

Milja Vujačić i Rajka Đević

VRŠNJAČKA PRIHVAĆENOST U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

VRŠNJAČKA PRIHVAĆENOST U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

ipi

BIBLIOTEKA
„ISTRAŽIVAČKI RADOVI”

101

Milja Vujačić i Rajka Đević
VRŠNJAČKA PRIHVAĆENOST U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Izdavač

Institut za pedagoška istraživanja
11000 Beograd • Dobrinjska 11/III

Za izdavača

Nikoleta Gutvajn

Lektor

Jelena Stevanović

Tehničko uređivanje

Ivana Đerić i Jelena Stanišić

Idejno i likovno rešenje korica

Tijana Bjelajac i Ana Manojlović

Grafičko oblikovanje knjige

Branko Cvetić

Programski prelom i štampa

Kuća štampe plus

ISBN

978-86-7447-160-9

Tiraž

300

COPYRIGHT © 2022 INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

VRŠNJAČKA PRIHVAĆENOST U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Milja Vujačić i Rajka Đević

BEOGRAD

2022.

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Recenzenti

prof. dr Vera Spasenović

prof. dr Branka Jablan

prof. dr Sunčica Macura

Napomena. Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (br. ugovora 451-03-68/2022-14/200018).

SADRŽAJ

PREDGOVOR.....	7
SOCIJALNA PRIHVAĆENOST UČENIKA	
U TEORIJI I ISTRAŽIVANJIMA.....	11
• Socijalna prihvaćenost i različiti aspekti socijalnog funkcionisanja pojedinca	13
• Značaj socijalne prihvaćenosti za razvoj učenika	20
• Ispitivanje socijalne prihvaćenosti učenika – metodološki postupci.....	28
• Empirijski nalazi o socijalnoj prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju	35
POLOŽAJ DECE KOJA IMAJU TEŠKOĆE U RAZVOJU	
U PORODICI I DRUŠTVU	49
• Specifičnosti porodičnog okruženja dece koja imaju teškoće u razvoju	52
• Položaj dece koja imaju teškoće u razvoju i njihovih roditelja u društvu	58
INKLUZIVNO OBRAZOVANJE – KA SOCIJALNOJ PRIHVAĆENOSTI	
UČENIKA KOJI IMAJU TEŠKOĆE U RAZVOJU	63
• Inkluzivno obrazovanje kao odgovor na nepovoljan socijalni položaj dece koja imaju teškoće u razvoju	65
• Uloge nastavnika u podsticanju socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju	78
○ Formiranje pozitivnih stavova nastavnika i vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju	82
○ Stvaranje povoljnog socioemocionalnog okruženja u odeljenju	84
○ Kreiranje fleksibilnog okruženja za učenje u funkciji uvažavanja različitosti među učenicima	89
○ Razvoj i unapređivanje socijalnih veština učenika	95

PRIKAZ I REZULTATI ISTRAŽIVANJA	
U BEOGRADSKIM OSNOVNIM ŠKOLAMA.....	101
• Metodološki pristup istraživanju.....	103
○ Cilj istraživanja.....	103
○ Uzorak istraživanja.....	104
○ Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.....	108
○ Način organizovanja i tok istraživanja.....	109
○ Način obrade podataka.....	110
• Rezultati istraživanja.....	112
○ Step en socijalne prihvaćenosti	
učenika koji imaju teškoće u razvoju.....	113
○ Različite dimenzije socijalnog statusa	
učenika koji imaju teškoće u razvoju.....	119
○ Povezanost pola, školskog uspeha	
i nivoa obrazovanja roditelja	
sa socijalnom prihvaćenošću učenika.....	125
○ Nastavničke percepcije socijalnog statusa	
učenika koji imaju teškoće u razvoju.....	130
○ Ključni činioci koji utiču na socijalni status	
učenika koji imaju teškoće u razvoju.....	135
○ Načini unapređivanja socijalnog statusa	
učenika koji imaju teškoće u razvoju.....	139
• Diskusija o rezultatima istraživanja.....	143
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	159
• Zaključak i pedagoške implikacije.....	161
• Promišljanja o budućim istraživanjima.....	169
LITERATURA.....	173
INDEKS AUTORA.....	199

PREDGOVOR

Tokom svog odrastanja sva deca teže da uspostave pozitivne odnose sa vršnjacima i da budu prihvaćena u različitim mrežama socijalnih odnosa, posebno onih koje su deo školskog konteksta. Značaj socijalne prihvaćenosti za celokupan razvoj učenika istaknut je u mnogim teorijskim razmatranjima ovog problema, a potvrđen je i u brojnim istraživanjima u ovoj oblasti. Kada su u pitanju učenici koji imaju teškoće u razvoju, njihov socijalni položaj u grupi vršnjaka često je pod negativnim uticajem kontekstualnih uslova u kojima odrastaju i činjenice da nemaju dovoljno prethodnog iskustva u interakcijama sa decom i odraslim osobama iz okruženja. Ideja o tome da deca koja imaju teškoće u razvoju pohađaju redovnu osnovnu školu nastala je kao odgovor na njihov nepovoljan socijalni položaj i neadekvatnu podršku u okviru obrazovnog sistema, uz pretpostavku da zajedničko učenje i druženje sa vršnjacima, u heterogenim grupama, može povoljno uticati na njihov razvoj. Stoga je unapređivanje socijalnih interakcija učenika i njihove uzajamne prihvaćenosti, kao neophodnog uslova za nesmetani razvoj i učenje, jedan od osnovnih ciljeva koji se želi postići inkluzivnim obrazovanjem. Uz stalno preispitivanje kvaliteta obrazovnovaspitne prakse i njeno usklađivanje sa osnovnim principima inkluzivnog obrazovanja, odeljenja redovne osnovne škole mogu postati podsticajna okruženja za učenje, razvoj i uzajamnu prihvaćenost svih učenika, bez obzira na razlike koje među njima postoje.

Ispitivanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u osnovnoj školi u fokusu je mnogih istraživanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja. U pokušaju da odgovore na pitanje kakav je socijalni položaj učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole, istraživači u ovoj oblasti primenjuju različite istraživačke metode, među kojima sociometrija zauzima centralno mesto. U našoj sredini istraživanja koja su usmerena na ispitivanje

socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole su retka, a od korišćenih metoda je, osim sociometrijskih tehnika nominacije i rejting skale, sporadično primenivano i sistematsko posmatranje.

Doprinos ove monografije i istraživanja koje je u njoj predstavljeno prepoznaje se u nastojanju da se socijalni položaj učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole sagleda i iz perspektive učitelja i odeljenskih starešina, što omogućava da se sociometrijski podaci upotpune i bolje protumače. Razmatranje ovog problema iz perspektive učitelja i nastavnika omogućava i dobijanje uvida u ključne činioce koji utiču na socijalni položaj učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole. Takođe, dobijanje podataka od učitelja i nastavnika o načinima na koje podstiču i unapređuju socijalnu prihvaćenost učenika koji imaju teškoće u razvoju pruža uvid u to kakve su nastavne prakse usmerene ka ovom cilju trenutno zastupljene u osnovnim školama u našoj sredini, kao i to u kom pravcu bi dalje stručno usavršavanje nastavnika u ovoj oblasti trebalo da se odvija. Ovi dodatni uvidi mogu poslužiti za dalje osmišljavanje aktivnosti koje bi bile usmerene na unapređivanje prakse inkluzivnog obrazovanja, a time i socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole. Pored sagledavanja perspektiva različitih aktera (učenici i nastavnici), ispitivanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju obuhvatilo je i različita metodološka rešenja, pa je uz kvantitativne metode primenjen i kvalitativni pristup proučavanju ovog fenomena. Doprinos istraživanja predstavljenog u ovoj monografiji je i u sagledavanju razlika u domenu socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju različitog školskog uzrasta, što do sada nije bio slučaj u istraživanjima koja su realizovana u našoj zemlji.

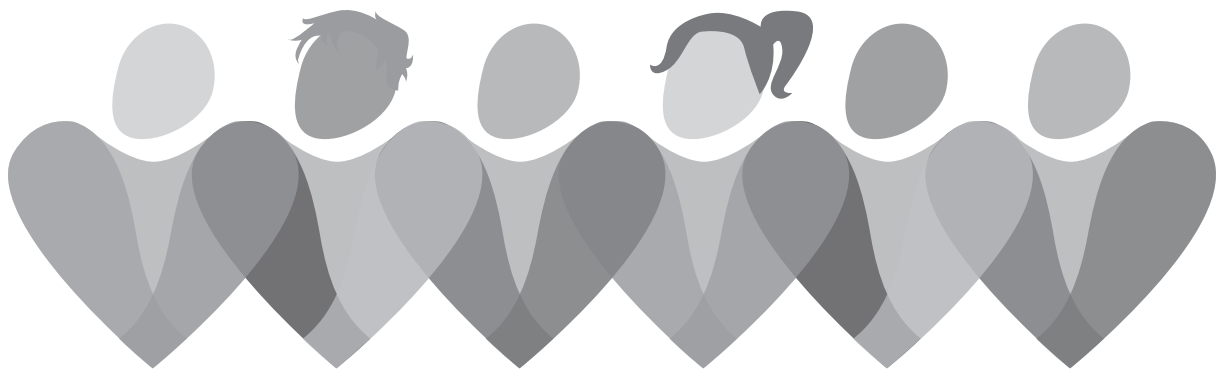
Nadamo se da će ova monografija doprineti daljem proučavanju socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u našoj sredini i da će podstaći učitelje i nastavnike da tragaju za novim rešenjima kada je u pitanju uspostavljanje i održavanje pozitivnih odnosa među učenicima. Ova monografija mogla bi biti korisna stručnim saradnicima za kreiranje istraživačkih aktivnosti koje bi im omogućile da adekvatnije procene i analiziraju socijalnu prihvaćenost

učenika koji imaju teškoće u razvoju u školi u kojoj su zaposleni. Pored toga, monografija im može pomoći i prilikom osmišljavanja različitih aktivnosti podrške nastavnom osoblju kako u okviru redovne nastave, tako i u okviru vannastavnih aktivnosti. Nadamo se da će rezultati ovog istraživanja poslužiti i kreatorima obrazovnih politika u oblasti inkluzivnog obrazovanja, kada je u pitanju koncipiranje i primena određenih rešenja koja bi vodila ka boljoj pripremljenosti škola i nastavnika za uloge koje se od njih očekuju u ovom procesu, a time i ka boljem socijalnom položaju učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole. Na kraju, očekujemo da će ova monografija podstaći i istraživače u oblasti inkluzivnog obrazovanja da, uz osmišljavanje novih metodoloških rešenja, nastave da proučavaju problem socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju.

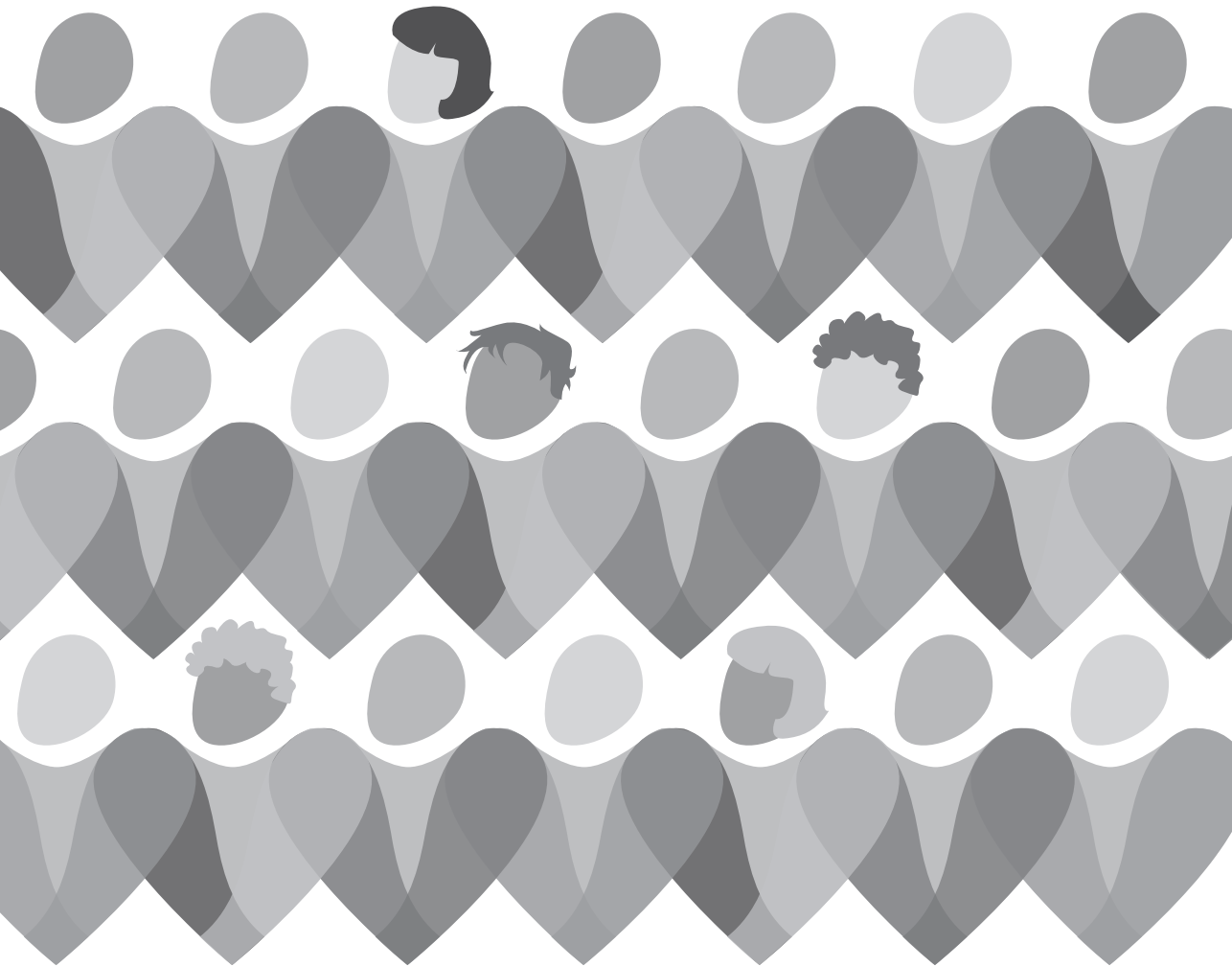
Koristimo priliku da uputimo zahvalnost recenzentima, prof. dr Veri Spasenović, prof. dr Branki Jablan i prof. dr Sunčici Macuri, čiji su saveti i sugestije značajno doprineli unapređivanju kvaliteta ovog rukopisa. Posebnu zahvalnost dugujemo direktorima škola koji su nam omogućili da, u dobroj atmosferi i bez velikih prepreka, realizujemo istraživanje koje čini okosnicu ove monografije, kao i učiteljima, odeljenskim starešinima i učenicima odeljenja u kojima je istraživanje obavljeno, na dobrovoljnom učešću u istraživačkom procesu. Idejno i likovno rešenje korica ove knjige osmislile su naše drage i talentovane umetnice Tijana Bjelajac i Ana Manojlović, na čemu smo im veoma zahvalne. Zahvaljujemo se našoj kolegini msr Sanji Grbić koja je svojim statističkim umećem doprinela efikasnoj obradi dobijenih podataka, kolegini dr Jeleni Stevanović na pažljivom i stručnom lektorisanju ovog rukopisa, kao i dr Ivani Đerić i dr Jeleni Stanišić na tehničkoj podršci u uređivanju monografije. Na kraju, veliko hvala i našim dragim kolegama i kolegicama iz Instituta za pedagoška istraživanja koji su nam pružali pomoć i podršku kada nam je bila potrebna.

Januar, 2022. godine

Autorke



**SOCIJALNA PRIHVAĆENOST UČENIKA
U TEORIJI I ISTRAŽIVANJIMA**



SOCIJALNA PRIHVAĆENOST I RAZLIČITI ASPEKTI SOCIJALNOG FUNKCIONISANJA POJEDINCA

Socijalno funkcionisanje pojedinaca i različitih društvenih grupa predmet je brojnih istraživanja u oblasti društvenih nauka. Posebno se izdvaja veliki broj studija u kojima je pažnja naučnika usmerena na proučavanje socijalne prihvaćenosti pojedinaca u složenim mrežama socijalnih odnosa. Može se reći da ovakvo interesovanje istraživača za pomenutu temu nije iznenađujuće, s obzirom na to da je socijalna prihvaćenost važan činilac celokupnog razvoja, kako socijalnog i emocionalnog, tako i intelektualnog. U ovom poglavlju pokušaćemo da ukažemo na različite dimenzije socijalne prihvaćenosti, kao i na njenu povezanost sa različitim aspektima socijalnog funkcionisanja pojedinca u grupi. Nastojaćemo da objasnimo na koji način je socijalna prihvaćenost pojedinca povezana sa socijalnom participacijom, socijalnom interakcijom, socijalnom i emocionalnom kompetentnošću, kao i sa socijalnim veštinama. Dakle, pored definisanja ključnih pojmova, pokušaćemo da ukažemo na međuzavisan i složen uticaj različitih aspekata socijalnog funkcionisanja pojedinca na njegovu socijalnu prihvaćenost u grupi kojoj pripada.

Najšire gledano, socijalna prihvaćenost se određuje kao stepen u kome pojedinci aktivno učestvuju u socijalnim interakcijama bilo da je reč o individualnim ili grupnim odnosima (Leary, 2010). Preneseno na plan vršnjačkih odnosa, socijalna prihvaćenost najčešće se definiše kao stepen u kome vršnjaci žele da uspostave neku formu socijalnog kontakta sa detetom/učenicom, odnosno da učestvuju sa njim u zajedničkim aktivnostima, kao što su druženje i učenje (Krnjajić, 2007). Razmatranje socijalne prihvaćenosti, kao sastavnog dela procesa odrastanja i razvoja, posebno je značajno na ranom uzrastu deteta, budući da socijalni status u grupi vršnjaka predstavlja jedan od važnih činilaca koji utiču na kasnije školsko postignuće i socioemocionalno prilagođavanje učenika školskom kontekstu. Stepem socijalne prihvaćenosti učenika procenjuje se na osnovu tri ključna indikatora: 1) simpatije od strane vršnjaka; 2) spremnost vršnjaka da prihvate da zajedno sa njima učestvuje u druženju i učenju i 3) popularnost u vršnjačkoj grupi (Wentzel, Jablansky, & Scalise, 2021).

Primetno je da se socijalna prihvaćenost i socijalni status učenika često koriste kao sinonimi prilikom objašnjavanja položaja koje učenici zauzimaju u vršnjačkoj grupi. Iako autori ova dva aspekta socijalnog funkcionisanja pojedinca slično definišu, mogu se uočiti određene specifičnosti svakog od njih. Tako, socijalna prihvaćenost upućuje na to u kojoj meri je učenik prihvaćen u grupnim i individualnim odnosima, dok je za socijalni status specifično to što se odnosi na preciznije određen stepen pozicioniranja učenika u vršnjačkoj grupi. Proučavanje socijalnog statusa podrazumeva da utvrdimo različite dimenzije socijalne prihvaćenosti na osnovu kojih se mogu izvesti zaključci o tome da li su učenici u odeljenju popularni ili odbačeni, prosečno prihvaćeni ili zanemareni.

Socijalna prihvaćenost posmatra se i kao jedan od aspekata šireg pojma *socijalna participacija* koji na najsveobuhvatniji način objašnjava socijalne aspekte društvenog pozicioniranja i prihvaćenosti pojedinca (Koster, Timmerman, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009). Pomenuti autori ističu da je socijalna participacija složen koncept koji pored socijalne prihvaćenosti obuhvata i druge važne socijalne aspekte, kao što su interakcija sa vršnjacima i uspostavljanje prijateljskih odnosa sa njima, te socijalni self-koncept, koji se manifestuje kroz samopercepcije socijalnog statusa pojedinca i njegovog pozicioniranja u grupi. Ukazuje se na razliku između prihvaćenosti od vršnjaka i ostvarenih prijateljstava u vršnjačkoj grupi (Žic-Ralić & Ljubas, 2013). Dok se socijalna prihvaćenost odnosi na popularnost i socijalni status učenika u odeljenju, pod prijateljstvom se podrazumeva blizak odnos između učenika, koji podrazumeva intimnost i uzajamni izbor (Wiener & Tardif, 2004). Prijateljstvo se, za razliku od prihvaćenosti, uvek odnosi na obostrani odnos i viši nivo emocionalne veze i uloženog truda (Žic-Ralić & Ljubas, 2013). Uspostavljanje prijateljskih odnosa sa vršnjacima svakako jeste jedan od pokazatelja povoljnijeg socijalnog statusa učenika, a poseban značaj ima za oblikovanje pozitivne slike učenika koji ima teškoće u razvoju o sebi i sopstvenom socijalnom položaju, budući da je potvrđeno da uspostavljanje prijateljskog odnosa samo sa jednim vršnjakom povoljno utiče na samopercepcije socijalnog statusa ovih učenika (Avramidis, 2013).

Važan preduslov socijalne prihvaćenosti svakog pojedinca jeste uspostavljanje i održavanje uspešnih i kvalitetnih socijalnih interakcija. Socijalna interakcija predstavlja osnovu socijalnog ponašanja i suštinu interpersonalnih odnosa (Rot, 1987). Šire gledano, pod interakcijom se podrazumeva aktuelan odnos između dve jedinke ili više njih, pri kome jedna jedinka utiče na ponašanje drugih jedinki (Rot, 2004). Suštinu socijalnih interakcija čini odnos dveju ili više osoba koje utiču jedna na drugu. Sposobnost da se ponašamo na recipročan način razvija se kroz interakciju sa drugim osobama. Bez obzira na specifičnosti socijalnih interakcija koje pojedinac ostvaruje tokom života u različitim društvenim grupama i kontekstima, mogu se izdvojiti određene karakteristike koje su svojstvene svim socijalnim interakcijama: 1) socijalna interakcija se javlja u svim oblicima socijalnog ponašanja i tokom nje dolazi do jednosmernog ili dvosmernog uticaja jednih aktera na druge aktere, pri čemu uticaj može biti različitog intenziteta; 2) svaku interakciju karakteriše svrsishodnost, uzajamnost i organizovanost i 3) svaka socijalna interakcija ima vremensko trajanje i u skladu sa tim može biti kratkotrajna ili dugotrajna (Havelka, 1992). Najveći broj naših akcija su interakcije kroz koje stičemo saznanja o društvu u kojem živimo, grupama kojima pripadamo i pojedincima sa kojima se družimo (Krnjajić, 2002). Vršnjačka socijalna interakcija obezbeđuje usvajanje širokog repertoara personalnih i socijalnih veština: 1) sposobnost uspostavljanja međugeneracijskih i unutargeneracijskih odnosa sa drugim osobama; 2) shvatanje posledica sopstvenog ponašanja po sebe i druge i 3) sposobnost da se ide u susret intencijama drugih i organizuje sopstveno ponašanje u okviru opaženih očekivanja drugih (Joksimović, 2004). Dakle, socijalna interakcija je proces u kome se formiraju složene emocije i tokom koga dete savladava socijalne veštine, te se može smatrati konstruktivnim činiocem razvoja (Mlinarević i Tomas, 2010). Prema mišljenju nekih autora, za ostvarivanje socijalne interakcije i uspešno socijalno funkcionisanje pojedinca ključno je da ima razvijenu sposobnost prepoznavanja različitih emocija drugih osoba, što u velikoj meri može doprineti promeni ponašanja (Vicari, Snitzer-Reilly, Pasqualetti, Vizzotto, & Caltagirone, 2000). Drugim rečima, kvalitetu socijalnih interakcija

doprinosu razvijene emocionalno-regulatorne strategije (Petrović i Zotović, 2007). Dakle, na socijalni status deteta u grupi pozitivno utiče njegova sposobnost da na konstruktivan način prevlada negativne emocije, dok se, s druge strane, agresivno ponašanje kao način prevladavanja negativnih emocija nepovoljno odražava na socijalni status deteta.

Socijalna kompetencija podrazumeva posedovanje neophodnih socijalnih, emocionalnih i kognitivnih sposobnosti i ponašanja koja obezbeđuju pojedincu dobru društvenu prilagođenost, čime se stvaraju uslovi da osoba bude uspešan član društva (Shehu, 2019) kako u trenutnim životnim situacijama, tako i kasnije u životu (Darling-Churchill & Lippman, 2016). Stoga se ovaj konstrukt posmatra kao multidimenzionalan fenomen koji obuhvata ne samo različite socijalne činioce, već i kognitivne i emocionalne faktore (Merrell, 2002) od kojih zavisi uspešnost u uspostavljanju i održavanju interpersonalnih odnosa i prihvatanju različitih društvenih uloga (Kuranchie & Addo, 2015). Socijalna kompetencija se definiše kao sposobnost organizovanja socijalnog ponašanja u različitim društvenim kontekstima, na način koji je koristan za pojedinca, a ujedno usklađen i sa usvojenim društvenim normama (Bierman, 2004), te kao sposobnost efikasne interakcije sa drugima na osnovu razvijenih socijalnih veština (Baron & Markman, 2003). Socijalna kompetencija predstavlja sposobnost pojedinca da uspostavlja komunikaciju sa drugima tako da njegovo ponašanje ima u što većoj meri pozitivan i u što manjoj meri negativan ishod za osobu sa kojom ostvaruje interakciju (prema: Monnier, 2015). Prema mišljenju nekih autora (Hussong, Fitzgerald, Zucker, Wong, & Puttler, 2005), socijalna kompetencija podrazumeva sposobnost korišćenja društvenih i ličnih resursa za postizanje željenog društvenog ishoda.

Posmatrajući socijalnu kompetentnost kao multidimenzionalni fenomen, autori posebnu pažnju usmeravaju na uočavanje različitih uzajamno povezanih komponenata koje ovaj konstrukt objedinjuje. Prema jednom od modela (Vaughn & Hogan, 1990), socijalna kompetencija predstavlja konstrukt koji objedinjuje sledeće komponente: efektivno korišćenje socijalnih veština, izostanak

neprimerenog ponašanja, socijalnu zrelost primerenu uzrastu, kao i pozitivne odnose sa drugima.

Socijalna kompetentnost učenika odnosi se na njegovu sposobnost da efikasno funkcioniše u školskom kontekstu, uz istovremeno uspešno ostvarivanje ličnih ciljeva. Stoga, od socijalne kompetencije zavisi kvalitet uspostavljenih socijalnih interakcija, kao i socijalni status koji učenik zauzima u mreži vršnjačkih odnosa. Kvalitetne uzajamne interakcije i odnosi, koji se tiču prijateljstva sa vršnjacima, ukazuju na viši nivo kompetentnosti učenika. Kako navode pojedini autori (Shiner, 2000), ekstrovertniji učenici su socijalno kompetentniji i bolje prihvaćeni, dok su introvertniji učenici, koji su tihi, mirni i zatvoreni u sebe, manje socijalno kompetentni, a time i u manjem stepenu prihvaćeni u vršnjačkoj grupi. Efikasno funkcionisanje podrazumeva prosocijalne forme ponašanja koje učeniku omogućavaju uspostavljanje pozitivnih odnosa sa vršnjacima, uzajamno prihvatanje i ostvarivanje zajedničkih ciljeva. Što je učenik socijalno kompetentniji, to su socijalne interakcije koje uspostavlja sa vršnjacima i nastavnicima uspešnije, zbog čega postoje i veći izgledi da bude socijalno prihvaćen u grupi. Tako, decu koja su socijalno kompetentna vršnjaci bolje prihvataju, te imaju kvalitativno bogatija prijateljstva (Rubin, Begle, & McDonald, 2012). To su deca koja imaju razvijeno samopouzdanje i samopoštovanje, koja unapređuju svoje socijalne veze, aktivno učestvuju u grupnim igrama, uspešno rešavaju konflikte, lakše izražavaju svoje misli i osećanja, uživaju u pružanju pomoći, bez teškoća regulišu emocionalne reakcije tokom frustrirajućih iskustava, što im sve zajedno omogućava da ostvaruju kvalitetne odnose sa vršnjacima i da sa njima uspešno komuniciraju (Darling-Churchill & Lippman, 2016). Nemogućnost uspostavljanja pozitivnih interakcija sa vršnjacima, kao i ispoljavanje neprimerenih oblika ponašanja u uobičajenim okolnostima ključni su pokazatelji nedovoljne socijalne kompetentnosti (Individuals with disabilities education improvement act of 2004, 2011).

S obzirom na to da su emocije sastavni deo svih socijalnih interakcija, za uspešno ostvarivanje socijalnih kontakata sa vršnjacima neophodno je da, pored socijalne kompetencije, dete poseduje i emocionalnu kompetentnost. Emocionalna kompetentnost

često se definiše kao sposobnost upravljanja sopstvenim emocijama, što podrazumeva da osoba nauči da odloži zadovoljenje potreba, kontroliše vlastite impulse, kao i da uspešno prilagođava svoje emocije reakcijama i emocijama drugih učesnika u socijalnim razmenama (Lerner, 2007). Takođe, emocionalna kompetentnost podrazumeva i ličnu efikasnost u socijalnim interakcijama koje se odnose na emotivnu razmenu (prema: Petrović i Zotović, 2007). Kada je dete emocionalno kompetentno, ono je u stanju da prepozna emocije drugih osoba, da sopstvene emocije kontroliše i usmerava, te da u različitim situacijama uspeva da pronađe adekvatne mehanizme prevazilaženja negativnih emocija kako bi interakcije i odnosi sa drugim osobama bili pozitivni. Važno je naglasiti da je emocionalna kompetentnost značajno povezana sa prihvaćenošću deteta u vršnjačkoj grupi (Petrović i Zotović, 2007). Naime, decu koja su prihvaćena i popularna među vršnjacima karakteriše pozitivno ponašanje i saosećajnost, te sposobnost da uspostave kontrolu nad vlastitim emocijama. Ova deca ispoljavaju pozitivne emocije kada ostvaruju interakcije sa drugima i sa velikim uspehom identifikuju emocionalna stanja drugih ljudi. Suprotno od toga, deca koja nisu adekvatno prihvaćena ili koja su odbačena uglavnom su okarakterisana kao emocionalno nekompetentna – imaju slabo razvijenu sposobnost prepoznavanja emocionalnih stanja drugih osoba, a karakteriše ih i visok nivo emocionalne labilnosti i negativnosti.

Socijalna kompetentnost se često dovodi u vezu sa socijalnim veštinama. Socijalne veštine obuhvataju određena ponašanja učenika (na primer, konstruktivna komunikacija, nenasilno rešavanje problema, tolerantnost i slično), dok socijalna kompetentnost određuje način na koji će učenik stečene veštine koristiti u datom socijalnom kontekstu (Markuš, 2010). Može se reći da su socijalne veštine deo socijalne kompetencije koja predstavlja daleko širi konstrukt (Žunić-Pavlović, Kovačević-Lepojević i Pavlović, 2009) i upravo se ovladavanje socijalnim veštinama uzima u obzir prilikom procene socijalne kompetentnosti pojedinca. Socijalne veštine predstavljaju skup kompetencija koje omogućavaju pojedincu da: 1) inicira i održava pozitivne socijalne interakcije; 2) bude adekvatno prihvaćen od drugih i 3) uspešno reaguje i prilagođava se raznim

situacijama u različitim društvenim grupama i kontekstima (Walker, 1983). Kontinuirane i pozitivne interakcije sa vršnjacima pružaju mogućnost za razvijanje različitih socijalnih veština i socijalne svesti kod deteta, te obezbeđuju zdravo psihosocijalno prilagođavanje. Polazeći od toga, može se reći da je dete dostiglo odgovarajući nivo socijalne kompetentnosti kada je razvilo različite socijalne veštine i kada se uspešno adaptiralo na različita okruženja (Xie, Li, Boucher, Hutchins, & Cairns, 2006). Dakle, socijalne veštine podrazumevaju naučeno, društveno prihvatljivo ponašanje koje omogućava pojedincu da ostvari pozitivne interakcije sa drugima i postigne uspeh na akademskom i socijalnom planu (Gresham, Elliott, Vans, & Cook, 2011). One se mogu posmatrati i kao sposobnost da se u određenoj sredini ponaša na način koji omogućava uspostavljanje, održavanje i unapređivanje pozitivnih odnosa među ljudima, te uzajamnu komunikaciju i interakciju u datom socijalnom kontekstu. Pokazatelji koji ukazuju na to da je dete ovladalo socijalnim veštinama i da ih je učvrstilo su znanja kako da se naučene socijalne veštine upotrebe u određenoj situaciji, kao i njihovo konzistentno upotrebljavanje na prihvatljiv način. Tako, deca koja su razvila socijalne veštine umeju da prepoznaju sopstvene emocije i da upravljaju njima, pokazuju i osećaju zabrinutost za druge, iniciraju i održavaju pozitivne interakcije, donose odgovorne odluke i ponašaju se etično i konstruktivno tokom zajedničkih aktivnosti (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004). Socijalne veštine doprinose razvijanju i unapređivanju detetove samokontrole, samosvesti i komunikacijskih veština, povećavaju sposobnost kontinuiranog razvijanja pozitivnih odnosa sa vršnjacima i odraslima, te pomažu detetu da se fokusira na rešavanje izazovnih situacija tokom interakcije i komunikacije u složenoj mreži socijalnih odnosa (Dere-Ciftci, 2016). U istraživanjima u ovoj oblasti potvrđena je pozitivna povezanost između socijalnih veština i socijalne prihvaćenosti učenika (Frederickson & Furnham, 2004; Warden & Mackinnon, 2003). Tako, adekvatno razvijene socijalne veštine, koje podrazumevaju primerene oblike ponašanja u socijalnim odnosima, pozitivno koreliraju sa prihvaćenošću od vršnjaka, dok agresivno i neprijateljsko ponašanje dovodi do vršnjačke odbačenosti (Kim, 2012).

