



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 paintbrush resting on it, located 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

KVALITET ODNOSA VASPITAČA I DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Milana Rajić

Ivana Mihić

Filozofski fakultet, Novi Sad

Prirodni kapaciteti i usmerenost deteta ka povezivanju sa drugim osobama iz okruženja, potreba za doživljajem sigurnosti u relacijama, kao temelj mogućnosti istraživanja, prepoznati su u ključnim postavkama vodećih teorija na kojima počiva razumevanje deteta i detinjstva. U tom smislu, nauka danas veruje da najbolje opcije za razvoj i saznavanje dete ostvaruje u funkcionalnim dijadama koje se zasnivaju na senzitivnosti i responsivnosti, u kojima su podržani detetova dobrobit i rastuće kompetencije (Young children develop in an environment of relationships. Working Paper No. 1, 2004; Schaffer, 2000; Phillips & Shonkoff, 2000).

Veština da uspostavi i održi stabilan, brižan i podržavajući odnos sa detetom smatra se osnovnom ulogom vaspitača (Gable, 2002). Od načina na koji će vaspitač, kao značajna figura u mreži detetovih socijalnih odnosa, podržati njegove specifične potrebe (u kontekstu njegove individualnosti, rodne uloge, etničke pripadnosti i drugih faktora) i imati kapaciteta da vodi dete kroz vaspitnoobrazovni proces zavisice razvoj veština i kompetencija deteta. Kao ključni elementi kvalitetnog odnosa, iz perspektive deteta, izdvajaju se doživljaj sigurnosti, kontinuiteta, brige, podrške i podsticaja od strane odraslog, kao i mogućnost zajedničkog odlučivanja, participacije deteta u vezi sa aktivnostima koje preduzima. Iz perspektive odraslog, kvalitetan odnos podrazumeva osetljivost na individualizovani pristup detetu, veštine sagledavanja situacije iz detetove perspektive (usklađenost), veštine da se reflektivno-kritički odnosi prema praksi staranja o detetu, kao i da uvažava dete i pruža mu podršku (Pavlović Breneselović, 2012).

Veština vaspitača koja omogućava uspostavljanje i održavanje odnosa sa detetom koji ima pomenute karakteristike naziva se senzitivnost ili responsivnost (Rimm-Kaufman, Voorhees, Snell & La Paro, 2002). Deca koja su imala kvalitetno

iskustvo staranja koje karakteriše responsivnost odraslog slobodnije istražuju prostor, pojave i odnose. U tom procesu oslanjaju se na podršku odraslog koji adekvatno balansiraju između potrebe da zaštiti i usmeri dete i detetove potrebe za autonomijom i samostalnim delovanjem. Veština koja je u osnovi ovako pružene podrške jeste senzitivnost. Ova veština je povezana sa spremnošću vaspitača da bude kooperativan i da ne ometa dete, ali da istovremeno bude dostupan i da ga podržava. Takođe, senzitivnost je povezana i sa kapacitetima vaspitača da detetu pruži utehu ili pojašnjenje (naziv za situaciju u kojoj se nalazi), odnosno da prihvati dete, razvije realna, na detetove snage usmerena, koherentna očekivanja od deteta i iskustvo sagleda iz detetove perspektive.

Iskustva responsivne brige koja dete može da ima sa vaspitačem doprinose doživljaju emocionalne sigurnosti i boljim kapacitetima za socijalne odnose sa vršnjacima i odraslima i prethode spremnosti na istraživanje i mogućnosti oslanjanja na podršku drugih odraslih i vršnjaka u učenju i saznavanju (Thompson, 1994; van Ijzendoorn Sagi & Lambermon, 1992). Kao efekat ovakvog kvaliteta realacije razvija se sigurna afektivna vezanost, pa se, iz ove teorijske koncepcije, upravo formiranje sigurne afektivne vezanosti razume kao ključna karakteristika kvalitetnog odnosa vaspitač–dete (Ahnert Pinguart & Lamb, 2006) i kao jedan od indikatora uspostavljene relacije u kojoj dete može da uči istražujući svoja iskustva u vrtiću.

U saglasnosti sa ovim saznanjima, jednu od aktuelnih operacionalizacija kvaliteta odnosa vaspitača i deteta ponudio je Pianta (1999). Odnos vaspitač–dete Pianta sagledava kroz prizmu regulatornog sistema koji efekte na socijalni razvoj i dispozicije za učenje ostvaruje (između ostalog) preko sistema uverenja o detetu i razmene i komunikacije emocionalne topline u relaciji sa detetom (Pianta, 1997, 1999). On navodi da su osnovne karakteristike odnosa vaspitača i deteta bliskost i konflikt (antagonizam), te da kvalitetan odnos karakteriše visok nivo bliskosti (toplina, pozitivan afekat i otvorena, usklađena, emocionalna komunikacija) i nizak nivo konflikata (hostilnost, poteškoće u kontroli detetovog ponašanja, doživljaj neusklađenosti, animoziteta ili ambivalencije) u odnosu sa detetom. Kvalitetan odnos deteta sa vaspitačem, u tom smislu, nudi kontekst podrške i emotivne sigurnosti za dete, što doprinosi većoj spremnosti deteta da istražuje prostorne i socijalne relacije, organizuje i reguliše svoje emocije, kao i da bude uspešnije u učenju i saznavanju. S druge strane, visok nivo konflikta u relaciji deteta sa vaspitačem je značajan prediktor emocionalne nesigurnosti, nižih kapaciteta za istraživanje i oslanjanje na odrasle osobe (Pianta, 1999), kao i prediktor problema u ponašanju i učenju (Pianta & Steinberg, 1992). Većina istraživanja koja su se bavila kvalitetom odnosa vaspitač-

dete obuhvatala su uzorak vaspitača koji su radili sa decom tipičnog razvoja. Rezultati tih istraživanja su pokazali da deca koja imaju manje konfliktnan odnos sa vaspitačem više učestvuju u aktivnostima, imaju bolje akademsko postignuće (Ladd, Birch & Buhs, 1999), lakše se prilagođavaju, kompetentnija su i imaju manje problema u ponašanju (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995).

Istraživanja takođe pokazuju da kod dece sa smetnjama u razvoju koja imaju visok nivo bliskosti i nizak nivo konflikata sa vaspitačima postoji manji rizik od premeštanja u specijalne obrazovne ustanove (Pianta et al., 1995). Izraženost antagonizma između vaspitača i deteta sa smetnjama u razvoju značajniji je prediktor učestalosti prebacivanja ili upućivanja u specijalne obrazovne ustanove, nego što je to globalni kvalitet interakcije u grupi ili mere detetovog učešća (Buckop, Roberts & LoCasale-Crouch, 2016).

Istraživanja realizovana u Srbiji – koja prate kvalitet inkluzivnog obrazovanja, kontinuirano ukazuju na negativne ili ambivalentne stavove vaspitača prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u predškolske ustanove. Njihovi stavovi su često zasićeni brigom i strahom vezanim za svakodnevno staranje o ovoj deci (Tomić i Milić, 2014). Takođe, i dalje je dominantan medicinski model u planiranju podrške detetu sa smetnjama u razvoju i njegovoj porodici u vrtićima, te je fokus na slabostima i rizicima koje dete i porodica imaju (Mihić i Rajić, 2015).

