) da označi opise praksi (različiti programi) usmerenih na podsticanje procesa razvojnog napredovanja mladih kroz primenu principa pozitivnog razvoja (Hamilton, Hamilton & Pittman, 2004: str. 3-4). Za temu ovog rada posebno je značajno razmatranje mogućnosti inoviranja praksi inkluzivnog obrazovanja primenom principa aktivne podrške razvoju potencijala dece/mladih sa smetnjama u razvoju.

Kao i sve teorije koje teže da razumeju razvoj dece i adolescenata i teorijski okvir PRM je multidisciplinarnog karaktera – u njemu su kombinovani elementi teorija razvojnih sistema, pristupa zasnovanog na snagama pojedinca i organizacijskog pristupa. U mnogim aspektima PRM pristup integriše već afirmisane teorijske postavke (na primer, postavke Bronfenbrenera, Maslova). U PRM teorijskom okviru jednak značaj pridaje se snagama pojedinca i podsticajnim uslovima sredina u kojima se razvoj odvija, što domen obrazovanja čini posebno važnim. Shodno tome, jedinica analize je menjanje odnosa individua–kontekst u pravcu pozitivnog kapitalizovanja individualnog razvojnog sistema (individua u kontekstu tokom vremena) (Benson, 2008; Benson, Scales & Syvertsen, 2011). Akcenat se stavlja na važnost istrajavanja odraslih (pre svega roditelja i nastavnika) u stvaranju sredinskih uslova koji podržavaju pozitivna iskustva učenja i afirmaciju potencijala i snaga svakog pojedinca.

2 Izraz se, takođe, koristi da označi pokret organizovan oko tema (diskusije i akcije) koje se odnose na oblikovanje javnih politika i praksi vezanih za razvoj mladih.



PRM teorijski okvir konstituišu tri međusobno komplementarna teorijska podokvira. U svakom od njih priroda procesa razvoja sagledava se u različitim ali međusobno povezanim ravnima, što na opštem nivou daje celovit pogled na procese i potrebne uslove za razvojno napredovanje mladih. Tako je u prvom teorijskom podokviru težište na poziciji mlade osobe – na prirodi procesa razvoja i elaborisanju razvojnih ciljeva. U drugom podokviru naglasak je na razvojnom značaju uklapanja detetovih potencijala i sredinske podrške, osnaživanja i stvaranja mogućnosti, odnosno na doprinosima aktivne sredinske podrške optimiziranju razvoja mladih. U središtu trećeg teorijskog podokvira su procesi i priroda razvojnih promena. Radi lakše orijentacije u obimnoj literaturi, korisno je napomenuti da deo autora PRM teorijski okvir elaborira uzimajući u obzir i faktore rizika koji vode ka problematičnim razvojnim ishodima i faktore koji promovišu pozitivan razvoj (šire poimanje, Youngblade et al. 2007), dok se deo autora usredsređuje samo na snage mlade osobe i na podsticajne uslove u sredini razvoja (uže poimanje, Lerner et al. 2003; Lerner et al., 2005).

## **— PRIRODA PROCESA RAZVOJA I RAZVOJNI CILJEVI**

Prvi PRM teorijski podokvir u središtu ima pojmove i principe koji se tiču prirode procesa razvoja deteta. Osnovna postavka pristupa jeste da „plastičnost” razvojnih mogućnosti osobe (neurobiološki utemeljen potencijal za promene) čini da se razvojni tok mlade osobe odvija kroz promene koje odražavaju neprekidnu regulaciju odnosa između potencijala individue (snage, talenat, energija, pozitivna interesovanja) i uslova u sredini razvoja (ekološka, kontekstualna i relacijska obeležja socijalizacijskog sistema). U tom smislu, razvoj svake mlade osobe oblikovan je multiplim procesima koji se odvijaju kroz interakciju ličnih, institucijskih i kulturnih faktora, a stepen primerenosti interakcijske usklađenosti (orig. fitting) je činilac koji određuje uspešnost razvoja (Eccles & Gootman, 2002; Lerner et al., 2011). Usklađenost, odnosno proces usklađivanja između snaga pojedinca i uslova u sredini bitan je tokom čitavog toka razvoja jer je to put napredovanja, kako u prilagođavanju, tako i u ostvarivanju potencijala osobe (Benson, 2008; Benson, Scales & Syvertsen, 2011).