Na osnovu iznetih teorijskih postavki i empirijskih nalaza može se zaključiti da socijalna prihvaćenost zavisi od međusobnog delovanja različitih aspekata socijalnog funkcionisanja pojedinca, te da se ne može u potpunosti razumeti nezavisno od njih. Dakle, da bismo dublje razumeli zašto su određeni pojedinci adekvatno prihvaćeni u svom okruženju, a zašto se pojedini suočavaju sa nepovoljnim statusom u grupi, neophodno je sagledati dinamičnu povezanost različitih aspekata socijalnog funkcionisanja, koji u uzajamnom dejstvu izgrađuju i transformišu socijalno ponašanje svakog pojedinca.

ZNAČAJ SOCIJALNE PRIHVAĆENOSTI ZA RAZVOJ UČENIKA

Funkcionisanje pojedinca u različitim društvenim grupama tokom života u velikoj meri zavisi od njegove socijalne prihvaćenosti. Socijalna prihvaćenost predstavlja važan indikator uspešnog socijalnog funkcionisanja, zbog čega ukazuje i na kvalitet socijalnih interakcija koje pojedinac ostvaruje sa drugima.

Kod dece koja imaju poteškoće u interakciji sa vršnjacima i koja ne uspevaju da izgrade pozitivne odnose sa njima postoji veliki rizik da razviju različite probleme na polju socijalnog prilagođavanja tokom celog života. Kako je pokazalo poznato istraživanje Rubina, Bukovskog i Parkera (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006), poteškoće u interakciji sa vršnjacima snažno predviđaju buduće probleme u socijalnim odnosima deteta, kao i poteškoće u razvoju socijalne kompetencije pojedinca.

Proučavajući socijalnu prihvaćenost učenika u grupi, pojedini autori su polazili upravo od učestalosti i kvaliteta socijalnih interakcija koje ostvaruje sa svojim vršnjacima (Guralnick, Connor, & Hammond, 1995) i došli do zaključka da je socijalna prihvaćenost značajno povezana sa pomenutim varijablama (Batten, Oakes, & Alexander, 2014; Mikami, 2010). Može se očekivati da će pozitivne socijalne interakcije, koje sadrže poželjne oblike ponašanja, biti praćene prihvaćenošću od vršnjaka, dok odbačenost često može

biti posledica negativnih socijalnih interakcija koje se odnose na neprimerene oblike ponašanja. Dakle, socijalna prihvaćenost učenika omogućava posredno zaključivanje o kvalitetu njegovih socijalnih interakcija, te je socijalna prihvaćenost obično posledica uspešnog funkcionisanja učenika u odeljenju, a odbačenost rezultat negativnih socijalnih interakcija (Đević, 2015). Stoga, naglašavanje značaja koji socijalna prihvaćenost učenika ima za celokupan razvoj ne možemo odvojiti od sagledavanja uticaja koji socijalne interakcije imaju u procesu njegovog odrastanja. Socijalne interakcije su značajne ne samo za sticanje socijalnih kompetencija i razvoj samopoštovanja, već i za kognitivni i jezički razvoj (Choi, 2000). Socijalne interakcije sa vršnjacima predstavljaju osnovu za razvoj i socijalizaciju deteta, pa bi one trebalo da zauzimaju centralno mesto u iskustvu deteta kada su u pitanju odnosi sa drugima. Pored toga što utiču na razvoj opštih sposobnosti, socijalne interakcije omogućavaju pojedincu da razvija socijalne vrednosti, stavove i pogled na svet, da uči i vežba socijalne veštine neophodne za funkcionisanje u društvenoj grupi. Takođe, socijalne interakcije su ključne za normalno psihičko funkcionisanje deteta, budući da loši odnosi sa vršnjacima i/ili socijalna izolovanost uglavnom imaju negativne posledice na njegovo trenutno i buduće mentalno zdravlje (Heekin i Mengel, 1997). Interakcije sa vršnjacima imaju važnu ulogu u moralnom razvoju deteta, doprinoseći moralnom sazrevanju i razvoju osećanja pravednosti (Joksimović, 2004). Odnosi sa drugima doprinose lakšem prevazilaženju određenih razvojnih faza, kao što je egocentrizam, i pomažu detetu da lakše preuzme uloge koje se od njega očekuju, da nauči da brine o drugima i da im pruži neophodnu pomoć. Prevazilaženje pojedinih faza razvoja i dostizanje određene socijalne zrelosti značajno doprinosi razvoju autonomne moralnosti. Ostvarivanjem različitih socijalnih interakcija deca uče da usklađuju sopstveno ponašanje sa očekivanjima i normama grupe, adekvatnije razumeju različite perspektive, mišljenja i emocije, lakše ostvaruju bliskost i potrebu za pripadanjem, te razvijaju saradničke veštine (Krnjajić, 2002; 2007). Dakle, jasno je da su socijalne interakcije ključne za razvoj socijalne kompetentnosti, interpersonalnog prilagođavanja i prosocijalne usmerenosti pojedinca. Za razumevanje značaja koji socijalne interakcije imaju na razvoj

deteta važno je napraviti osvrt na najpoznatije teorije o razvoju koje su osmislili Vigotski i Pijaže.

Naglašavajući značajnu ulogu sredine za razvoj deteta, Vigotski je ukazao na presudan uticaj koji interakcija ima u procesu njegovog odrastanja. Budući da je smatrao da socijalni činioci imaju važnu ulogu u razvoju deteta, Vigotski je u okviru svoje sociokulturne teorije razvoja isticao da su sve više mentalne funkcije, kao što su pisani i usmeni govor, mišljenje, voljna pažnja i emocije, socijalnog porekla (Vigotski, 1996). Razvoj deteta nije moguće razmatrati van socijalne sredine u kojoj se odvija, pa, prema njegovom mišljenju, uspostavljanje socijalnih veza sa okolinom predstavlja ključni pokretač razvoja. U objašnjavanju uloge koja se pripisuje socijalnoj interakciji, Vigotski je uveo koncept *zona narednog razvoja*, ističući da se dete razvija i ide napred upravo kada je u prilici da bude u interakciji i da saraduje sa odraslom osobom ili kompetentnijim vršnjakom. Posmatrano u kontekstu školskog okruženja, ostvarivanjem interakcija sa nastavnikom i vršnjacima stvaraju se uslovi za podsticanje razvoja učenika kada su pomenute interakcije usmerene na ono što učenik još uvek ne može samostalno da uradi, a što uspeva uz pomoć i podršku. Na taj način je učenik u prilici da dostigne zonu svog narednog razvoja i ostvari bolje postignuće pre nego kada radi samostalno. Interakcije koje sadrže aktivnosti i sadržaje koji su u zoni narednog razvoja deteta imaju poseban značaj za motivaciju, jer predstavljaju podsticaj i stvaraju povoljne pretpostavke za uspešan proces učenja. Pomenuta shvatanja Vigotskog imaju brojne implikacije na osmišljavanje procesa učenja, koje treba da bude interaktivno, da prethodi razvoju i da ga usmerava unapred, ne čekajući da učenik dostigne određenu gotovost za učenje.

U okviru svoje teorije Pijaže je dete pozicionirao kao aktivnog učesnika u interakciji sa okolinom, odnosno kao subjekta koji samostalno inicira sopstvene aktivnosti i saradnju sa okruženjem. Iako je u svojim radovima naglašavao značaj interakcije deteta sa fizičkom sredinom, Pijaže je isticao i ključnu ulogu socijalnog okruženja za razvoj deteta. Naime, on je smatrao da socijalna sredina utiče na individualno konstruisanje novih kognitivnih struktura koje mogu biti ubrzane ili usporene u zavisnosti od kvaliteta okruženja i

socijalne situacije (Baucal, 2003; Miočinović, 2002). Tako, dostizanje određenih stadijuma razvoja, prema Pijažeovom mišljenju, ne zavisi samo od sazrevanja nervnog sistema, već i od interakcija sa socijalnom sredinom. Posebnu pažnju Pijaže je usmeravao na proučavanje vršnjačkih interakcija i ukazivao je na značaj koji imaju kada je u pitanju kognitivni razvoj. Prema Pijažeovom shvatanju, vršnjaci su idealni partneri u interakciji jer sličnosti u pogledu uzrasta i statusa omogućavaju ravnopravne i recipročne interakcije, što uglavnom nije slučaj u odnosu dece i odraslih, gde je asimetrija u domenu moći značajna karakteristika (Stepanović, 2010). Poseban značaj Pijaže pridaje adolescentnom periodu, kada specifični odnosi vršnjaka omogućavaju osnovu za razvoj formalnih operacija i logike. Ukazujući na značaj vršnjačkih interakcija, Pijaže je isticao da karakteristike vršnjačkih odnosa, kao što su ravnopravnost, uzajamnost, razmena misli i stavljanje sopstvenog mišljenja u kontekst mišljenja drugih, značajno podstiču razvoj logike koja je neophodan uslov za saradnju (Stepanović, 2010). Pijaže je pod saradnjom podrazumevao idealan oblik socijalne interakcije koja podstiče i unapređuje razvoj (Ševkušić, 1998). U procesu saradnje odnos među vršnjacima je recipročan i omogućava da se prepozna razlika između sopstvenog i tuđeg mišljenja (Pijaže, 1983). Aktivnosti u okviru saradnje, u kojima dete učestvuje sa vršnjacima, stvaraju uslove da ono sagleda različite perspektive koje često mogu biti suprotne njegovim postojećim gledištima. Uviđanje različitih perspektiva dovodi do kognitivnog konflikta i neravnoteže pa i do preispitivanja sopstvenih gledišta. Upravo ta težnja deteta, da svoj unutrašnji konflikt logički reši i prevaziđe, doprinosi njegovom kognitivnom napredovanju.

Jedan od osnovnih ciljeva kojima deca teže tokom odrastanja jeste uspostavljanje pozitivnih odnosa sa vršnjacima i razvijanje osećanja pripadnosti vršnjačkoj grupi (Hartup, 1992; Parker & Asher, 1987; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Socijalna prihvaćenost predstavlja važan izvor zadovoljstava za decu i adolescente. Stoga je posebna pažnja usmerena na proučavanje značaja koji vršnjačka prihvaćenost ima za socijalni i kognitivni razvoj deteta, kao i za kasnije akademsko i socioemocionalno prilagođavanje (Krnjajić, 2002; Spasenović, 2003). Vršnjačka prihvaćenost ima pozitivne

posledice na socijalni, emocionalni, intelektualni i moralni razvoj deteta i pouzdan je prediktor adekvatne socijalne prilagođenosti tokom kasnijih perioda života (Oden & Asher, 1977; Spasenović, 2003). Suprotno tome, postoji velika verovatnoća da će deca koju su vršnjaci odbacili biti socijalno neprilagođena, te da će se suočavati sa različitim mentalnim poteškoćama tokom života (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006).

Najšire gledano, vršnjačka prihvaćenost obezbeđuje detetu zadovoljavanje osnovnih ljudskih potreba, kao što su potreba za sigurnošću, pripadanjem, uvažavanjem i ljubavlju. Deca koju vršnjaci prihvataju uglavnom lako stupaju u nova poznanstva, uspešno sklapaju i održavaju prijateljstva, a sve to povoljno utiče na razvoj njihovog samopouzdanja i samopoštovanja (Baumeister & Leary, 1995). Takođe, vršnjačka prihvaćenost utiče na formiranje pozitivne slike o sebi, što doprinosi razvijanju osećanja sigurnosti i samopouzdanja. S druge strane, nesigurnost i inferiornost mogu biti posledica neadekvatnih odnosa sa vršnjacima (Spasenović, 2006). Samopoštovanje je povezano sa samoprocenom prihvaćenosti pojedinca (Leary & Baumeister, 2000). Pored toga, samopoštovanje je i relativno promenljivo, pa na njega snažan uticaj imaju trenutna iskustva prihvaćenosti ili odbaćenosti od drugih.

S obzirom na to da vršnjačka prihvaćenost obezbeđuje pozitivna iskustva u socijalnim razmenama sa vršnjacima (Gorman, Schwartz, Nakamoto, & Mayeux, 2011), ona pozitivno korelira sa prosocijalnim ponašanjem i visokim akademskim kompetencijama (La Fontana & Cillessen, 2002). Dete koje vršnjaci prihvataju često se nalazi u različitim situacijama vršnjačkog učenja, što mu omogućava da usvaja i razvija socijalne i kognitivne veštine koje su neophodne kako za trenutno uspešno funkcionisanje u grupi vršnjaka, tako i za uspešno prilagođavanje u kasnijim fazama života. Stoga, vršnjačka prihvaćenost predstavlja važan uslov za razvoj socijalno kompetentnog ponašanja pojedinca u okviru različitih grupa kojima će pripadati tokom života.

Brojni empirijski nalazi potvrđuju da vršnjačka prihvaćenost ima direktan i pozitivan uticaj na obrazovna postignuća učenika

kako na mlađim, tako i na starijim uzrastima (Austin & Draper, 1984; Chen, Chang, Hongyun, & He, 2008; Green, Forehand, Beck, & Vosk, 1980; Hartup, 1970; Krnjajić, 1981; Oberle & Schonert-Reichl, 2013; Spasenović, 2008; Wentzel & Asher, 1995; Wentzel, Jablansky, & Scalise, 2021; Zettergren, 2003). Kako pokazuju nalazi istraživanja koje je sprovedeno u našoj sredini (Janošević, 2015), bolja obrazovna postignuća imaju učenici koji su socijalno prihvaćeni i koji ne ispoljavaju nasilno ponašanje. Dakle, prihvaćeni učenici su često akademski uspešniji od onih koji nisu prihvaćeni, dok se odbaćeni učenici tokom školovanja suočavaju sa različitim teškoćama na akademskom planu i imaju slabiji uspeh u školi. Polazeći od uzajamne povezanosti socijalnog i intelektualnog razvoja, ne čudi činjenica da se učenici, koji imaju probleme u procesu usvajanja nastavnih sadržaja, češće suočavaju i sa različitim poteškoćama u socijalnim odnosima sa vršnjacima (Krnjajić, 2002). Dakle, između akademskog postignuća i vršnjačke prihvaćenosti postoji uzajamna povezanost. S jedne strane, vršnjačka prihvaćenost pomaže učeniku da ostvaruje bolji školski uspeh, dok s druge strane, bolji uspeh u školi obezbeđuje i bolju prihvaćenost u vršnjačkoj grupi (Spasenović, 2003). Rezultati nekih istraživanja (Janošević, 2015) ukazuju na to da su učenici koji imaju bolje školsko postignuće retko skloni fizičkom nasilju.

Zanimljivo je da pojedine osobine i obrasci ponašanja, kao što su samostalnost, zrelost, samopouzdanje i kontrola impulsa pozitivno koreliraju i sa socijalnim statusom i sa obrazovnim postignućem (Janošević, 2015), što dodatno pojašnjava povezanost prihvaćenosti učenika sa njegovim uspehom u školi. Važno je naglasiti da vršnjačka prihvaćenost u značajnoj meri determiniše i motivacioni i emocionalni stav prema učenju i školi (Gumora & Arsenio, 2002), što znači da prihvaćeni učenici imaju veću motivaciju za učenje, vole školu i u njoj se prijatno osećaju.

Za razliku od pozitivnog uticaja vršnjačke prihvaćenosti na celokupan razvoj i život pojedinca, odbaćenost od vršnjaka stvara uslove za različite probleme kako tokom perioda detinjstva i adolescencije, tako i tokom kasnijih faza života. Dok vršnjačka prihvaćenost pomaže učenicima da se uspešno prilagođavaju normama različitih grupa kojima pripadaju, vršnjačka odbaćenost

im otežava da uspešno funkcionišu u interakcijama sa vršnjacima i odraslim osobama u svom okruženju. Posebno zabrinjava činjenica da je vršnjačka odbačenost prilično stabilan fenomen (Parker & Asher, 1987; Spasenović, 2003), koji povećava rizik za različite negativne razvojne ishode. To znači da odbačenom učeniku nije lako da promeni svoj nepovoljan socijalni status, što uglavnom uzrokuje različite asocijalne poremećaje i probleme prilagođavanja u kasnijim periodima njegovog života. Dakle, vršnjačka odbačenost predstavlja značajan prediktor različitih problema tokom odrastanja, od onih u akademskom napredovanju do različitih bihevioralnih problema (Veronneau & Dishion, 2010).

Nalazi istraživanja ukazuju na to da odbačenost od vršnjaka predstavlja ozbiljan rizik i za akademsko postignuće učenika (Gorman, Schwartz, Nakamoto, & Mayeux, 2011; Janošević, 2015). Naime, odbačeni učenici imaju sniženu motivaciju za učenje, kao i negativan stav prema školi, što se nepovoljno odražava i na njihovo postignuće. Ovi učenici uglavnom ostvaruju lošije rezultate na testovima postignuća, imaju niže ocene, te u znatno manjem broju maturiraju (prema: Janošević, 2015). Pored slabijeg školskog uspeha, odbačeni učenici se suočavaju i sa drugim akademskim teškoćama, kao što su ponavljanje razreda, prevremeno napuštanje škole, neopravdano izostajanje i slično (Spasenović, 2003). Istraživanja su pokazala da odbačeni učenici češće odsustvuju iz škole kada se uporede sa učenicima koji nikada nisu doživeli iskustvo vršnjačke odbačenosti (Krnjajić, 2002). Ovaj nalaz nije neočekivan, s obzirom na to da učenici koji imaju ovakav socijalni status uglavnom školu doživljavaju kao neprijatno mesto, na kojem se suočavaju sa iskustvom odbačenosti od vršnjaka.

Pored negativnih posledica koje vršnjačka neprihvaćenost ima na uspešno funkcionisanje učenika u školi, primetno je da učenici koje vršnjaci ne prihvataju često razvijaju i negativnu sliku o sebi, imaju nizak nivo samopouzdanja, nerazvijen osećaj pripadnosti vršnjačkoj grupi, te su skloniji anksioznosti i depresiji tokom života (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984; Kiesner, 2002; Leary, 2010). Takođe, odbačeni učenici češće se suočavaju sa zdravstvenim problemima i skloniji su ispoljavanju različitih oblika neprilagođenog ponašanja.

Na sve opisane probleme možemo gledati kao na posledicu retkih i siromašnih socijalnih interakcija sa vršnjacima. Odbačeni učenici često nisu u prilici da učestvuju u različitim oblicima vršnjačkog učenja koje bi im omogućilo da usvajaju i razvijaju socijalne veštine neophodne za uspešno funkcionisanje u grupi vršnjaka. Važno je naglasiti i to da odbačeni učenici uglavnom nemaju priliku da se druže sa vršnjacima i uče u interakciji sa njima, što može da rezultira time da se udružuju sa drugim odbačenim učenicima iz odeljenja. To na neki način stvara začarani krug odbačenosti, s obzirom na to da je grupa odbačenih učenika uglavnom sklona različitim neprilagođenim oblicima ponašanja, koji dodatno smanjuju šansu da ostvare povoljniji socijalni status i intenzivnije kontakte sa socijalno prilagođenim i akademski uspešnijim učenicima. Stoga, može se reći da je vršnjačka prihvaćenost *zaštitni zid* za različite eksternalizovane probleme (neadekvatna adaptacija na školu, fizička agresivnost) i internalizovane probleme (usamljenost, anksioznost, depresija i nisko samopoštovanje) koji se mogu pojaviti kao posledica vršnjačke odbačenosti (Dijkstra, Lindenberg, & Veenstra, 2004; Grills-Taquechel, Norton, & Ollendick, 2010).

Mnoge karakteristike učenika koje utiču na njegovo ponašanje u pozitivnoj su vezi sa socijalnom prihvaćenošću u grupi vršnjaka. Tako, učenici koji su prijateljski usmereni prema drugima, koji ispoljavaju pozitivne oblike ponašanja tokom interakcija sa vršnjacima, koji su otvoreni, tolerantni i spremni da prihvate međusobne razlike, prihvaćeniji su u poređenju sa vršnjacima koji nisu ovladali pomenutim socijalnim veštinama (Spasenović, 2003). Nasuprot tome, nalazi istraživanja (Coie & Dodge, 1988) ukazuju na to da su učenici koji nisu ovladali veštinama potrebnim za zajedničko učenje i saradnju, kao i oni koji su skloni neprimerenim oblicima ponašanja, u manjoj meri prihvaćeni od vršnjaka u poređenju sa učenicima koji su spremni da saraduju prilikom učenja i pruže pomoć drugima kada je to potrebno. Učenici koji krše uspostavljene norme ponašanja i koji su skloni agresivnim ispadima često su odbačeni u vršnjačkoj grupi i uglavnom imaju niže obrazovno postignuće (Czeschlik & Rost, 1995).

ISPITIVANJE SOCIJALNE PRIHVAĆENOSTI UČENIKA – METODOLOŠKI POSTUPCI

Kao što smo već istakli, socijalna prihvaćenost se najčešće određuje kao stepen u kome vršnjaci žele da uspostave neku formu socijalnog kontakta sa učenicom, odnosno da učestvuju sa njim u zajedničkim aktivnostima, kao što su druženje i učenje (Krnjajić, 2007). Stoga, socijalna prihvaćenost predstavlja jedan od značajnijih indikatora uspešnog socijalnog funkcionisanja pojedinca u grupi. Ispitivanje socijalne prihvaćenosti učenika može da pomogne ne samo da sagledamo kakvi su socijalni odnosi među vršnjacima, već i da bolje razumemo socijalno funkcionisanje pojedinih učenika unutar grupe. U istraživanjima u ovoj oblasti najčešće se koristi sociometrija, u okviru koje se kombinuju različite sociometrijske tehnike, dok se ređe koriste i neke druge istraživačke metode, kao što su sistematsko posmatranje, studije slučaja i skale procene percepcija ključnih aktera socijalne prihvaćenosti učenika u odeljenju (nastavnici, učenici i roditelji).

Sociometrija. Ova metoda je najčešće korišćena u ispitivanju socijalne prihvaćenosti učenika. Korišćenje sociometrije široko je rasprostranjeno i kada su u pitanju istraživanja u kojima je fokus bio na ispitivanju socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole (Avramidis, 2010; Frostad & Pijl, 2007; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010; Walker & Nabuzoka, 2007). Od sociometrijskih tehnika za ispitivanje socijalne prihvaćenosti učenika najčešće se koriste tehnika nominacije i tehnika rangiranja.

Tehnika nominacije, kao jedna od najčešće korišćenih sociometrijskih tehnika (Estell, Jones, Pearl, & Van Acker, 2009; Frostad & Pijl, 2007; Koster *et al.*, 2010; Nabuzoka & Smith, 1993; Roberts & Zubrick, 1992), primenjuje se za proučavanje socijalne prihvaćenosti učenika i utvrđivanje različitih dimenzija njihovog socijalnog statusa (popularni, odbačeni, zanemareni, kontroverzni i prosečni). Pored toga, primena ove tehnike omogućava da procenimo da li su među učenicima uspostavljeni prijateljski odnosi, odnosno da

utvrdimo da li su njihovi izbori recipročni. Sociometrijski upitnik je najčešći instrument koji se upotrebljava u okviru tehnike nominacije. Karakteristike ovog instrumenta, kao što su jednostavnost i praktičnost, uticale su na njegovu široku primenu u istraživanjima socijalne prihvaćenosti učenika, pa i učenika koji imaju teškoće u razvoju. Sociometrijski upitnik obično sadrži pitanja u kojima se od učenika očekuje da navedu vršnjake iz odeljenja sa kojima bi voleli ili ne bi voleli da obavljaju određenu aktivnost (da sede u klupi, da se druže tokom odmora i slično).

Da bi se obezbedilo adekvatno korišćenje tehnike nominacije, potrebno je voditi računa o nekoliko važnih stavki. Najpre, važno je adekvatno definisati kriterijume nominacije, s obzirom na to da se od učenika traži da prema definisanim kriterijumima, nominuju, odnosno navedu određeni broj drugova i drugarica. Kriterijumi nominacije u sociometriji predstavljaju osnovne aktivnosti grupe koja je predmet nekog istraživanja (Krnjajić, 1981). Kada uzorak sociometrijskog istraživanja čine učenici, sociometrijski kriterijumi nominacije podrazumevaju aktivnosti koje su karakteristične za školski kontekst, kao što su učenje, igra i rad. Kriterijumi nominacije u okviru školskog konteksta mogu se razlikovati i prema sadržaju, pa se najčešće pojavljuju funkcionalni i emocionalni kriterijumi. Funkcionalni kriterijumi služe za ostvarivanje ciljeva i zadataka grupe, dok je osnovna svrha emocionalnih kriterijuma ostvarivanje socioemocionalnih potreba. U dosadašnjim istraživanjima je primetno da se ove dve vrste kriterijuma kombinuju u zavisnosti od ciljeva i zadataka istraživanja. Sledeća stavka o kojoj treba voditi računa prilikom primene tehnike nominacije jeste donošenje odluke o tome da li će se u istraživanju primenjivati isključivo pozitivni kriterijumi, ili će pored pozitivnih biti dodati i negativni kriterijumi. U ranijim sociometrijskim istraživanjima izbegavalo se korišćenje negativnih kriterijuma zbog pretpostavke da bi mogli da izazovu otpore ispitanika i da utiču na smanjivanje njihove iskrenosti prilikom davanja odgovora. Međutim, među autorima u ovoj oblasti postoji slaganje da bi u primeni tehnike nominacije trebalo kombinovati pozitivne i negativne izbore (Krnjajić, 2007). Obrazloženje za to predstavlja dobijanje detaljnijih podataka o socijalnom statusu učenika, koji

pored informacija o tome da li je određeni učenik prihvaćen u grupi, podrazumeva i uvid u to da li je učenik odbačen od vršnjaka. Ovi uvidi su posebno značajni prilikom ispitivanja socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u grupi vršnjaka. Pored toga, istovremeno primenjivanje i pozitivnih i negativnih izbora omogućava nam da utvrdimo različite dimenzije sociometrijskog statusa (popularni, odbačeni, zanemareni, kontroverzni i prosečni). Nalazi istraživanja potvrđuju da popularnost i odbačenost ne predstavljaju jednu dimenziju sa dva pola, već se radi o dve dimenzije koje blago negativno koreliraju (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Takođe, ukoliko ne bismo razmatrali i negativne izbore, ne bi bilo moguće napraviti razliku između učenika koji su odbačeni i onih koji su zanemareni (ne dobijaju pozitivne izbore, ali ne dobijaju ni negativne), kao ni razliku između popularnih i kontroverznih učenika (Spasenović, 2004). Kod osmišljavanja sociometrijskog upitnika potrebno je voditi računa i o određivanju broja izbora i odbacivanja koje pojedinac može da izvrši. Sociometrijski upitnik koji sadrži neograničen broj izbora može kao posledicu da ima nekritičko biranje svih pojedinaca iz grupe, čime se može dovesti u pitanje validnost dobijenih podataka. S tim u vezi, među istraživačima iz ove oblasti preovladava saglasnost da je broj izbora potrebno ograničiti na tri, pet ili sedam (Krnjajić, 2007).

Tehnika nominacije se koristi i za procenjivanje postojanja prijateljskih odnosa učenika u jednom odeljenju. U istraživanjima koja su u fokusu imala ispitivanje prijateljskih odnosa učenika koji imaju teškoće u razvoju i vršnjaka takođe dominira primena ove tehnike, pri čemu se kao istraživački instrument najčešće koristi sociometrijski upitnik. U tumačenju nalaza istraživanja kao pokazatelj postojanja prijateljskih odnosa među učenicima uzima se recipročan izbor, odnosno uzajamna naklonost koju dva učenika izražavaju jedan prema drugom (Estell *et al.*, 2009; Koster *et al.*, 2010; Ladd, 1990; Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004).

Za razliku od tehnike nominacije, koja se koristi prvenstveno za ispitivanje prijateljskih odnosa među učenicima i različitih dimenzija njihovog socijalnog statusa (Koster *et al.*, 2010), tehnika rangiranja je posebno pogodna za ispitivanje socijalne prihvaćenosti svih učenika u grupi. Iako tehnika nominacije omogućava utvrđivanje globalnog

indeksa vršnjačke prihvaćenosti na osnovu ukupnog broja primljenih pozitivnih i negativnih izbora, smatra se da tehnika rangiranja pruža više informacija o socijalnoj prihvaćenosti svakog učenika ponaosob (Krnjajić, 2002). Primena tehnike nominacije podrazumeva da svi učenici nominuju druge učenike, ali može se desiti da neki od njih ne budu nominovani, što je često slučaj sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Stoga se u istraživanjima, pa i u onim u kojima je fokus na ispitivanju socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju (Koster *et al.*, 2010; Wauters & Knoors, 2008), tehnika nominacije kombinuje sa tehnikom rangiranja, kako bi se dobili željeni podaci o socijalnom statusu učenika koji imaju teškoće u razvoju.

U okviru tehnike rangiranja kao najčešći instrument koristi se rejting skala. U zavisnosti od cilja istraživanja postavlja se kriterijum na osnovu koga u okviru rejting skale učenici u odeljenju procenjuju svakog učenika ponaosob. Najčešće je reč o trostepenoj ili petostepenoj skali Likertovog tipa (Jiang & Cillessen, 2005) na kojoj učenici procenjuju u kojoj meri bi sa svakim učenikom iz odeljenja voleli da uče i da se druže u školi ili van nje. Rejting skala sadrži spisak svih učenika iz odeljenja i modalitete odgovora (na primer, voleo bih; ne mogu da se opredelim; ne bih voleo). Srednja vrednost primljenih procena odražava individualni nivo socijalne prihvaćenosti u okviru grupe (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Prilikom kreiranja rejting skale vodi se računa o uzrastu učenika koji u istraživanju učestvuju, najpre o tome da terminologija koja se koristi bude primerena uzrastu, pa je poželjno da se razumevanje korišćenih termina proveriti u probnom istraživanju.

Ograničenje primene sociometrije u ispitivanju socijalne prihvaćenosti učenika odnosi se na to što daje informacije samo o socijalnom statusu učenika, ali ne daje uvid u činioce koji uzrokuju dati socijalni status (Spasenović, 2006). Stoga se u nekim istraživanjima iz ove oblasti sociometrija kombinuje sa sistematskim posmatranjem i ispitivanjem percepcija ključnih aktera.