Prema našim saznanjima, istraživanja o kvalitetu odnosa vaspitača i deteta sa smetnjama u razvoju nisu realizovana u našoj sredini. Da bi se stekao uvid u kvalitet odnosa između vaspitača i deteta, analizirane su samoprocene iskustva vaspitača u relaciji sa detetom. Kako bi se ispitali potencijalni činioci kvaliteta ovog odnosa, uzeto je u obzir sledeće: (a) karakteristike vaspitača – samoprocenjena motivacija i doživljaj kometencije za rad sa detetom sa smetnjama u razvoju; (b) karakteristike okruženja (procenjeni su globalni uslovi za rad i adekvatnost broja dece u grupi) i (c) uverenja vaspitača o detetu.

METOD ISTRAŽIVANJA

Uzorak istraživanja. Uzorak je činilo 115 vaspitača iz predškolskih ustanova na teritoriji Vojvodine.¹ Prosečna dužina radnog iskustva ispitanica u uzorku bila je 14 godina. U Tabeli 1 dati su podaci vezani za dužinu radnog iskustva vaspitača.

1 PU „Radosno detinjstvo“, Novi Sad; PU „Boško Buha“, Inđija; PU „Jelica Stanivuković Šilja, Šid; PU „Radost“, Novi Banovci; PU „Poletarac“, Ruma; PU „Pčelica“, Sremska Mitrovica.

Tabela 1. *Dužina radnog iskustva ispitanika*

	N	Min	Max	M	SD
Radno iskustvo	115	1	34	14,05	8,62

Gotovo polovina (44,6%) vaspitača je imala iskustvo rada sa decom sa smetnjama u razvoju više puta, 26,8% vaspitača je imalo prilike da radi sa decom sa smetnjama u razvoju jednom u toku svog radnog iskustva, a 27,7% vaspitača nije imalo iskustvo rada sa decom sa smetnjama u razvoju uopšte. U analize vezane za odnose sa detetom su uključeni samo odgovori ispitanika koji su imali iskustvo rada sa decom sa smetnjama u razvoju.

U čak 73% slučajeva ispitanice su, bez obzira na prethodno iskustva u radu sa detetom sa smetnjama u razvoju, kao najzahtevniju grupu za rad izdvajale decu sa smetnjama u razvoju u odnosu na druge osetljive grupe dece (Tabela 2).

Tabela 2. *Najzahtevnija grupa dece za rad – prema proceni vaspitača*

Kategorija	%
Deca iz diskriminiranih grupa	6,3
Deca iz sistema socijalne zaštite	1,6
Deca koja su doživela nasilje u porodici	6,3
Deca iz niskostimulativnih porodica	9,4
Deca sa smetnjama u razvoju	73,4
Deca iz porodica koje imaju člana koji boluje od hronične bolesti	3,1
Ukupno	100,0

Varijable i instrumenti. Kvalitet odnosa vaspitač–dete operacionalizovan je preko dimenzija bliskost i antagonizam, prema modelu koji je ponudio Pianta (1999), a procenjivan je *Skalom za procenu kvaliteta odnosa dete–vaspitač – skraćena verzija* (Student-teacher Relationship Scale – SV, Pianta, 2001). Skala se sastoji od 15 stavki sa petostepenom skalom Likertovog tipa i meri kvalitet odnosa između edukatora i deteta na osnovu refleksije prakse vaspitača u radu sa detetom iz ciljne grupe. Kvalitet odnosa se procenjuje preko dve dimenzije: (1) antagonizam – odnosi se na

negativna osećanja vaspitača i doživljaj konflikta u odnosu sa detetom i (2) bliskost – odnosi se na pozitivna osećanja vaspitača i otvorenu komunikaciju sa detetom. U ovom istraživanju dimenzija *bliskost* pokazala je dobru pouzdanost (Kronbahova alfa iznosi ,88 za dimenziju bliskosti i ,80 za dimenziju antagonizma). Skalu su popunjavali samo vaspitači koji imaju iskustva u neposrednom radu sa detetom sa smetnjama u razvoju i pritom su procene davali na osnovu realnog iskustva sa najzahtevnijim detetom iz te grupe.

Kao činioци koji potencijalno doprinose kvalitetu odnosa vaspitača i deteta sa smetnjama u razvoju, u istraživanje su uvedena uverenja o detetu, uslovi rada, kompetencija i doživljaj motivacije vaspitača. Ove varijable procenjujane su na osnovu odgovarajućih supskala instrumenta koji je kreiran za potrebe projekta – *Skala za procenu rizičnih iskustava i kapaciteta vrtića za rad sa decom iz osetljivih grupa* (Rajić, Tatalović Vorkapić & Mihić, 2017).

Ovaj instrument sačinjen je od četiri supskale sa osam ekvivalentnih formi koje omogućavaju analizu iskustava i stavova vezanih za osam različitih grupa dece u riziku.² U ovom istraživanju obrađivani su podaci koji se odnose na formu instrumenta koja se odnosi na iskustvo i uverenja vezana za rad sa decom sa smetnjama u razvoju.

Sve procene u upitniku odnose se na vinjete sa opisom deteta (imena dece su izmišljena). Vinjete su omogućavale da i vaspitači koji nisu imali konkretno ili aktuelno iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju mogu da daju svoje procene vezane za uverenja o detetu, ali i niz drugih varijabli koje nisu uključene u prikaz u ovom radu. Deo instrumenta korišćen u ovom istraživanju sastojao se od vinjete sa opisom deteta sa smetnjama u razvoju.³ Budući da i rezultati diskusija u okviru fokus grupa koje su prethodile izradi instrumenta, ali i ranijih istraživanja (Abbeduto et al., 2004; Dabrowska & Pisula, 2010; Quintero & McIntyre, 2011) ukazuju na to da se deca sa smetnjama iz autističnog spektra poremećaja percipiraju kao deca sa kojom postoji najviše izazova u radu, u vinjeti je opisan upravo ovaj primer (sadržaj vinjete: *Vedran ima 5 godina i smetnje iz autističnog spektra.*).

2 Grupa dece u riziku obuhvata decu kojoj je, zbog nepovoljnog porodičnog okruženja, bolesti i/ili razvojnih teškoća, potrebna dodatna podrška u sistemu predškolskog obrazovanja i vaspitanja. Deca iz ove grupe potiču iz porodica kod kojih postoji rizik da će pružiti manje kvalitetnu podršku razvoju dece (nisko stimulatívna i romska porodica), iz porodica kod kojih postoji rizik da će omogućiti manje kvalitetno roditeljsko staranje (porodice sa roditeljem sa teškoćama u mentalnom zdravlju, porodice sa iskustvom razvoda), kao i iz porodica kod kojih postoji rizik da neće prihvatiti hroničnu bolest ili razvojnu smetnju (deca sa smetnjama u razvoju, deca iz porodica koje imaju hronično obolelo dete). Grupi dece u riziku pripadaju i deca koja su doživela traume ili su izdvojena iz biološke porodice (deca u hraniteljskim porodicama, deca u domu).