U PRM pristupu razvoj se ne posmatra kao cilj već kao neprekidni proces rasta, odnosno razvojnog napredovanja u različitim domenima funkcionisanja. Ovakvo poimanje razvoja, kako ističu Hamilton i saradnici (Hamilton et al., 2004, p 5), komplikuje identifikovanje razvojnih ciljeva s obzirom na to da je teško razdvojiti proces od produkta, odnosno ciljeve od puta/metoda za njihovo ostvarivanje. U tom smislu, formulisanje razvojnih ciljeva uvek prati određena dvosmislenost, ali je

formulisanje ciljeva važno jer obezbeđuje koristan okvir za usmeravanje razvoja i za analizu aktivnosti koje podržavaju razvoj.

Postavljanje razvojnih ciljeva, bez obzira na koji način ih formulišemo, uvek je povezano sa određenim ljudskim kvalitetima koji se žele promovirati. Iako se u PRM pristupu razvojni ciljevi poistovećuju sa zahtevom/težnjom za kontinuiranim rastom/napredovanjem pre nego sa postavljanjem konciznih merljivih ponašanja, kao vredan opšti razvojni cilj postuliran je razvoj funkcionalno vrednih ponašanja. Možemo reći da konstrukt „funkcionalno vredna ponašanja” predstavlja neku vrstu „krovnog” konstrukta koji je dalje operacionalizovan kroz odrednice označene kao „Pet Ks” (orig. „Five Cs” – competence, character, connections, confidence, contribution). Reč je o poznatim konstruktima (kompetencije, karakter, poverenje, povezanost, doprinos/saosećanje) koji sažimaju ciljeve razvoja mladih (Bowers et al., 2010; Hamilton et al., 2004). U PRM teorijskom okviru smatra se da naznačeni konstrukti odražavaju razvojno međusobno povezana svojstva koja ćemo, preglednosti radi, opisati u kratkim crtama (Hamilton et al., 2004; Lerner et al., 2005). Centralna pozicija pripada konstruktima *kompetencije* (znanja i veštine koje osobi omogućavaju da postiže ono čemu teži i da razume svoje okruženje) i *karakter* (omogućava osobi da deluje ispravno, pravično i dobrobitno za sebe i za druge) koji se kod mladih razvijaju i učvršćuju kroz *povezanost sa drugima* – posebno sa značajnim odraslim osobama u okruženju (ali i vršnjacima i mlađima od sebe). Važno stanovište zagovornika pristupa je da ne postoji gornja granica razvoja nijednog navedenog svojstva. Konstrukt *poverenje u sebe* odnosi se na ubeđenje osobe da može da funkcioniše efikasno (i u uobičajenim i u izazovnim situacijama) – ono izrasta iz kompetencija koje, istovremeno, povratnim delovanjem potkrepljuje. Konstruktom *doprinos* označava se ljudski kvalitet korišćenja sopstvenih potencijala ne samo za svoju dobrobit već i za dobrobit drugih.

## GRADIVNI ELEMENTI POZITIVNOG RAZVOJA: SREDINSKE RAZVOJNE SNAGE PRILAGOĐENE POTENCIJALIMA DECE I MLADIH

U središtu drugog PRM teorijskog podokvira je konstrukt *razvojne snage* (orig. developmental assets). Ovaj konstrukt se odnosi na gradivne elemente zdravog razvoja i obuhvata sve ono što pomaže detetu da izraste u zdravu i odgovornu osobu koja brine o sebi i drugima. Benson i saradnici (Benson, 2003, 2007; Benson et al., 2011) su sačinili listu od 40 razvojnih snaga koje su podelili na unutrašnje (orig. internal assets) i spoljašnje snage (orig. external assets).

*Unutrašnje snage* su snage koje pripadaju samoj mladoj osobi. Sastoje se od veština, kompetencija i vrednosti koje se iskazuju na četiri ključna načina. Prvi

je *posvećenost učenju* čiji su indikatori: trajno osećanje da je vredno i važno učiti, uključenost u školske aktivnosti, osećaj povezanosti sa školom (pripadanje školi), motivacija i doživljaj vlastite sposobnosti za učenje. Drugi je *ispoljavanje pozitivnih vrednosti* – važni indikatori su: pravljenje dobrih životnih izbora, briga za druge i pomaganje drugima, važnost jednakosti i socijalne pravde, poštenje, odgovornost. Treći način ispoljavanja unutrašnjih potencijala mlade osobe su *socijalne kompetencije* – važni indikatori su planiranje i donošenje odluka, veštine interakcije sa drugima, ovladavanje novim situacijama, otpornost na negativne vršnjačke pritiske. Četvrti je *pozitivni identitet*, iskazan kao osećanje mlade osobe da ima moć nad onim što joj se dešava, samopoštovanje, osećaj svrhe svog postojanja i pozitivno viđenje vlastite budućnosti.