Sistematsko posmatranje. U istraživanjima u kojima je fokus na ispitivanju socijalne prihvaćenosti učenika, pored sociometrije,

koristi se i sistematsko posmatranje kako bi se dobili detaljniji uvidi u intenzitet i kvalitet socijalnih interakcija učenika. Jednoj grupi istraživanja, u kojima je primenjena metoda sistematskog posmatranja, pripadaju istraživanja čiji je cilj bio usmeren na procenu nivoa i stepena interakcije sa vršnjacima, ali bez uvida u sadržaj datih interakcija (prema: Spasenović, 2006). Kritike ovakvih metodoloških nacrti rezultirale su osmišljavanjem istraživanja u kojima je fokus stavljen na kvalitativne aspekte vršnjačkih interakcija i dobijanje uvida u socijalno ponašanje učenika i teškoće na koje učenici nailaze u socijalnim interakcijama (Spasenović, 2006). Uvidom u istraživanja u kojima je ova metoda primenjena primetno je da se ona koristi za posmatranje različitih socijalnih ponašanja učenika, poput saradnje, deljenja, iniciranja i uzvraćanja pozitivnih socijalnih interakcija i socijalne povučenosti učenika. Različite tehnike ove istraživačke metode primenjuju se i za identifikovanje potreba učenika za interventnim programima, kao i za dobijanje uvida u njihove efekte. Sistematsko posmatranje kao metod ima svoju široku primenu i u istraživanjima koja su usmerena na proučavanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju, pri čemu se ova metoda koristi za dobijanje uvida u učestalost i kvalitet socijalnih interakcija ovih učenika i njihovih vršnjaka (Đević, 2015). Pored učestalosti socijalnih interakcija učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovih vršnjaka, posmatranja su usmerena i na sadržaj i trajanje interakcija (Humphrey & Symes, 2011; Koster *et al.*, 2010; Pellegrini & Bartini, 2000). Kako bi se dobili podaci o učestalosti i kvalitetu socijalnih interakcija učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovih vršnjaka, koriste se različiti protokoli za posmatranje u kojima dominira vremensko uzorkovanje (time-sampling method) koje podrazumeva precizno određivanje ponašanja koje će se posmatrati. Podaci o konkretnom ponašanju unose se unutar kraćih vremenskih intervala. Imajući u vidu to da se prilikom primene sistematskog posmatranja socijalnih interakcija preporučuje sagledavanje ovih fenomena u različitim socijalnim okruženjima i situacijama, učenici su najčešće posmatrani ne samo tokom časa, već i tokom školskih odmora (Đević, 2015).

Procene nastavnika, učenika, roditelja i samoprocene učenika.

Pored sociometrijske metode i sistematskog posmatranja, u ispitivanju socijalnog funkcionisanja učenika i njihovog socijalnog statusa, korisne informacije mogu se dobiti ispitivanjem percepcija nastavnika. Nastavnici predstavljaju važan izvor informacija ne samo o tome kako učenici funkcionišu na socijalnom planu i da li ih i u kojoj meri vršnjaci prihvataju, već se uvidom u njihove percepcije mogu dobiti podaci o činionicima koji utiču na socijalno funkcionisanje učenika, kao i informacije o načinima na koje nastavnici unapređuju socijalni položaj učenika u odeljenju. Ispitivanje nastavničkih percepcija socijalnog funkcionisanja učenika koji imaju teškoće u razvoju značajno je, između ostalog, i zbog toga što one u velikoj meri utiču na percepcije ostalih učenika u odeljenju, kao i na odnose koje će uspostaviti sa vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju (Brophy & Good, 1970). Takođe, uvid u samopercepcije učenika koji imaju teškoće u razvoju, kao i u percepcije roditelja i vršnjaka može da pomogne u dobijanju sveobuhvatnije slike o socijalnom statusu pojedinih učenika i o njihovom funkcionisanju u različitim grupama i situacijama.

Dakle, da bi se pouzdano i na sveobuhvatan način sagledalo socijalno funkcionisanje učenika, koriste se različite kombinacije metoda i instrumenata, uz učešće različitih aktera obrazovnovaspitnog procesa. Uvid u to kako ključni akteri percipiraju i procenjuju socijalni status učenika koji ima teškoće u razvoju u grupi vršnjaka može da upotpuni podatke dobijene pomoću sociometrijskih tehnika istraživanja. U tu svrhu, osmišljene su različite skale procene za učenike i nastavnike, na osnovu kojih se procenjuju socijalne veštine učenika. Na primer, jedna od skala procene koja se često primenjuje je *Skala za procenjivanje socijalnog ponašanja* učenika (Social Behavior Assessment Scale) od strane nastavnika, pomoću koje nastavnici procenjuju stepen u kome učenici ispoljavaju određene socijalne veštine. Za razliku od ove skale procene koja je namenjena isključivo nastavnicima, za potrebe istraživanja u kojima je fokus na ispitivanju socijalnog ponašanja učenika koriste se i skale koje su istovremeno namenjene i nastavnicima i vršnjacima. Tako, za procenu ponašanja učenika od strane vršnjaka i nastavnika često se

koristi *Pogodi ko skala* (Guess Who Scale) čija je validnost potvrđena u mnogim istraživanjima. Korišćenje ovog instrumenta podrazumeva da ispitanici navedu učenike na koje se odnose dati opisi ponašanja (na primer: Ko stalno ometa druge? Ko dobija dobre ocene? Ko nikada ne uradi zadatak na vreme?). Za procenu socijalnih veština učenika često se koristi skala SSRS (Social Skills Rating System) koja je namenjena ne samo nastavnicima, već i učenicima i roditeljima. U pitanju je skala procene socijalnog ponašanja dece i mladih (Gresham & Elliott, 1990). U okviru ove skale, procena socijalne kompetentnosti ispituje se kroz tri domena funkcionisanja. Domen socijalnih veština obuhvata procenu saradnje, asertivnosti, empatičnosti i samokontrole. Domen problema u ponašanju odnosi se na procenu hiperaktivnosti, dok treći domen akademskih kompetencija obuhvata procenu uspešnosti čitanja i rešavanja matematičkih zadataka. Za procenu kvaliteta prijateljskih odnosa u odeljenju često se koristi instrument *MSF* (Middle School Friendship Survey). Namenjen je učenicima i koristi se za dobijanje podataka o prijateljskim aktivnostima učenika u odeljenju, kao i uvida u učeničke percepcije prijateljstava sa vršnjacima, uključujući i učenike koji imaju teškoće u razvoju (Han & Janis, 2004). Ne tako često, pored skale procene primenjuju se i različiti upitnici i intervjui za nastavnike, učenike i roditelje koji se koriste za dobijanje podataka o proceni kognitivnog, socijalnog i emocionalnog razvoja i funkcionisanja učenika koji ima teškoće u razvoju. Upitnici i intervjui za roditelje, koji se koriste za ispitivanje socijalnog funkcionisanja učenika koji imaju teškoće u razvoju, osim procene različitih aspekata razvoja, sadrže i pitanja o motivima roditelja ovih učenika da upišu svoju decu u redovnu školu, kao i o njihovim očekivanjima od procesa inkluzivnog obrazovanja. Primena upitnika i intervjuja za nastavnike koristi se i za dobijanje uvida u prednosti i nedostatke obrazovanja učenika koji imaju teškoće u razvoju u specijalnim i redovnim školama, kao i za utvrđivanje uticaja nastavnika na socijalni razvoj ovih učenika (Koster, Pijl, Van Houten, & Nakken, 2007). Za samoprocenu učenika koriste se skale procene u kojima se očekuje da učenici procene svoje socijalno funkcionisanje, kao što su na primer *SPP-C* (Self-Perception Profile for Children); *PSPCSA* (Pictorial Scale of Perceived Competence and

Social Acceptance for Young Children); SCS (Self-concept Scale). Pored skala samoprocene u istraživanjima se koriste i upitnici za učenike u okviru kojih učenici opisuju sebe i svoje ponašanje (Cambra & Silvestre, 2003; Koster *et al.*, 2010).

Studije slučaja. Pored sistematskog posmatranja i intervjuisanja ključnih aktera kojima se, pored kvantitativnih prikupljaju i kvalitativni podaci o socijalnoj prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u redovnim školama, u istraživanjima u ovoj oblasti primenjuju se i druge kvalitativne metode, samostalno ili u kombinaciji sa kvantitativnim istraživačkim metodama. S tim u vezi, poslednjih godina se pojavljuje jedan broj istraživanja u kojima se primenjuju studije slučaja čiji je cilj da se na malom uzorku učenika koji imaju teškoće u razvoju sveobuhvatnije sagleda položaj ovih učenika u odeljenju i kvalitet njihovih socijalnih interakcija sa vršnjacima i nastavnikom. Pojedina istraživanja koja su podrazumevala primenu ove kvalitativne metode (Küçük, Erdoğan, & Çürük, 2014) usmerena su i na ispitivanje podsticajnih praksi nastavnika koje vode ka kvalitetnijem angažovanju učenika koji imaju teškoće u razvoju u redovne planirane aktivnosti na času, kao i ka intenzivnijoj interakciji sa vršnjacima i podizanju socijalnih kompetencija svih učenika u odeljenju, koje su neophodne za uspostavljanje dobrih uzajamnih odnosa.

EMPIRIJSKI NALAZI O SOCIJALNOJ PRIHVAĆENOSTI UČENIKA KOJI IMAJU TEŠKOĆE U RAZVOJU

Funkcionalna participacija učenika koji imaju teškoće u razvoju tokom zajedničkih aktivnosti sa vršnjacima i nastavnikom, stvaranje uslova da se podstakne i održi njihova uzajamna prihvaćenost i obezbede uslovi za kvalitetan razvoj i učenje svih učenika, ključni su ciljevi koji se žele postići u inkluzivnom obrazovanju. Među autorima u ovoj oblasti postoji saglasnost da je socijalna prihvaćenost učenika koji imaju teškoće u razvoju na zadovoljavajućem nivou ukoliko vršnjaci sa njima ostvaruju isti kvalitet međusobnih odnosa kao i sa ostalim učenicima u odeljenju (Guralnick & Groom, 1987). Kada učenici iz odeljenja prihvate svoje vršnjake koji imaju teškoće

u razvoju, to može rezultirati boljim emocionalnim, socijalnim i intelektualnim napretkom ovih učenika. Međutim, ukoliko vršnjaci sa njima ne izgrade pozitivne odnose, velika je verovatnoća da ovi učenici neće razviti osećaj pripadnosti grupi, što će negativno uticati na njihov celokupan razvoj, kao i na njihovo opšte zdravstveno stanje (Anderman, 2002). Može se reći da socijalno prihvatanje učenika koji imaju teškoće u razvoju predstavlja početnu pretpostavku koja im omogućava aktivno učestvovanje u vršnjačkim mrežama, što je jedan od neophodnih uslova za njihov optimalni razvoj (Avcioglu, 2017).

S obzirom na to da je prihvaćenost od vršnjaka važan pokazatelj kvaliteta celokupnog socijalnog funkcionisanja pojedinca, istraživanja u kontekstu inkluzivnog obrazovanja u fokusu vrlo često imaju ispitivanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u grupi vršnjaka. Pregled dostupne literature iz ove oblasti ukazuje na to da se ova istraživanja često realizuju na nivou predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja i vaspitanja, dok se znatno ređe sprovode na uzorku starijih uzrasta učenika koji imaju teškoće u razvoju. U skladu sa ciljevima našeg istraživanja u ovom poglavlju ćemo prikazati istraživačke nalaze o socijalnoj prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole, sa osvrtom na njihov socijalni položaj i ključne činioce koji daju socijalni status oblikuju, kao i na nastavničke percepcije socijalnog funkcionisanja ovih učenika.

Uprkos isticanju prednosti koje obrazovanje učenika koji imaju teškoće u razvoju u redovnim školama može imati na njihov socijalni razvoj, istraživanja pokazuju da se tokom interakcija sa vršnjacima ovi učenici susreću sa brojnim teškoćama i da se često dešava da budu odbačeni u vršnjačkoj grupi (Schwab, 2015). Učenici koji imaju teškoće u razvoju imaju nepovoljniji socijalni status od ostalih učenika u odeljenju i u manjem stepenu ih vršnjaci prihvataju (Baydik & Bakkaloğlu, 2009; Fırat & Koyuncu, 2019; Frostad & Pijl, 2007; Koster *et al.*, 2010; Larrivee & Horne, 1991; Lorger, Schmidt, & Bakračević-Vukman, 2015; Sale & Carey, 1995). Nalazi istraživanja u kojima su primenjene sociometrijske tehnike ukazuju na to da su, u poređenju sa ostalim učenicima u odeljenju, učenici koji imaju teškoće u razvoju ređe nominovani od vršnjaka, imaju manji broj uspostavljenih prijateljskih

odnosa i interakcija sa vršnjacima (Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer, & Rodkin 2008). Prijateljstvo sa vršnjacima u razrednoj sredini ima posebno važnu ulogu u emocionalnom razvoju učenika koji imaju teškoće u razvoju, doprinosi razvoju samopoštovanja i osećaja sigurnosti, te podizanju nivoa njihovog socijalnog učestvovanja u zajedničkim aktivnostima sa ostalim učenicima u odeljenju (Staub, Schwartz, Gallucci, & Peck, 1994).

U poređenju sa vršnjacima, učenici koji imaju teškoće u razvoju češće pripadaju grupama sociometrijski zanemarenih i odbačenih učenika, ređe su svrstani u kategoriju popularnih učenika, češće su socijalno izolovani i imaju manje recipročnih prijateljstava (Broomhead, 2019; Frostad & Pijl, 2007; Koster *et al.*, 2007; Larrivee & Horne, 1991; Petry, 2018; Sale & Carey, 1995). U jednom od retkih istraživanja realizovanom u našoj sredini, koje se odnosilo na razmatranje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u nižim razredima osnovne škole (Đević, 2015), potvrđeni su nalazi koji ukazuju na manji stepen socijalne prihvaćenosti, lošiju rangiranost i nepovoljniji socijalni status ovih učenika, u poređenju sa ostalim učenicima u odeljenju. Naime, učenici koji imaju teškoće u razvoju procentualno su u većoj meri zastupljeni u kategorijama *zanemarenih* i *odbačenih* učenika, u poređenju sa ostalim učenicima u odeljenju. Pored toga, ovi učenici znatno ređe zauzimaju status popularnih učenika u poređenju sa svojim vršnjacima. Ovo istraživanje je pokazalo i to da učenici koji imaju teškoće u razvoju ostvaruju manji broj prijateljstava u poređenju sa svojim vršnjacima. Takođe, zabeleženo je da učenici koji imaju teškoće u razvoju značajno više vremena provode sami tokom školskih odmora nego što je slučaj sa njihovim vršnjacima koji nemaju teškoće u razvoju.

Zanimljivo je istaći i nalaze istraživanja koja su u fokusu imala ispitivanje socijalne prihvaćenosti učenika s obzirom na složenost i vrstu teškoće koju imaju. Nalazi pojedinih studija pokazuju da učenike koji imaju intelektualne smetnje vršnjaci nisu adekvatno prihvatili, te da su bili socijalno izolovani (Fallen & Umansky, 1985). Takođe, učenici koji imaju ozbiljna oštećenja senzornih funkcija često se suočavaju sa različitim teškoćama u socijalnom funkcionisanju – uglavnom ih vršnjaci ne prihvataju, u sociometrijskim istraživanjima

su prepoznati kao nepopularni i kao oni koji retko ostvaruju prijateljstva (Celeste, 2006). Kako pokazuju nalazi sociometrijskog istraživanja koje je realizovano u našoj sredini, povoljan socijalni status ima izrazito mali broj učenika koji ima vizuelne smetnje (Maksimović, 2004). I u drugim istraživanjima je potvrđeno da učenike koji imaju složenije vizuelne probleme vršnjaci često odbacuju i imaju snažniji osećaj izolovanosti u poređenju sa ostalim učenicima (Kersting, 1997; Wauters & Knoors, 2008). Za učenike koji imaju autizam postoji poseban rizik da će biti socijalno izolovani, jer zbog retkih interakcija sa vršnjacima nisu uključeni u vršnjačke mreže i često ih ostali učenici iz odeljenja odbacuju (Humphrey & Symes, 2011; Symes & Humphrey, 2010). Nasuprot tome, nalazi istraživanja (prema: Koster *et al.*, 2010) ukazuju na to da je socijalni status učenika koji imaju telesni invaliditet povoljniji od socijalnog statusa učenika koji imaju neke druge teškoće u razvoju, jer na nivou intelektualnog i emocionalnog funkcionisanja mogu da ispune očekivanja vršnjaka. Takođe, vidljivost telesne teškoće može podstaći bolje razumevanje i prihvatanje od vršnjaka. S druge strane, učenike koji imaju probleme u ponašanju vršnjaci češće odbacuju, budući da ne mogu da kontrolišu ispoljavanje negativnih oblika ponašanja tokom komunikacije i interakcije sa ostalim učenicima u odeljenju (Krull, Wilbert, & Hennemann, 2014).

Uzimajući u obzir značaj koji socijalna prihvaćenost ima za različite aspekte razvoja pojedinca, može se očekivati da će se problemi u socijalnim odnosima sa vršnjacima učenika koji imaju teškoće u razvoju negativno odraziti na njihov emocionalni, socijalni i kognitivni razvoj. Naime, nalazi nekih ispitivanja (Sretenov, 2005) upućuju na to da, ukoliko su učenici koji imaju teškoće u razvoju neprihvaćeni od vršnjaka, pokazuju manje inicijative da učestvuju u zajedničkim aktivnostima, ostaju socijalno izolovani, imaju smanjenu pažnju i koncentraciju, nesigurniji su i često traže prisustvo i pomoć nastavnika, što stvara *začarani krug* neprihvaćenosti ovih učenika. Pojedina istraživanja pokazuju da učenici koji imaju teškoće u razvoju, usled siromašnih interakcija sa vršnjacima, imaju nedovoljno razvijene socijalne veštine, nizak nivo samopouzdanja, često su usamljeni i skloni depresiji i problematičnom ponašanju (Hogan,

McLellan, & Baumann, 2000; Wiener & Tardif, 2004). Kako primećuje Valas (Valas, 1999), ograničena pozitivna komunikacija između učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovih vršnjaka ne samo da smanjuje mogućnosti za raznovrsna socijalna učenja, već može prouzrokovati dalja isključivanja u budućnosti i dovesti do negativnih psiholoških efekata po ove učenike. Oslonac za ovakav zaključak može da se nađe i u poznatoj metaanalizi Parkera i Ašera (Parker & Asher, 1987) u kojoj je utvrđeno da postoji značajna korelacija između prihvaćenosti od vršnjaka, napuštanja škole, različitih oblika kriminala i psihopatologije. Dakle, postoji velika verovatnoća da će se učenici koji imaju teškoće u razvoju tokom detinjstva, adolescencije i odraslog doba suočavati sa različitim posledicama nedovoljne prihvaćenosti od vršnjaka.

U proučavanjima socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju pojedini autori ovaj fenomen sagledavaju kao jedan od aspekata socijalne participacije koja, prema njihovom mišljenju, na najsveobuhvatniji način objašnjava socijalne aspekte društvenog pozicioniranja i angažovanja pojedinca (Koster *et al.*, 2009). Pomenuti autori ističu da je, za razumevanje socijalnog položaja učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole, pored socijalne prihvaćenosti, interakcija sa vršnjacima i uspostavljanja prijateljskih odnosa sa njima, neophodno ispitati i socijalni self-koncept učenika, koji se manifestuje kroz samopercepcije socijalnog statusa pojedinca i njegovog pozicioniranja u grupi vršnjaka. Nalazi istraživanja ukazuju na to da se samopercepcije socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju ne razlikuju od samopercepcija socijalnog položaja ostalih učenika u odeljenju (Avramidis, 2013; Avramidis, Evgeri, & Strogilos, 2018; Koster *et al.*, 2010). Ovi nalazi potvrđeni su i u istraživanjima koja su realizovana u zemljama u našem regionu (Žic & Igrić, 2001). Dakle, bez obzira na to što stupaju u manji broj interakcija, što ih vršnjaci češće odbacuju i što su znatno ređe u grupi popularnih, učenici koji imaju teškoće u razvoju nemaju lošije samopercepcije socijalnog položaja u odeljenju. Nalazi obavljenih istraživanja ukazuju na to da su samopercepcije učenika koji imaju teškoće u razvoju u većoj meri povezane sa kvalitetom njihovih prijateljstava sa vršnjacima nego sa brojem ostvarenih

prijateljskih odnosa i prihvaćenošću ili odbačenošću od vršnjaka. Stoga, može se reći da uspostavljanje prijateljskog odnosa sa samo jednim vršnjakom može biti značajan izvor emocionalne podrške učenicima koji imaju teškoće u razvoju i može značajno umanjiti negativne posledice njihovog nepovoljnog socijalnog statusa u grupi vršnjaka. Bez obzira na manju popularnost učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenju, oni uspevaju da uspostave čvrste prijateljske odnose sa vršnjacima što pozitivno utiče na njihove samopercepcije socijalnog statusa (Avramidis, 2013). Dakle, kvalitet uspostavljenih prijateljskih odnosa samo sa jednim vršnjakom predstavlja važan izvor emocionalne sigurnosti učenicima koji imaju teškoće u razvoju, a ujedno doprinosi formiranju pozitivne slike o sebi i svom socijalnom položaju. Stoga, Koster i saradnici (Koster *et al.*, 2010) smatraju da podatke koji ukazuju na manji stepen socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju ne treba jednostrano tumačiti i ističu da u daljim istraživanjima veću pažnju treba posvetiti ispitivanju kvaliteta i intenziteta prijateljskih odnosa ovih učenika i njihovih vršnjaka.

Iako vrsta i stepen razvojne smetnje u značajnoj meri mogu determinisati socijalnu prihvaćenost učenika koji ima teškoće u razvoju (Guralnick & Groom, 1987), teškoća koju učenik ima nije jedini činilac u oblikovanju njegovih socijalnih odnosa sa vršnjacima. Istraživanja u ovoj oblasti upućuju na različite činioce koji mogu otežati uspostavljanje kvalitetnih interakcija sa vršnjacima, a odnose se kako na učenike koji imaju teškoće u razvoju, tako i na njihove vršnjake i kvalitet okruženja u kome se interakcije odvijaju. Tako, pojedini autori prepoznaju tri međusobno povezana činioca koji uzrokuju probleme učenika koji imaju teškoće u razvoju na planu socijalnog funkcionisanja u vršnjačkoj grupi: 1) različiti kognitivni i bihejvioralni problemi povezani sa teškoćom u razvoju koju učenik ima; 2) negativni stavovi drugih prema osobama koje imaju teškoće u razvoju i njihova stigmatizacija; 3) siromašne i ograničene socijalne mreže od detinjstva (Farmer, Pearl, & Van Acker, 1996).

Istraživanja o karakteristikama socijalnog razvoja dece koja imaju teškoće u razvoju ukazuju na njihovu smanjenu socijalnu kompetenciju (Hunt, Alwell, Farron-Davis, & Goetz, 1996; Peck, Donaldson, & Pezzoli, 1990; Stainback & Stainback, 1987), što

negativno utiče na uspostavljanje adekvatnih socijalnih odnosa sa vršnjacima, posebno onih koji se uspostavljaju u školskom okruženju. Naime, postoji uzajamna veza između socijalne kompetencije i kvaliteta socijalnih odnosa, pri čemu od socijalne kompetencije učenika zavisi u kojoj meri će uspeti da ostvari kvalitetnu komunikaciju i interakciju sa vršnjacima. S druge strane, uspešni socijalni odnosi sa vršnjacima značajno doprinose razvoju detetove socijalne kompetencije (Gašić-Pavišić, 2002). Dakle, smanjena socijalna kompetencija i siromašan repertoar socijalnih veština značajno otežavaju učenicima koji imaju teškoće u razvoju uspostavljanje kvalitetnih socijalnih interakcija sa vršnjacima (Pijl, Frostad, & Flem, 2008). Zbog nedostatka potrebnih socijalnih veština, ovi učenici često ne uspevaju da unaprede socijalne interakcije i da reše konflikte na primeren način (Guralnick, Hammond, Conore, & Neville, 2006).

Neprilagođeno ponašanje učenika koji imaju teškoće u razvoju, ostalim učenicima stvara probleme u učenju i uspostavljanju interakcija sa njima, te je jedan od uzroka njihovog neprihvatanja u odeljenju (Vujačić, 2010). Najčešći oblici neprilagođenog ponašanja učenika koji imaju teškoće u razvoju su aktivna i pasivna izolacija, agresivni verbalni i fizički napadi na vršnjake, nepromišljeni ispadi i nepoštovanje socijalnih pravila (Baydik & Bakkaloğlu, 2009; Hrnjica i Sretenov, 2003). Suprotno tome, ukoliko učenici koji imaju teškoće u razvoju ispoljavaju pozitivne oblike ponašanja imaju i povoljniji socijalni status, pa se ispoljavanje prihvatljivog i očekivanog ponašanja smatra važnim prediktorima socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju. Zanimljivi su nalazi istraživanja koji pokazuju da su vršnjaci adekvatno prihvatili učenike koji imaju Daunov sindrom i da su zauzimali status popularnih učenika u odeljenju, što se objašnjava njihovim blagim temperamentom i ostvarivanjem pozitivnih interakcija sa vršnjacima (Scheepstra, Nakken, & Pijl, 1999). Bez obzira na vrstu teškoće, ukoliko učenici koji imaju teškoće u razvoju ispoljavaju prosocijalne oblike ponašanja, bolje su integrisani u okviru vršnjačke grupe. Slični rezultati dobijeni su u istraživanju Fredriksona i Furnhama (Frederickson & Furnham, 2004) koji su poredili odbačene i popularne učenike koji imaju teškoće u razvoju sa odbačenim i popularnim učenicima koji nemaju

teškoće u razvoju. Osnovni nalazi ukazuju na to da su i učenici koji imaju teškoće u razvoju i njihovi vršnjaci, za koje se pokazalo da su odbačeni od svojih vršnjaka u odeljenju, ispoljavali negativne oblike ponašanja, dok su prihvaćeni učenici, bez obzira na to da li se radi o učenicima koji imaju teškoće u razvoju ili o ostalim učenicima, uglavnom ispoljavali pozitivne oblike ponašanja. Nalazi prikazanih istraživanja još jednom potvrđuju potrebu za primenom interventnih programa i aktivnosti koje su usmerene na podsticanje i negovanje prosocijalnih formi ponašanja, od kojih u velikoj meri zavisi socijalno funkcionisanje svih učenika u grupi, bez obzira da li imaju teškoće u razvoju ili ih nemaju.

Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa vršnjacima često se dovodi u vezu i sa uzrastom učenika koji imaju teškoće u razvoju, pa nalazi nekih istraživanja ukazuju na to da ovi učenici teže uspevaju da uspostave prijateljske odnose sa vršnjacima na starijem uzrastu nego što je to slučaj na mlađem uzrastu (Hall & McGregor, 2000). Istraživanje koje su realizovali Han i Janis (Han & Janis, 2004) pokazuje da se očekivanja dece prema prijateljstvu menjaju sa uzrastom, te da učenici u nižim razredima imaju manja očekivanja nego što je to slučaj sa učenicima sedmog i osmog razreda. Ove promene autori objašnjavaju nastupajućim pubertetom, za koji je karakteristično da se intenziviraju kolebanja u prijateljstvu. Takođe, očekivanja vršnjaka, kada je u pitanju ostvarivanje prijateljskih odnosa sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju, menjaju se kako oni postaju stariji, te njihova prijateljstva sa vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju postaju sve oskudnija.

Pored razvojnih i individualnih karakteristika učenika koji imaju teškoće u razvoju, koje u značajnoj meri mogu oblikovati njihovo socijalno funkcionisanje, socijalni položaj ovih učenika u grupi može zavisiti i od stavova i pojedinih individualnih karakteristika njihovih vršnjaka. Pojedina istraživanja obavljena u našoj zemlji ukazuju na to da vršnjaci imaju pozitivne stavove prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju (Radisavljević-Janić, Bubanja, Lazarević, Lazarević i Milanović, 2018; Radojlović, Simović i Nedović, 2019). Poređenjem stavova ostalih učenika u intervalu od pet godina utvrđeno je da, iako se primećuju promene u određenim aspektima odnosa

prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju (poput spremnosti na druženje i zajedničko učenje), uopšteno posmatrano, odnos vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju ne menja se značajno (Radojlović, Simović i Nedović, 2019). S druge strane, u nekim istraživanjima odnosa ostalih učenika prema vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju dobijeni su podaci koji upućuju na umereno pozitivne stavove (Đević, Đerić i Stanišić, 2009). Iako je većina učenika spremna da prihvati da se zajedno školuje sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju, znatno manji broj je iskazao spremnost da sedi u istoj klupi sa ovim učenicima. Na osnovu ovog nalaza čini se da ostali učenici uglavnom deklarativno prihvataju učenike koji imaju teškoće u razvoju, ali ne pokazuju spremnost da s njima ostvare bliske odnose koje inače ostvaruju u školskom kontekstu sa ostalim učenicima iz odeljenja. Uzroci ovakvog odnosa, između ostalog, mogu se objasniti i nedostatkom prethodnog iskustva ostalih učenika u komunikaciji i interakciji sa decom koja imaju teškoće u razvoju, što onemogućava da dođe do suštinskih interakcija i prihvatanja, iako se fizički nalaze u istom prostoru – učionici (Gašić-Pavišić, 2002).

U istraživanjima u kojima je fokus bio na ispitivanju odnosa vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju utvrđeno je da, ukoliko postoje negativni stavovi, oni se najčešće manifestuju kroz ignorisanje, verbalnu i pasivnu agresiju (Hrnjica i Sretenov, 2003). Aktivna verbalna agresija se odnosi na vređanje ličnosti deteta koje ima teškoće u razvoju i ismevanje, dok pasivna agresija podrazumeva stalne žalbe na učenike koji imaju teškoće u razvoju i zahteve upućene nastavnicima da budu premešteni u neko drugo odeljenje ili specijalnu školu. Za učenike koji imaju poteškoće u komunikaciji i razumevanju sa vršnjacima postoji poseban rizik da će biti izloženi ovakvim oblicima agresije, a najčešće je reč o učenicima koji imaju autizam, učenicima koji imaju probleme u ponašanju, kao i učenicima koji imaju smanjene intelektualne sposobnosti (Frostađ & Pijl, 2007). Nalazi istraživanja upućuju na to da su učenici koji imaju autizam, češće izloženi neprimerenim oblicima ponašanja od vršnjaka u odnosu na ostale učenika koji imaju teškoće u razvoju, te češće zauzimaju status odbačenih u odeljenju (Humphrey & Symes, 2011; Symes & Humphrey, 2010).

Stavovi ostalih učenika prema vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju mogu da variraju u zavisnosti od pojedinih individualnih karakteristika, kao što su pol i uzrast. S tim u vezi, nalazi istraživanja ukazuju na to da je pol značajno povezan sa stavovima učenika, pa je utvrđeno da devojčice imaju pozitivnije stavove prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju, u poređenju sa dečacima (Antonak & Harth, 1994; Craig, 2009; Dias, Mamas, & Gomes, 2020; Hrnjica i Sretenov, 2003; Nowicki & Sandieson, 2002; Petrović i Luković, 2012; Radisavljević-Janić i sar., 2018; Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000), na osnovu čega se može pretpostaviti da dečaci u manjoj meri prihvataju ove učenike nego što je to slučaj sa devojčicama. Pored pola, u pojedinim istraživanjima se i uzrast učenika izdvojio kao važna determinanta stava učenika prema vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju. U istraživanju koje su sproveli Verderber i saradnici (Verderber, Rizzo, & Sherrill, 2003) pokazalo se da mlađi učenici imaju pozitivnije stavove prema uključivanju vršnjaka koji imaju teškoće u razvoju u odeljenja redovne osnovne škole u odnosu na starije učenike, što je potvrđeno i u drugim istraživanjima novijeg datuma (Dias, Mamas, & Gomes, 2020; Radisavljević-Janić i sar., 2018).

Uopšteno posmatrano, prvi utisci o učeniku koji ima teškoće u razvoju formiraju se tokom početnih interakcija, pri čemu oni mogu biti pozitivni, negativni ili neutralni. U zavisnosti od socijalne situacije u kojoj se odvijaju početne interakcije razvija se ili proces prihvatanja ili proces odbacivanja učenika koji ima teškoće u razvoju. Istraživanja dalje upućuju na to da se proces prihvatanja razvija ukoliko učenici učestvuju u aktivnostima koje su usmerene ka zajedničkom cilju, odnosno u situacijama kada su obrazovni ciljevi i aktivnosti tako strukturisani da oni moraju sarađivati prilikom učenja (prema: Vujačić, 2010). S druge strane, ukoliko je u odeljenju formirana takmičarska i negativna atmosfera, koja ne podrazumeva zajedništvo i saradnju tokom učenja, postoji velika verovatnoća da vršnjaci ne prihvate učenike koji imaju teškoće u razvoju. Dakle, ukoliko se u okviru redovne obrazovne institucije ne obezbede potrebni uslovi, samo prisustvo dece koja imaju teškoće u razvoju u grupi vršnjaka nije dovoljno da bi došlo do kvalitetne komunikacije i interakcije i unapređivanja socijalne kompetencije i prihvaćenosti (Sretenov, 2005).