3 Vinjeta koja je deo upitnika sačinjena je na osnovu rezultata analize diskusija u fokus grupama u kojima su učestvovali stručni saradnici predškolskih ustanova. Vinjete su kreirane tako da u svim grupama opisuju dete koje je procenjeno kao najzahtevnije za rad vaspitača.

Na osnovu vinjete vaspitači procenjuju sledeće.

Rizične faktore u odrastanju – u kojoj meri rizicima za razvoj doprinose potencijalno manji kvalitet staranja o detetu, traumatska iskustva, nisko obrazovanje staratelja, zdravlje roditelja, materijalni status porodice, pripadnost diskriminisanom ili marginalizovanoj grupi, nivo kompetencija stručnjaka u radu sa detetom.

Očekivane teškoće koje dete može da ima u vrtiću (uverenja o detetu) u domenu: uspostavljanja odnosa sa vršnjacima i socijalnoj interakciji generalno; spremnosti da se oslanja na podršku koju mu pruža vaspitač; emocionalnog reagovanja i emotivne regulacije; kognitivnog funkcionisanja i mogućnosti da uči; komunikacije i govora; mogućnosti da se vaspitač brine o detetu i da uz njega dete istražuje i uči.

Domen vaspitača i uslova rada – motivacija za rad, doživljaj kompetencije, globalni uslovi rada, adekvatnost broja dece u grupi za rad sa detetom iz navedene vulnterabilne grupe.

Dobiti za dete od uključivanja u vrtić – kompenzatorno iskustvo stimulativnog i kvalitetnog staranja o detetu, nova znanja i prilike za učenje, dostupnost stimulativnih materijala i igre, odnosi sa vršnjacima i pripadnost grupi, rutine, pravila i granice koje se detetu postavljaju.

Celokupna skala je pokazala dobre psihometrijske karakteristike (za formu sa vinjetom u kojoj je opisano dete sa smetnjama u razvoju Kronbahov alfa koeficijent iznosi između ,71 i ,91 za svaku do supskala).

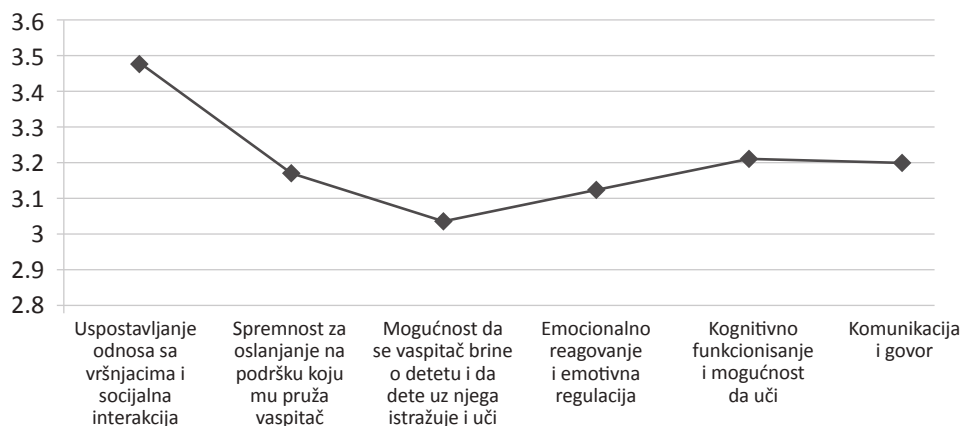
U ovom radu su kao potencijalni činioci koji doprinose kvalitetu odnosa vaspitač–dete uzimane procene vezane za uverenja o detetu (očekivane teškoće koje dete može da ima u vrtiću) i za domen vaspitača i uslova rada.

Procedura. Stručni saradnici iz predškolskih ustanova su distribuirali upitnike vaspitačima i medicinskim sestrama vaspitačima. Pomagali su kada je vaspitačima bila potrebna pomoć pri popunjavanju upitnika (vezano za refleksiju prakse na osnovu koje se iskustvo procenjuje). U uputstvu je detaljno opisan cilj istraživanja i ispitanici su bili informisani o anonimnosti istraživanja. Za svaku predškolsku ustanovu koja je učestvovala u istraživanju kreiran je izveštaj u kome su date smernice za unapređivanje prakse.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Uverenja o detetu. Vaspitači su davali procene vezane za očekivane teškoće koje dete sa smetnjama u razvoju opisano u vinjeti može imati u vrtiću. Sve teškoće navedene u upitniku mogu da se jave kod bilo kog deteta i ne moraju nužno biti povezane sa razvojnom smetnjom, niti su sve prisutne u istoj meri kod svakog deteta čije su razvojne smetnje opisane. Najviše posebne ocene dobijene su za procenu očekivanih teškoća u domenu uspostavljanja odnosa sa vršnjacima i socijalnoj interakciji generalno (celokupan uzorak: $M=3,57$, $SD=1,2$; vaspitači koji imaju iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju: $M=3,48$, $SD=1,23$), a zatim i za teškoće u domenu kognitivnog funkcionisanja i mogućnosti da uči (celokupan uzorak: $M=3,31$, $SD=1,19$; vaspitači koji imaju iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju: $M=3,21$, $SD=1,22$), u domenu komunikacije i govora (celokupan uzorak: $M=3,31$, $SD=1,17$; vaspitači koji imaju iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju: $M=3,20$, $SD=1,20$). Najniže procene, ali i one iznad teorijskog proseka date su očekivanim teškoćama vezanim za mogućnost da se vaspitač brine o detetu i da uz njega dete istražuje i uči (celokupan uzorak: $M=3,08$, $SD=,86$; vaspitači koji imaju iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju: $M=3,03$, $SD=,93$), emocionalno reagovanje i emotivna regulacija (celokupan uzorak: $M=3,26$, $SD=1,09$; vaspitači koji imaju iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju: $M=3,12$; $SD=1,13$) i spremnost za oslanjanje na podršku koju pruža vaspitač (celokupan uzorak: $M=3,26$, $SD=1,18$; vaspitači koji imaju iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju: $M=3,17$, $SD=1,20$). Procena očekivanih teškoća koje dete, opisano u vinjeti, može imati u vrtiću ne razlikuje se značajno na nivou celokupnog uzorka u odnosu na grupu vaspitača koji imaju iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju (Grafikon 1).

Grafikon 1. Uverenja o detetu – vaspitači koji imaju iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju



U Tabeli 3 dat je prikaz interkorelacija varijabli iz domena uverenja o detetu za vaspitače koji imaju iskustva u radu sa detetom sa smetnjama u razvoju. Dobijene korelacije su statistički značajne, što ukazuje na pozitivnu povezanost procena očekivanih teškoća u jednom aspektu sa očekivanjem teškoća u drugim aspektima funkcionisanja deteta u vrtiću. To upućuje na pravilnost da su vaspitači skloni da ukoliko primete teškoće u jednom domenu, procenjuju da postoje teškoće i u drugim domenima funkcionisanja deteta u vrtiću, što kreira snažnu negativnu stereotipnu sliku o detetu.