Izraz *spoljašnje snage* u PRM pristupu se koristi da označi obeležja socijalizacijskog sistema, odnosno sredinskih resursa koji su značajni za pozitivan razvoj mlade osobe. Reč je o potencijalima porodice, škole, lokalne sredine i društva da kroz odgovarajuće usluge, podršku i stvaranje mogućnosti podstiču razvoj pozitivnih karakteristika kod mladih. Sredinski izvori podrške pozitivnom razvoju u okviru PRM pristupa su kategorisani kroz četiri dimenzije: ljudski resursi, fizički i institucionalni resursi, zajedničke aktivnosti, dostupnost (Theokas & Lerner, 2006, p 63). Ukazivanjem na to da je reč o dimenzijama, naglašava se da o svakoj kategoriji izvora podrške možemo govoriti u opsegu od minimalne (nepovoljni uslovi) do maksimalne (optimalni uslovi) prisutnosti. Tako, kada govorimo o *ljudskim resursima* (snage, veštine, talenti, sposobnosti i funkcionisanje u ulogama značajnih osoba u detetovom okruženju), govorimo o vrsti i stepenu njihove prisutnosti u porodici (koje su snage, veštine, porodice), školi, lokalnoj i široj društvenoj sredini. Isti princip važi i za ostale tri dimenzije koje su u sadržajnom smislu specifikovane u okviru PRM pristupa. *Fizički i institucionalni resursi* odnose se na mogućnosti za učenje, rekreaciju i uključenost u aktivnosti sa pojedincima i fizičkim svetom koji okružuje mladu osobu – sve to pruža mogućnost da mlada osoba kroz neposredno iskustvo uspostavlja važne rutine i strukture u funkcionisanju. Dimenzija *zajedničke aktivnosti* odnosi se na međusobnu povezanost roditelja, mladih, školskog osoblja i institucija društva. Dimenzija *dostupnost* odražava dinamiku odnosa pojedinac–kontekst i može se definisati na različite načine: kao lakoća fizičkog pristupa (npr. postojanje prevoza, radno vreme i sl.); lak pristup ljudskim resursima (koliko su mladima interakcijski dostupni značajni odrasli); dostupnost bezbednog okruženja. Spoljašnje snage su u različitom stepenu prisutne u različitim segmentima socijalizacijskog sistema. Indikativni aspekti ispoljavanja spoljašnjih snaga su: *pružanje podrške* (ljubav, briga, prihvatanje i uvažavanje deteta od važnih osoba u okruženju); *osnaživanje* (osećaj

mlade osobe da je u svom okruženju vrednovana, sigurna i uvažena); *postavljanje jasnih granica i očekivanja* (jasna pravila ponašanja i doslednost u konsekvencama za njihovo kršenje, ohrabrivanje da čine najviše što mogu); *konstruktivno korišćenje vremena* (prilike za razvoj novih veština i interesovanja van škole). Istraživački nalazi potvrđuju da je stvaranje podsticajnih uslova posebno značajno za proces razvojnog napredovanja dece i mladih i da je verovatnoća ulaska u rizična ponašanja manja što je više pobrojanih snaga na raspolaganju detetu (Bowers et al., 2010; Lerner et al., 2010; Theokas & Lerner, 2006).

## **PROCES RAZVOJNIH NAPREDOVANJA: KLJUČNI INDIKATORI RAZVOJNIH PROMENA**

U središtu trećeg teorijskog podokvira („najmlađeg” po vremenu nastanka) su procesi razvojnih promena koji su u PRM teorijskom okviru označeni konstruktom *proces razvojnog napredovanja* (eng. thriving process). Razvojno napredovanje je konceptualizovano kao idealan proces ljudskog razvoja (Lerner et al., 2005). Konstrukt se odnosi na procese razvojnih promena kroz ceo životni tok, a opisuje se na više različitih nivoa. U najopštijem određenju ovaj konstrukt se koristi da označi procese promena koje odražavaju združena nastojanja mlade osobe i važnih osoba (pre svega odraslih) u njenom okruženju da rade na unapređivanju kvaliteta života mlade osobe.