Stoga, jasno je da nastavnici imaju presudan uticaj na uspostavljanje i održavanje kvalitetnih odnosa i interakcija učenika koji imaju teškoće u razvoju i vršnjaka, te da kroz različite nastavne prakse mogu podsticati njihovu bolju prihvaćenost i participaciju. Koliko je važna uloga nastavnika u procesu prihvatanja učenika koji imaju teškoće u razvoju od vršnjaka u redovnoj školi, pokazala je i zanimljiva istraživačka studija (Rose & Shevlin, 2017) koja je sadržala 120 polustrukturiranih intervjua sa učenicima, i čiji je cilj bio da se ispita kako učenici koji imaju teškoće u razvoju percipiraju svoj socijalni položaj u odeljenju. Osnovni nalazi pokazuju da su učenici, pre svega, prepoznali i istakli značaj koji nastavnici imaju za razvijanje osećanja prihvaćenosti od ostalih učenika, te pripadnosti vršnjačkoj grupi. Učenici su prepoznali da je nastavnik važan činilac njihove socijalne prihvaćenosti i da im je bitna pomoć nastavnika da bi se osećali kao ravnopravni članovi odeljenja i bili suštinski povezani sa ostalim učenicima. Na nastavnim časovima su osećali bolju povezanost sa vršnjacima i bili su spremniji da aktivno učestvuju kada je nastavnik primenjivao interaktivne metode i aktivnosti koje su primerene sposobnostima i interesovanjima učenika (Alesech & Nayar, 2020).

Istraživanja u čijem je fokusu bilo ispitivanje mišljenja nastavnika o ideji inkluzivnog obrazovanja (Muwana & Ostrosky, 2015) ukazuju na to da nastavnici ovaj proces vide kao koristan za učenike koji imaju teškoće u razvoju, pri čemu posebno ističu koristi za njihov socijalni i emocionalni razvoj. Prema mišljenju nastavnika, tokom socijalnih interakcija sa vršnjacima moguće je podstaći saradnju u procesu učenja, čime se stvaraju uslovi za razvoj socijalnih veština potrebnih za adekvatno funkcionisanje ovih učenika u grupi vršnjaka. Naime, prema njihovom mišljenju, tokom interakcija sa vršnjacima, učenici koji imaju teškoće u razvoju mogu razviti interpersonalne, liderske i komunikacijske veštine, kao i veću odgovornost u procesu učenja. Grupne interakcije, pozitivni odnosi sa vršnjacima i iskustva zajedničkog učenja mogu pomoći učenicima koji imaju teškoće u razvoju da razviju osećaj prihvaćenosti, što se pozitivno odražava na njihov socioemocionalni razvoj i formiranje pozitivne slike o sebi. Prema shvatanju nastavnika (Muwana & Ostrosky, 2015), socijalne interakcije sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju, mogu biti

korisne i za ostale učenike u odeljenju, najpre da spoznaju razlike koje postoje između pojedinaca, te da bolje upoznaju različite vrste teškoća i njihove specifičnosti. Na taj način vršnjaci uviđaju da se potrebe učenika koji imaju teškoće u razvoju ne razlikuju bitno od potreba ostalih učenika i da pored teškoća koje imaju, poseduju i potencijale koji im omogućavaju da uspešnije učestvuju u zajedničkim aktivnostima. Iskustva učenja u kojima se pažnja usmerava na informisanje ostalih učenika o specifičnim teškoćama sa kojima se njihovi vršnjaci susreću mogu imati dalekosežne pozitivne efekte na njihove buduće interakcije i iskustva sa kojima će se susretati kasnije tokom života sa decom i odraslim osobama koje imaju određene probleme i teškoće u razvoju i funkcionisanju.

U istraživanjima u kojima je naglasak bio na ispitivanju nastavničkih percepcija inkluzivne nastavne prakse utvrđeno je da su učitelji i nastavnici često izloženi stresnim situacijama (Emery & Vandenberg, 2010). Ključni činioci koji dovode do stresa nastavnika u vezi su sa njihovom neadekvatnom pripremljenošću za ovaj proces, naročito za uspostavljanje kontrole u ponašanju i za rešavanje ozbiljnijih socioemocionalnih problema učenika koji imaju teškoće u razvoju (Shen, McCaughtry, Martin, Garn, Kulik, & Fahlman, 2015), što nastavnici i navode kao najveće probleme u svom radu u procesu inkluzivnog obrazovanja (Weiss, Markowitz, & Kiel, 2018). Kada se pojavi složeniji problem u ponašanju nekih učenika, poput izostajanja sa nastave ili fizičkih i verbalnih agresija, a nastavnik nema kapacitete da *izađe na kraj* sa takvim situacijama, može se očekivati da će se ti problemi dodatno komplikovati, posebno ukoliko nastavnik nema podršku od drugih važnih aktera u obrazovnovaspitnom procesu (Kupper *et. al.*, 2020, prema: Leijen, Arcidiacono, & Baucal, 2021). Problemi u ponašanju i emocionalnom funkcionisanju ovih učenika, prema mišljenju nastavnika, često predstavljaju teškoću i ostalim učenicima u odeljenju, što je jedan od razloga zbog koga vršnjaci odbijaju da uspostave interakcije sa ovim učenicima i da sa njima učestvuju u zajedničkim nastavnim i vannastavnim aktivnostima (Shen *et al.*, 2015).

Za jačanje socijalnih kompetencija učenika koji imaju teškoće u razvoju veoma je važno koje strategije nastavnik koristi u svom

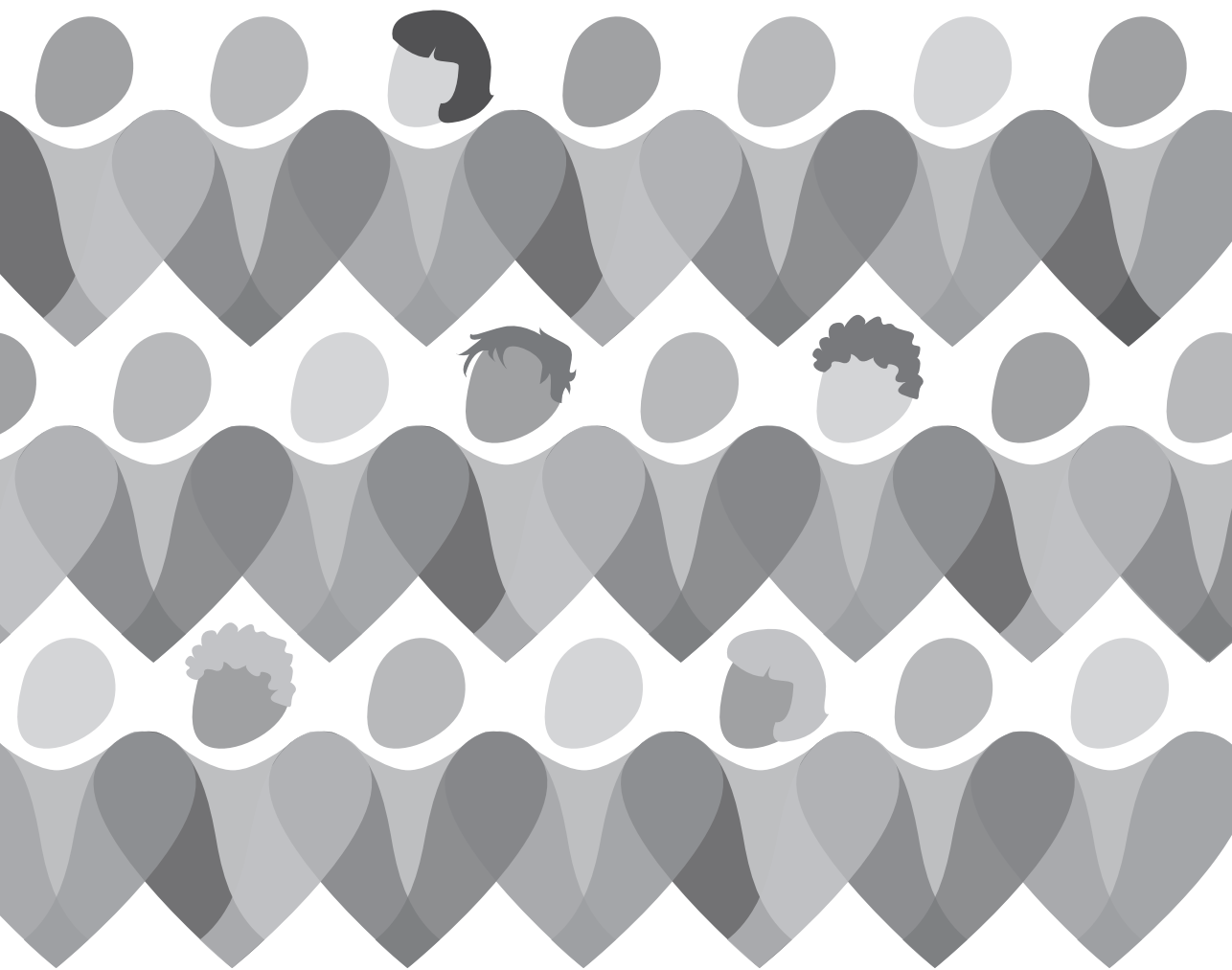
radu kako bi unapredio kvalitet njihovih socijalnih interakcija sa vršnjacima. Kao što smo već napomenuli, nastavnikovo ponašanje u odeljenju direktno utiče na ponašanje ostalih učenika (Greenwood & Carta, 1987), kao i na to kakve će odnose uspostaviti sa vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju, odnosno u kojoj meri će ih prihvatiti. Na osnovu nastavnikovog odnosa i načina komunikacije sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju ostali učenici će postepeno formirati svoj stav prema njima, te razviti odnos prihvatanja, odbacivanja ili indiferentnosti. Povratna informacija koju nastavnik upućuje učeniku koji ima teškoće u razvoju takođe ima snažan uticaj u oblikovanju slike koju vršnjaci formiraju o ovom učeniku. Snažniji uticaj na ostale učenike imaju one povratne informacije nastavnika koje se odnose na ličnost deteta kome se povratna informacija upućuje, nego one koje se odnose na angažovanje učenika u procesu učenja i stepen uspešnosti u obavljanju određene nastavne aktivnosti (Walden & Ogan, 1988). Ukoliko povratne informacije koje nastavnik upućuje učeniku koji ima teškoće u razvoju njihovi vršnjaci percipiraju kao pozitivne, postoji velika verovatnoća da će razviti pozitivan odnos prema ovim učenicima i da će ih prihvatiti. Nasuprot tome, ukoliko su povratne informacije nastavnika o ličnosti učenika koji ima teškoće u razvoju negativne, ostali učenici u odeljenju mogu formirati negativnu sliku o njemu i odnos koji se tiče neprihvatanja i odbacivanja (Huber, Gerullis, Gebhardt, & Schwab, 2018). U istraživanju koje se bavilo ispitivanjem ponašanja nastavnika u inkluzivnom kontekstu (Avcioğlu, 2017), na osnovu posmatranja i razgovara sa nastavnicima, autor zaključuje da se povoljni uslovi za prihvatanje učenika koji imaju teškoće u razvoju stvaraju kada nastavnik ima pozitivan odnos i komunikaciju sa svim učenicima u odeljenju. Takav odnos podrazumeva obraćanje učenicima sa uvažavanjem, saosećanje, podržavanje pozitivnog ponašanja učenika neverbalnom i verbalnom komunikacijom, ocenjivanje učenika u skladu sa njihovim sposobnostima i korišćenje podržavajućeg rečnika.

Kada su u pitanju nastavničke percepcije socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovog socijalnog funkcionisanja u odeljenjima redovne osnovne škole (Morrison, 1985), nalazi istraživanja ukazuju na to da nastavnici socijalnu kompetentnost

i prihvaćenost ovih učenika procenjuju na znatno nižem nivou u poređenju sa socijalnom kompetentnošću i prihvaćenošću ostalih učenika u odeljenju. Pored toga, nastavnici ističu da učenici koji imaju teškoće u razvoju mnogo češće ispoljavaju probleme u ponašanju nego što je to slučaj sa ostalim učenicima u odeljenju, te da su oni posebno izraženi kod učenika koji imaju različite teškoće u učenju. Navodeći primere situacija u kojima učenici ispoljavaju problematično ponašanje, nastavnici ističu da je ono, kada su u pitanju učenici koji imaju teškoće u učenju, češće prisutno tokom nastavnih aktivnosti, posebno u situacijama kada je potrebno da se pokaže odgovornost i usmerenost na određeni zadatak na času, nego što je to slučaj kada su u pitanju vannastavne aktivnosti. Prema mišljenju nastavnika, problemi u ponašanju učenika koji imaju teškoće u razvoju neretko se ispoljavaju i kroz nedostatak koncentracije, pojačanu stidljivost i/ili povučenost (McKinney & Feagans, 1983). Iako nastavnici ističu da ostali učenici ispoljavaju uglavnom pozitivne stavove prema vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju, te da iskazuju spremnost da im pruže pomoć kada je to potrebno (Đević, Đerić i Stanišić, 2009), nalazi nekih opservacionih studija (Melekoglu, 2015) ukazuju na to da učenike koji imaju teškoće u razvoju ipak vršnjaci u odeljenju suštinski ne prihvataju, da tokom grupnih aktivnosti na času ne učestvuju aktivno, te da su na većini posmatranih časova fizički izdvojeni od svojih vršnjaka jer sede uglavnom sami, u poslednjim klupama u učionici. Nastavnici smatraju da je za uspešno funkcionisanje učenika koji imaju teškoće u razvoju u grupi vršnjaka neophodno da steknu određeni nivo socijalne kompetentnosti, te da ovladaju određenim socijalnim veštinama koje im mogu pomoći u svakodnevnom funkcionisanju u nastavi, kao i prilikom uspostavljanja odnosa sa vršnjacima. Prema mišljenju nastavnika, ključne socijalne veštine, neophodne za uspešno funkcionisanje učenika koji imaju teškoće u razvoju u nastavnom kontekstu, jesu pažljivo slušanje drugih, poštovanje definisanih pravila ponašanja, praćenje uputstava, ispunjavanje zadataka koje je nastavnik postavio, traženje pomoći i podrške, saradivanje sa vršnjacima i sposobnost kontrolisanja ponašanja u konfliktnim situacijama (Lane, Givner, & Pierson, 2004; Meier, DiPerna, & Oster, 2006).



**POLOŽAJ DECE
KOJA IMAJU TEŠKOĆE U RAZVOJU
U PORODICI I DRUŠTVU**



Teoretičari iz oblasti razvojne psihologije naglašavaju značaj okruženja u kome se odvija razvoj deteta i ističu brojne važne uloge koje u tom procesu ima socijalna sredina i različite društvene grupe kojima dete pripada. Prema mišljenju Vigotskog, socijalni činioци su presudni za razvoj svih viših mentalnih funkcija deteta, poput mišljenja, govora, emocija, volje i pažnje (Vigotski, 1996). U mnogim teorijama razvoja (Bowlby, 1982; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Damon & Lerner, 1998) naglašava se interaktivna priroda razvoja pojedinca u društvenom kontekstu. Pored teorijskih razmatranja ovog fenomena, i među istraživačima u oblasti psihologije, pedagogije i sociologije postoji veliko interesovanje za proučavanje i bolje razumevanje procesa razvoja pojedinca u socijalnom okruženju (Moos, 2003; Rutter, 2000). U istraživanjima u ovoj oblasti primetna je težnja istraživača da ispitaju različite mehanizme putem kojih pojedinac uspostavlja individualne, porodične i vršnjačke odnose, kao i odnose u drugim društvenim grupama i širem socijalnom kontekstu. Međutim, i pored toga što se u društvenim naukama generalno ukazuje na značaj pozitivnog iskustva pojedinaca u različitim socijalnim grupama, još uvek ima znatno manje informacija o tome na koji način društveni kontekst i interakcije utiču na život i razvoj dece koja imaju razvojne teškoće (Murray & Greenberg, 2006).

Odrastanje u funkcionalnom okruženju, koje odlikuju kvalitetni odnosi svih aktera, ključno je za nesmetan razvoj svakog pojedinca. Imajući u vidu specifičnosti odrastanja i brojne probleme sa kojima se susreću deca koja imaju teškoće u razvoju, ispitivanje kvaliteta okruženja različitih društvenih grupa kojima pripadaju i uzajamnih odnosa pojedinaca unutar njih ima poseban značaj. Da bismo na pravi način razumeli razvojne specifičnosti i potrebe dece koja imaju teškoće u razvoju, kao i socijalne interakcije koje ostvaruju sa drugima, neophodno je da sagledamo i upoznamo ključne odlike društvenog konteksta u kojem ova deca žive, te karakteristike odnosa koje uspostavljaju unutar različitih društvenih grupa kojima pripadaju. Sagledavanje odnosa društva i porodice prema ovoj deci i mogućnosti koje za njihov razvoj postoje u pomenutim socijalnim okruženjima može pomoći da se bolje razume njihovo socijalno funkcionisanje i položaj u školskom kontekstu, u odnosu sa vršnjacima i nastavnikom.

O školskom okruženju kao važnom činiocu podsticanja socijalnog razvoja učenika koji imaju teškoće u razvoju i unapređivanja njihovih socijalnih interakcija sa vršnjacima napravljen je detaljniji osvrt u okviru dela monografije koji se odnosi na inkluzivno obrazovanje i uloge nastavnika u tom procesu.

SPECIFIČNOSTI PORODIČNOG OKRUŽENJA DECE KOJA IMAJU TEŠKOĆE U RAZVOJU

Porodica je najvažnija društvena grupa u kojoj dete živi, razvija se i uspostavlja prve interakcije. Odnosi koje dete uspostavlja sa članovima svoje porodice predstavljaju stub i temelj svih budućih odnosa koje će tokom odrastanja i kasnijeg života ostvarivati sa okolinom i drugim ljudima. Porodicu, kao malu i primarnu grupu, odlikuju intenzivni emocionalni odnosi, dugotrajne i raznovrsne interakcije, te međusobna zavisnost i uticaji (Rot, 2006). Stoga se u porodici postavljaju temelji socijalnog ponašanja i doživljaja drugih ljudi.

Porodice se međusobno razlikuju prema mnogim karakteristikama koje skupa oblikuju kvalitet porodičnog okruženja. Od kvaliteta porodičnog okruženja zavisice i uslovi koje porodica obezbeđuje kada je u pitanju celokupan razvoj deteta. Porodice dece koja imaju teškoće u razvoju međusobno su takođe različite, ali se ipak mogu izdvojiti određene karakteristike i specifičnosti koje su im svojstvene i prema kojima se razlikuju od ostalih porodica.

Kako ističu pojedini autori, rođenje deteta koje ima teškoće u razvoju dovodi do stvaranja specifične porodične klime, značajno utiče na kompletno funkcionisanje porodice, na odnose među njenim članovima, te dovodi do promena njenog daljeg funkcionisanja i razvoja (Mitić, 2011). Iako nalazi nekih istraživanja upućuju na to da u porodicama ove dece može doći i do pozitivnih promena, poput razvijanja veće tolerancije, boljeg razumevanja i višeg nivoa uzajamnog prihvatanja (Hassall, Rose, & McDonald, 2005; Singer, 2006), većina istraživačkih nalaza ukazuje na to da se u ovim porodicama dešavaju dominantno negativne promene, te brojne teškoće na emocionalnom,

socijalnom i materijalnom planu funkcionisanja (Blacher, Lopez, Shapiro, & Fusco, 1997; Plant & Sanders, 2007). Istraživanja u čijem su fokusu bila ispitivanja kvaliteta funkcionisanja porodica dece koja imaju teškoće u razvoju potvrđuju da roditelji ove dece imaju manji osećaj blagostanja u poređenju sa roditeljima ostale dece (Olsson, Larsman, & Hwang, 2008). U određenim društvenim okolnostima i situacijama roditelji dece koja imaju teškoće u razvoju suočeni su sa predrasudama i negativnim stavovima okoline prema njima i njihovom detetu. Njihova situacija je znatno otežana i zbog toga što sva formalna prava koja im po zakonu pripadaju često nisu u praksi ostvariva, pa mogu biti suočeni sa brojnim preprekama prilikom ostvarivanja osnovnih potreba njihove dece i porodice u celini.

U istraživanjima je potvrđeno da se roditelji dece koja imaju teškoće u razvoju u znatno većoj meri suočavaju sa stresom i različitim teškoćama u svakodnevnom funkcionisanju u poređenju sa roditeljima ostale dece (Larson, 2006; Schieve, Blumberg, Rice, Visser, & Boyle, 2006). Usled brojnih dodatnih obaveza oko deteta koje ima teškoće u razvoju, roditelji ove dece ulažu mnogo veće napore u poređenju sa roditeljima ostale dece, što posledično dovodi i do većeg umora i stresa. Pored toga, nedovoljna informisanost o specifičnostima smetnje koju dete ima stvara im poteškoće u funkcionisanju i donošenju važnih odluka koje se tiču ne samo svakodnevnih aktivnosti, već i dugoročnih planova koji se odnose na pomoć i podršku detetu. Kada su u pitanju roditelji dece koja imaju autizam, nalazi kvalitativnih istraživanja pokazuju da se u narativima ispitanika često pominje fleksibilnost, kao ključna osobina koju bi roditelji ove dece trebalo da imaju. Od njih se očekuje da u velikoj meri pokažu prilagodljivost u različitim životnim situacijama, kako bi mogli da odgovore na brojne potrebe njihove dece (Schaaf, Toth-Cohen, Johnson, Outten, & Benevides, 2011). Veliki trud koji ulažu, stalna napetost i potreba da budu fleksibilni i da se prilagođavaju različitim potrebama svog deteta bitno utiče na to da stres postane sastavni deo njihovog svakodnevnog funkcionisanja.

Kada su u pitanju emocionalne reakcije, pored dominantnog pritiska, stresa i zabrinutosti (Plant & Sanders, 2007), roditelji dece koja imaju teškoće u razvoju suočavaju se i sa čitavim spektrom različitih

negativnih emocija koje se u velikoj meri nepovoljno odražavaju na njihovo funkcionisanje. Tako, emocionalne reakcije roditelja na rođenje deteta koje ima teškoće u razvoju pored početnog šoka, tuge, frustracije i depresije obuhvataju i osećanja nemoći, stida, krivice i gubitak samopoštovanja, želju da se dete nije ni rodilo. Što su razvojni problemi koje dete ima složeniji, teže su i emocionalne teškoće sa kojima se roditelji susreću, što u velikoj meri oblikuje odnos roditelja prema detetu. Često su prisutna određena ponašanja roditelja koja se manifestuju kao neadekvatna funkcionisanja, nepovoljna za dete i njegov razvoj. Pomenuta ponašanja roditelja predstavljaju nedovoljno osveščene reakcije, nastale sa najboljom namerom da pomognu svom detetu. U svom odnosu prema detetu koje ima teškoće u razvoju roditelji često mogu iskazivati preterano zaštićivanje, a prema mišljenju nekih autora (Hrnjica, 1997), uzroci ovakvog ponašanja roditelja su brojni. U nekim situacijama prenaplašeno zaštićivanje može biti posledica potrebe roditelja da iskaže preteranu brigu za dete, a nekada je ono posledica straha roditelja da se dete ne povredi ili ne optereti preteranim zahtevima za koje, prema njihovom mišljenju, nije doraslo. Prezaštićenost od roditelja i detetu bliskih osoba nekada ide do krajnosti, pa se dešava da i ono što dete može samo da uradi, druge osobe rade umesto njega (Vujačić, 2003). Posledica preteranog zaštićivanja je *naučena bespomoćnost* deteta, koja prema mišljenju nekih autora (Hrnjica, 2007b), može predstavljati ozbiljnu prepreku da dete kasnije postigne uspeh u školi, razvije pozitivnu sliku o sebi i bude pozitivno opaženo od vršnjaka i nastavnika. Pored zaštićivanja, autor naglašava da su roditelji ove dece često skloni i popustljivosti prema detetu i preteranoj toleranciji, što u velikoj meri otežava kasnije odnose koje dete uspostavlja sa drugima, posebno sa vršnjacima. S druge strane, roditelji mogu imati preterano visoka očekivanja i zahteve prema detetu koje ima teškoće u razvoju, koji često nadmašuju njegove stvarne mogućnosti. S tim u vezi, nivo aspiracije roditelja u domenu postignuća deteta i njegovog daljeg razvoja često može biti nerealan, što se neretko negativno odražava i na međusobne odnose roditelja i preduzimanje daljih aktivnosti u cilju pružanja pomoći detetu. Budući da su očekivanja roditelja često mnogo veća nego što su detetove stvarne mogućnosti, ono se suočava sa dodatnim

problemima što može rezultirati brojnim negativnim posledicama po emocionalni razvoj deteta. Nerealna očekivanja roditelja vezuju se i za pomoć koju pojedine društvene institucije (posebno medicinske i obrazovne) mogu pružiti njihovoj deci. U situacijama kada se roditelji suoče sa nemogućnošću ostvarivanja svojih nerealnih očekivanja, može doći do produbljanja već postojećih emocionalnih problema, razočaranja, osećanja nemoći, gubljenja nade i volje za planiranje i obavljanje daljih aktivnosti. Problemi u odnosima roditelja sa decom koja imaju teškoće u razvoju podrazumevaju ne samo prezaštićivanje dece i nerealna očekivanja, već i zanemarivanje, agresiju i fizičko nasilje. Nalazi istraživanja (Ilić, Žunić-Pavlović, Jugović, Radić-Šestić i Jovanić, 2005) ukazuju na to da je alkoholizam znatno prisutniji kod roditelja dece koja imaju teškoće u razvoju, te da ovu decu roditelji češće zanemaruju i da češće trpe nasilje u poređenju sa vršnjacima koji nemaju razvojne teškoće.

Neadekvatan odnos sredine prema ovoj deci, koji između ostalog može da podrazumeva i potpuno neprihvatanje i odbacivanje od pojedinaca i zajednice, dodatno otežava složenu situaciju u kojoj se njihove porodice nalaze i negativno se odražava na emocionalno funkcionisanje samih roditelja. Usled negativnih emocija, kao što su stid, osećanje krivice i gubitak samopoštovanja roditelja broj socijalnih kontakata se često smanjuje, a prijateljstva koja su postojala neretko se prekidaju. U takvoj situaciji ionako oskudni socijalni kontakti ove dece sa vršnjacima i odraslim osobama van porodice se dodatno smanjuju, čime se umanjuju mogućnosti dobrobiti koje socijalne interakcije mogu da imaju kada je u pitanju njihov celokupan razvoj. Do postepenog smanjivanja kontakata sa poznanicima i prijateljima, a ponekada i do potpune izolacije i prekida ranijih prijateljstava, dolazi i zbog nedostatka vremena koje roditelji imaju sami za sebe, za bračnog partnera i ostale članove porodice. U ovakvim okolnostima sve je manje prilika da deca koja imaju teškoće u razvoju ostvaruju različite socijalne kontakte koji mogu biti prilika za učenje socijalno poželjnog ponašanja. Na taj način, umesto da predstavlja podsticaj za proširivanje socijalnih iskustava, porodica onemogućava *susretanje* dece koja imaju teškoće u razvoju sa različitim modelima socijalnog ponašanja do kojeg može doći tokom interakcija sa drugim odraslim

osobama i vršnjacima. Smanjena prethodna iskustva u socijalnim interakcijama, kao i nedostatak prilika da ova deca razviju potrebne socijalne veštine, mogu se negativno odraziti na kasnije odnose koje će imati sa vršnjacima i osobama van porodičnog okruženja. Ovaj problem može biti posebno naglašen kada dete krene u školu, a najčešće se manifestuje kroz oteženo uspostavljanje i održavanje interakcija sa vršnjacima i nastavnikom.

Rođenje deteta koje ima teškoće u razvoju u nekim porodicama može negativno da se odrazi i na odnos između bračnih partnera. Nalazi istraživanja obavljenog u našoj sredini (Mitić, 2011) ukazuju na to da se odnos između roditelja dece koja imaju teškoće u razvoju često menja u neželjenom pravcu. Takođe, odnos oca i majke prema činjenici da su roditelji deteta koje ima teškoće u razvoju može biti bitno različit, što dodatno komplikuje njihov odnos i zajedničko planiranje aktivnosti koje su usmerene ka pružanju pomoći detetu. U nekim sredinama, posebno u onim koje su patrijarhalnije, može doći do potpunog odbacivanja deteta, najčešće od oca i njegovih roditelja, pri čemu se sva krivica prebacuje isključivo na majku (Vujačić, 2006). Narušen odnos između roditelja neretko dovodi i do razvoda braka, što dodatno otežava uslove u kojima dete koje ima teškoće u razvoju odrasta.

Pored narušavanja emocionalnog funkcionisanja, porodice dece koja imaju teškoće u razvoju često se susreću i sa teškom materijalnom situacijom, te brojnim finansijskim problemima koji se usložnjavaju razvodom brakova ili dodatnim troškovima za lečenje deteta, nabavku pomagala i angažovanje stručnjaka različitih profila. Pored toga, često se dešava da zbog prevelikih obaveza oko deteta, jedan od roditelja, najčešće majka, napušta posao, što dodatno ugrožava materijalnu situaciju porodice (Vujačić, 2003). Nalazi nekih istraživanja obavljenih u našoj zemlji (Milanović, 2017) upućuju na to da preko 60% roditelja dece koja imaju teškoće u razvoju smatra da materijalni status nije zadovoljavajući i da mesečna primanja članova porodice nisu dovoljna kada je u pitanju obezbeđivanje adekvatne podrške njihovoj deci koja imaju teškoće u razvoju. Zbog povećanih troškova za brigu o detetu, nabavku pomagala, prevoz, posebnu ishranu i lekove, roditelji ove dece nerado odustaju od

posla. Međutim, dostupni podaci (Jovanović, 2017) pokazuju da skoro u trećini porodica dece koja imaju teškoće u razvoju jedan od roditelja napušta posao zbog potrebe da bude sa detetom i brine se o njemu, kao i usled nedovoljnog razumevanja poslodavca za njihove dodatne obaveze oko deteta. Na taj način, težak materijalni položaj porodica dece koja imaju teškoće u razvoju dodatno se komplikuje, što za posledicu ima još veće osiromašenje ovih porodica. Brojna istraživanja koja u fokusu imaju ispitivanje povezanosti različitih varijabli sa učeničkim postignućem naglašavaju značaj porodičnih resursa i dodatnih obrazovnih aktivnosti koje porodica obezbeđuje za postignuće i razvoj dece (Gustafsson, Hansen, & Rosen, 2013; Wilder, 2014). Među svim porodičnim varijablama, socioekonomski status porodice izdvaja se kao jedan od najvažnijih činilaca koji utiče na postignuće deteta (Baucal, 2012; Davis-Kean, 2005; Teodorović, 2012). Nedostatak materijalnih sredstava i, posledično, nemogućnost pružanja dodatne obrazovne podrške detetu, svakako može dovesti do toga da porodice dece koja imaju teškoće u razvoju postanu nestimulativno okruženje za razvoj i učenje.

Nalazi istraživanja ukazuju na to da se tokom svog odrastanja i braća i sestre dece koja imaju teškoće u razvoju susreću sa brojnim problemima, koji se u velikoj meri odražavaju i na uspostavljanje njihovih uzajamnih odnosa i celokupnog funkcionisanja (Schaaf *et al.*, 2011). Problemi ove dece u odnosima sa roditeljima i bratom koji ima teškoće u razvoju ili sestrom koja ima razvojne teškoće mogu negativno da utiču na njihovo emocionalno funkcionisanje. Često se događa da se osećaju zanemarenim zbog prevelike pažnje koju roditelji posvećuju drugom detetu koje ima teškoće u razvoju. Posmatrano uopšteno, oni neretko dobijaju manje pažnje od svojih roditelja, pa mogu imati utisak da su njihove potrebe sporedne u odnosu na potrebe deteta koje ima teškoće u razvoju. S druge strane, pred njih se postavljaju i preveliki zahtevi, kao što su očekivanja roditelja da budu u većoj meri samostalni i nezavisni u brojnim životnim aktivnostima i situacijama, kao i očekivanja da se dodatno angažuju i pruže pomoć detetu koje ima teškoće u razvoju. Posledično, roditelji mogu da razviju osećanje krivice jer im posvećuju znatno manje vremena u poređenju sa vremenom i trudom koji ulažu kada je u pitanju dete

koje ima teškoće u razvoju. Sve ove okolnosti mogu negativno uticati na odnos brata ili sestre prema detetu koje ima teškoće u razvoju, što dodatno otežava okolnosti u kojem ono odrasta.