Tabela 3. Interkorelacije varijabli iz domena uverenja o detetu (na poduzorku vaspitača koji imaju iskustva u radu sa detetom sa smetnjama)

	Uspostavljanje odnosa sa vršnjacima i socijalna interakcija	Spremnost da se oslanjanja na podršku koju mu pruža vaspitač	Mogućnost da se vaspitač brine o detetu i da dete uz njega istražuje i uči	Emocionalno reagovanje i emotivna regulacija	Kognitivno funkcionisanje i mogućnost da uči	Komunikacija i govor
Uspostavljanje odnosa sa vršnjacima i socijalna interakcija	1	,566**	,191	,439**	,459**	,460**
Spremnost da se oslanja na podršku koju mu pruža vaspitač	,566**	1	,364**	,605**	,659**	,596**
Mogućnost da se vaspitač brine o detetu i da dete uz njega istražuje i uči	,191	,364**	1	,362**	,307**	,334**
Emocionalno reagovanje i emotivna regulacija	,439**	,605**	,362**	1	,743**	,646**
Kognitivno funkcionisanje i mogućnost da uči	,459**	,659**	,307**	,743**	1	,820**
Komunikacija i govor	,460**	,596**	,334**	,646**	,820**	1

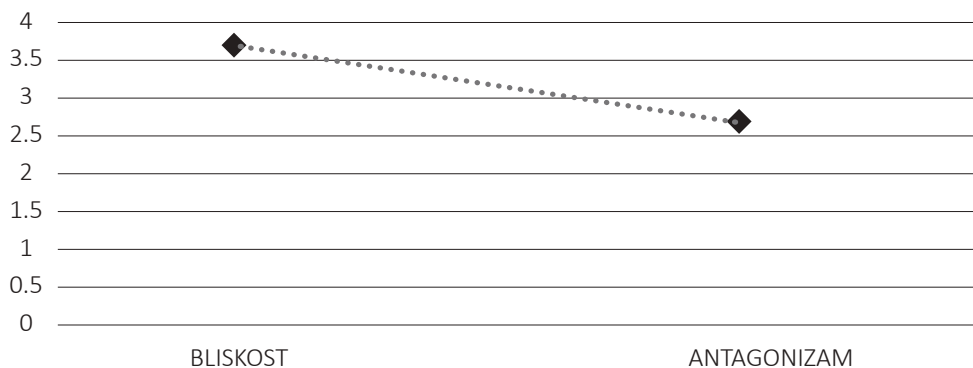
* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Domen vaspitača i uslova rada. Prosečna ocena motivacije za rad sa decom sa smetnjama u razvoju (celokupan uzorak: $M=3,17$, $SD=1,21$; vaspitači koji imaju iskustva u radu sa detetom sa smetnjama u razvoju: $M=3,25$, $SD=1,21$) bila je nešto viša od procene doživljaja kompetentnosti za rad sa decom sa smetnjama u razvoju (celokupan uzorak; $M=2,89$, $SD=1,22$; vaspitači koji imaju iskustva u radu sa detetom sa smetnjama u razvoju: $M=2,98$, $SD=1,22$).

Procenjena motivacija za rad i doživljaj kompetentnosti statistički značajno koreliraju ($r=,71$, $p<,01$). To znači da vaspitači koji imaju veći doživljaj kompetentnosti istovremeno i pokazuju veću spremnost za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Bez obzira na dužinu profesionalnog iskustva, vaspitači podjednako procenjuju svoju motivaciju i kompetentnost za rad sa detetom sa smetnjama u razvoju (korelacija ukupne dužine radnog iskustva sa motivacijom i doživljajem kompetentnosti nije statistički značajna, $r=,20$, $p>,05$).

Prosečna ocena uslova za rad sa detetom sa smetnjama u razvoju u ustanovi (celokupan uzorak: $M=2,14$, $SD=1,19$; vaspitači koji imaju iskustva u radu sa detetom sa smetnjama u razvoju: $M=2,12$, $SD=1,12$) i procena adekvatnosti broja dece u grupi za rad sa detetom sa smetnjama u razvoju (celokupan uzorak: $M=1,74$, $SD=1,19$; vaspitači koji imaju iskustva u radu sa detetom sa smetnjama u razvoju: $M=1,82$; $SD=1,24$) bile su relativno niske. Vaspitači koji imaju iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, a koji procenjuju lošijim uslove za rad u ustanovi imaju tendenciju i da broj dece u grupi procene manje adekvatnim za rad sa decom sa smetnjama u razvoju ($r=,61$, $p<,01$).

Grafikon 2. Prosečni skorovi na dimenzijama Skale za procenu kvaliteta odnosa vaspitač–dete



Kvalitet odnosa vaspitač–dete. Na Grafikonu 2 dat je prikaz prosečnih skorova na dimenzijama Skale za procenu kvaliteta odnosa vaspitač–dete. Prosečan skor na dimenziji *bliskost* bio je oko teorijskog proseka, dok je prosečan skor na dimenziji *antagonizam* bio iznad teorijskog proseka. Niže procene vaspitača ticale su se konflikta sa detetom ($M=2,81$; $SD=,85$), a više procene ticale su se na bliskosti u odnosu sa detetom ($M=3,70$; $SD=,93$).

Nijedna od merenih dimenzija kvaliteta odnosa nije procenjena različito u zavisnosti od prethodnog iskustva rada sa detetom sa smetnjama u razvoju (više puta, ili jednom u prethodnom radnom iskustvu: $t_{\text{bliskost}} = ,458$, $df(74)$, $p > ,05$); $t_{\text{antagonizam}} = ,970$, $df(75)$, $p > ,05$).

Uverenja o detetu i procene motivacije, kompetencije i uslova za rad sa decom sa smetnjama u razvoju kao činioci kvaliteta odnosa vaspitač–dete. Kako bi bili ispitani efekti varijabli iz domena uverenja o detetu, motivacije vaspitača i doživljene kompetencije za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, te procene adekvatnosti uslova rada kvalitet odnosa sa detetom sa smetnjama u razvoju, sprovedene su dve hijerarhijske regresione analize. Za obe dimenzije odnosa vaspitač–dete u model regresione analize u prvom koraku unete su varijable iz domena uverenja o detetu, u drugom koraku unete su varijable iz domena vaspitača (procena motivacije, doživljaja kompetentnosti i dužina radnog staža), a u trećem koraku varijable iz domena okolnosti rada (procena uslova u ustanovi i adekvatnosti broja dece u grupi za rad sa detetom sa smetnjama u razvoju).

Kada je u pitanju dimenzija bliskosti, model je u celini statistički značajan i varijablama iz sva tri koraka objašnjeno je oko 77% ukupne varijanse bliskosti u odnosu vaspitač–dete (Tabela 4). Set varijabli koji se odnosi na domen okolnosti rada ne doprinosi značajno procentu objašnjene varijanse bliskosti.