Na nivou jedinice koja se razvija proces razvojnog napredovanja jedna grupa autora konceptualizuje kao *status* (iskazan kroz uspešnost u različitim domenima funkcionisanja), a druga kao *proces* koji vodi punom razvoju potencijala u oblasti interesovanja i nadarenosti osobe. Lerner i saradnici (Lerner, Dowling & Anderson, 2003) proces razvojnog napredovanja povezuju sa celoživotnim razvojem funkcionalno vrednih ponašanja (kompetencije, karakter, povezanost, poverenje i saosećanje) koja, ujedno, smatraju i indikatorima procesa razvojnog napredovanja. Benson (Benson, 2008) je razvojno napredovanje konceptualizovao kao proces vođen interesovanjima, veštinama ili strastima mlade osobe – sve zajedno nazivajući „iskrama” (posebnim nadarenostima) koje odražavaju unutrašnji svet osobe. Tokom procesa razvoja deca i mladi koji teže da napreduju otkrivaju svoje posebne nadarenosti i interesovanja i traže puteve da ih ispolje, odnosno da ih razviju u punom potencijalu, što vodi ka sopstvenoj dobrobiti i dobrobiti sredine u kojoj odrastaju (Benson & Scales, 2009). Bitan segment ovog procesa je uverenje mlade osobe da je sposobna da stalnim ulaganjem napora reguliše svoj odnos sa izazovima i mogućnostima u svojoj sredini razvoja na način koji joj donosi dobrobitne razvojne ishode (slično razvojnim implicitnim uverenjima,

Dweck, 2012). Benson je sa saradnicima (Scales, Benson, Leffert & Blyth, 2000) identifikovao sedam indikatora procesa razvojnog napredovanja: školski uspeh, vrednovanje različitosti, spremnost da se pomogne drugima, spremnost odlaganja zadovoljenja, spremnost da se izbori sa nevoljama, nastojanje da se uspostavi kontrola i vođstvo u svom životnom funkcionisanju. Teokas i saradnici (Theokas et al., 2005) definisali su razvojno napredovanje kao proces zasnovan na fleksibilnosti mlade osobe i na njenoj sposobnosti prilagođavanja različitim okolnostima u funkciji ostvarivanja razvojnih dobrobiti. Oni su istraživački potvrdili da su spoljašnje snage (podrška okruženja), a još više unutrašnje snage (slično konstruktivnoj intrinzične motivacije), dobri prediktori razvojnog napredovanja sagledanog preko sedam navedenih indikatora. Na osnovu rezultata brojnih istraživanja Bundick i saradnici (Bundick, Yeager, King & Damon, 2010) definisali su razvojno napredovanje kao nameran i svrhovit proces koji uključuje individuu u uzajamno dobrobitnoj interakciji sa svojom sredinom, što rezultira optimalnim razvojem u različitim životnim domenima. U relevantnoj literaturi se kao indikatori razvojnog napredovanja navode i samopuzdanje, orijentaciju ka budućnosti, povezanost sa drugima i briga o drugima, komunikacijske veštine, socijalna i akademska uspešnost (King et al., 2005), a uz njih i ljubav prema učenju, životne veštine (od praktičnih do socijalnih), briga o vlastitom zdravlju, emocionalne kompetencije (dobra kontrola emocija, prevladavanje stresova, odlaganje gratifikacija), sposobnost suočavanja sa preprekama i nalaženje kreativnih rešenja za probleme, duhovni rast (Heck, Subramaniam & Carlos, 2010). Svi navedeni indikatori, odnosno karakteristike razvojnog napredovanja mladih potencijalno su primenljivi i na opštu populaciju i na različite populacije osoba (na primer, osobe sa teškoćama u razvoju) koje se razvijaju u pravcu odrasle dobi (King et al., 2005).