Kako bi uspelo da prevaziđe primarne i sekundarne posledice svoje smetnje, za dete koje ima teškoće u razvoju je veoma važno da odrasta u funkcionalnoj porodici koja predstavlja podsticajno okruženje u kome, uz osećaj sigurnosti i podrške roditelja i ostalih članova porodice, može nesmetano da se razvija i ostvari svoje potencijale u različitim oblastima razvoja (Đević, 2015). Kada uzmemo u obzir sve navedene probleme sa kojima se porodice dece koja imaju teškoće u razvoju suočavaju, očekivano je da one često nisu u mogućnosti da pruže sve neophodne uslove za razvoj ove dece i uspostavljanje odnosa sa drugim osobama izvan porodičnog okruženja. Stoga, jasno je da je neophodno da im društvo obezbedi adekvatnu pomoć i podršku, kao i da ih različite društvene institucije, pa i one koje funkcionišu u okviru sistema obrazovanja, prihvate kao partnere i sa njima izgrade kvalitetnu saradnju u korist detetovog razvoja. Dosadašnja istraživanja u ovoj oblasti potvrđuju izraženu potrebu roditelja da dobiju kontinuiranu ekspertsku pomoć, kako bi mogli lakše da se suoče sa svojim obavezama i odgovore na različite izazove koje sa sobom nosi roditeljstvo dece koja imaju teškoće u razvoju (Olsson, Larsman, & Hwang, 2008; Wang & Michaels, 2009).

POLOŽAJ DECE KOJA IMAJU TEŠKOĆE U RAZVOJU I NJIHOVIH RODITELJA U DRUŠTVU

Imajući u vidu značajnu ulogu sredine u razvoju svakog pojedinca, položaj dece koja imaju teškoće u razvoju je društveno uslovljen, pa stepen razvijenosti društva i njegovih institucija umnogome određuje kvalitet života i položaja ove dece u širem socijalnom okruženju kome pripadaju. O položaju dece koja imaju teškoće u razvoju u našoj zemlji dugo nije bilo sistematski objedinjenih podataka, što je u velikoj meri otežavalo planiranje aktivnosti koje bi vodile ka unapređivanju i ostvarivanju njihovih prava. Usvajanjem Konvencije o pravima deteta, stvoreni su uslovi za postavljanje jasnijih standarda

kada je poštovanje njihovih prava u pitanju. Budući da je naša zemlja kandidat za zemlju članicu Evropske unije, aktivnosti na polju pridruživanja, poput usklađivanja zakonodavnih i javnih politika sa Evropskom unijom, doprinele su promenama u različitim društvenim oblastima i unapređivanju prava dece koja imaju teškoće u razvoju (Jovanović, 2017). U poslednje dve decenije u našoj zemlji uloženi su veliki naponi i napravljeni krupni pomaci na sistemskom nivou kada je u pitanju unapređivanje položaja dece koja imaju teškoće u razvoju u društvu. Usvajanjem Strategije unapređenja položaja osoba sa invaliditetom, 2006. godine, postavljen je strateški cilj da se položaj dece koja imaju teškoće u razvoju unapredi otklanjanjem prepreka u društvu koje ovoj deci i njihovim roditeljima onemogućavaju ravnopravnu participaciju i ostvarivanje prava koja im pripadaju (Matijević i sar., 2010). Uvođenjem zakonske regulative u različitim oblastima, poput obrazovanja, zdravstvene i socijalne zaštite, prava i diskriminacije, napravljeni su pomaci u oblasti ostvarivanja prava dece koja imaju teškoće u razvoju i obezbeđivanja jednakih uslova za njihov nesmetani razvoj i participaciju kao i drugoj deci.

Međutim, ono što je predviđeno zakonima, u praksi je teško ostvariti za kratko vreme, budući da je celokupan pristup podrške i pomoći ovoj deci bio zasnovan na medicinskom modelu, te da su ona decenijama bila izložena diskriminaciji i segregaciji (Hrnjica, 2007a). Višedecenijski odnos pojedinaca i društvenih grupa prema deci koja imaju teškoće u razvoju, praćen brojnim predrasudama i negativnim stavovima koji se teško prevazilaze, umnogome komplikuje njihov položaj i funkcionisanje u društvu, kao i ostvarivanje prava koja im pripadaju. U ovakvim okolnostima znatno su smanjene prilike da ova deca nesmetano ostvaruju interakcije sa drugima i ravnopravno učestvuju u grupnim aktivnostima, pa time uslovi u kojima oni odrastaju i dalje nisu u dovoljnoj meri podsticajni za njihov razvoj.

Zbog nedostatka relevantnih istraživanja u ovoj oblasti u našoj sredini pre uvođenja zakonske regulative, a na osnovu uvida u praksu, može se zaključiti da podrška društva roditeljima ove dece nije bila adekvatna, te da su i oni decenijama bili izolovani i neretko prepušteni sami sebi kada je u pitanju briga i nega o detetu. Prema mišljenju nekih autora (Žegarac, 2011), ključni sistemski

problem je predstavljao nedostatak organizacionih i finansijskih resursa koji bi bili usmereni ka pružanju ne samo materijalne, već i emotivne podrške roditeljima dece koja imaju teškoće u razvoju. Međutim, i nalazi istraživanja obavljenog u našoj sredini nakon uvođenja zakonske regulative (prema: Jovanović, 2017) upućuju na to da podrška roditeljima dece koja imaju teškoće u razvoju u okviru nadležnih institucija različitih društvenih sektora i dalje nije adekvatna i dovoljna da zadovolji njihove brojne potrebe.

Iako je mreža centara za socijalni rad dobro razvijena, s obzirom na to da postoje u svakoj opštini, zabeleženi su propusti u praksi kada su u pitanju određeni aspekti rada ovih centara, posebno oni koji se odnose na planiranje i procenu. Naglasak u radu centara za socijalni rad stavljen je na pravnu zaštitu, dok se mnogo manje pažnje i napora usmerava na informisanje roditelja dece koja imaju teškoće u razvoju o pravima koja im pripadaju, te o dostupnim vrstama podrške i načinima njihovog korišćenja. Takođe, podaci ukazuju na nedostatak ranog savetovanja roditelja (Jovanović, 2017), koje je neprocenjivo značajno, imajući u vidu početni šok i frustracije sa kojima se roditelji često suočavaju zbog saznanja da su dobili dete koje ima teškoće u razvoju (Plant & Sanders, 2007).

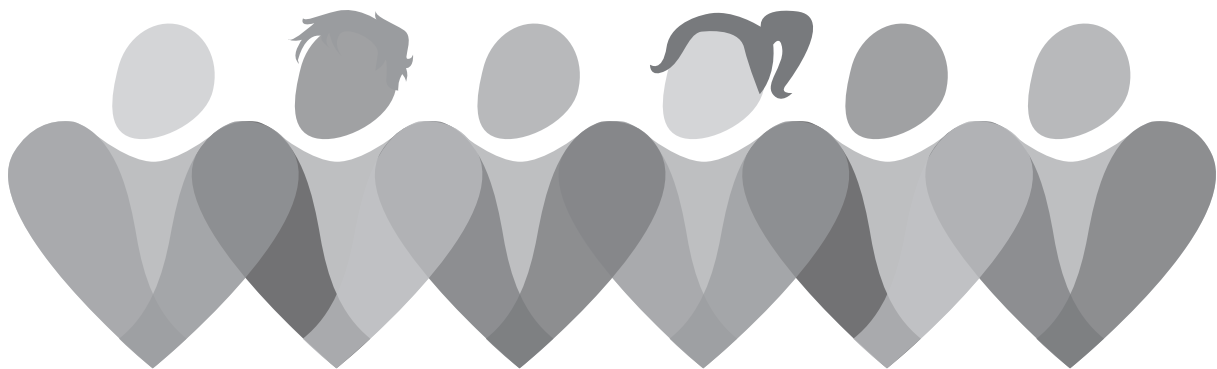
Prema zakonodavnoj regulativi svoj deci je zagarantovana univerzalna zdravstvena podrška. U poređenju sa ostalim uslugama unutar sistema, zdravstvene usluge su najčešće dostupne za decu koja imaju teškoće u razvoju i njihove porodice. Uprkos tome što se intenzivno podiže kvalitet rada pedijatrijskih i patronažnih službi, brojne potrebe dece koja imaju teškoće u razvoju i njihovih roditelja još uvek nisu zadovoljene, na šta upućuje i podatak da više od polovine ispitanih roditelja dece koja imaju teškoće u razvoju smatra da im je pristup zdravstvenim uslugama otežan (Jovanović, 2017). Nejednaka dostupnost usluga, neujednačena distribucija razvojnih savetovališta, nedostatak potrebnih resursa, te nedovoljna informisanost i senzibilnost pedijatarata i ostalih zdravstvenih radnika za rad sa ovom grupom dece i roditelja dodatno otežava korišćenje zdravstvenih usluga. Problem predstavlja i dugotrajan proces uspostavljanja dijagnoze i adekvatne zdravstvene podrške, kao i retko upućivanje dece i roditelja na sistem podrške u okviru drugih sistema.

Bez obzira na to što su zakonskim regulativama uvedene brojne aktivnosti podrške deci koja imaju teškoće u razvoju u oblasti jednakih uslova za obrazovanje i uključivanje u redovne obrazovnovaspitne institucije, u praksi sistem podrške u oblasti obrazovanja ne funkcioniše na zadovoljavajućem nivou. Podaci istraživanja pokazuju da čak trećina roditelja dece koja imaju teškoće u razvoju ističe da su iskusili poteškoće prilikom upisa deteta u redovnu osnovnu školu, pri čemu ovo iskustvo u najvećem procentu imaju roditelji dece koja imaju teškoće u intelektualnom razvoju (Jovanović, 2017). Podrška roditeljima na nivou škole takođe nije zastupljena u skladu sa očekivanjima i poželjnim obrazovnim praksama u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Kada je u pitanju saradnja škole sa porodicama učenika koji imaju teškoće u razvoju, nalazi istraživanja ukazuju na neadekvatnu saradnju, te nedovoljno angažovanje roditelja u vezi sa bitnim pitanjima koja se tiču obrazovanja njihove dece (Vujačić, Lazarević i Đević, 2015). Konkretno, nalazi istraživanja upućuju na to da roditelji ne učestvuju adekvatno u okviru procesa pripreme i realizacije Individualnog obrazovnog plana za njihovo dete, a da neretko u praksi odbijaju da potpišu saglasnost za izradu ovog važnog dokumenta (Jovanović, 2017). Ključni razlog za to je izostanak adekvatne informisanosti roditelja o funkciji i značaju Individualnog obrazovnog plana. Roditelji ovaj plan dovode u vezu sa specijalnim obrazovanjem, što je praćeno i utiskom roditelja da je dete na taj način obeleženo i etiketirano, kao i strahom i zabrinutošću da će biti diskriminisano i odbačeno od drugih. Neadekvatna podrška na nivou škole posledica je i nedovoljnog broja pedagoških asistenata i njihove neadekvatne pripremljenosti za pružanje podrške učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Zabeleženi su i podaci da postoji neujednačenost u radu interresornih komisija, vrsti i načinima pružanja podrške, što rezultira postojanjem regionalnih razlika u vezi sa pravima ove dece na obrazovanje.

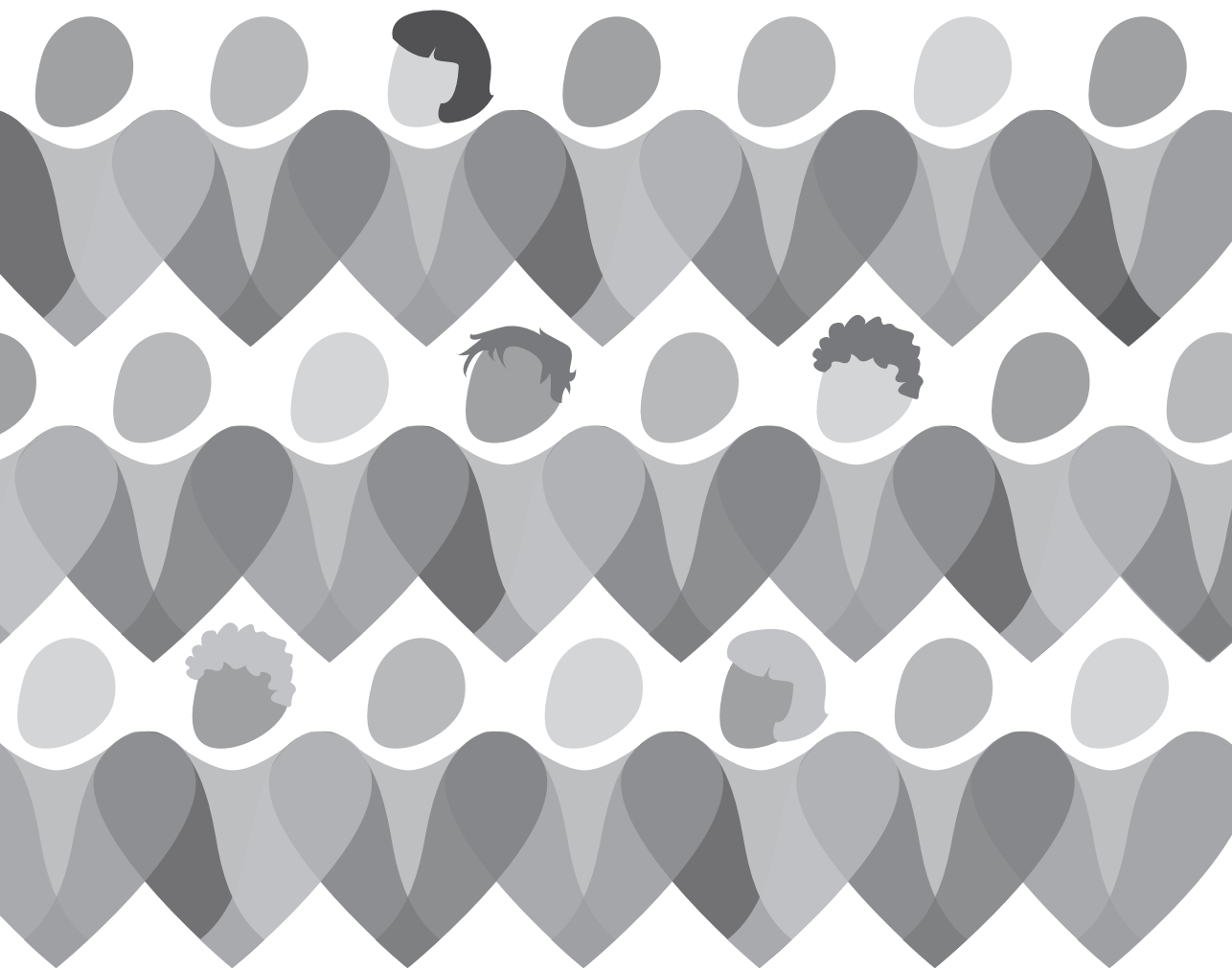
Šire gledano, van institucionalnog okvira, položaj dece koja imaju teškoće u razvoju i njihovih roditelja u socijalnom okruženju i dalje se ne može okarakterisati jednakošću i ravnopravnošću sa ostalim članovima društva. Deca koja imaju teškoće u razvoju i njihovi roditelji i dalje su često suočeni sa negativnim stavovima okoline i pojedinaca prema njima. Negativni stavovi manifestuju se kroz

različite oblike diskriminacije ove dece i njihovih roditelja, te različite oblike verbalnog ili fizičkog nasilja. Podaci istraživanja (Jovanović, 2017) ukazuju na to da se skoro polovina dece koja imaju teškoće u razvoju i njihovih roditelja suočila sa nekim oblikom vređanja, omalovažavanja ili uznemiravanja, te da je skoro trećina dece koja imaju teškoće u razvoju i njihovih roditelja iskusila odbijanje prilikom pokušaja korišćenja određenih usluga koje im po zakonu pripadaju. Odnos prema ovoj deci može se opisati kao kombinacija dve krajnosti koje su negativne: ili se manifestuje kroz izbegavanje i ignorisanje, ili kroz preterano sažaljevanje (Vujačić, 2006).

Istraživanja u čijem je fokusu bilo ispitivanje stavova pojedinaca i različitih društvenih grupa prema deci i osobama koje imaju teškoće u razvoju potvrđuju da, posmatrano uopšteno, još uvek postoje stereotipi, predrasude i negativni stavovi prema ovoj populaciji dece i odraslih (prema: Dimoski i Nikolić, 2015). U odnosu pojedinaca prema deci koja imaju teškoće u razvoju još uvek dominiraju strah, neprijatnost, sažaljenje i niska očekivanja. Nalazi nekih istraživanja (Golubović, Milašinović i Brkić-Jovanović, 2014) ukazuju na to da su među srednjoškolcima i dalje prisutne predrasude prema mladima koji imaju teškoće u razvoju, te da još uvek ne iskazuju spremnost da sa njima ostvare blisku emocionalnu povezanost. Ovakav odnos vršnjaka prema mladima koji imaju teškoće u razvoju može predstavljati veliki problem, imajući u vidu specifičnosti dece na adolescentnom periodu i izraženu potrebu da ih vršnjaci prihvate. Sličan nalaz dobijen je i u drugim istraživanjima (UNICEF, 2009, prema: Dimoski i Nikolić, 2015) u kojima je potvrđeno da, iako pojedinci iznose pozitivno mišljenje u vezi sa učestvovanjem dece koja imaju teškoće u razvoju u zajedničkim aktivnostima u okviru različitih društvenih institucija, još uvek ne postoji spremnost da sa ovom populacijom dece i odraslih ostvare bliske emocionalne odnose. Prema mišljenju nekih autora (Hrnjica, 2007a), tendencije u ponašanju koje pojedinci izražavaju prema ovoj deci i odraslim osobama, koje sadrže negativne oblike ponašanja poput ignorisanja, odbacivanja, verbalnog i fizičkog nasilja, jednim delom su posledica i pogrešnih uverenja, poput uverenja o njihovoj nižoj inteligenciji i ostalim sposobnostima, te uverenja o negativnim karakteristikama ove grupe dece i odraslih.



**INKLUZIVNO OBRAZOVANJE –
KA SOCIJALNOJ PRIHVAĆENOSTI UČENIKA
KOJI IMAJU TEŠKOĆE U RAZVOJU**



INKLUZIVNO OBRAZOVANJE KAO ODGOVOR NA NEPOVOLJAN SOCIJALNI POLOŽAJ DECE KOJA IMAJU TEŠKOĆE U RAZVOJU

Kada razmišljamo o obrazovanju dece koja imaju teškoće u razvoju, ključno pitanje koje se nameće je kakvo obrazovno okruženje može da pruži podsticajne uslove za njihov razvoj i učenje. Mnogi teoretičari i praktičari se poslednjih decenija zalažu za to da deca koja imaju teškoće u razvoju pohađaju redovne obrazovne institucije, a kao ključni argument za to navode mogućnost da se razvoj i učenje ove dece odvijaju u heterogenom okruženju, u interakciji sa vršnjacima koji nemaju teškoće u razvoju. Kada su u pitanju aspiracije roditelja dece koja imaju teškoće u razvoju u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem, primetno je da, iako naglašavaju očekivanja koja se odnose na akademsko napredovanje njihove dece i prilike koje mogu biti podsticaj za učenje i kognitivni razvoj, ključne motive za donošenje odluke o tome da njihovo dete pohađa redovnu školu pronalaze upravo u mogućnostima koje ovakvo okruženje pruža kada je u pitanju socijalni razvoj i uspostavljanje pozitivnih odnosa sa vršnjacima (Koster *et al.*, 2010; Nakken & Pijl, 2002). Zagovornici inkluzivnog obrazovanja ističu brojne koristi od ovog procesa za sve aktore obrazovanja (Begeny & Martens, 2007). Na prvom mestu jedna od najvažnijih dobrobiti inkluzivnog obrazovanja jeste razvijanje pozitivnih uzajamnih odnosa svih aktera, što doprinosi uspostavljanju kvalitetnih interakcija, ravnopravnom učešću i razvijanju osećaja pripadnosti grupi. Iskustva zajedničkog učenja sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju njihovim vršnjacima mogu da pruže priliku da steknu neophodne socijalne veštine koje će im koristiti i u kasnijim iskustvima sa osobama koje imaju probleme i teškoće u funkcionisanju. U stimulativnom, heterogenom okruženju redovne škole učenici koji imaju teškoće u razvoju dobijaju više prilika da otkriju i ostvare svoje očuvane potencijale, razviju pozitivnu sliku o sebi i drugima, te da napreduju u kognitivnom, emocionalnom i socijalnom domenu. Nastavnici koji učestvuju u realizaciji inkluzivnog obrazovanja imaju priliku da, kroz iskustvo u radu sa učenicima

koji imaju teškoće u razvoju, unaprede profesionalne kompetencije za primenu diferenciranog pristupa i individualizacije u nastavi i kreiranje okruženja za učenje koje *izlazi u susret* različitim potrebama učenika. Upisivanje dece koja imaju teškoće u razvoju u redovnu školu može biti veoma korisno i njihovim roditeljima, posebno kada je u pitanju emocionalna sigurnost i mogućnost osnaživanja roditeljskih kompetencija kroz povezivanje sa različitim akterima i podršku koju mogu dobiti od njih. Realizacija inkluzivnog obrazovanja predstavlja i svojevrsan izazov za škole, jer su u prilici da podižu nivo svoje inkluzivnosti i pripremljenosti za rad sa različitim učenicima, te da unapređuju socijalnu klimu i kulturu svog okruženja, čime podižu nivo kompetencija zaposlenih i stvaraju uslove za kvalitetnije obrazovanje svih učenika. Ostvarivanje pomenutih pretpostavki o potencijalima inkluzivnog obrazovanja podrazumeva stalno preispitivanje, menjanje i unapređivanje obrazovnih institucija i njihovo usklađivanje sa teorijskim postavkama ideje o zajedničkom obrazovanju sve dece.

Razvoj ideje o inkluzivnom obrazovanju odvijao se postepeno, kao rezultat uviđanja slabosti prethodno aktuelnih modela obrazovanja dece koja imaju teškoće u razvoju. Medicinski model koji je bio aktuelan od šezdesetih godina dvadesetog veka podrazumevao je organizovanje specijalnih škola za mali broj dece, u kojima se obrazovanje odvijalo pod posebnim uslovima, uz profesionalce različitih struka koji su osposobljeni za rad sa ovom decom. Za ovaj model karakteristično je da su aktivnosti podrške bile usmerene na detetovu razvojnu teškoću, pa se veliki značaj pridavao upravo dijagnostici i različitim medicinskim tretmanima sa decom. Dakle, pažnja je uglavnom bila usmerena na detetovu teškoću i nesposobnost, a društvo je bilo angažovano na organizovanju specijalnih službi i aktivnosti kojima će otkloniti ili ublažiti posledice smetnji (Vujačić, 2010). Smeštaj dece u specijalne ustanove često je podrazumevao odvajanje deteta od roditelja na ranom uzrastu, te isključivanje iz lokalne zajednice. Socijalni kontakt bio je ograničen samo na vršnjake koji imaju iste ili slične teškoće u razvoju i stručno osoblje, pa se može pretpostaviti da su potrebe za sigurnošću, pripadanjem i nezavisnošću često bile zanemarene. Značaj dijagnostifikovanja oštećenih funkcionalnih sposobnosti i njihovog tretmana nije sporan, ali ukoliko ovi postupci

predstavljaju jedinu podršku koju dete koje ima teškoće u razvoju dobija, neće dovesti do većih rezultata kada je njegov razvoj u pitanju. S tim u vezi, ukazano je na brojne slabosti medicinskog modela: 1) donošenje odluka o daljem radu sa detetom zasnovano je na dijagnozi, umesto na celovitoj proceni dečije ličnosti (posebno očuvanih potencijala) i socijalnih uslova (posebno porodičnih) koji su značajni za razvoj deteta; 2) odluke su prepuštene ekspertima, pa su roditelji obično pasivni primaoci informacija o detetu; 3) kategorizacija dece ima etiketirajući karakter i doprinosi stigmatizaciji (negativno vrednovanom razvojnom i socijalnom statusu deteta) i 4) upućivanjem deteta u specijalnu školu, posebno dece iz socijalno nepovoljnih sredina, smanjuje se mogućnost za otkrivanje i podsticanje očuvanih potencijala (Hrnjica, 2004).

Uvidi u slabosti specijalnog obrazovanja doveli su do slabljenja dominacije medicinskog modela i do pojave modela deficita. Polazna ideja ovog modela obrazovanja dece koja imaju teškoće u razvoju je nastojanje da se smanji njihova segregacija i izdvajanje u homogene grupe u okviru specijalnih škola, tako što će im biti pružena prilika da aktivnije učestvuju u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima u okviru redovne škole. U okviru ovog modela nastala je ideja o integraciji dece koja imaju teškoće u razvoju u redovne obrazovno-vaspitne institucije, pri čemu se naglasak stavlja na pripremu i prilagođavanje deteta *prosečnoj* deci i školi. Za ovaj model bilo je karakteristično da se utvrđuje šta sve dete ne može i u kojim oblastima razvoja ima poteškoća, na osnovu čega se definišu aktivnosti usmerene ka smanjivanju ili otklanjanju uočenih nedostataka, posebnim postupcima (Vujačić, 2010). U slučaju da to ne uspe, dete se ispisuje iz redovne škole i njegovo obrazovanje se najčešće nastavlja u specijalnim obrazovnim institucijama. Iako dete pohađa redovnu školu, sredina ga ne prihvata na pravi način jer ne uzima u obzir njegove sposobnosti i očuvane potencijale i ne menja suštinski odnos prema njemu. Osnovna slabost ovog procesa predstavlja očekivanje da se učenik prilagodi zahtevima škole, a ne škola potrebama i mogućnostima učenika.

Obrazovanje dece koja imaju teškoće u razvoju u redovnim obrazovnim institucijama svoj pravi smisao dobija u okviru socijalnog

modela, budući da model deficita, koji je podrazumevao integraciju bez prethodne pripreme škola za ovaj proces, nije doveo do rezultata kada je razvoj i učenje ove dece u pitanju. U okviru socijalnog modela razvila se ideja o inkluziji koja, šire gledano, podrazumeva potpuno i kontinuirano učešće svih osoba u društvenom životu, bez obzira na pol, sposobnosti, nacionalno i versko poreklo, zdravstveno stanje i socioekonomski status. Pored učestvovanja svakog pojedinca u različitim društvenim aktivnostima, inkluzija podrazumeva stalan proces razvoja i prilagođavanja društva potrebama pojedinca. Na polju obrazovanja u okviru socijalnog modela javlja se ideja o tome da se deca koja imaju teškoće u razvoju upisuju u redovne vrtiće i škole, uz prethodnu adekvatnu pripremljenost obrazovnovaspitnih institucija za ovaj proces. Prema mišljenju nekih autora (Rajović, 2011), na promenu opštih uverenja i praksi u radu sa decom koja imaju teškoće u razvoju, koja se dogodila na prelasku između medicinskog modela i modela deficita ka socijalnom modelu, presudan uticaj su imali sledeći principi i teorije: princip najmanje restriktivnog okruženja, razvojni princip (princip razvojnog optimizma), kao i princip normalizacije i teorija valorizacije društvene uloge. Da bi se bolje razumele suštinske odlike socijalnog modela, važno je napraviti kratak osvrt na ova tri principa i njihove osnovne karakteristike. Princip najmanje restriktivnog okruženja nastao je iz potrebe da se dominacija i kontrola društva i njegovih institucija nad decom i osobama koje imaju teškoće u razvoju ograniči time što će se njihov smeštaj u izdvojene specijalizovane ustanove zameniti manje restriktivnim okruženjima. U okviru ovog principa naglašava se važnost slobode izbora i odlučivanja, kao i usklađivanje redovnih procedura i aktivnosti sa individualnim karakteristikama i potrebama pojedinca, u ovom slučaju deteta koje ima teškoće u razvoju. Razvojni princip se zasniva na tome da je osnovna karakteristika svih ljudskih bića potencijal za rast i razvoj, te da u skladu sa tim i deca koja imaju teškoće u razvoju imaju potencijal da se razvijaju, napreduju i prevaziđu teškoće sa kojima su suočena. U okviru ovog principa se takođe ističe i neophodnost da društvene institucije budu usmerene ka stvaranju podsticajnih uslova za rast i razvoj pojedinaca. U okviru principa normalizacije i teorije valorizacije društvene uloge naglašava

se potreba da se svakom pojedincu koji ima teškoće u razvoju obezbede uslovi života koji su, što je moguće više, slični načinu života ostale dece, mladih i odraslih osoba u zajednici (Rajović, 2004). Takođe, ovim principom naglašava se potreba da se osobe koje imaju teškoće u razvoju i njihove društvene uloge vrednuju u društvu (Stanimirović i Rajović, 2006).

Prigledom literature iz oblasti inkluzivnog obrazovanja primetno je da postoji veliki broj različitih definicija ovog pojma. Uprkos velikom interesovanju teoretičara i praktičara za proučavanje ove teme, još uvek postoje nejasnoće i neusaglašenosti u vezi sa tim šta inkluzivno obrazovanje zaista podrazumeva, što rezultira i poteškoćama u praktičnoj realizaciji. Shvatanje inkluzivnog obrazovanja kao procesa upisivanja učenika koji imaju teškoće u razvoju u redovnu školu (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011; Sucuoğlu, prema: Melekoglu, 2015) predstavlja najčešći, ali i najuži pojmovni kontekst razumevanja ovog procesa (Suzić, 2008). S tim u vezi, pojedini autori inkluzivno obrazovanje opisuju kao praksu koja obezbeđuje socijalna iskustva učenicima koji imaju teškoće u razvoju u istoj školi i učionici koju bi pohađali i da nemaju razvojne teškoće i koja im omogućava da dobiju pristup istim obrazovnim mogućnostima kao i ostali učenici (Thomas, 1997). Naglašava se da škola kroz proces inkluzivnog obrazovanja izgrađuje svoje kapacitete da prihvati sve učenike iz lokalne zajednice i na taj način smanji segregaciju učenika koji imaju teškoće u razvoju, sa kojom su neminovno suočeni ukoliko se obrazuju u specijalnim školama.

Posmatrano šire, inkluzivno obrazovanje se odnosi na mogućnost škole da obezbedi kvalitetno obrazovanje svoj deci, bez obzira na njihove različitosti (Kavale & Forness, 2000; Porter, 2008; UNESCO, 2001), uz maksimalan stepen prilagođavanja planiranih aktivnosti njihovim različitim sposobnostima, s krajnjim ciljem da takav obrazovni sistem omogući svoj deci da adekvatno učestvuju u aktivnostima celokupne društvene zajednice i da imaju aktivan život (Rogers, 1994). Stvaranje uslova za kvalitetno inkluzivno obrazovanje, između ostalog, podrazumeva nov način mišljenja o tome kako bi škole trebalo da budu organizovane i na koji način bi trebalo da se odvija proces učenja (Rubie-Davies, 2007). Kako ističu

pojedini autori (Ainscow, 2005), inkluzivno obrazovanje predstavlja stalno traženje efikasnijih načina da se izađe u susret različitostima koje među decom postoje. To je proces koji podrazumeva da naučimo kako da prihvatamo razlike i kako da učimo od njih. Osnovno polazište inkluzivne filozofije je da postojanje detetovih teškoća ne sme da predstavlja problem u obrazovnom sistemu, već bogatstvo na temelju koga svi treba da uče o ravnopravnosti i različitosti (Jablan i Maksimović, 2020). Autori ukazuju da su neophodne promene na institucionalnom i ličnom planu, što bi vodilo ka obezbeđivanju uslova za adekvatan razvoj sve dece. Ključno pitanje u okviru inkluzivnog obrazovanja je kako organizovati nastavnu praksu koja će istovremeno moći da zadovolji obrazovne potrebe učenika koji imaju teškoće u razvoju i ostalih učenika u odeljenju (Jablan, Kovačević i Vujačić, 2010). Neophodno je da škola stvara mogućnosti za zadovoljavanje potreba svih učenika, uz preispitivanje i unapređivanje svojih obrazovnih praksi, s ciljem da stvori jednake mogućnosti i podsticajne uslove za razvoj svih učenika (Sebba & Sachdev, 1997). Prema shvatanju nekih autora (Jokić, 2021), inkluzivno obrazovanje obuhvata širok spektar aktivnosti na nivou škole koje je neophodno uzeti u obzir kako bi ovaj proces bio kvalitetan: zasnivanje nastavne prakse na diferenciranom pristupu i individualizaciji, različiti vidovi socijalne i emocionalne podrške učenicima i roditeljima, profesionalni razvoj nastavnika, upisne politike kojima se sprečava segregacija, unapređivanje saradnje sa lokalnom zajednicom, samoevaluacija obrazovnih institucija, obezbeđivanje finansijskih i ljudskih resursa. Prema mišljenju pojedinih autora (Macura-Milovanović i Vujisić-Živković, 2011: 634) „inkluzivno obrazovanje bi trebalo da postane opšteprihvaćena politika i praksa, a ne samo pojedinačna intervencija koja se odnosi na jednu ili drugu ugroženu grupu (najčešće na učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, ili na pripadnike pojedinih nacionalnih manjina)”.