Tabela 4. *Efekat varijabli iz domena deteta i vaspitača na bliskost u odnosu sa detetom*

Zavisna varijabla: Bliskost	R	R Square	R Square Change	F	F Change
Model 1	,784	,614	,614	14,047**	14,047**
Model 2	,874	,764	,150	17,971**	10,582**
Model 3	,879	,772	,008	14,755**	,831

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Na osnovu rezultata hijerarhijske regresione analize u završnom koraku (Tabela 5) može se videti da je bliskost u relaciji sa detetom značajno objašnjena očekivanjima u vezi sa teškoćama u domenima uspostavljanja odnosa sa vršnjacima i u socijalnoj interakciji generalno, mogućnosti da se vaspitač brine o detetu i da dete uz njega istražuje i uči i teškoćama u domenu emocionalnog reagovanja i emotivne regulacije, a iz domena vaspitača – procenama motivacije i doživljaja kompetentnosti. Odnos sa

detetom koji je zasnovan na prihvatanju i pozitivnoj razmeni gradice vaspitači koji imaju manje negativnu stereotipnu predstavu o detetu sa smetnjama u razvoju, pogotovu u domenu detetovih kapaciteta za emotivno reagovanje i regulaciju, mogućnosti da se vaspitač brine o detetu i da dete uz njega istražuje i uči i uspostavljanju odnosa sa vršnjacima i socijalnoj interakciji, kao i vaspitači koji procenjuju da su spremniji i više kompetentni za rad sa detetom sa smetnjama u razvoju.

Tabela 5. Doprinos pojedinačnih varijabli značajnosti regresionih modela

Zavisna varijabla: Bliskost	B	SE B	β	p
Model 3 – domen deteta, domen vaspitača i domen okolnosti rada				
Uspostavljanje odnosa sa vršnjacima i socijalna interakcija	-,179	,063	-,239	<,01
Spremnost da se oslanja na podršku koju mu pruža vaspitač	,115	,080	,148	>,05
Mogućnost da se vaspitač brine o detetu i da dete uz njega istražuje i uči	-,178	,088	-,170	<,05
Emocionalno reagovanje i emotivna regulacija	-,250	,095	-,324	<,05
Kognitivno funkcionisanje i mogućnost da uči	-,101	,102	-,133	>,05
Komunikacija i govor	,060	,095	,076	>,05
Motivacija za rad	,231	,090	,254	<,05
Doživljaj kompetentnosti	,264	,084	,303	<,01
Dužina radnog staža	,003	,008	,030	>,05
Uslovi u ustanovi	-,099	,078	-,121	>,05
Adekvatnost broja dece u grupi	,067	,073	,083	>,05

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Kada je u pitanju dimenzija *antagonizam*, model je u celini statistički značajan, a varijablama iz sva tri koraka objašnjeno je značajno manje – 41% ukupne varijanse ove dimenzije odnosa vaspitač–dete (Tabela 6). Setovi varijabli koji se odnosi na domen vaspitača i na domen okolnosti rada ne doprinose značajno procentu objašnjene varijanse antagonizma. Iako je model u celini značajan, u završnom koraku analize (Tabela 7) može se videti da pojedinačni doprinosi varijabli iz domena stereotipne

slike o detetu, domena vaspitača i domena okolnosti rada nisu statistički značajni, osim očekivanih teškoća u emocionalnom reagovanju i emotivnoj regulaciji.

Tabela 6. Efekat varijabli iz domena deteta i vaspitača na dimenziju antagonizma

Zavisna varijabla: Antagonizam	R	R Square	R Square Change	F	F Change
Model 1	,558	,311	,311	4,060**	4,060**
Model 2	,630	,397	,086	3,725**	2,416
Model 3	,640	,410	,013	3,090**	,537

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Tabela 7. Doprinis pojedinačnih varijabli značajnosti regresionih modela

Zavisna varijabla: Antagonizam	B	SE B	β	p
Model 3 – domen deteta, domen vaspitača i domen okolnosti rada				
Uspostavljanje odnosa sa vršnjacima i socijalna interakcija	-,125	,090	-,183	>,05
Spremnost da se oslanja na podršku koju mu pruža vaspitač	,067	,120	,092	>,05
Mogućnost da se vaspitač brine o detetu i da dete uz njega istražuje i uči	,148	,136	,154	>,05
Emocionalno reagovanje i emotivna regulacija	,331	,144	,458	<,05
Kognitivno funkcionisanje i mogućnost da uči	-,057	,155	-,083	>,05
Komunikacija i govor	,006	,138	,008	>,05
Motivacija za rad	,077	,130	,094	>,05
Doživljaj kompetentnosti	-,144	,124	-,180	>,05
Dužina radnog staža	,021	,011	,219	>,05
Uslovi u ustanovi	,064	,110	,085	>,05
Adekvatnost broja dece u grupi	-,109	,105	-,146	>,05

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Izraženiji konflikt i hostilniji odnos sa detetom sa smetnjama u razvoju imaće pre svega vaspitači koji imaju, uopšteno, negativnu sliku o samom detetu, a posebno značajnim se pokazuju očekivani problemi vezani za emocionalno reagovanje i emotivnu regulaciju.

DISKUSIJA

Odnos vaspitač–dete nesumnjivo je jedan od ključnih činilaca detetovog ranog iskustva. Efekti kvaliteta relacije vaspitač–dete vidljivi su, između ostalog, u jezičkim kompetencijama i socijalnim veštinama tokom predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Burchinal et al., 2008). Zanimljivo je da su efekti ove relacije vidljivi u razvoju dispozicija za učenje i akademskih veština i nakon polaska u osnovu školu (Hamre & Pianta, 2001; Hatfield, Burchinal, Pianta & Sideris, 2016; Pianta & Stuhlman, 2004). Ovako prepoznati efekti oslanjaju se na senzitivnost i responsivnost vaspitača (Ahnert et al., 2006; Pianta, 1999; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003; Rimm-Kaufman et al., 2003; Verschueren & Koomen, 2012). Razumevanje da je senzitivnost vaspitača ključna veština koja doprinosi uspostavljanju i održavanju kvalitetnih odnosa sa detetom potiče iz perspektive teorija afektivne vezanosti, ali je zastupljena i u širim sistemskim i ekološkim pristupima razvoju. Dok dijadna perspektiva teorije afektivne vezanosti razume da je odnos vaspitača i deteta pre svega produkt međusobne interakcije vaspitačevih i detetovih karakteristika i iskustava (npr. prethodnih iskustava staranja koje dete ima), sistemske i ekološke perspektive ranog razvoja, otvaraju pitanje šireg konteksta u kome se odvija relacija vaspitača i deteta, te cirkularnih, dinamičnih procesa među različitim kontekstima (relacija vrtića sa detetovom porodicom, okruženja u kome vaspitači rade, uključenosti vrtića u lokalnu zajednicu, inicijalnog obrazovanja vaspitača i kontinuiranog usavršavanja, regulatornog okvira i okvira za program rada vrtića, ali i vrednosti čitavog društvenog sistema i kulture) koji mogu da utiču na ostvarivanje kvalitetne relacije vaspitača i deteta (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Sabol & Pianta, 2012).

U istraživanju prikazanom u ovom radu odnos vaspitač–dete operacionalizovan je emotivnom razmenom koja je opisana kroz dimenzije bliskosti i antagonizma (*Skala za procenu kvaliteta odnosa dete-vaspitač – skraćena verzija* (Student-teacher Relationship Scale – SV, Pianta, 2001). Ovim instrumentom ispitivana je perspektiva odnosa iz ugla vaspitača i to na osnovu samoprocene iskustava u relaciji sa detetom. Podaci iz ovog istraživanja ukazuju na relativno izraženu bliskost, ali i na podjednako izražen (nešto niži) antagonizam između vaspitača i deteta sa smetnjama u razvoju.