Put razvojnog napredovanja dece i mladih nije moguće zamisliti bez odraslih koji im u tome pomažu, odnosno bez razvojno primerenog partnerstva mladih i odraslih – pre svega roditelja i nastavnika i ostalih značajnih odraslih osoba u razvojnom okruženju. Kako ističe Hamilton (Hamilton et al., 2004), razvoj mladih može biti ili poboljšan ili ometen mogućnostima koje im se pružaju u njihovim porodicama, školama i široj sredini. Uloga odraslih u okviru konceptualizacija procesa razvojnog napredovanja sagledava se kroz osobenosti spoljnih resursa (kvalitet ljudskih resursa, dostupnost, međusobna saradnja odraslih) i kao pomoć i podrška mladima da razviju svoju specifičnu nadarenost do njihovog punog potencijala (Benson, 2008). Važna su sledeća pitanja. Koliko društvo radi i istrajava na stvaranju povoljnih razvojnih uslova (koliko stvara resurse i gradi izvore podrške)? Koliko društvo promoviše ideju razvojnog napredovanja kroz institucijske okvire i resurse?

## ŠKOLA KAO SREDINA POZITIVNOG RAZVOJA DECE I MLADIH SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Inkorporiranje PRM vrednosti i principa u praksu uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u tokove redovnog školovanja otvara nove mogućnosti za inoviranje rada u školama. Prvi bitan aspekt inoviranja prakse jeste pomeranje okvira sagledavanja i definisanja problema iz sfere nejednakosti u sferu afirmacije pozitivnih potencijala deteta (prilika da se „neutrališe“ diskriminacija), što je i put šireg društveno pozitivnog gledanja na razvojne teškoće dece (roditelji i deca redovnog toka razvoja; osoblje škole; lokalna sredina). U tom smislu, još jednom ćemo ukazati na relevantnost vrednosti koje ovaj pristup promovise za inkluzivnu praksu: uvažavanje različitosti i socijalne pravde; verovanje da svaka mlada osoba ima lične snage/potencijale i pravo na sredinske izvore pomoći neophodne za njen pozitivni razvoj; verovanje da svako društvo ima resurse, odnosno izvore pomoći da unapredi razvoj mladih. Takođe, svi opisani konstrukti i indikatori, odnosno karakteristike razvojnog napredovanja mladih primenljivi su i na opštu populaciju i na različite populacije osoba (na primer, osobe sa teškoćama u razvoju) koje se razvijaju. Konkretno, unutrašnje snage deteta sa smetnjama u razvoju možemo sagledavati kroz istu matricu koncepata kao i unutrašnje snage dece redovnog toka razvoja: kod dece sa smetnjama u razvoju adekvatnim pristupom može se razvijati odnos prema učenju i sticanju praktičnih veština – razvijanje osećanja da je vredno i važno učiti, uključenost u aktivnosti učenja (*posvećenost učenju*); uključenost u pomaganje drugima (*ispoljavanje pozitivnih vrednosti*); interakcija sa vršnjacima i nastavnicima i ovladavanje novim situacijama u školi (*socijalne kompetencije*); osećaj svrhe svog postojanja i perspektive budućnosti (*pozitivni identitet*); težnju za napredovanjem i ispoljavanjem svojih potencijala (*proces razvojnog napredovanja*).

Već smo istakli da škola, kao jedan od ključnih segmenata socijalizacijskog sistema, u PRM paradigmi figurira kao važan deo spoljnog sistema podrške pozitivnom razvoju mladih. Iz perspektive PRM pristupa, ključno pitanje afirmacije ideje uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovne tokove školovanja jeste pitanje reformisanja i osnaživanja škola da stvaraju sredinske uslove koji podržavaju pozitivna iskustva učenja i afirmaciju potencijala i snaga svakog deteta (građenje sopstvenih kapaciteta). Prvi korak na putu građenja potrebnih uslova i kapaciteta je temeljno sagledavanje postojećeg stanja i sledstveno kreiranje akcionog okvira potrebnih promena. U PRM pristupu ponuđena je matrica za sagledavanje stanja resursa/potrebnih promena (Benson et al., 2011; Catalano et al., 2002). Matrica uključuje analizu stanja: ljudskih resursa (funkcionisanje u ulogama direktora i