Da bismo bolje razumeli ključne principe i postavke inkluzivnog obrazovanja, neophodno je napraviti osvrt na različita učenja i teorije koje su doprinele koncipiranju ove filozofije obrazovanja. Ključno polazište u okviru socijalnog modela obrazovanja – da se razvojna teškoća koju dete ima ne posmatra samo kao individualni problem

pojedince, već istovremeno i kao problem neadekvatnog okruženja, u ovom slučaju škole (Radoman, 2003) – zasnovano je na stanovištima da je razvoj deteta u direktnoj vezi sa uslovima u kojima se odvija. Kada je u pitanju obrazovanje učenika koji imaju teškoće u razvoju, ne treba očekivati da se učenici prilagođavaju postojećem okruženju, već suprotno, obrazovne uslove potrebno je prilagoditi potrebama učenika (Kashchenko, 1994, prema: Ahmetova, Chelnokova, & Morozova, 2017). Dakle, u procesu obezbeđivanja kvaliteta obrazovanja učenika koji imaju teškoće u razvoju naglasak je na celokupnom okruženju za učenje koje treba da bude podsticajno i tako osmišljeno da omogući potpuni i slobodni razvoj svih potencijala deteta.

Doprinos razvoju ideje o inkluzivnom obrazovanju dali su teoretičari u oblasti pedagoške antropologije čija su učenja o detetu i obrazovanju zasnovana na integrativnom pristupu ličnosti deteta. Isticanje u prvi plan ličnosti deteta i razumevanje njegove individualnosti kao sveobuhvatne i integrisane celine, glavni su doprinosi koje su predstavnici pedagoške antropologije dali razvoju ideje o inkluzivnom obrazovanju. Sledeće ideje teoretičara u oblasti pedagoške antropologije utkane su u teorijske postavke inkluzivnog obrazovanja.

- Obrazovanje zasnovano na sveobuhvatnom pristupu detetu možemo ostvariti jedino ukoliko upoznamo sve aspekte ličnosti deteta (Ushinsky, 1950).
- U radu sa decom koja imaju teškoće u razvoju trebalo bi se usmeriti ne samo na teškoće i probleme koje dete ima, već i na njegove potencijale, odnosno očuvane aspekte njegovog razvoja (Troshin, 1915, prema: Ahmetova, Chelnokova, & Morozova, 2017).
- Suštinsko razumevanje ponašanja jedne osobe moguće je jedino ukoliko ga dovodimo u vezu sa ponašanjem drugih osoba i analiziramo kroz uzajamne socijalne interakcije (Bekhterev, 1907).

Za razvoj socijalnog modela i ideje o inkluzivnom obrazovanju poseban značaj imala su teorijska i praktična proučavanja Lava Vigotskog. Baveći se decom koja imaju teškoće u razvoju, Vigotski

je razvio model obrazovanja u kome se naglašava značaj pozitivnog socijalnog okruženja za njihov razvoj i adekvatno pozicioniranje u društvu (Vigotski, 1996). Prema mišljenju Vigotskog, ukoliko dete koje ima teškoće u razvoju odrasta u društvu koje mu nije naklonjeno, biće suočeno sa sekundarnim posledicama oštećenja koje uzrokuju ozbiljnije probleme u emocionalnom, socijalnom i kognitivnom funkcionisanju i razvoju deteta u većoj meri nego što je to slučaj sa primarnim teškoćama koje ima. Svoj model obrazovanja Vigotski zasniva na *pozitivnoj diskriminaciji*, naglašavajući značaj pozitivnog odnosa društva prema ovoj deci i otkrivanja njihovih očuvanih potencijala, čime se fokus sa teškoća koje dete ima pomera na detetovu ličnost u celini. Sposobnosti koje ima dete može razviti samo ukoliko oseća da je voljeno i ako odrasta u sredini primerenoj njegovim razvojnim mogućnostima i u okruženju koje mu omogućava slobodan razvoj. U takvim uslovima, uz podršku i indirektnu pomoć nastavnika i vršnjaka, stvaraju se mogućnosti za otkrivanje i razvoj očuvanih potencijala, što vodi ka opštoj dobrobiti deteta koje ima teškoće u razvoju (Vujačić, 2016). Svojim idejama Vigotski je dao poseban doprinos razvoju procesa nastave i učenja. Njegov koncept *zona narednog razvoja* ima značajne implikacije za razvoj inkluzivne nastave koja treba da bude interaktivna i da se odvija u pozitivnom socioemocionalnom okruženju, koje je stimulatívno.

U osnovi ideje o inkluziji mogu se prepoznati i teorijske postavke tvoraca ključnih teorija ličnosti, poput Karla Rodžersa (Rodžers, 1985) koji je u okviru svoje fenomenološke teorije isticao težnju svakog pojedinca da ostvari, održi i unapredi svoje inherentne mogućnosti i potencijale. Težnja za samoafirmacijom je važan dinamički pojam koji se odnosi na sve ljude i sadrži potrebu za uvažavanjem i prihvatanjem od strane drugih, te potrebu za pozitivnim samopoštovanjem. Ove teorijske postavke utkane su u ideju inkluzivnog obrazovanja kroz naglašavanje važnosti otkrivanja očuvanih potencijala dece koja imaju teškoće u razvoju, kao osnove na kojima će se dalje podsticati i unapređivati njihov razvoj, samopouzdanje i prihvaćenost od drugih. U osnovi ideje o inkluzivnom obrazovanju je i isticanje značaja vršnjačkih interakcija i aktivnog učestvovanja dece koja imaju teškoće u razvoju u okviru redovnih aktivnosti u nastavi, što

predstavlja osnovu za ostvarivanje njihovih potreba za pripadanjem, uvažavanjem, potvrđivanjem vlastite kompetentnosti i pozitivnim samopoštovanjem.

Može se reći da su značajan uticaj na razvoj ideje o inkluzivnom obrazovanju imali svi pedagoški pravci i gledišta njihovih predstavnika u kojima se individualnost izdvajala kao polazna tačka obrazovanja i vaspitanja. Među njima treba pomenuti i humanističke teorije učenja u kojima je u prvi plan isticana ličnost, kao suštinska odlika ljudskog bića koje teži celovitom razvoju. Prema humanističkim teorijama, dete bi, u procesu učenja, trebalo da razvije svoje unutrašnje snage i da se samoaktualizuje kao ličnost (Vujačić, 2010). Naglašava se značaj slobodnog razvoja koji se prepoznaje u samoispunjenju ličnosti (Maslov, 1982). U procesu učenja i podučavanja naglasak je na interakciji i saradnji. Humanistički pristup primarno naglašava važnost osećanja i mišljenja, razvoj pozitivne slike o sebi i podsticanje samopouzdanja i samopoštovanja kod učenika, a manji značaj pridaje sticanju znanja. U skladu sa tim, uloga nastavnika je da podstiče i ohrabruje učenike, da kod njih prepozna potencijale i na osnovu toga dalje podstiče razvoj i učenje. Prema mišljenju humanista, nastavnik bi trebalo da pomogne učeniku da upozna sebe i iskaže svoje sposobnosti, da izgrađuje lični identitet, da se samoaktualizuje. Ističe se važnost pozitivnih uzajamnih odnosa među akterima obrazovanja, kao i podsticanje pozitivne komunikacije unutar grupe. Za razvoj učenika važno je da doživljava uspeh jer uspeh podstiče, a neuspeh inhibira. Učenik koji ima teškoće u razvoju lakše će postići uspeh u interakciji sa vršnjacima tokom saradničkih aktivnosti u nastavi. U shvatanjima humanista možemo prepoznati ideje diferenciranog pristupa i individualizacije u nastavi, isticanje značaja prepoznavanja različitih stilova učenja, važnost primene interaktivnih metoda rada i kooperativnog učenja kojima se podstiče saradnja među učenicima.

Ideja o inkluzivnom obrazovanju dobila je svoj oslonac i u mnogim međunarodnim dokumenatima kao što su: Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima (1948), UN Konvencija o pravima deteta (1989); Svetska deklaracija o obrazovanju za sve (1990); Standardna pravila UN o izjednačavanju mogućnosti za obrazovanje za ometene osobe (1993); Saopštenje iz Salamanke i okvirni principi za delovanje (1994);

Svetska deklaracija o obrazovanju za sve i okvir za delovanje (2000); Obrazovanje za sve (2001). Presudan uticaj ne samo na teorijsko utemeljenje inkluzivnog obrazovanja, već i na pokušaje praktične realizacije imala je svetska konferencija o posebnim obrazovnim potrebama, koja je u španskom gradu Salamanka okupila predstavnike preko 90 zemalja i 25 međunarodnih organizacija. Izjava iz Salamanke i okvir za delovanje (UNESCO, 1994), koji su nastali kao rezultat ove konferencije, polazna su osnova za kreiranje brojnih nacionalnih dokumenata i izveštaja iz oblasti obrazovanja dece koja imaju teškoće u razvoju, a na njih se pozivaju i značajni autori u ovoj oblasti (Ainscow, 2005; Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Angelides, 2005; Stubbs, 2002). U ovom dokumentu inkluzivno obrazovanje se posmatra kao način ostvarivanja prava na kvalitetno obrazovanje koje zadovoljava potrebe pojedinca i omogućava maksimalno ostvarivanje njegovih potencijala, a za krajnji cilj ima smanjivanje segregacije i podsticanje socijalne kohezije (UNESCO, 1994). Osnovne postavke date u ovom dokumentu mogu da pomognu u objašnjavanju i dubljem razumevanju inkluzivnog obrazovanja: 1) svako dete ima fundamentalno pravo na obrazovanje i mora mu biti data mogućnost da postigne i održi prihvatljiv nivo učenja; 2) svako dete ima jedinstvene karakteristike, interesovanja, sposobnosti i obrazovne potrebe; 3) sva deca koja imaju teškoće u razvoju moraju imati pristup redovnim školama čija je pedagoška praksa usmerena na decu i sposobna da odgovori na njihove različite potrebe; 4) obrazovni sistemi trebalo bi da budu kreirani tako da nastavni planovi i programi budu zasnovani na činjenici o različitim sposobnostima i potrebama učenika i 5) redovne obrazovne institucije trebalo bi da budu efikasne u prevazilaženju diskriminativnih stavova i da kreiraju inkluzivnu zajednicu u kojoj su svi učenici dobrodošli (prema: Đević, 2015: 6). Ključna poruka iz ovog dokumenta odnosi se na zagantovano pravo svoj deci da budu deo redovnog obrazovnog sistema koji bi trebalo da bude pripremljen tako da omogući optimalan napredak u skladu sa individualnim mogućnostima. Zaključci i odluke donete na ovoj konferenciji dovele su do toga da veliki broj zemalja svoje obrazovne politike usmeri ka inkluziji i da započne reformu obrazovnog sistema (Mittler, 2000). Ove promene bile su usmerene na stvaranje boljih uslova unutar

obrazovnih sistema za realizaciju inkluzivnog obrazovanja sve dece iz osetljivih grupa, uključujući i decu koja imaju teškoće u razvoju. Na međunarodnom Kongresu o specijalnom obrazovanju, koji je održan u Mančesteru 2000. godine, preko hiljadu delegata iz 90 zemalja sveta izjasnilo se da je spremno da učestvuje u stvaranju uslova za inkluzivno obrazovanje (Sretenov, 2000).

Prateći inkluzivnu orijentaciju mnogih zemalja sveta, i u Srbiji su realizovani određeni strateški koraci čiji je cilj bio usmeren na stvaranje uslova za uspešno uključivanje dece koja imaju teškoće u razvoju u redovne obrazovnovaspitne institucije (Đević, 2015). Prvi korak učinjen je još početkom devedesetih godina prošlog veka, kada je naša zemlja ratifikovala Konvenciju o pravima deteta i Ustavom zagarantovala pravo na obrazovanje svima, obavezujući se da svakom detetu osigura besplatno i obavezno osnovno obrazovanje. U ovom dokumentu propisano je da deca koja imaju teškoće u razvoju imaju pravo na posebnu negu, obrazovanje i osposobljavanje za rad, koje će im obezbediti potpun i dostojanstven život i postizanje najvišeg stepena samostalnosti i socijalne integracije (Konvencija o pravima deteta, član 23). Polazi se od toga da svako dete ima pravo na obrazovanje i da mu se mora pružiti prilika da postigne i održava prihvatljiv nivo učenja, uz uvažavanje njegovih jedinstvenih karakteristika, interesovanja, sposobnosti i potreba.

Tokom poslednje dve decenije u našoj zemlji su napravljeni krupniji koraci ka stvaranju uslova koji bi omogućili da deca koja imaju teškoće u razvoju pohađaju redovne obrazovne institucije. Inkluzivno obrazovanje je propisano kao obaveza Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine (Službeni glasnik RS, br. 72/2009), čime su stvoreni formalni uslovi za ostvarivanje prava dece koja imaju teškoće u razvoju na obrazovanje u redovnim obrazovnim institucijama. Ovim zakonom predviđene su brojne novine koje se odnose na pravedniju upisnu politiku, zabranu diskriminacije, povećanje dostupnosti obrazovanja deci koja imaju teškoće u razvoju, kao i deci iz drugih osetljivih grupa (Vujačić, Lazarević i Đević, 2015). Pored toga, predviđeno je ukidanje kategorizacije i obezbeđivanje dodatne obrazovne podrške na osnovu procene interresorne komisije, prilagođavanje standarda postignuća, izrada

i realizacija individualnog obrazovnog plana za svakog učenika koji ima teškoće u razvoju, uvođenje pedagoškog asistenta, kao i promene u finansiranju obrazovnih institucija, kao deo podrške uključivanju ove dece u obrazovni sistem. Kako bi se pružila podrška školama i obezbedila priprema nastavnika za ovaj proces, realizovano je preko 220 obuka na temu Inkluzivno obrazovanje i Individualni obrazovni plan, pri čemu pomenute obuke nisu obuhvatile sve nastavnike, već su bile namenjene samo predstavnicima osnovnih, srednjih i specijalnih škola u Srbiji (Muškinja, 2011).

Nedostatak sistematičnih i preciznih podataka o broju dece koja imaju razvojne teškoće i o njihovoj obuhvaćenosti sistemom obrazovanja jedan je u nizu problema koji treba rešavati. Nalazi istraživanja koja su realizovana od uvođenja zakonske regulative u ovoj oblasti do danas (Jokić, 2021; Knežević-Florić, Ninković i Tančić, 2017; Kovač-Cerović, Jovanović i Pavlović-Babić, 2016; Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2011; Muškinja, 2011; Vujačić, 2010; Vujačić, Lazarević i Đević, 2015; Vujačić, Gutvajn i Stanišić, 2018) ukazuju na različite teškoće u realizovanju inkluzivnog obrazovanja, kao i na brojne izazove sa kojima su ključni akteri suočeni u ovom procesu. Najpre, među nastavnicima je prisutno samo deklarativno, a ne suštinsko prihvatanje ideje inkluzivnog obrazovanja. Nalazi upućuju na negativna mišljenja nastavnika o realizaciji inkluzivnog obrazovanja koja su iskazana kroz radikalne predloge o njegovom ukidanju i afirmaciji specijalnog obrazovanja, pa i kroz nešto blaže predloge o selektivnom pristupu upisivanju u redovne škole samo onih učenika koji imaju lakše smetnje u razvoju (Vujačić, Gutvajn i Stanišić, 2018). Takođe, u svojim predlozima nastavnici ističu da rad sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju treba da se odvija individualno i da ovi učenici ne bi trebalo da učestvuju u zajedničkim aktivnostima sa ostalim učenicima. Rezultati istraživanja dalje pokazuju da značajan problem u realizaciji inkluzivnog obrazovanja predstavlja neadekvatna pripremljenost nastavnika za ovaj proces (Knežević-Florić, Ninković i Tančić, 2017; Vujačić, Lazarević i Đević, 2015; Vujačić, Gutvajn i Stanišić, 2018). Nalazi istraživačke studije koja je bila usmerena na analizu programa inicijalnog obrazovanja učitelja ukazuju na to da studijski programi ne doprinose razvoju

kompetencija budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje (Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2011). Prema mišljenju nastavnika, tokom inicijalnog obrazovanja i daljeg stručnog usavršavanja nisu u dovoljnoj meri pripremani i obučavani za realizaciju inkluzivnog obrazovanja, te stoga nisu ni spremni da odgovore na zahteve koji im se postavljaju. Imajući u vidu do sada realizovane aktivnosti u ovoj oblasti, može se reći da obuka nastavnika nije bila sveobuhvatna i kontinuirana, kao i da nisu iskorišćeni potencijali koje različiti oblici stručnog usavršavanja mogu imati kada je u pitanju kvalitet stečenih znanja i njihovo povezivanje i primena u praksi. Dodatni problem nastavnicima u realizaciji inkluzivnog obrazovanja predstavlja to što na nivou škola i sistema ne dobijaju adekvatnu podršku koja bi im suštinski pomogla da prihvate ovu ideju i svoje uloge (Ilić-Stošević, Nikolić i Maksić, 2014; Šćepanović, 2016), pa se u tom procesu često osećaju prepušteni sami sebi (Jablan i Maksimović, 2020). Pomenuti autori naglašavaju da su priprema i realizacija individualnih obrazovnih planova, te nepostojanje preciznih procedura za njihovu primenu ključni problemi sa kojima se nastavnici susreću u procesu inkluzivnog obrazovanja. Takođe, realizaciju inkluzivnog obrazovanja u praksi dodatno otežava nepostojanje adekvatnih fizičkih uslova u školama za prijem pojedinih učenika koji imaju teškoće u razvoju (Šćepanović, 2016), te neadekvatni tehnički uslovi (neusklađenost prostora u učionici sa potrebama ovih učenika, nedostatak potrebnih sredstava za održavanje nastave, veliki broj učenika u odeljenjima).

Stvaranje uslova za kvalitetnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja jeste dug proces koji bi trebalo da obuhvati sve aspekte obrazovanja, kao i sve ključne aktere u ovom procesu. Važno je istaći da u procesu kreiranja inkluzivnog obrazovanja nema gotovih rešenja i da je nemoguće razviti jedinstveni inkluzivni model koji bi se sa istim uspehom realizovao u različitim obrazovnim sistemima. U različitim zemljama proces transformacije medicinskog modela i modela deficita u socijalni model odvija se različitim tempom, koji je uslovljen ne samo ekonomskom moći određene zemlje i njenim naučnim dostignućima, već i preovlađujućim odnosom društva prema razlikama među pojedincima i poštovanju ljudskih prava (Teodorović i Bratković, 2001). U većini zemalja pomenuti proces odvija se sporo,

uz brojne prepreke i teškoće, što potvrđuje njegovu kompleksnost i potrebu za stalnim preispitivanjem i unapređivanjem osnovnih elemenata obrazovnog sistema.

U procesu razvijanja inkluzivne obrazovne prakse u našoj zemlji iskustva iz drugih zemalja mogu biti dragocena, kroz uvide u sve bitne elemente ovog procesa i smernice o tome kako se neophodne promene mogu sprovesti (Sretenov, 2009). Međutim, u tom procesu neophodno je uzeti u obzir naše kontekstualne uslove (tradicija, kultura, karakteristike obrazovnog sistema, finansijske mogućnosti i slično). Inkluzivno obrazovanje moguće je ostvariti samo kontinuiranim traganjem za tim ciljem, u čemu će učestvovati svi ključni akteri pojedinačno, ali i društvo kao makrosistem, čije institucije čine važnu podršku za obrazovanje i razvoj dece i mladih koji imaju razvojne teškoće (Rajović, 2004). Stoga, saradnja i kontinuirani razvoj pojedinaca i institucija unutar različitih društvenih sistema predstavljaju važan preduslov za obezbeđivanje kvalitetne realizacije inkluzivnog obrazovanja. Razvijanje inkluzivne prakse u obrazovnim institucijama ne može funkcionisati bez adekvatne umreženosti sa relevantnim institucijama različitih društvenih sistema koje mogu pružiti potrebnu podršku realizaciji ovog procesa. Takođe, obezbeđivanje uslova da učenici koji imaju teškoće u razvoju kvalitetno pohađaju redovnu osnovnu školu mora biti praćeno preispitivanjem dominantne filozofije obrazovanja, prevazilaženjem postojećih slabosti obrazovnog sistema i nastavne prakse, kao i njihovim stalnim unapređivanjem.

ULOGE NASTAVNIKA U PODSTICANJU SOCIJALNE PRIHVAĆENOSTI UČENIKA KOJI IMAJU TEŠKOĆE U RAZVOJU

U nastojanjima da se obezbedi kvalitetno obrazovanje učenika koji imaju teškoće u razvoju u redovnim osnovnim školama važno je da u ovom procesu učestvuju svi akteri. Ipak, najveći doprinos daju učitelji i nastavnici kroz neposredno realizovanje inkluzivnog obrazovanja u nastavnoj praksi (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Florian,

2009; Koster *et al.*, 2007). Uloge nastavnika u podsticanju socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju neophodno je sagledati u sklopu njihovih uloga koje imaju u celokupnom procesu inkluzivnog obrazovanja. Takođe, uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju ne mogu biti razmatrane nezavisno od njihovih postojećih pedagoških uverenja i kompetencija, te uloga koje se odnose na celokupan obrazovnovaspitni proces. U prilog ovom stavu su nalazi istraživanja koji potvrđuju da efektivni nastavnici, koji uspevaju da obezbede kvalitet nastavnog procesa u celini, postižu i veći uspeh u realizaciji inkluzivnog obrazovanja (Stanovich & Jordan, 2002).

Mnoge prepreke koje otežavaju realizaciju inkluzivnog obrazovanja posledica su postojećeg načina razumevanja obrazovnovaspitnog procesa ključnih aktera zaposlenih u školama (Ainscow, 2005). Iz tog razloga, predlaže se da bi strategije, koje su usmerene na razvoj inkluzivne školske prakse, trebalo da obuhvate i preispitivanje postojećih mišljenja i uverenja ključnih aktera obrazovanja. Rad nastavnika i odluke koje donose u učionici pod uticajem su njihovih implicitnih pedagoških uverenja (Leroy, Bressoux, Sarrazin, & Trouilloud, 2007), pa je za uspešan rad sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju neophodno da njihova uverenja budu usklađena sa filozofijom obrazovanja koja je u osnovi inkluzije. Pojedini autori (Macura-Milovanović i Peček, 2012) naglašavaju da je za kvalitetno realizovanje inkluzivnog obrazovanja neophodno da nastavnici *učvrste* ona uverenja o profesionalnoj ulozi, podučavanju i prirodi učenja koja podržavaju prihvatanje različitosti i odgovornosti za podučavanje svih učenika. Za uspešnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja potrebni su nastavnici koji su spremni da menjaju svoje stavove, stilove podučavanja i nastavnu praksu (Salend, 2001). Dakle, inkluzivno obrazovanje traži fleksibilne nastavnike, refleksivne praktičare, koji kritički preispituju svoju praksu, vrednosti i uverenja, težeći kontinuiranom stručnom usavršavanju i unapređivanju svog rada. Inkluzivno obrazovanje, koje je kao ideja nastalo u okviru socijalnog modela obrazovanja učenika koji imaju teškoće u razvoju, deo je pedagoške paradigme koja se zasniva na savremenijim kognitivističkim, sociokulturnim i konstruktivističkim teorijskim pristupima. U okviru ove paradigme, koju neki autori

nazivaju *Novom pedagoškom paradigmom* (Joksimović, Vujačić i Stanković, 2012), naglasak je na učeniku, njegovim individualnim karakteristikama i ostvarivanju potencijala koje ima. Učenje se shvata kao konstrukcija znanja, a ne kao proces u kome nastavnik učenicima prenosi gotove informacije. U procesu učenja i razvoja naglasak je na uvažavanju individualnih karakteristika učenika (poput interesovanja, potreba, sposobnosti), pa partnerstvo škole sa porodicama i lokalnom zajednicom predstavlja neizostavni doprinos procesu obrazovanja i vaspitanja. Naglasak je na aktivnom učestvovanju, saradnji, rešavanju problema, kritičkom promišljanju i istraživanju. Posebna pažnja posvećuje se izgrađivanju unutrašnje motivacije učenika, njihove samostalnosti, inicijative i spremnosti da sarađuju u procesu učenja. Polazi se od toga da svaki učenik može da napreduje i učestvuje u procesu učenja u skladu sa svojim mogućnostima. Ovakvo razumevanje prirode deteta, njegovog razvoja, procesa učenja i uloga nastavnika neophodan je uslov za kvalitetnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja i uspešan rad sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju, a samim tim predstavlja i potencijal u naporima nastavnika da podstaknu socijalnu uključenost ovih učenika i unaprede njihov socijalni status u grupi vršnjaka. U kontekstu inkluzivne nastave prihvatanje ovakve filozofije obrazovanja podrazumeva da nastavnici imaju pozitivan odnos i stav prema svim učenicima, bez obzira na razlike koje među njima postoje. Potrebno je da nastavnik obrazovnovaspitni proces zasniva na diferenciranom pristupu i individualizaciji, da nastavu organizuje kao interaktivni proces u kome su učenici podstaknuti da sarađuju prilikom učenja i da stvara povoljno socioemocionalno okruženje u kome svaki učenik, pa i učenik koji ima teškoće u razvoju, može da izgradi pozitivnu sliku o sebi kroz otkrivanje očuvanih potencijala. U ovako osmišljenoj nastavi socijalna uključenost i prihvaćenost učenika koji ima teškoće u razvoju može biti podstaknuta kako kroz redovne nastavne i vannastavne aktivnosti koje su prvenstveno usmerene na učenje i postignuća učenika, tako i kroz primenu specifičnih programa koji su direktno usmereni na intenziviranje i poboljšavanje socijalnih interakcija i razvoj socijalnih veština učenika.

Da bi nastavnici mogli da budu uspešni inkluzivni praktičari, potrebno je da im se na nivou škole i obrazovnog sistema obezbedi adekvatna podrška i da celokupan kontekst u kome ostvaruju svoje uloge bude usklađen sa teorijskim postavkama inkluzivnog obrazovanja. Aktivnosti podrške na nivou škole i obrazovnog sistema trebalo bi da obuhvate iniciranje i osmišljavanje kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika, kroz različite oblike stručnog usavršavanja. Imajući u vidu da je nastava dinamičan proces koji od nastavnika iziskuje suočavanje sa novim izazovima i zadacima, neophodno je da nastavnici prihvate učenje i stručno usavršavanje kao sastavni deo svog posla i da budu otvoreni za stalno preispitivanje i unapređivanje nastavne prakse. U savremenim koncepcijama stručnog usavršavanja nastavnika naglašava se važnost učenja putem iskustva i isprobavanja novih rešenja u nastavi, kao i zauzimanja kritičkog odnosa prema svom radu putem preispitivanja sopstvene prakse i implicitnih pedagoških uverenja (Đević i Vujačić, 2020). Dakle, važna uloga nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu jeste da bude reflektivni praktičar od koga se očekuje da u procesu stručnog usavršavanja bude otvoren za: kritičko preispitivanje, analiziranje i vrednovanje svoje prakse; isprobavanje i praćenje primene novih rešenja u nastavi; primenu znanja stečenih tokom obuke u svom daljem radu i planiranju novih nastavnih rešenja, kao i za razmenu iskustava sa kolegama kroz različite forme zajedničkog učenja.

Kao što smo napomenuli, podsticanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju nastavnici bi trebalo da ostvaruju kroz celokupan nastavni proces, trudeći se da ovi učenici ne budu izolovani i etiketirani, već da se uklupe u celokupno odeljenje i zajedničke aktivnosti. Različite aspekte nastavnog procesa, koji se međusobno prožimaju i neodvojivi su, grupisali smo u nekoliko celina kako bismo ukazali na to šta je neophodno da nastavnik obezbedi u nastavnoj praksi i na taj način razvije podsticajno okruženje za unapređivanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole.

Formiranje pozitivnih stavova nastavnika i vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju

Za uspešnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja neophodno je obezbediti različite uslove među kojima su najznačajniji pozitivni stavovi glavnih obrazovnih aktera, na prvom mestu nastavnika i učenika. Mnogi autori se slažu da su pozitivni stavovi prema inkluzivnom obrazovanju i učenicima koji imaju teškoće u razvoju jedan od važnih uslova za kvalitetan rad nastavnika u ovom procesu (Avramidis & Norwich, 2002; Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003). Stavovi nastavnika utiču na to kako će oni organizovati svoj rad i aktivnosti u učionici, kao i u kojoj meri će razumeti i prihvatiti svoju odgovornost i uloge u nastavnom procesu. Očekuje se da će u realizovanju inkluzivnog obrazovanja biti uspešniji oni nastavnici koji su prihvatili učenike koji imaju teškoće u razvoju i nastavnici koji su svesni sopstvene odgovornosti za razvoj ove dece (Monsen, Ewing, & Kwoka, 2014).

Kada nastavnik učvrsti uverenja o obrazovnovaspitnom procesu koja su u skladu sa savremenom pedagoškom paradigmom, onda je spremniji da prihvati inkluzivno obrazovanje i učenike koji imaju teškoće u razvoju kao deo svoje nastavne prakse. Uverenja nastavnika koja ukazuju na to da on ima pozitivne stavove prema inkluziji i da je spreman da suštinski prihvati učenika koji ima teškoće u razvoju su sledeća: 1) uverenje da obrazovanje ovih učenika treba da se odvija u okviru redovne škole; 2) uverenje da je sposoban da podučava učenike koji imaju teškoće u razvoju i 3) uverenje da ti učenici mogu da postignu uspeh i postanu korisni članovi društva (Kobešćak, 2001). Pozitivni stavovi nastavnika važan su uslov za stvaranje povoljne klime za učenje, jednog od elemenata kvalitetne nastave (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Nalazi istraživanja ukazuju na to da bolje pripremljeni nastavnici, sa većim iskustvom u radu sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju, kao i oni čija su implicitna pedagoška uverenja bliža savremenoj obrazovnoj paradigmi, imaju i pozitivnije stavove prema ovim učenicima i njihovom pohađanju redovne osnovne škole (Đević, 2009; Jablan, Jolić-Marjanović i Grbović, 2011; Koutrouba, Vamvakari, & Steliou, 2006; Lambe & Bones, 2007; Vujačić, 2010;

Yazbeck, McVilly, & Parmenter, 2004). Najvažniji činilac koji utiče na formiranje negativnih stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju i učenicima koji imaju teškoće u razvoju jeste njihova nedovoljna osposobljenost i pripremljenost za rad sa ovim učenicima (Đević, 2009; Hanak i Dragojević, 2002; Hrnjica i Sretenov, 2003; Vujačić, Đević, & Gutvajn, 2016).

Pozitivni stavovi nastavnika prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju predstavljaju važan potencijal za izgrađivanje povoljnog socijalnog položaja ovih učenika u odeljenju, budući da svoj odnos prema njima prenose i na ostale učenike i njihove roditelje (Bunch & Valeo, 2004; Vujačić, 2010). Glavne uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju odnose se na podsticanje pozitivnih odnosa i socijalnih interakcija učenika kroz organizovanje zajedničkih aktivnosti, pri čemu je važno da ostale učenike upoznaju sa specifičnostima vršnjaka koji imaju teškoće u razvoju (Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009). Priprema vršnjaka da će nastavu pohađati sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju nije ništa manje važna od pripremanja profesionalnog tima za inkluziju. Stoga, prvi korak u procesu senzibilizacije ostalih učenika u odeljenju jeste adekvatno informisanje o učeniku koji ima teškoće u razvoju i njegovim specifičnostima. Blagovremeno obezbeđivanje informacija o karakteristikama učenika koji ima teškoće u razvoju, specifičnostima njegove smetnje u razvoju i očekivanim načinima funkcionisanja umnogome može da pomogne u smanjivanju predrasuda i eventualnih nedoumica i strahova ostalih učenika u odeljenju. Proširivanje znanja o učenicima koji imaju teškoće u razvoju, njihovim problemima, sposobnostima i očekivanim načinima funkcionisanja doprinosi tome da ih ostali učenici u odeljenju lakše prihvate i sa njima uspostave kvalitetne socijalne interakcije (Žic-Ralić, 2004).