Kao potencijalni činioци, koji mogu doprineti kvalitetu odnosa, u istraživanju su razmatrane karakteristike vaspitača – samoprocenjena motivacija i doživljaj kometencije za rad sa detetom sa smetnjama u razvoju, ali i karakteristike okruženja

(procenjeni globalni uslovi za rad i adekvatnost broja dece u grupi) i uverenja vaspitača o detetu. Model koji uključuje ove varijable pokazao se značajnim u objašnjavanju kvaliteta odnosa vaspitač–dete. Bliskost u odnosu sa detetom u značajnoj meri je opisana pomoću varijabli iz domena uverenja o detetu, domena vaspitača (doživljaj kompetencije, motivacije i profesionalno iskustvo) i domena uslova rada (procena generalnih uslova i adekvatnosti broja dece u grupi) koji su uzeti kao potencijalni prediktori odnosa. Relaciju koju karakteriše prihvatanje, pozitivna emotivna razmena i usklađenost u odnosu ostvariće vaspitač koji ima manje negativna uverenja o detetu sa smetnjama u razvoju, posebno ona koja se tiču detetovih kapaciteta za uspostavljanje odnosa od značaja za funkcionisanje ranog obrazovanja (emotivno reagovanje i regulacija, mogućnost da se vaspitač brine o detetu i da dete uz njega istražuje i uči i uspostavljanje odnosa sa vršnjacima i socijalnu interakciju), kao i vaspitač koji sebe procenjuje kompetentnijim i motivisanijim za rad sa detetom sa smetnjama u razvoju. Sa druge strane, ovim istraživanjem slabije su osvetljeni činioци koji doprinose neprihvatajućem, konfliktnom kvalitetu odnosa sa detetom sa smetnjama u razvoju. Procenat varijanse koji je objašnjen ispitivanim činioциma je značajno manji u odnosu na dimenziju bliskosti. Istovremeno, jedini značajan doprinos zapravo imaju negativne stereotipne predstave o detetu i to naročito u domenu očekivanja niskih kapaciteta deteta za emotivnu regulaciju.

Ovi podaci otvaraju pitanje dodatnih činilaca koji mogu objasniti negativnu razmenu i neprihvatanje u odnosu vaspitača sa detetom sa smetnjama u razvoju. U drugim starateljskim relacijama (naročito u odnosu roditelja i deteta sa smetnjama u razvoju) kao ključni činioци kvaliteta odnosa prepoznaju se individualni procesi vezani za razrešenje u odnosu na dijagnozu (Pianta & Marvin, 1992, 1993). Ovi procesi podrazumevaju, između ostalog, emotivnu i kognitivnu prorađu iskustva staranja o detetu sa smetnjama u razvoju, redefinisane očekivanja od deteta i kreiranje nove slike o detetu koja je zasnovana na njegovim snagama (a ne na idealizovanim očekivanjima ili isključivom fokusu na smetnju i potrebi da se razume njeno poreklo ili da se ona otkloni), odustajanje od traženja razloga za iskustvo staranja o detetu sa smetnjama (*zašto baš nama, zašto baš sad*). Ishod toga je prihvatanje deteta i starateljske uloge prema njemu (Pianta, Marvin, Britner & Borowitz, 1996). Takozvani „razrešeni” staratelji imaju više mogućnosti za integraciju iskustva i bolju kognitivnu obradu iskustva, usklađenije emotivno reagovanje, razvijenije strategije prevazilaženja teškoća, ali i bolji kvalitet odnosa sa detetom (Feniger-Shaal & Oppenheim, 2013; Krstić, Mihić & Mihić, 2015; Marvin & Pianta, 1996; Oppenheim, Koren-Karie, Dolev & Yirmiya, 2009; Sheeran, Marvin & Pianta, 1997). Ako ulogu vaspitača razumemo kao starateljsku, sa senzitivnošću kao ključnom karakteristikom

kvaliteta staranja (kao što se razume i u roditeljskoj ulozi), postavlja se pitanje da li je u individualnom iskustvu uspostavljanja odnosa vaspitača sa detetom sa smetnjama u razvoju moguće prepoznati proces sličan razrešenju. Ako proces nalik razrešenju postoji u ovom odnosu, onda bi podršku vaspitačima trebalo značajno usmeriti na uspostavljanje kontakta sa detetom, ali i prepoznavanje i jačanje funkcionalnih strategija koje doprinose razrešenju.

Rezultati pokazuju da značaj koji visoka očekivanja o teškoćama koje će dete sa smetnjama u razvoju imati u vrtiću, kao i procenjen nizak nivo kompetencije i motivacije za rad sa detetom sa smetnjama u razvoju utiču na snižavanje kvaliteta odnosa vaspitač–dete i još jednom u fokus stavljaju predstave o detetu sa smetnjama i doživljaj spremnosti za rad sa njim. Podaci iz drugih istraživanja koji govore o spremnosti i doživljaju kompetentnosti vaspitača za rad u inkluzivnom kontekstu kod nas ukazuju na to da je jedna od najvećih prepreka za razvoj inkluzije doživljaj neadekvatne pripremljenosti vaspitača (Klemenović, 2014; Stančić i Stanisavljević-Petrović, 2013). U odnosu na sve rizične grupe dece vaspitači dosledno procenjuju decu sa smetnjama u razvoju kao grupu koja je najzahtevnija za rad (Radaković, Rajić, Mihić & Mirković, 2016; Rajić i Mihić, 2016). I dok se vrednost inkluzije temelji na ideji socijalne participacije i omogućavanja istih prava svakom detetu, rezultati istraživanja pokazuju da i dalje postoji odbacivanje dece sa smetnjama u različitim oblicima – i dalje postoje negativni stavovi i niska motivacija za rad sa njima (Jablan i Kovačević, 2008; Klemenović, 2014; Kovačević, 2015; Vujačić, 2009) kod onih koji ta prava treba da omoguće. I uverenja o detetu u ovom radu zasićena su zapravo nizom izraženih očekivanja vezanim za teškoće koje će dete imati u vrtiću. Ova očekivanja, koja su međusobno značajno povezana, čine zapravo negativnu stereotipnu predstavu o detetu sa smetnjama, zasićenu niskom funkcionalnošću u svim aspektima razvoja i funkcionisanja u vršnjačkoj grupi. Jednako tako, kao i u drugim istraživanjima, procenjena kompetencija i motivacija za rad sa detetom sa smetnjama je niska. Ovi podaci otvaraju pitanje načina na koji se jača kvalitet odnosa vaspitač–dete. Aktuelna istraživanja ukazuju na značajne efekte kontinuiranog stručnog usavršavanja, ali i inicijalnog obrazovanja vaspitača, zasnovanog na relacionoj perspektivi.