nastavnika; snage, veštine, talenti, sposobnosti da stvaraju izazovnu i stimulativnu sredinu za učenje); fizičkih i institucionalnih resursa (opremljenost, korišćenje uslova); zajedničkih aktivnosti (povezanost: nastavnik–učenik, nastavnik–roditelj, međusobna povezanost profesionalaca u školi); dostupnosti (u smislu fizičkih uslova i bezbednosti i dostupnosti odraslih). Okvir i pravac promena uključuje dobro planiranje programa koji obezbeđuju razvoj kompetencija kroz iskustveno učenje i građenje razvojno podsticajnih odnosa nastavnika i učenika (nastavnik podstiče uverenja učenika da su sposobni da stalnim ulaganjem napora na dobar način ovladaju izazovima u školskoj sredini). Značajni protektivni procesi koji doprinose kvalitetu života učenika (bez obzira da li ima ili nema teškoće u razvoju) i razvijanju pozitivnog odnosa prema učenju i školi jesu: odnos sa nastavnikom zasnovan na prihvatanju, brizi i uvažavanju; nastavnik iskazuje visoka očekivanja koja uzimaju u obzir potencijale učenika; učenik mora imati mogućnost da učestvuje, dâ svoj doprinos i dobije priznanje (Catalano, et al., 2002; Heck et al., 2010). Da bi nastavnici postali aktivnu agensi podrške optimalnom razvoju učenika, izuzetno je značajno da i sami razvijaju svoje kompetencije, ispoljavaju entuzijazam i usvajaju vrednosti koje, u najširem smislu gledano, afirmišu uvažavanje individualnih različitosti i jednako pravo svih učenika da u školskoj sredini učestvuju i budu uključeni u aktivnosti učenja.

Kako izgleda inkorporiranje PRM razvojne perspektive u realnu školsku praksu ilustovaćemo na primeru Norveške čiji je zakon o obrazovanju (uključuje implementaciju inkluzivnog obrazovanja) na liniji principa pozitivnog razvoja učenika (Ardal, Holsen, Diseth & Larsen, 2018; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2014; Larsen, 2016).<sup>3</sup> Naime, krajem prethodnog i početkom ovog milenijuma (1997/8; potvrđeno reformom iz 2006) u Norveškom zakonu o obrazovanju školski sistem se obavezuje da promoviše demokratiju i jednakost kroz učestvovanje i uključenost učenika što implicira obavezu škola da svim učenicima obezbede da se u školi dobro osećaju i imaju pozitivno iskustvo učenja. Takođe, zakon obavezuje škole da afirmišu ideju o jednoj školi za sve (spaja ideje *obrazovanje za sve* i *inkluzivna škola*), odnosno o školi prilagođenoj sposobnostima i sklonostima svakog pojedinačnog učenika. Dakle, u odrednicama zakona nema osnova za pravljenje razlike između dece redovnog toka razvoja i dece, ali se naglašava da je nekim učenicima potrebno više podrške i da su im neophodna prilagođavanja u nastavnom pristupu (Buli-Holmberg et al., 2014). Zakonski okvir implicira da će se *princip individualno prilagođenog obrazovanja za sve učenike* implementirati i održavati kroz inkluzivu školsku sredinu, planiranje programa i ciljeva nastave na nediskriminativan način – svako dete je individua koja poseduje različite potencijale koji se razvijaju kroz prilike za pozitivno iskustvo

3 Donekle slični reformski procesi odvijaju se i u Finskoj (Lakkala et al., 2016).

učenja (kurikulum – stvaranje široke lepeze mogućnosti za pozitivno iskustvo učenja u razredu/školi; prilagođavanje i specifični ciljevi za kompetencije /IOP/, saradnja na nivou škole), odnosno kroz stvaranje sredine koja može da bude responsivna prema različitosti.

Uslovi koji su potrebni za praktičnu primenu PRM principa u školi obuhvataju afirmaciju pristupa kao celovitog okvira delovanja – obuhvata sve elemente i sve aktere školske prakse. U tom smislu neophodna je koordinacije napora u okviru komplementarnih uloga direktora, nastavnika, roditelja i učenika, kao i verovanje profesionalaca (potvrđeno u međusobnim diskusijama) da je nova praksa moguća (*spoljni resursi / ljudske snage i kordinacija aktivnosti*). Važan aspekt prakse je da svi nastavnici (kao i svi uključeni profesionalci) moraju svesno da se usredsrede na primarnog korisnika – učenika. Takođe, svi uključeni akteri moraju imati jasno razumevanje perspektive o kontinuiranom poboljšanju (*proces razvojnog napredovanja*) nasuprot verovanju da je jednokratno poboljšanje dovoljno. Jasno je da realizacija ovako inovirane prakse zahteva visoke standarde radne kompetentnosti svih aktera u školskoj sredini (*osnaživanje* ljudskih i institucionalnih resursa škole).