Prema mišljenju nekih autora (Jellison, 2002), nastavnici bi trebalo da prošire znanja ostalih učenika i o tome kako da uspostave i ostvare interakciju sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Ova priprema direktno je povezana sa stvaranjem povoljne odeljenske klime koja promoviše prihvatanje različitosti, pa ukoliko ona izostane, što se neretko dešava, smanjuje se verovatnoća da će se razvijati pozitivne interakcije među učenicima. Informacije koje se

dele sa vršnjacima mogu biti specifične za pojedinačnog učenika koji ima teškoće u razvoju i/ili uopštene informacije o specifičnostima funkcionisanja ovih učenika u pojedinim domenima razvoja, kao što su komunikacija, socijalizacija, motoričke veštine i slično. Poželjno je da nastavnik podstakne učenike da informacije o učenicima koji imaju teškoće u razvoju dobiju na različite načine i iz različitih izvora. Trebalo bi da budu upućeni u eventualna jedinstvena ponašanja učenika koji ima teškoće u razvoju, kako bi znali šta da očekuju i kako bi se umanjila mogućnost eventualnog straha i neprimerenih reakcija na dato ponašanje. Učenike treba podstaći da i sami postavljaju pitanja kako nastavniku, tako i učeniku koji ima teškoće u razvoju. Takođe, bilo bi poželjno da i učenik koji ima teškoće u razvoju predstavi sebe, ili samostalno, ili uz pomoć nastavnika i roditelja, kao i da ima brojne prilike da upozna svoje vršnjake i nastavnika. Ovakva praksa, koja omogućava da učenici imaju dovoljno informacija u vezi sa različitim izazovima u funkcionisanju i ponašanju učenika koji ima teškoće u razvoju, može im pomoći da uspostave kvalitetnije interakcije sa njim i da ga lakše prihvate (Lequia, 2018). Važno je napomenuti da proces upoznavanja vršnjaka sa specifičnostima učenika koji ima teškoće u razvoju ne treba da podrazumeva upadljive i izdvojene aktivnosti, već aktivnosti treba uklopiti u redovnu nastavnu praksu, čime se umanjuje mogućnost da učenici koji imaju teškoće u razvoju budu etiketirani i prepoznati kao neko ko se izdvaja u odnosu na ostale učenike.

Stvaranje povoljnog socioemocionalnog okruženja u odeljenju

Stvaranje povoljnog socioemocionalnog okruženja u odeljenju podrazumeva da nastavnik kroz pozitivan odnos i uvažavanje individualnih i porodičnih karakteristika svih učenika obezbeđuje podsticajne uslove za ostvarivanje njihovih potencijala, formiranje pozitivne slike o sebi i drugima, ravnopravno učestvovanje i doprinos zajedničkim aktivnostima.

Jedan od osnovnih principa inkluzivnog obrazovanja ukazuje na to da je svako dete osobena, celovita ličnost (Hrnjica, 1991). Samim tim, razvojna teškoća ne čini suštinu identiteta deteta koje ima teškoće u razvoju. Naime, učenik koji ima teškoće u razvoju u različitim aspektima svog razvoja poseduje očuvane potencijale, koji predstavljaju važnu osnovu za njegovo adekvatno pozicioniranje u nastavnom procesu, kao i u odnosima sa vršnjacima. Otkrivanje i razvoj očuvanih potencijala učenika koji ima teškoće u razvoju vodi ka podsticanju njegove samostalnosti, nezavisnosti i samopouzdanja, što se pozitivno može odraziti na razvoj u celini i funkcionisanje u školskim aktivnostima (Vujačić, 2016). Stoga je otkrivanje očuvanih potencijala učenika koji ima teškoće u razvoju jedna od ključnih uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. Da bi nastavnici postigli ovaj cilj, neophodno je da učenje shvataju kao interaktivni proces u kome, kroz osmišljavanje podsticajnog okruženja i primenu različitih metoda i aktivnosti, stvaraju prilike i situacije u kojima učenici koji imaju teškoće u razvoju mogu da, kroz saradnju sa drugim učenicima, pokažu svoje sposobnosti i talente i razviju očuvane potencijale. Za stvaranje podsticajnog okruženja za učenje, prilagođenog potrebama svih učenika, neophodno je da nastavnici dobro upoznaju svoje učenike. Da bi nastavnik formirao celovitu sliku o svakom učeniku ponaosob, važno je da se trudi da u neposrednoj interakciji i komunikaciji sa konkretnim učenikom saznaje što više o njegovim specifičnostima, navikama, načinima na koje uči i funkcionise u vršnjačkoj grupi. Pored toga, bitno je da relevantne informacije o učenicima prikuplja i od drugih značajnih aktera koji učestvuju u obrazovanju, kao što su roditelji, stručni saradnici, stručnjaci različitih profila (Lequia, 2018).

U podsticajnom socioemocionalnom okruženju, u kome je odnos nastavnika i vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju pozitivan, stvaraju se uslovi da ovi učenici razviju pozitivnu sliku o sebi, postanu samopouzdaniji i spremniji da učestvuju u zajedničkim aktivnostima. Inkluzivno obrazovanje, koje se naslanja na savremenu pedagošku paradigmu, ima svoje utemeljenje u shvatanjima Lava Vigotskog, koji je ukazivao na značaj asimetričnih interakcija (Vigotski, 1996) koje, kada su u pitanju učenici koji

imaju teškoće u razvoju, mogu najlakše biti ostvarene u prirodnom okruženju redovne škole, u odeljenjima sa heterogenim sastavom učenika. Uz probleme koji su u vezi sa primarnim teškoćama koje ovi učenici imaju u pojedinim aspektima svog funkcionisanja, neadekvatan odnos društva i pojedinaca prema njima može da im stvori sekundarne posledice, koje negativno utiču na njihov doživljaj sebe i svojih sposobnosti, odnose sa drugima i dalji razvoj (Vigotski, 1983). Tako, formiranje slike o sebi, kojom učenik koji ima teškoće u razvoju može da uvećia ili umanji stvarne posledice svoje smetnje, u velikoj meri zavisi i od odnosa koji nastavnik i vršnjaci imaju prema njemu (Vujačić, 2006). Ukoliko učenik koji ima teškoće u razvoju sebe posmatra kao nedovoljno sposobnog zbog smetnje koju ima, verovatno neće uspeti da razvije mehanizme da svoj nedostatak kompenzuje, što će se manifestovati smanjivanjem interakcija sa nastavnikom i vršnjacima, izbegavanjem različitih školskih aktivnosti, a u krajnjoj meri, i potpunim povlačenjem, osamljivanjem ili izostajanjem iz škole. Da bi okruženje bilo povoljno za razvoj učenika, ključno je da nastavnik i vršnjaci uvažavaju različitosti koje među pojedincima postoje u vezi sa sposobnostima, interesovanjima i svim drugim specifičnostima koje učenici sa sobom donose u obrazovnovaspitni proces, kroz razvijanje atmosfere prihvatanja i dobrih socijalnih odnosa. U okruženju u kome nastavnik i vršnjaci prihvataju učenika koji ima teškoće u razvoju smanjuje se mogućnost negativnih uticaja koje po njegov razvoj može imati socijalna odbačenost i izolacija. Istraživanja potvrđuju da povoljna psihosocijalna klima u odeljenju, koja promovise saradnju, grupnu koheziju, poštovanje i uzajamno poverenje (Rutter, 1983; Whitlock, 2006), značajno utiče na socijalni razvoj svih učenika (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009), njihovo učenje i postignuće (Cohen, 2006; Hoy & Hannum, 1997). Stil nastave, način rukovođenja odeljenjem, lične karakteristike nastavnika i njegovo celokupno ponašanje u velikoj meri određuju klimu u odeljenju (Đević, 2015). Podaci nekih istraživanja ukazuju na to da način rada nastavnika zavisi od očekivanja koja ima prema učenicima i njihovim postignućima, pri čemu visoka očekivanja stvaraju podsticajnije okruženje za učenje (Rubie-Davies, 2007). Od nastavnikovih očekivanja prema učenicima u velikoj meri zavisi to

na koji način će osmišljavati svoj rad i kreirati socioemocionalno okruženje u učionici. Nalazi nekih istraživanja (Pierce, 1994) upućuju na to da i učenici koji imaju teškoće u razvoju preferiraju školsku sredinu koja naglašava visoka obrazovna očekivanja, usmerenost na samousavršavanje i napor, mogućnost izbora i participaciju. Doživljaj prihvaćenosti, angažovanosti i uspeha učenici koji imaju teškoće u razvoju mogu imati samo ukoliko su nastavnici upoznati sa njihovim potrebama i sposobnostima, ukoliko pokazuju empatičnost i ohrabruju ih da aktivno učestvuju u različitim nastavnim aktivnostima i pokažu inicijativu tokom učenja (Kiš-Glavaš & Fulgosi-Masnjak, 2002). U ovakvom okruženju učenici koji imaju teškoće u razvoju mogu biti podstaknuti da u procesu učenja pokažu samostalnost i odgovornost, što se povoljno odražava na njihovu inicijativu i želju da učestvuju u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima i nastavnikom. Podsticanju motivacije učenika koji ima teškoće u razvoju za učenje i učestvovanje u nastavnim aktivnostima doprinosi i blagovremeno davanje povratne informacije nastavnika o onome što učenik radi, kao i isticanje i pohvaljivanje pozitivnih pomaka u radu (McTighe & Brown, 2005). Ukoliko nastavnik i vršnjaci učenika koji ima teškoće u razvoju posmatraju kao ličnost u celini, sa svim njegovim potencijalima i sposobnostima, postepeno će i sam učenik formirati pozitivnu sliku o sebi, biti spremniji da učestvuje u nastavnim aktivnostima i da uspostavi kvalitetnije odnose sa vršnjacima (Vujačić, Đević i Đerić, 2019).

Stvaranje povoljnog socioemocionalnog okruženja u procesu inkluzivnog obrazovanja podrazumeva i podršku nastavnika roditeljima učenika koji imaju teškoće u razvoju u vezi sa jačanjem roditeljskih kompetencija i motivacije da aktivno učestvuju u planiranju školskih aktivnosti koje su usmerene na podsticanje učenja i razvoja njihove dece. Partnerstvo porodice i škole predstavlja neophodan uslov za kvalitetno obrazovanje učenika koji imaju teškoće u razvoju u redovnoj školi. Istraživački podaci ukazuju na to da u procesu saradnje školskih aktera i roditelja učenika koji imaju teškoće u razvoju često može doći do konfliktnih situacija koje su najčešće uzrokovane nedostatkom međusobnog poverenja i razumevanja, te razlikama u mišljenjima o tome koja rešenja su najbolja za konkretnog

učenika i kakva vrsta podrške mu je dalje potrebna (Gwernan-Jones *et al.*, 2015; Lasater, 2016). Osnovu za razvijanje partnerskog odnosa predstavlja uspostavljanje poverenja između roditelja i nastavnika (Hrnjica, 2007a). Ukoliko roditelji prepoznaju da su interesi, prioriteti i problemi porodice okosnica saradnje sa nastavnicima i stručnim saradnicima, povećava se verovatnoća da će razviti odnos poverenja sa njima i postati partneri u osmišljavanju i realizovanju aktivnosti koje su isplanirane za njihovo dete. Da bi ostvario uspešnu saradnju, nastavnik bi u komunikaciji sa roditeljima trebalo da pokazuje poštovanje, stav u kome nema osuđivanja i saosećanje koje se iskazuje kroz osetljivost i razumevanje različitih situacija u kojima se roditelji nalaze (Vujačić, 2003). Neophodno je da nastavnik i ostali školski akteri ponude roditeljima različite načine koji će im pomoći da učestvuju u školskim aktivnostima. Roditelji dece koja imaju teškoće u razvoju najčešće preterano brinu o tome da li će njihovo dete postići uspeh u različitim školskim aktivnostima, pa je poželjno da im učitelji i nastavnici redovno prenose sve male korake koje njihovo dete čini ka uspehu. Saradnja sa nastavnikom se ostvaruje i u okviru učešća roditelja u timu za izradu i primenu Individualnog obrazovnog plana za njihovo dete. Roditelji mogu predstavljati značajan izvor podataka i podrške formiranom timu, budući da najbolje poznaju svoje dete i da je većina njih već uspostavila veze sa stručnjacima i službama koje postoje u lokalnoj zajednici. Na taj način bi roditelji trebalo direktno da učestvuju u donošenju odluka koje se tiču njihovog deteta, a koje su sastavni deo Individualnog obrazovnog plana kreiranog za učenika koji ima teškoće u razvoju (Vujačić, 2010). Za roditelje učenika koji imaju teškoće u razvoju veoma je korisno da se susreću i razgovaraju sa ostalim roditeljima, pa je na nivou škole potrebno formirati grupu roditelja ove dece zbog pružanja uzajamne podrške. Na ovaj način roditelji učenika koji imaju teškoće u razvoju imaju priliku da razmenjuju informacije, pružaju i primaju emocionalnu podršku i timski rade na rešavanju zajedničkih problema. Takođe, emocionalnu podršku roditeljima učenika koji imaju teškoće u razvoju mogu pružiti i roditelji ostalih učenika u školi, kroz organizovanje različitih aktivnosti druženja i saradnje u okviru škole.

Kreiranje fleksibilnog okruženja za učenje u funkciji uvažavanja različitosti među učenicima

Ideje o kvalitetu, pravednosti i jednakosti obrazovanja, kao i ideje o potrebi da se individualne karakteristike učenika uvažavaju u procesu učenja, ostvaruju se primenom diferenciranog pristupa u nastavi. Ovaj pojam američki autori koriste umesto termina *individualizovani pristup u nastavi*, čime skreću pažnju sa osmišljavanja specifičnih načina podučavanja za svakog učenika ponaosob, na kreiranje fleksibilnog okruženja za učenje koje bi pogodovalo svim učenicima, bez obzira na razlike koje među njima postoje (Tomlinson, 1995). Diferencirani pristup, najšire shvaćeno, podrazumeva filozofiju obrazovanja, odnosno način razmišljanja o tome kako celokupan obrazovnovaspitni proces treba da izgleda da bi bio usmeren na različite potrebe učenika (Tomlinson, 2000). Da bi škola bila podsticajno okruženje za sve učenike, pa i one koji pripadaju osetljivim grupama, neophodno je da se sveukupna filozofija obrazovnovaspitnog procesa menja, što bi podrazumevalo da se dominantno tradicionalan pristup nastavi i učenju postepeno zameni diferenciranim pristupom usmerenim na učenike, njihove individualne karakteristike, ostvarivanje potencijala u svim aspektima razvoja, kroz kreiranje okruženja u kome su učenici, bez obzira na razlike koje među njima postoje, suštinski povezani i imaju osećaj sigurnosti i pripadnosti grupi. Diferencirani pristup bi trebalo da prožima celokupan nastavni i vannastavni proces i da bude osnovno polazište u svim bitnim aspektima školskog rada. Jedna od važnih odlika ovog pristupa je kontinuiranost procesa, stalno menjanje, usavršavanje, preispitivanje, neprestano prilagođavanje potrebama učenika (Marjanović, 2003). Naglasak je na većoj saradnji svih učesnika obrazovnovaspitnog procesa, timskom radu i adekvatnoj podršci nastavnicima u okviru škole, ali i na lokalnom nivou (Vujačić, 2012).

Diferencirani pristup podrazumeva fleksibilnost u organizaciji nastavnog procesa kako bi bio što podsticajniji za sve učenike, bez obzira na njihove specifičnosti (Tomlinson, 2014). Pod diferenciranom nastavom se podrazumeva osmišljavanje fleksibilnog okruženja za učenje, različitih strategija i metoda podučavanja koje odgovaraju

različitim mogućnostima i potrebama učenika, a koje su usmerene na njihove potencijale, interesovanja, sposobnosti i motivaciju (Gartin Murdick, Imbeau, & Perner, 2002; Tomlinson, 1995). Prema mišljenju nekih autora (Jokić, 2021: 19), ovaj pristup u nastavi podrazumeva „fleksibilno planiranje i sprovođenje nastave i vrednovanje učenja i postignuća tako što se uzimaju u obzir razlike koje postoje između učenika, tako da učenici nauče što više i što bolje. U diferenciranoj učionici nastavnici raspodeljuju svoje vreme, resurse i aktivnosti tako da svaki učenik ima što bolje prilike za učenje, čime se napušta praksa usmerena na tipičnog ili prosečnog učenika”. Imajući u vidu razlike koje među učenicima postoje u domenu prethodnog iskustva, znanja, sposobnosti i interesovanja, primena ovog pristupa u nastavi omogućava nastavniku da odgovori na različite potrebe učenika i na taj način stvori povoljno okruženje koje učenici doživljavaju kao sredinu koja je u skladu sa njihovim potrebama i očekivanjima (Pešikan, 2013) i u kojoj se osećaju prihvaćenim i dobrodošlim da učestvuju u zajedničkim aktivnostima sa ostalim učenicima. Naglasak je na primeni različitih metoda i aktivnosti tokom kojih učenici, bez obzira na razlike koje među njima postoje, mogu da zadovolje svoja specifična interesovanja i potrebe u procesu učenja, kroz interakciju, komunikaciju i saradnju sa vršnjacima i nastavnikom. U ovako kreiranom okruženju nastavniku je lakše da otkrije očuvane potencijale učenika koji ima teškoće u razvoju i da se na njih oslanja prilikom planiranja daljih aktivnosti.

Od nastavnika se očekuje da, kada je to potrebno, primeni individualizaciju koja podrazumeva određena prilagođavanja u procesu učenja za konkretnog učenika, što je, kada su u pitanju učenici koji imaju teškoće u razvoju, predviđeno Individualnim obrazovnim planom. Kada god je to moguće, nastavnici bi trebalo da pomenuta prilagođavanja za učenike koji imaju teškoće u razvoju uklope u postojeći plan aktivnosti za sve ostale učenike u odeljenju. Na taj način, učenici koji imaju teškoće u razvoju neće biti izdvojeni radeći individualne zadatke, već će učestvovati u aktivnostima koje je nastavnik isplanirao za ostale učenike u odeljenju. Pažljivim posmatranjem učenika tokom časa, planiranjem raznovrsnih i zanimljivih aktivnosti, prilagođenih njihovim sposobnostima i

interesovanjima, nastavnik može organizovati svoj rad tako da istovremeno bude usmeren na potrebe učenika koji ima teškoće u razvoju i potrebe ostalih učenika u odeljenju (Vujačić, 2010).

Za podsticanje socijalnih interakcija učenika koji ima teškoće u razvoju i vršnjaka saradničko učenje kao nastavna strategija ima veliki potencijal. Razmatrajući koncept zone narednog razvoja i doprinosa kompetentnijih vršnjaka i nastavnika u procesu učenja, Vigotski je naglašavao da do podsticanja razvoja dolazi upravo u situacijama kada se učenje odvija u interakciji (Vigotski, 1996). S tim u vezi, uz primenu saradničkog učenja nastavnici stvaraju prilike da se podstakne razvoj učenika u različitim aspektima. Osim postizanja akademskog uspeha i podizanja nivoa kognitivnih sposobnosti, saradničko učenje omogućava unapređivanje socijalnih kompetencija učenika, koje, između ostalog, obuhvataju i različite socijalne veštine neophodne za uspešno funkcionisanje u grupi vršnjaka (Johnson & Johnson, 2000; Milić, 2004; Ševkušić, 2003). Tokom zajedničkih aktivnosti učenici koji imaju teškoće u razvoju stiču osećaj sigurnosti i pripadnosti grupi, razvijaju komunikacijske sposobnosti (izražavanje potreba, želja i namera verbalnim i neverbalnim putem), osetljivost za potrebe drugih (vršnjaka i odraslih), emocionalnu kontrolu i socijalizaciju (Hrnjica, 2004). Pozitivna iskustva sa vršnjacima predstavljaju učenicima osnovu za socijalna iskustva koja će imati kasnije, tokom života. Iskustva u interakciji sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju ostalim učenicima pomažu da steknu potrebne socijalne veštine i postanu socijalno kompetentniji, osetljiviji za potrebe drugih, spremniji da pruže pomoć i podršku, kao i da prihvate postojeće razlike. Učešće u zajedničkim aktivnostima sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju, u kojima su u prilici da pruže pomoć i daju podršku, ima pozitivan uticaj na razvoj odgovornosti, pozitivne slike o sebi, socijalnog rasuđivanja i emocionalne tolerancije na različitost (Shevlin & O' Moore, 2000).

U saradnji sa vršnjacima učenici koji imaju teškoće u razvoju su u prilici da nauče da saslušaju i uvažavaju tuđe mišljenje, da sačekaju svoj red, da svoj stav iznesu na društveno prihvatljiv način, da nauče kako da daju doprinos zajedničkim aktivnostima, te kako da prime pomoć i podršku od drugih. Na emocionalnom planu učenje tokom

saradnje sa drugima može pozitivno da utiče na samopouzdanje učenika i samopercepciju, da dovede do osećaja zadovoljstva zbog doprinosa koji učenik daje grupi u celini. Kroz saradnju se zadovoljava i osnovna ljudska potreba za pripadnošću drugima. Važno je naglasiti da bi prilikom organizovanja saradničkih aktivnosti nastavnici trebalo da vode računa o usklađenosti planiranih zadataka sa stvarnim sposobnostima svakog učenika u grupi (Vujačić, Đević i Đerić, 2019). Naime, u nekim situacijama se može dogoditi da ni uz pomoć kompetentnijeg vršnjaka učenik koji ima teškoće u razvoju ne može da doprinese grupnoj aktivnosti (Vigotski, 1996). Usklađivanje nivoa težine zadatka sa mogućnostima učenika može da pomogne i u stvaranju pozitivne međuzavisnosti učenika, što predstavlja jedan od važnih ciljeva koji se ostvaruju saradničkim učenjem (Johnson & Johnson, 2000; Slavin, 1980). Od učitelja i nastavnika se očekuje da planirane aktivnosti i zadatke strukturiraju tako da grupa može da ostvari zajednički cilj samo ukoliko svaki njen član doprinese njegovom ostvarivanju. Učenici će to biti u stanju da urade ukoliko su planirani zadaci usklađeni sa njihovim sposobnostima. Situacije u kojima dolazi do pozitivne međuzavisnosti posebno su značajne za učenike koji imaju teškoće u razvoju, jer prilike da ravnopravno participiraju u grupnom radu i daju svoj doprinos višestruko unapređuju njihov razvoj. Na taj način nisu stavljeni u poziciju bespomoćnosti, preteranog zaštićivanja i zavisnosti od drugih, što neretko imaju u svom iskustvu sa vršnjacima i odraslim osobama (Vujačić, Đević i Đerić, 2019).

Sastavni deo primene diferenciranog pristupa u inkluzivnom obrazovanju je izrada Individualnog obrazovnog plana za svakog učenika koji ima teškoće u razvoju, kojim se postiže kontinuirano praćenje i podsticanje razvoja, pri čemu se naglasak ne stavlja na individualne aktivnosti sa ovim učenicima, već na njihovo učestvovanje u aktivnostima koje su predviđene i isplanirane za sve ostale učenike u odeljenju (Vujačić, 2012). Jedna od uloga nastavnika u okviru inkluzivnog obrazovanja predstavlja doprinos u domenu kreiranja sveobuhvatne individualne procene učenika koji ima teškoće u razvoju i uslova u kojima se obrazuje i odrasta, pa je on deo školskog tima za inkluziju čija je uloga, između ostalog, i kreiranje

Individualnog obrazovnog plana za svakog učenika koji ima teškoće u razvoju. Individualni obrazovni plan je pedagoški dokument kojim se obezbeđuje prilagođavanje obrazovnog procesa učeniku koji ima teškoće u razvoju, njegovim mogućnostima i potrebama (Hrnjica, 2004). Izrada Individualnog obrazovnog plana je dugoročan proces u kome učestvuje tim koji je sastavljen od roditelja učenika, nastavnika, stručnih saradnika i stručnjaka različitih profila, u zavisnosti od teškoće koju učenik ima (Grenot–Scheyer, Jubala, Bishop, & Coats, 1996). Osnovni elementi Individualnog obrazovnog plana su: 1) podaci o trenutnom nivou razvoja učenika koji ima teškoće u razvoju – razvojni status učenika u celini i po oblastima razvoja, očuvani potencijali i oblasti zaostajanja u odnosu na vršnjake (primarne i sekundarne posledice oštećenja, posledice na postizanje obrazovnih rezultata, posledice po socijalni razvoj i odnose sa vršnjacima); 2) podaci o godišnjim ciljevima i zadacima; 3) podaci o praćenju razvoja učenika tokom godine; 4) podaci o interakciji sa ostalim učenicima u odeljenju; 5) podaci o posebnim obrazovnim uslugama koje su obezbeđene; 6) podaci o potrebnim individualnim modifikacijama i 7) podaci o načinima obaveštavanja roditelja o napretku učenika. Važno je naglasiti da su ciljevi i zadaci dati u Individualnom obrazovnom planu različiti i specifični za svakog učenika ponaosob, pa i za učenike koji imaju istu vrstu teškoće u razvoju. Postavljeni ciljevi, koji su navedeni u Individualnom obrazovnom planu, mogu se, kada je to neophodno, ostvarivati kroz individualni rad sa učenikom koji ima teškoće u razvoju, ali primarno se ostvaruju kroz interakciju sa vršnjacima, u okviru redovnih nastavnih aktivnosti. Individualni rad sa učenikom koji ima teškoće u razvoju trebalo bi da se svede na minimum i praktikuje samo u slučajevima kada pojedine aktivnosti nije moguće organizovati u grupi vršnjaka. Krajnji cilj koji se želi postići Individualnim obrazovnim planom jeste podsticanje razvoja učenika uzimajući u obzir njegove očuvane potencijale, ostvarivanje obrazovnog postignuća u granicama očuvanih sposobnosti i stvaranje atmosfere u odeljenju u kojoj će učenici međusobno biti prihvaćeni.

Svaki učenik koji ima teškoće u razvoju ocenjuje se u skladu sa Individualnim obrazovnim planom. U Pravilniku o ocenjivanju učenika koji se primenjuje od školske 2019/2020. godine (Službeni

glasnik RS br. 34/2019) ocenjivanje se određuje kao sastavni deo procesa nastave i učenja kojim se obezbeđuje stalno praćenje ostvarivanja propisanih ishoda i standarda postignuća učenika. Predviđeno je da nastavnik prikuplja i beleži podatke o postignućima učenika, procesu učenja, napredovanju i razvoju učenika tokom godine u propisanoj evidenciji i svojoj pedagoškoj dokumentaciji. Prema ovom pravilniku, ocenjivanje treba da bude kontinuirana aktivnost koja pozitivno utvrđuje odnos prema učenju i znanju i koja podstiče motivaciju za učenje. Praćenje razvoja i napredovanja učenika ostvaruje se formativnim i sumativnim ocenjivanjem. Ovako shvaćeno ocenjivanje predstavlja deo procesa učenja i nastave i stoga je nastavnicima potrebna podrška da u okviru nastave optimalno razviju proces vrednovanja postignuća i da ga stave u funkciju napredovanja učenika u učenju. Važno je da se poređenje ne vrši prema prosečnim postignućima učenika u odeljenju, već prema tempu i nivou individualnog napredovanja učenika. Za učenike koji imaju teškoće u razvoju prate se prilagođeni ciljevi, sadržaji i ishodi u savladavanju Individualnog obrazovnog plana. Akcenat se stavlja na praćenje napredovanja učenika i dobijanje uvida u to da li su ciljevi i zadaci definisani u Individualnom obrazovnom planu ostvareni, kao i na donošenje odluka o tome šta će i na koji način učenik dalje učiti. Aktuelnim pravilnikom predviđeno je da se Individualni obrazovni plan revidira ukoliko učenik ne uspeva da ostvari postavljene ciljeve. Jedan od načina kontinuiranog ocenjivanja je i ocenjivanje pomoću portfolia koji se koristi za prikupljanje podataka o razvoju i napredovanju učenika tokom vremena (Birgin & Baki, 2007). Portfolio predstavlja smernicu za planiranje nastave, ukazuje na tok razvoja učenika tokom vremena, na proces ili način rada kao i na produkte, potvrđuje napredovanje, podstiče komunikaciju sa roditeljima i predstavlja korisno sredstvo za informisanje roditelja o napretku učenika tokom vremena. Korišćenje portfolia je u skladu sa principima razvojno prilagođene prakse i principima podučavanja koje uzima u obzir kompletnu ličnost deteta.

Razvoj i unapređivanje socijalnih veština učenika

Osnovu za socijalno kompetentno ponašanje čine socijalne veštine koje predstavljaju prihvatljiva, naučena ponašanja koja omogućavaju pojedincu da ostvaruje socijalne interakcije, na načine koji dovode do pozitivnih reakcija drugih (Gresham, 1986). Nedovoljno razvijene socijalne kompetencije učenika u značajnoj meri umanjuju kvalitet njihovih socijalnih interakcija. Nalazi istraživanja ukazuju na to da učenici koji imaju teškoće u razvoju često imaju nedovoljno razvijene socijalne veštine (Guralnick & Groom, 1988; Hunt *et al.*, 1996; Peck, Donaldson, & Pezzoli, 1990; Stainback & Stainback, 1987), što se negativno odražava na njihovo socijalno funkcionisanje i odnose sa vršnjacima. Ukoliko i socijalne veštine ostalih učenika u odeljenju nisu u dovoljnoj meri razvijene, ostvarivanje socijalnih interakcija će biti dodatno otežano.

Nastojanja nastavnika da unapredi socijalno funkcionisanje svih učenika u odeljenju prepoznaju se u kreiranju okruženja u kome su učenici podstaknuti da: 1) stiču veštine koje su neophodne za saradnju sa drugima u procesu učenja; 2) uče strategije za unapređivanje pozitivne slike o sebi i razvoj samopoštovanja, kao i 3) uče strategije za prevenciju i rešavanje problema i konflikata u socijalnim odnosima (Pavri & Monda-Amaya, 2000). Stoga je značajno da se na nivou škola i konkretno odeljenskih zajednica osmisle različiti programi intervencija koji bi bili direktno usmereni na razvoj socijalnih veština učenika i unapređivanje njihovih socijalnih kompetencija u celini. Pregled istraživačkih studija u čijem fokusu je bilo ispitivanje efekata primene eksperimentalnih, interventnih programa ukazuje na brojne pozitivne promene u domenu socijalnog razvoja učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovih vršnjaka, te na mogućnosti ovih programa u vezi sa unapređivanjem socijalnih interakcija učenika (Đević i Vujačić, 2013). Detaljno posmatranje učenika koji imaju teškoće u razvoju i praćenje njihovog ponašanja i interakcija sa ostalim učenicima i nastavnikom može da pomogne u sagledavanju i utvrđivanju glavnih uzroka koji utiču na njihov nepovoljniji socijalni položaj u odeljenju. Utvrđivanje ključnih determinanti socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju može da olakša proces

pripreme i realizacije obrazovnih interventnih programa i na taj način doprinese podsticanju socijalne angažovanosti učenika i njihovom boljem pozicioniranju u grupi vršnjaka (Baydik & Bakkaloğlu, 2009). Nalazi nekih istraživanja (Hair, Jager, & Garrett, 2002) potvrđuju da što je socijalna kompetencija učenika koji imaju teškoće u razvoju razvijenija, u većoj meri ih vršnjaci prihvataju, uspeavaju da ostvare prijateljstva i održe čvrste veze, efikasniji su u rešavanju konflikata, ispoljavaju veću motivaciju za učenje i imaju bolja akademska postignuća. Repertoar razvijenih socijalnih veština učenicima koji imaju teškoće u razvoju u velikoj meri može kompenzovati primarne posledice postojeće smetnje i omogućiti da ostvare kako pozitivne interakcije sa vršnjacima, tako i bolji školski uspeh (Gresham *et al.*, 2011).

Uvidom u literaturu iz ove oblasti primetno je da se programi koji se organizuju radi unapređivanja socijalnih interakcija učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovih vršnjaka mogu razlikovati prema sadržaju, kompleksnosti, metodama rada, dužini trajanja, kao i teorijskom pristupu koji je u osnovi programa (Barton, 1986). Kada je kompleksnost programa u pitanju, moguće je razlikovati multimodalne i monomodalne programe. Multimodalni programi podrazumevaju kompleksnu obuku koja sadrži bihejvioralne, kognitivne i emocionalne komponente obuke. Monomodalni programi uglavnom podrazumevaju usvajanje pojedinih specifičnih veština, kao što su samokontrola, asertivnost i slično (Spasenović, 2006).