Fokus ovih intenzivnih, višenedeljnih oblika usavršavanja jeste na znanjima i veštinama koji se odnose na podršku detetu, a samo su neki od primera programa usmerenih na jačanje senzitivnosti vaspitača u relaciji sa detetom. Učešće u ovim programima, osim što povećava responsivnost u odnosu sa konkretnim detetom, doprinosi i ublažavanju profesionalnog stresa nastavnika koji je česta posledica izazova koje donosi rad sa decom sa smetnjama (Driscoll, Wang, Mashburn & Pianta,

2011; Pianta, 1999; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre & Justice, 2008; Rimm-Kaufman et al., 2003; Sandilos, Goble, Rimm-Kaufman & Pianta, 2018; Williford et al. 2017). Ključne smernice iz ovih programa i podaci o efektima koji obećavaju svakako upućuju na pravac kojim treba ići u razvoju odgovora na kontinuitet pokazatelja o činiocima koji mogu da ugroze iskustvo kvalitetnog odnosa sa detetom sa smetnjama u razvoju u vrtićima u našoj sredini.

Istraživanje prikazano u ovom radu ima i niz ograničenja. Ona se pre svega odnose na to da je stereotipna slika o detetu procenjivana preko vinjeta, a procena kvaliteta odnosa – realnim iskustvom u praksi. U istraživanju je načinjen pokušaj da se pristup „ujednači” naglašavanjem procene „zahtevnosti deteta” – direkcijom da se i u proceni odnosa analizira iskustvo sa detetom sa smetnjama u razvoju koje je bilo najzahtevnije za rad vaspitača, kao što je i u vinjeti prikazano dete koje, prema procenama učesnika fokus grupa, takođe ima karakteristike koje su najzahtevnije za rad. Konačno, kao mera kvaliteta odnosa vaspitač–dete uzeta je samoprocena vaspitača. Obuhvatniji podaci bi se dobili posmatranjem od strane nezavisnog obučenog posmatrača. Ovakav pristup ne samo da bi doprineo kvalitetu istraživačkih podataka, već i razvoju okvira za kontinuirano praćenje inkluzivne prakse i kvaliteta iskustava koje deca sa smetnjama u razvoju imaju u vrtiću.

Kvalitet odnosa vaspitača i deteta je nesumnjivo važan za razvoj svakog deteta. Za decu kod koje postoji rizik da će imati manje kvalitetnu brigu u primarnim relacijama istraživanja ukazuju na pravilnost da odnos sa vaspitačem predstavlja značajno iskustvo koje može da preoblikuje negativna iskustva staranja i ponudi za dete značajno drugačiji model bliskosti i uloge odraslog uz koje ova deca imaju više šansi da ostvare kvalitetnije emotivne i socijalne odnose, ali i iskustvo učenja (Cassibba, Van Ijzendoorn & D’Odorico, 2000; Elicker, Fortner-Wood & Noppe, 1999; Goossens & van Ijzendoorn, 1990; Sabol & Pianta, 2012). Postoji rizik da se o deci sa smetnjama u razvoju roditelji manje kvalitetno staraju zbog smanjene senzitivnosti njihovih roditelja kao efekte dugotrajnog, intenzivnog stresa u roditeljskoj ulozi i zahtevnog procesa adaptacije na gubitak idealnog deteta. Njihovo rano iskustvo značajno je češće zasićeno zlostavljanjem, zanemarivanjem i odbacivanjem u odnosu na decu tipičnog razvoja (Sullivan & Knutson, 2000; Westcott, 1991). Osim što je temelj detetovih iskustava učenja u vrtiću, odnos vaspitača i deteta sa smetnjama u razvoju može da bude „lekovit” za njih. Ovo svakako ukazuje kako na praćenje kvaliteta ove relacije, tako i da bi trebalo realizovati istraživanja koja će doprineti razumevanju činilaca koji na odnos vaspitača i deteta sa smetnjama u razvoju utiču i time dati smernice za kreiranje efikasnih oblika podrške responzivnosti vaspitača.

ZAKLJUČAK

Podaci iz prikazanog istraživanja upućuju na to da su uverenja vaspitača o deci sa smetnjama još uvek zasićena negativnim stereotipima – očekivanjima velikog broja problema koje dete može da ima u kontaktu sa vršnjačkom grupom, vaspitačem ili vezano za mogućnosti učenja. Ovakvi rezultati, pogotovu u kontekstu nalaza drugih istraživanja koji stvaraju doživljaj kontinuiranog prisustva pretežno negativnih stereotipa i predrasuda o deci sa smetnjama u razvoju među praktičarima u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ukazuju na potrebu da se izmene ili dopune aktuelni pristupi čiji je cilj usmeren na razvoj inkluzivnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Oni, očito, nemaju dovoljno, ili bar ne dovoljno trajnih, efekata na izmene bazičnih uverenja o deci sa smetnjama u razvoju, što je preduslov prihvatanja i razvoja kvalitetne inkluzivne prakse.

Da je neophodno izmeniti ova uverenja, pokazuju i rezultati našeg istraživanja koji opisuju značaj uverenja o detetu za mogućnost razvoja kvalitetnog odnosa vaspitača sa detetom sa smetnjama u razvoju. Prema podacima iz istraživanja, kvalitetniji odnos sa detetom moći će da razvije vaspitač koji ima manje negativna uverenja o detetu, naročito u domenu očekivanja vezanih za detetove kapacitete za emotivnu regulaciju i veštine da uspostavi relacije sa vaspitačem i vršnjacima.

Kako bi se postigla promena u ovim uverenjima, svakako su neophodne izmene u inicijalnom obrazovanju vaspitača, kao i razvoj programa stručnog usavršavanja čiji je cilj bolje informisanje. Međutim, daleko značajnije efekte može imati razvoj prakse unutar vrtića – ili u vidu horizontalne razmene, mentorskih procesa, ili podrške od strane stručnog saradnika – koji obezbeđuje jačanje senzitivnosti vaspitača (osetljivosti na potrebe deteta) i podršku procesima koji leže u osnovi prihvatanja konkretnog deteta i razvoja kvalitetne relacije sa njim. Cilj ovakve prakse trebalo bi da bude usmeravanje fokusa vaspitača na samo dete – osobine, potrebe, interesovanja, veštine koje su za njega jedinstvene, te redefinisanje rada sa njim iz rada sa „detetom sa smetnjama u razvoju“ (detetom pripadnikom posebne grupe) u rad sa konkretnim detetom (detetom pripadnikom svoje prirodne vršnjačke grupe). Podršku u ovom procesu može da pruži i pažljivo planiranje tranzicije u vrtić i unutar vrtića. Tranzicija deteta u vrtić i unutar vrtića trebalo bi da omogući kvalitetno vođene kontakte između vaspitača, deteta i porodice, tako da vaspitač ima sve više uvida u detetove osobine, veštine, kontekst života, a sve manje pažnje da usmerava na samu smetnju ili očekivane izazove u detetovom funkcionisanju koji sa njom mogu biti povezani.

Napomena. Tekst predstavlja rezultat rada na projektu *Efekti egzistencijalne nesigurnosti na pojedinca i porodicu u Srbiji* (br. 179022) koji podržava Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a čiji je nosilac Filozofski fakultet u Novom Sadu. Istraživanje je deo veće studije o kapacitetima predškolskih ustanova za rad sa decom iz osetljivih grupa.