Bul-Holmberg i saradnici (Buli-Holmberg et al., 2014) empirijski su analizirali kako se zakonski obavezujuće namere o jednoj školi za sve (kakva bi u praksi trebalo da bude) primenjuju u praksi (kakva škola jeste) rada u Norveškim redovnim školama (obuhvaćene su škole u jednoj gradskoj i jednoj prigradskoj opštini). Fokus istraživanja bio je na ulogama direktora (da očuvaju celovitost pristupa; podstaknu optimalni novo diferenciranog pristupa) i nastavnika (da povećaju usklađenost nastave i učenikovih sposobnosti učenja i interesovanja) i na planiranju kurikuluma (specifični ciljevi za kompetencije sagledani na nivou škole). U celini gledano rezultati pokazuju da: većina nastavnika pozitivno procenjuje inkluzivne aktivnosti direktora ukazujući da su potrebna jasnija i konkretnije iskazana očekivanja direktora prema nastavnicima; manji broj nastavnika procenjuje pozitivno sopstvene prakse inkluzivnog i individualno prilagođenog rada sa učenicima (procene ostalih bile su manje pozitivne); tek četvrtina nastavnika pridaje pažnju proceni učenikovih potreba i sposobnosti; tek petina nastavnika praktikuje diferencirani pristup držanju nastave; manje od polovine nastavnika veruje da olakšava inkluziju učenika sa smetnjama u razvoju. Bul-Holmberg i saradnici su zaključili da je potrebno dalje unapređivanje rada u rada koji se odnosi na ulogu direktora i nastavnika i na planiranje kurikuluma produbljivanjem razumevanja šta su suštinske vrednosti inkluzivnog obrazovanja i individualno prilagođenog učenja.



## UMESTO ZAKLJUČKA

Prikaz osnovnih odrednica PRM teorijskog pristupa i mogućnosti koje pruža za inoviranje školskog sistema pokazao je da ova paradigma ima potencijal da doprinese razvoju inkluzivne prakse u redovnim školama. Kao polje najznačajnijih doprinosa vidimo afirmaciju stanovišta da svako dete, odnosno svaka mlada osoba ima potencijale koje je moguće dalje razvijati i postavke o učenju kao participativnom procesu (ne kao osvajanju hijerarhijski stepenovanih normativa znanja). PRM pristup ukazuje na značaj i važnost uverenja nastavnika (i ostalih aktera obrazovne prakse u školi) da učenik koji ima smetnje u razvoju može, kao i svaki drugi učenik, uspešno učiti ukoliko se uvažava njegove specifične karakteristike učenja, a težište stavi na njegove snage/ono što može (interesovanja i raspoložive potencijale) i ako mu se pruža znanje na način koji mu je dostupan. Iako je pozitivna dimenzija predočenih postavki i uverenja samoevidentna, ne sme se zanemariti činjenica da je spoj teorije i prakse (kao dva različita načina saznavanja sveta) kompleksan i da otvara kako nove mogućnosti, tako i brojne dileme i pitanja. Istraživači u zemljama sa veoma naprednim i razvijenim obrazovnim sistemima empirijski već sagledaju potencijal PRM pristupa, a njihovi naponi su inspirativni i za dalja istraživanja i za unapređivanje praksi inkluzivnog obrazovanja.

## LITERATURA

- Årdal, E., Holsen, I., Diseth, Å. & Larsen, T. (2018). The Five Cs of Positive Youth Development in a school context; gender and mediator effects. *School Psychology International*, 39(1), 3-21.
- Artiles, A. J. & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-29.
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities* (pp. 19-43). Springer, Boston, MA.
- Benson, P. L. (2007). Developmental assets: An overview of theory, research, and practice. In R. Silbereisen & R. Lerner (Eds.), *Approaches to positive youth development* (pp. 33-58). Portland, OR: Sage.
- Benson, P. L. (2008). *Sparks: How parents can help ignite the hidden strengths of teenagers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Benson, P. L. & Scales, P.C. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *Journal of Positive Psychology*, 4(1), 85-104.
- Benson, P. L., Scales, P. C. & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental Advances. *Child Development and Behaviour*, 41, 197-230.
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2010). The Five Cs Model of Positive Youth Development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720-735.

- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2014). Inclusive and individually adapted education in Norway: Results from a survey study in two municipalities focusing the roles of headteachers, teachers and curriculum planning. *International Journal of Special Education*, 29(1), 47-60.
- Bundick, M. J., Yeager, D. S., King, P. E. & Damon, W. (2010). Thriving across the lifespan. In R. M. Lerner & M. E. Lamb (Eds.), *Handbook of lifespan development, Vol. 1. Cognition, Biology and Methods*. Wiley: USA.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A. & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: Competitive or cooperative frameworks?. *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 230-239.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124. doi: 10.1177/0002716203260102
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: Deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177.
- Dyson, A. (1997). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In Daniels, H. & Garner, P. (Eds.), *World Yearbook of Education 1999* (pp. 36-49). London: Routledge.
- Dweck, C. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67(8), 614-622. doi: 10.1037/a0029783
- Eccles, J. S. & Gootman, J. A. (2002). Community programs that promote positive youth development. In J. S. Eccles & J. A. Gootman (Eds.), *Community programs to promote youth development* (pp. 66-85). Washington, DC: National Academy Press.
- Hamilton, S. F., Hamilton, M. A. & Pittman, K. (2004). Principles for youth development. In S. F. Hamilton & M. A. Hamilton (Eds.), *The Youth Development Handbook: Coming of Age in American Communities 2* (pp. 3-22). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781452232560
- Heck, K., Subramaniam, A. & Carlos, R. (2010). Thrive foundation and thriving. In K. Heck, A. Subramaniam & R. Carlos, (Eds.), *The Step-It-Up-2-Thrive Theory of Change* (pp. 1-14). Davis, CA: 4-H Center for Youth Development, University of California.
- King, P. E., Dowling, E. M., Mueller, R. A., White, K., Schultz, W., Osborn, P., ... Scales, P. S. (2005). Thriving in adolescence: The voices of youth-serving practitioners, parents, and early and late adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 25, 94-112.
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Jorsen*, 16(1), 46-56.
- Larsen, T. M. (2016). Shifting towards positive youth development in schools in Norway –challenges and opportunities. *International Journal of Mental Health Promotion*, 18(1), 8-20.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M. & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as a basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7, 172-180.
- Lerner, R.M, Lerner, J.V., Almerigi, J. & Theokas, C. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Lerner, R., Lerner, J., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E. & Gestsdottir, S. N. (2010). Scoring protocol measure of PYD (4-H Study of PYD). *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L. & Napolitano, C. M. (2011). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3), 38-62. doi: <https://doi.org/10.5195/jyd.2011.174>.

- Li, Y., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815.
- Murp, D. (1996) Implications of inclusion for general and special education. *The Elementary School Journal*, 96(5), 469-493.
- Rodina, K. (2007). *Vygotsky's Social Constructionist View on Disability: A Methodology for Inclusive Education*. The 2nd ISEI Conference presented jointly with the 7th International Scientific Conference Research in Education and Rehabilitation Sciences. Zagreb: University of Zagreb.
- Scales, P., Benson, P. L., Leffert, N. & Blyth, D. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4(1), 27-46.
- Sharmaa, U., Forlinb, C., Deppelera, J. & Guang-xue, Y. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia-Pacific region. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(1), 3-16.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R., Dowling, E., Benson, P. L., Scales, P. & von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.
- Theokas, C. & Lerner, R. (2006). Observed ecological assets in families, schools, and neighborhoods: Conceptualization, measurement, and relations with positive and negative developmental outcomes. *Applied Developmental Science*, 10(2), 61-74.
- UNESCO. (1994a). *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Geneva: Author.
- UNESCO. (1994b). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Geneva: Author.
- Wang, Y. (2009). Impact of Lev Vygotsky on special education. *Canadian Social Science*, 5(5), 100-103.
- Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I. C. & Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119 (Supplement 1), S47-S53.

# 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

<b>Aleksandar Antić</b> (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
<b>Lidija Bukvić</b> (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
<b>Rajka Đević</b> (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
<b>Sanja Grbić</b> (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
<b>Nikoleta Gutvajn</b> (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
<b>Tijana Jokić Zorkić</b> (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
<b>Jasmina Klemenović</b> (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><b>Isidora Korać</b> (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><b>Marijana Kosanović</b> (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><b>Emilija Lazarević</b> (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><b>Ivana Mihić</b> (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><b>Jadranka Milošević</b> (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><b>Nada Polovina</b> (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