LITERATURA

- Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Krauss, M. W., Orsmond, G. & Murphy, M. M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down syndrome, or fragile X syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 109(3), 237-254.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child development*, 77(3), 664-679.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1029). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Buckop, J., Roberts, A. & LoCasale-Crouch, J. (2016). Children's preschool classroom experiences and associations with early elementary special education referral. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 452–461.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Development Science*, 12(3), 140-153.
- Cassibba, R., Van Ijzendoorn, M. H. & D'Odorico, L. (2000). Attachment and play in child care centres: Reliability and validity of the attachment Q-sort for mothers and professional caregivers in Italy. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 241-255.
- Dabrowska, A. & Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of preschool children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(3), 266-280.
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive teacher-child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education & Development*, 22(4), 593-619.
- Elicker, J., Fortner-Wood, C. & Noppe, I. C. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 319-336.
- Feniger-Shaal, R. & Oppenheim, D. (2013). Resolution of the diagnosis and maternal sensitivity among mothers of children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 306-313.
- Gable, S. (2002). Teacher-child relationships throughout the day. *Young Children*, 57(4), 42–47.
- Goossens, F. A. & Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child development*, 61(3), 832-837.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hatfield, B., Burchinal, M., Pianta, R. & Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 561-571.
- Jablan, B. i Kovačević, J. (2008). Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju: zajedno ili paralelno. *Nastava i vaspitanje*, 57(1), 43-55.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu. ISBN:978-86-6065-291-3

- Kovačević, N. (2015). Spremnost vaspitača za rad u inkluzivnom obrazovnom kontekstu. U N. Gutvajn, M. Stančić i J. Stanišić (ur.), *Knjiga rezimea sa VI Konferencije sa međunarodnim učešćem Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj skoli - Izazovi unapređivanja politike i prakse inkluzivnog obrazovanja* (str. 31). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum; Ljubljana: Univerza u Ljubljani Filozofska Fakulteta.
- Krstić, T., Mihić, L. & Mihić, I. (2015). Stress and resolution in mothers of children with cerebral palsy. *Research in developmental disabilities, 47*, 135-143.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child development, 70*(6), 1373-1400.
- Marvin, R. & Pianta, R. (1996). Mothers' reactions to their child's diagnosis: Relations with security of attachment. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*(4), 436-445.
- Mihić, I. i Rajić, M. (2015). Usluge u lokalnoj zajednici za porodice dece sa smetnjama u razvoju: uloga predškolskih ustanova. U Z. Kuburić, M. Zotović, M. Škorić i A. Kišjuhas (ur.), *Istraživanja u oblasti socijalnog rada, socijalne zaštite i socijalne politike* (str. 157-178). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Oppenheim, D., Koren-Karie, N., Dolev, S. & Yirmiya, N. (2009). Maternal insightfulness and resolution of the diagnosis are associated with secure attachment in preschoolers with autism spectrum disorders. *Child development, 80*(2), 519-527.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133-146). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early education and development, 8*(1), 11-26.
- Pianta, R. C. (1999). The emotional bond between children and adults. In R. C. Pianta (Ed.), *Enhancing relationships between children and teachers* (pp. 65-83). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale – Short Form* (Unpublished instrument). Lutz, FL: Psycho-logical Assessment Resources. Retrieved from <https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/castl/measures-developed-robert-c-pianta-phd>
- Pianta, R. C., Hamre, B.K., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds, G. Miller & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology, Vol. 7, Educational psychology* (pp. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Pianta, R. C. & Marvin, R. S. (1992). *The reaction to diagnosis interview* (Unpublished manuscript). University of Virginia, Charlottesville, VA. Retrieved from <https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/castl/measures-developed-robert-c-pianta-phd>
- Pianta, R. & Marvin, R. (1993). *Manual for classification of the reaction to diagnosis interview* (Unpublished manuscript). University of Virginia, Charlottesville, VA. Retrieved from http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/RXDX_Manual.pdf
- Pianta, R. C., Marvin, R. S., Britner, P. A., & Borowitz, K. C. (1996). Mothers' resolution of their children's diagnosis: Organized patterns of caregiving representations. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health, 17*(3), 239-256.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early childhood research quarterly, 23*(4), 431-451.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1992*(57), 61-80.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and psychopathology, 7*(2), 295-312.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review, 33*(3), 444.
- Quintero, N., & McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and

- parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 411-420.
- Radaković, I., Rajić, M., Mihić, I. & Mirković, V. (2016). Doživljaj vlastitih kompetencija za rad sa decom sa smetnjama u razvoju: perspektiva studenata Visoke škole za obrazovanje vaspitača i vaspitača u praksi. U Potić, S. (Ur.), knjiga rezimea sa IV Međunarodne naučne konferencije "Specijalna edukacija i rehabilitacija – Rana intervencija", *Beogradska defektološka škola*, 22(2, dodatak 1) (str. 133).
- Rajić, M. & Mihić, I. (2016). Effects of estimated competencies and expectations in work with children with disabilities on the quality of teacher-child relationship. *Abstracts from the 12th Alps Adria Psychology Conference* [Special section], *Review of Psychology*, 23(1-2), 64.
- Rajić M., Tatalović Vorkapić S. & Mihić I. (2017). Relations between teacher and a child with disability: Experiences of teachers from preschool facilities in Serbia and Croatia. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds), *Proceedings of ICERI2017 Conference, 16th-18th November 2017, Seville, Spain* (pp. 3240-3246). Valencia, Spain: IATED.
- Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M. D., Snell, M. E. & La Paro, K. M. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151-163.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.
- Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms?. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280-290.
- Schaffer, H. R. (2000). The early experience assumption: Past, present, and future. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 5-14.
- Sheeran, T., Marvin, R. S. & Pianta, R. (1997). Mothers' resolution of their child's diagnosis and self-reported measures of parenting stress, marital relations, and social support. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(2), 197-212.
- Phillips, D. A., & Shonkoff, J. P. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Stančić, M. & Stanislavljević Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 353-369.
- Sullivan, P. M. & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child abuse & neglect*, 24(10), 1257-1273.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Tomić, K. i Milić, J. (2014). Dete sa autizmom u inkluzivnom vaspitnom kontekstu. *Sinteze*, 6, 87-97.
- Van IJzendoorn, M. H., Sagi, A. & Lambermon, M. W. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 5-24.
- Verschuere, K. & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211..
- Vujačić, M. (2009). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole*. Neobjavljena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Westcott, H. (1991). The abuse of disabled children: A review of the literature. *Child: care, health and development*, 17(4), 243-258.
- Williford, A. P., Carter, L. M., Maier, M. F., Hamre, B. K., Cash, A., Pianta, R. C. & Downer, J. T. (2017). Teacher engagement in core components of an effective, early childhood professional development course: Links to changes in teacher-child interactions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(1), 102-118.
- Young children develop in an environment of relationships. Working Paper No. 1* (2004). Cambridge, MA: National Scientific Council on the Developing Child, Harvard University. Retrieved from <https://developingchild.harvard.edu/wpcontent/uploads/2004/04/Young-Children-Develop-in-an-Environment-of-Relationships.pdf>

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