Brojni programi podrške zasnovani na razvijanju socijalnih veština sadrže različite forme i kombinacije u zavisnosti od cilja programa, uzrasta učenika i razvojne teškoće koju ima. Zajednička karakteristika različito koncipiranih programa je primena sledećih tehnika: 1) podučavanje, 2) modelovanje, 3) uvežbavanje ponašanja i 4) pozitivno potkrepljenje (Kavale & Mostert, 2004). Učenje socijalnih i kognitivnih veština posredstvom verbalnih uputstava predstavlja suštinu podučavanja. Modelovanje podrazumeva posmatranje druge osobe koja ispoljava poželjno socijalno ponašanje (uživo ili posredstvom različitih medija). Tokom uvežbavanja učenik uči kako da ispoljava novo ponašanje, što je najčešće potkrepljeno povratnom informacijom o ponašanju koje se uvežbavalo (Spasenović, 2006). Na osnovu

analize jednog broja interventnih programa koji su bili usmereni na poboljšanje socijalnih veština učenika koji imaju teškoće u razvoju, autori su uočili da analizirani programi imaju sledeće karakteristike: 1) sadrže davanje informacija ostalim učenicima o specifičnostima različitih razvojnih smetnji učenika koji ima teškoće u razvoju; 2) usmereni su na razvoj socijalnih veština ne samo učenika koji imaju teškoće u razvoju, već i njihovih vršnjaka iz odeljenja i 3) primenjuju se u toku zajedničkih nastavnih i vannastavnih aktivnosti, a ne samo tokom individualnog rada sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju (Hunt *et al.*, 1996).

Jedan broj programa i aktivnosti za podsticanje socijalnih interakcija usmeren je na osveščivanje učenika o postojanju razlika među njima, čime se omogućava da vršnjaci lakše prihvate učenike koji imaju teškoće u razvoju, a da ovi učenici steknu realniju sliku o sebi i svoje specifičnosti prihvate na adekvatan način. Stoga, uticaj na učenike da prihvate razlike koje među njima postoje nastavnik može vršiti tako što će organizovati različite aktivnosti tokom kojih učenici mogu otkriti da neke svoje osobine dele sa vršnjacima, da se prema nekim karakteristikama međusobno razlikuju, kao i da postojanje individualnih razlika ne predstavlja nužno prepreku za uspostavljanje uzajamnih odnosa, već da može biti podsticaj za zajedničko učenje i druženje. Na taj način učenici mogu otkriti da, iako se razlikuju prema mnogim karakteristikama, svi imaju iste potrebe, pa i potrebu da budu prihvaćeni (Vujačić, 2010). Interventni programi su posebno efikasni na mlađem uzrastu, jer se ostali učenici na taj način od ranog uzrasta podstiču da prihvate vršnjake koji imaju teškoće u razvoju, čime se smanjuje mogućnost da se razviju negativni odnosi i da neprihvatanje ili odbacivanje učenika koji ima teškoće u razvoju trajno *oboji* odnose među vršnjacima.

Podsticanje vršnjaka da budu učesnici u jačanju socijalnih kompetencija učenika koji imaju teškoće u razvoju predstavlja okosnicu određenog broja interventnih programa. U osnovi ovakvih programa je povezivanje ostalih učenika sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju, koji kroz zajedničke aktivnosti pomažu vršnjaku koji ima određene smetnje u razvoju da unapredi socijalne veštine, intenzivira interakcije sa vršnjacima i nastavnikom i poboljša svoje ponašanje

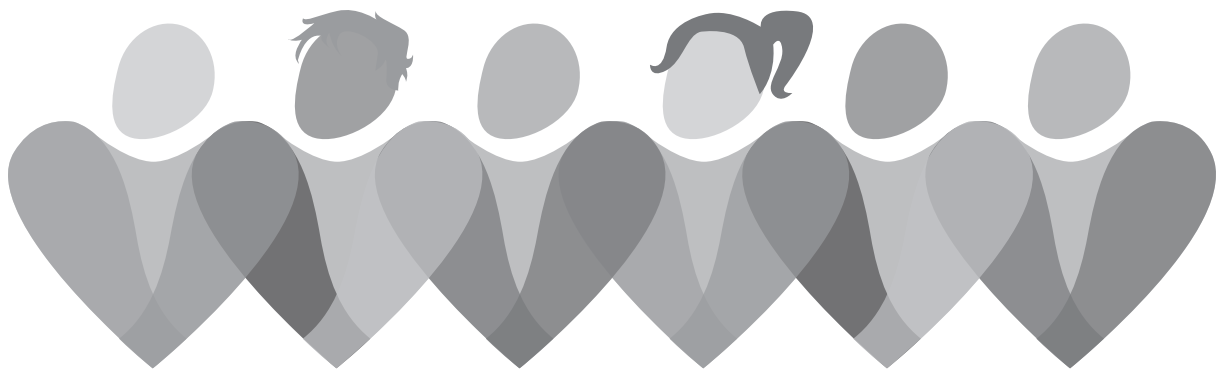
(Đević, 2019). Pored vršnjaka kao direktnih učesnika interventnih programa, vodeća uloga pripada nastavnicima, koji će biti uspješniji u realizaciji ovih aktivnosti ukoliko su prethodno obučeni i ukoliko imaju podršku svojih kolega. Nalazi nekih istraživanja ukazuju na to da su ovakve intervencije unutar škole uticale na razvijanje češćih i kvalitetnijih socijalnih interakcija obe grupe dece kako u učionici, tako i van nje (Morrison, Kamps, Garcia, & Parker, 2001). Naime, pored toga što ovakve strategije unapređuju socijalne veštine učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovo aktivno učestvovanje u nastavnim aktivnostima, one imaju pozitivan efekat i na poboljšanje socijalnih veština ostalih učenika u odeljenju – postaju tolerantniji, spremniji da pomognu, brižniji, nežniji, razvijaju komunikacijske veštine i slično (Terpstra & Tamura, 2008).

Kako bi se postigla veća efikasnost programa i aktivnosti usmerenih na podsticanje socijalne interakcije učenika koji imaju teškoće u razvoju i razvoj socijalnih veština svih učenika, potrebno je da uče i uvežbavaju veštine koje su relevantne za njih, koje mogu da se primenjuju u različitim situacijama i koje imaju potencijal da se održe tokom vremena (Hansen, Nangle, & Meyer, 1998). Zato je važno da se nastavnici i nakon realizovanih intervencija trude da učenici uopštavaju socijalne veštine, kako ono što su učili i vežbali ne bi imalo ograničenu upotrebu i kratkotrajne efekte. Generalizacija naučenih veština je posebno značajna za učenike koji imaju teškoće u razvoju, jer se na taj način stvaraju uslovi za unapređivanje njihovog socijalnog funkcionisanja i prihvaćenosti u različitim socijalnim grupama i životnim situacijama.

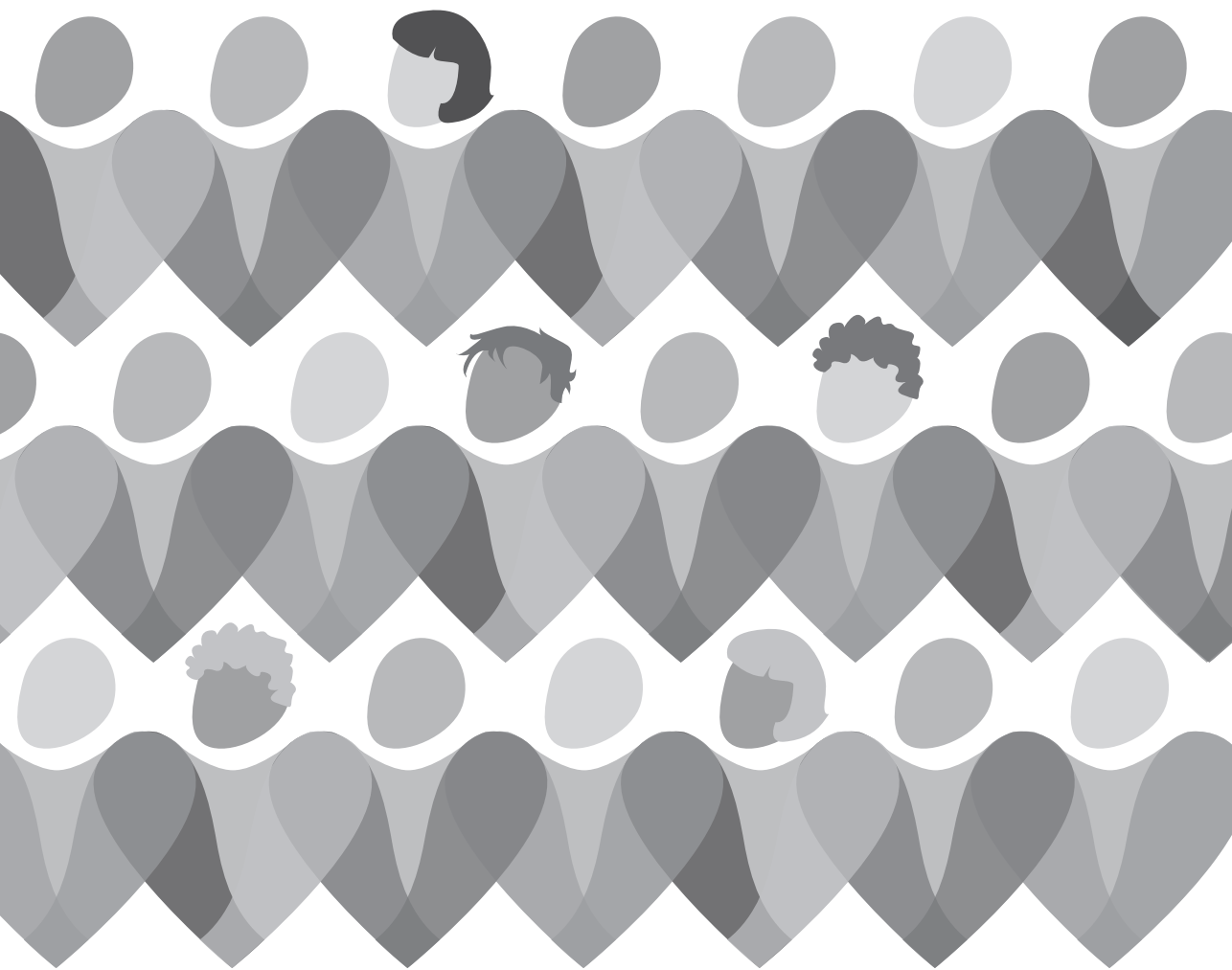
U procesu osmišljavanja programa i aktivnosti za podsticanje socijalne interakcije i razvoj socijalnih veština učenika neophodno je voditi računa da se obezbede ključne pretpostavke (Sretenov, 2005), kako bi se postigao veći nivo kvaliteta i efikasnosti pomenutih programa i aktivnosti: 1) pre primene ovih programa i aktivnosti poželjno je da se testiraju, čime bi se dobio uvid u mogućnost njihove primene u praksi i eventualne potrebe za modifikacijama; 2) s obzirom na to da je savladavanje bazičnih i naprednih socijalnih veština složen proces, potrebno je voditi računa o dužini trajanja programa i aktivnosti, kako se ne bi dogodilo da programi izgube

na efikasnosti usled svoje kratkotrajnosti; 3) pomenute programe i aktivnosti trebalo bi realizovati u grupi vršnjaka tokom nastavnih i vannastavnih aktivnosti, a ne samo u toku individualnog rada sa učenicom koji ima teškoće u razvoju; 4) u saradnji sa roditeljima učenika koji ima teškoće u razvoju uvežbavanje socijalnih veština je neophodno primeniti i na situacije van škole; 5) imajući u vidu da programi u okviru kojih se ne vodi računa o individualnim potrebama učenika dovode do manje uspeha, potrebno ih je uskladiti sa stvarnim mogućnostima i interesovanjima učesnika programa i 6) sa primenom programa i aktivnostima potrebno je početi na što ranijem uzrastu učenika, jer nalazi istraživanja upućuju na to da se bolji efekti ovih programa postižu ukoliko se sa njima otpočne na ranom uzrastu (Guralnick, 2006; Spasenović i Mirkov, 2007).

U procesu osmišljavanja i primene ovih programa i aktivnosti, nastavnicima je potrebna podrška na nivou škole, najpre od stručnih saradnika, ali i od ostalih nastavnika (Meadan & Monda-Amaya, 2008). U školama u našoj zemlji, primena ovih programa još uvek nije zaživela i ne predstavlja kontinuiranu praksu usmerenu na unapređivanje socijalnog funkcionisanja svih učenika u odeljenju. U daljim nastojanjima da se kvalitet realizacije inkluzivnog obrazovanja poboljša, svakako bi trebalo voditi računa da se kroz dodatnu obuku unaprede neophodne kompetencije nastavnika i stručnih saradnika za osmišljavanje i primenu ovih programa i aktivnosti.



**PRIKAZ I REZULTATI ISTRAŽIVANJA
U BEOGRADSKIM OSNOVNIM ŠKOLAMA**



METODOLOŠKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU

Cilj istraživanja

U našoj sredini su retko realizovana istraživanja koja su bila usmerena na ispitivanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u okviru redovnih škola, pri čemu su dominantno korišćene sociometrijske tehnike nominacije i rangiranja (Banković, 2016; Đević, 2015; Jablan, Mirković, Stanimirović i Vučinić, 2017; Maksimović, 2004). Još su ređa istraživanja (Đević, 2015; Vujačić i Studen, 2009) u kojima je napravljen pokušaj da se dobije detaljniji uvid u socijalnu prihvaćenost učenika koji imaju teškoće u razvoju primenom nekih drugih istraživačkih metoda, poput sistematskog posmatranja čime bi, između ostalog, bila obezbeđena i perspektiva nezavisnih posmatrača. Posebno je značajno naglasiti da, prema našim saznanjima, u dosadašnjim istraživanjima ovog fenomena u našoj zemlji nisu učestvovali učitelji i nastavnici. Sagledavanje perspektive učitelja i nastavnika, kao ključnih aktera inkluzivnog obrazovanja, predstavlja jedan od važnih oslonaca u razumevanju socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u okviru redovne škole. Stoga smo u ovom istraživanju uvid u socijalnu prihvaćenost učenika koji imaju teškoće u razvoju, dobijenu na osnovu sociometrijskog istraživanja, dopunili ispitivanjem percepcija učitelja i odeljenskih starešina odeljenja u kojima je istraživanje obavljeno. S obzirom na to da učitelji i nastavnici imaju priliku da kontinuirano prate razvoj i napredovanje učenika koji imaju teškoće u razvoju, njihove percepcije su neophodne za dobijanje obuhvatnije slike o socijalnom funkcionisanju ovih učenika u odeljenjima redovne osnovne škole. Ispitivanje percepcija učitelja i nastavnika o socijalnom funkcionisanju učenika koji imaju teškoće u razvoju može da pomogne u sagledavanju činilaca koji imaju ključnu ulogu u oblikovanju socijalne prihvaćenosti ovih učenika, kao i da pruži uvid u načine rada nastavnika koji su usmereni ka ovom cilju. Dobijanje podataka o nastavničkim praksama usmerenim na unapređivanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju može

da nam ukaže na to koje neophodne kompetencije oni već imaju, a u kojim aspektima njihovog rada im je potrebno dodatno usavršavanje.

Cilj ovog istraživanja predstavlja ispitivanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole. Bila nam je namera da primenom sociometrijskih tehnika nominacije i rangiranja, uz korišćenje sociometrijskog upitnika i rejting skale, dobijemo uvid u stepen socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju, kao i u različite dimenzije socijalnog statusa ovih učenika. Takođe, zanimalo nas je da li postoje razlike u domenu socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u zavisnosti od njihovog pola, uzrasta (IV i VIII razred), školskog uspeha i nivoa obrazovanja roditelja. Socijalna prihvaćenost učenika koji imaju teškoće u razvoju sagledana je i iz perspektive učitelja i odeljenskih starešina, uzimajući u obzir njihove percepcije socijalnog statusa ovih učenika, mišljenja o ključnim činiocima koji utiču na njihov socijalni status, kao i ispitivanjem na koje načine podstiču socijalnu angažovanost i prihvaćenost ovih učenika u odeljenju.

Uzorak istraživanja

U istraživanju su učestvovali učenici četvrtog i osmog razreda iz osam osnovnih škola sa područja grada Beograda. U istraživanju su učestvovala ukupno 872 učenika, od čega su poduzorak učenika četvrtog razreda činila 442 učenika, dok je poduzorak učenika osmog razreda činilo 430 učenika. U Tabeli 1 prikazani su podaci o broju učenika u školama koje su učestvovale u istraživanju.

Bilo je ukupno 36 odeljenja, od čega je odabran jednak broj odeljenja i u četvrtom i u osmom razredu (18 odeljenja). Osnovni kriterijum za odabir odeljenja koja su učestvovala u istraživanju predstavljalo je prisustvo učenika koji ima teškoće u razvoju u datom odeljenju (nameran uzorak odeljenja). U istraživanju su učestvovala 62 učenika koji imaju teškoće u razvoju, od čega je 31 učenik pohađao četvrti razred, dok je isti broj učenika bio iz osmog razreda.

Tabela 1. Uzorak učenika u školama koje su učestvovala u istraživanju

Osnovna škola	Broj učenika u četvrtom razredu	Broj učenika u osmom razredu	Ukupan broj učenika
Škola 1	85	74	159
Škola 2	41	48	89
Škola 3	55	28	83
Škola 4	102	47	149
Škola 5	54	47	101
Škola 6	43	76	119
Škola 7	62	49	111
Škola 8	0	61	61
Ukupno	442	430	872

Kako učenici koji imaju teškoće u razvoju predstavljaju heterogenu grupu dece s obzirom na vrstu i stepen teškoće koju imaju, u istraživanju su učestvovali učenici koji imaju različite teškoće u emocionalnom, socijalnom, kognitivnom i fizičkom razvoju. Preciznije, u istraživanju su učestvovali učenici koji imaju lakše i umereno teške smetnje u intelektualnom razvoju, učenici koji imaju oštećenje senzornih funkcija, učenici koji imaju telesni invaliditet, učenici koji imaju emocionalne teškoće, kao i učenici koji imaju višestruke (kombinovane) smetnje.

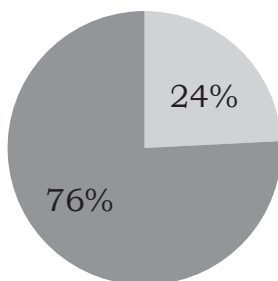
Pored učenika, uzorak istraživanja činilo je 18 učitelja i 18 odeljenskih starešina odeljenja u kojima je realizovano ovo istraživanje. Uzorak nastavnika činile su odeljenske starešine jer se pretpostavlja da oni najbolje poznaju učenike odabranih odeljenja, te da osim nastave konkretnog nastavnog predmeta koji predaju, održavaju i časove odeljenjske zajednice koji predstavljaju priliku za bolje sagledavanje karakteristika pojedinih učenika, njihovog socijalnog pozicioniranja u grupi, te međusobnih odnosa sa vršnjacima.

S obzirom na to da su učenici koji nemaju teškoće u razvoju u značajno većem broju činili deo uzorka istraživanja (da bi se ispitao socijalni status jednog učenika, svi učenici u odeljenju moraju da učestvuju), statistički nije opravdano upoređivati socijalnu prihvaćenost dve grupe učenika koje su značajno neujednačane po broju. Iz tog razloga iz ukupnog uzorka učenika koji nemaju teškoće

u razvoju pristupilo se slučajnom izboru učenika kontrolne grupe. Ovaj proces podrazumevao je biranje učenika pomoću programa za generisanje nasumičnih brojeva (www.random.org) i to tako što se u program unese ukupan broj učenika iz određenog odeljenja koji potom prikazuje jedan broj iz unetog raspona brojeva. U zavisnosti od broja učenika koji imaju teškoće u razvoju u određenom odeljenju, biran je i broj kontrolnih učenika (na primer, ako su u odeljenju prisutna dva učenika koja imaju teškoće u razvoju, birana su i dva učenika kontrolne grupe). Tako, uzorak učenika iz kontrolne grupe činio je 31 učenik koji pohađa četvrti razred, kao i 31 učenik koji pohađa osmi razred. Važno je naglasiti da je jedini kriterijum prilikom slučajnog biranja učenika iz kontrolne grupe bio taj da on bude istog pola kao učenik koji ima teškoće u razvoju. Ukoliko bi se dogodilo da slučajno izabrani učenik nije istog pola kao učenik koji ima teškoće u razvoju, opisana procedura bi se ponavljala sve dok izabrani učenik ne zadovolji ovaj kriterijum.

Polna struktura ukupnog uzorka učenika koji pohađaju četvrti i osmi razred osnovne škole relativno je ujednačena, s obzirom na to da je u istraživanju učestvovalo 446 dečaka i 426 devojčica. Međutim, kada je u pitanju polna struktura uzorka učenika koji imaju teškoće u razvoju, upadljiva je izražena neujednačenost, odnosno značajno je veći broj dečaka (N=47) koji su učestvovali u istraživanju u odnosu na broj devojčica (N=15). Na Slici 1 prikazana je procentualna razlika u vezi sa zastupljenošću dečaka i devojčica u ukupnom uzorku ovih učenika koji pohađaju četvrti i osmi razred osnovne škole.

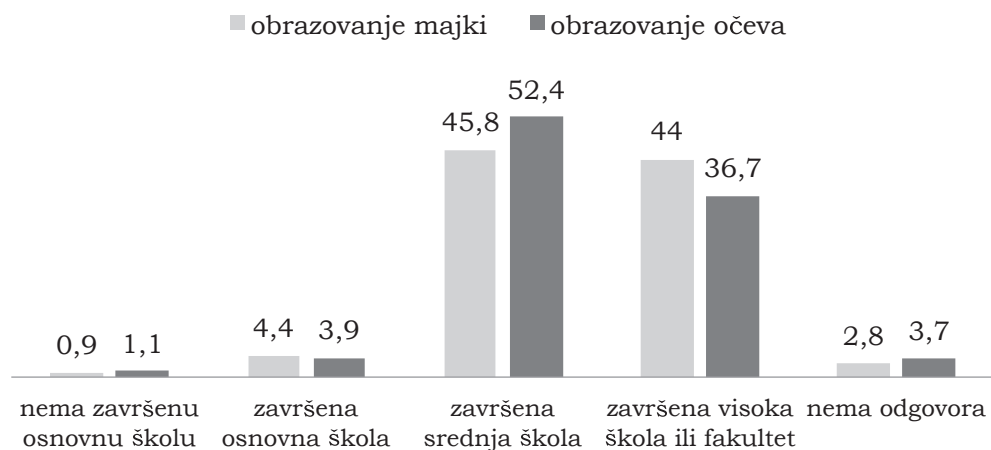
■ ženski pol ■ muški pol



Slika 1. Polna struktura uzorka učenika koji imaju teškoće u razvoju

Prosečan uspeh svih učenika četvrtog i osmog razreda koji su učestvovali u istraživanju iznosio je 4,03. Kada je u pitanju opšti uspeh učenika četvrtog razreda, on je očekivano veći od opšteg uspeha učenika osmog razreda. Tako je opšti uspeh učenika četvrtog razreda na kraju prvog polugodišta bio 4,35, dok je uspeh učenika osmog razreda iznosio 3,67. Kada se uzmu u obzir samo učenici koji imaju teškoće u razvoju, njihov opšti uspeh u četvrtom razredu na kraju prvog polugodišta bio je 3,16, dok je u osmom razredu iznosio 2,77.

Kada je u pitanju nivo obrazovanja roditelja svih učenika koji su učestvovali u istraživanju, majke i očevi su u najvećem procentu završili srednju školu (45,8% majki; 52,4% očeva). Zanimljivo je da među majkama ispitanika ima više onih koje su završile visoku školu ili fakultet (44,0%) u poređenju sa očevima (36,7%). Na Histogramu 1 prikazani su procentualni podaci o nivou obrazovanja majki i očeva ispitanika.



Histogram 1. Nivo obrazovanja majki i očeva

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U ovom istraživanju primenjene su kvantitativne i kvalitativne metode istraživanja u prikupljanju i analizi podataka. Kako bismo ispitali stepen socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihov socijalni status u odeljenju, primenjene su sociometrijske tehnike istraživanja: 1) tehnika vršnjačkih nominacija i 2) tehnika rangiranja. Tehnika vršnjačkih nominacija podrazumevala je upotrebu sociometrijskog upitnika, dok je u okviru tehnike rangiranja korišćena rejting skala (skala procene). U cilju ispitivanja percepcija učitelja i odeljenskih starešina o socijalnom statusu učenika koji imaju teškoće u razvoju, primenjen je upitnik za učitelje i odeljenske starešine onih odeljenja u kojima je realizovano sociometrijsko istraživanje.

Sociometrijski upitnik. U okviru tehnike nominacije primenjen je sociometrijski upitnik, koji sadrži kratko uputstvo o načinu popunjavanja, kao i opšti deo u kome je od učenika traženo da napišu svoje ime i prezime, naziv škole, razred i odeljenje, da zaokruže kog su pola, da navedu opšti uspeh na kraju polugodišta i da zaokruže jedan od ponuđenih odgovora koji se odnosi na nivo obrazovanja majke i oca. Drugi deo upitnika sadržao je četiri sociometrijska pitanja u okviru kojih se od učenika tražilo da navedu najviše tri učenika iz svog odeljenja sa kojima bi voleli/ne bi voleli da se druže u školi i da sede u klupi. Dakle, u sociometrijskom upitniku primenjena su dva pozitivna i dva negativna kriterijuma sa najviše tri izbora. S obzirom na to da je u fokusu ovog istraživanja socijalna prihvaćenost učenika u odeljenju, smatrali smo da je adekvatno izabrati one kriterijume na osnovu kojih možemo saznati više o distribuciji naklonosti na afektivnim ili pretežno afektivnim kriterijumima (emocionalni kriterijum). Iz tog razloga se od učenika tražilo da navedu ime i prezime drugarica/ drugova iz odeljenja sa kojima bi najviše voleli/ne bi voleli da se druže u školi, kao i sa kojima bi najviše voleli/ne bi voleli da sede u klupi. Važno je naglasiti da se *sedenje u klupi* može delimično podvesti i pod funkcionalni kriterijum koji otkriva distribuciju naklonosti/nenaklonosti zasnovanu na pretežno funkcionalnim odnosima.

Rejting skala. Činjenica da u tehnici vršnjačkih nominacija svi učenici nominuju, ali da ne moraju svi biti nominovani, podstakla nas je da u istraživanju primenimo i tehniku rejting skale. S obzirom na to da se rejting skala najčešće zasniva na jednom kriterijumu, od učenika je traženo da procene sve članove grupe prema jednom emocionalnom kriterijumu. Učenicima je data četvorostepena skala i kratko uputstvo za popunjavanje, kako bi procenili u kom stepenu bi voleli da se u školi druže sa svakim pojedinačnim učenikom iz svog odeljenja. Učenici su dobili list na kome su se sa leve strane nalazila imena svih učenika u odeljenju, a sa desne modaliteti odgovora (veoma bih voleo/la; voleo/la bih; ne bih voleo/la; uopšte ne bih voleo/la).

Upitnik za učitelje i odeljenske starešine. Učitelji i odeljenske starešine popunjavali su upitnik pojedinačno za svakog učenika koji ima teškoće u razvoju. Pored kratkog uputstva za popunjavanje, u uvodnom delu upitnika tražene su informacije o nazivu škole, indeksu odeljenja i imenu i prezimenu učenika koji ima teškoće u razvoju. Upitnik je sadržao tri pitanja otvorenog tipa u kojima je od učitelja/ odeljenskog starešine traženo da opiše socijalni status konkretnog učenika koji ima teškoće u razvoju u odeljenju, te da iznese svoje mišljenje o tome koji su činioci imali presudan uticaj na dati socijalni status učenika. Takođe, od učitelja/odeljenskog starešine je traženo da opiše na koji način podstiče i unapređuje socijalnu angažovanost i prihvaćenost učenika koji ima teškoće u razvoju u svom odeljenju.

Način organizovanja i tok istraživanja

Istraživanja je realizovano tokom marta, aprila i maja školske 2018/2019. godine. Tokom februara prikupljene su potrebne saglasnosti za realizovanje istraživanja i dogovoreni su okvirni termini ispitivanja.

Materijal za istraživanje direktno je prosleđen školama ili je poslat poštom. Pored neophodnih instrumenata, svaki učitelj i odeljenski starešina u čijem je odeljenju realizovano istraživanje, dobio je i detaljno uputstvo za popunjavanje sociometrijskih instrumenata istraživanja, kao i upitnika koji je njima bio namenjen. Stručni saradnici škola

su istraživačke instrumente podelili učiteljima i odeljenskim starešinama onih odeljenja koja su odabrana za uzorak istraživanja. Učitelji i odeljenske starešine odabranih odeljenja popunjavali su upitnik posebno za svakog učenika koji ima teškoće u razvoju koji je u njihovom odeljenju. Nakon vraćanja materijala iz škole usledila je faza pregledanja istraživačkih instrumenata koja je podrazumevala proveru potpunosti odgovora. Sve nejasnoće rešavane su u saradnji sa stručnim saradnikom škole. Ukoliko neko od učenika nije bio prisutan u vreme realizovanja glavnog istraživanja, istraživači su u skladu sa metodološkim zahtevima sociometrije tražili od školskog osoblja da u periodu od dve nedelje urade naknadno ispitivanje učenika koji su izostali.

Način obrade podataka

U obradi podataka urađena je deskriptivna statistika, kao i druge statističke analize u zavisnosti od prirode dobijenih podataka.

Za dobijanje uvida u različite dimenzije socijalnog statusa učenika, korišćen je sledeći statistički postupak (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982): suma dobijenih pozitivnih i negativnih glasova transformiše se u standardizovane skorove prihvatanja (P) i neprihvatanja (N). Potom se skor neprihvatanja oduzima od skora prihvatanja (P-N), nakon čega se dobija skor socijalne preferencije (SP), a njihovim sabiranjem (P+N) dobija se skor socijalnog uticaja (SU). U okviru odeljenja skorovi socijalne preferencije i socijalnog uticaja su standardizovani. Skorovi koje smo pomenuli predstavljaju osnovu za dobijanje pet dimenzija socijalnog statusa: 1) *popularni* – učenici čiji je SP skor veći od 1,0, P skor veći od 0 i N skor manji od 0; 2) *odbačeni* – učenici čiji je SP skor manji od -1,0, P skor manji od 0 i N skor veći od 0; 3) *zanemareni* – učenici čiji je SU skor manji od -1,0; 4) *kontroverzni* – učenici čiji je SU skor veći od 1,0, P skor veći od 0 i N skor veći od 0; 5) *prosečni* – učenici čiji je SP skor između -0,5 i 0,5 i SU skor između -0,5 i 0,5. U kategoriju *ostali* svrstani su oni učenici koji na osnovu datih kriterijuma nisu mogli pripadati nijednoj od pet nabrojanih grupa. Za kategoriju zanemarenih učenika urađena je adaptacija korišćene sociometrijske procedure. Naime, procenjeno je

da su u opisanoj proceduri postavljeni restriktivni uslovi koji, pored SU skora manjeg od $-1,0$, zahtevaju da zanemareni učenici ne dobiju nijedan pozitivan glas. Stoga smo odlučili da uzmemo u obzir prvi deo zahteva, dok smo drugi izostavili. Ovakve adaptacije primenjivane su i u pojedinim ispitivanjima koja su ranije realizovana u našoj zemlji, budući da su i ona sadržala pomenutu proceduru (Đević, 2015; Spasenović, 2006). Za utvrđivanje statističkih značajnosti razlika između učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovih vršnjaka, kao i između učenika četvrtog i osmog razreda u domenu pripadanja različitim dimenzijama socijalnog statusa korišćen je hi-kvadrat test.

Za utvrđivanje stepena socijalne prihvaćenosti, pored deskriptivne statistike, izračunate su prosečne vrednosti, kao i varijabilnost ovih procena za svakog učenika. Srednja vrednost primljenih procena odražava individualni nivo socijalne prihvaćenosti u okviru grupe (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Za utvrđivanje statističkih značajnosti razlika u vezi sa nivoom socijalne prihvaćenosti između učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovih vršnjaka, kao i između učenika četvrtog i osmog razreda korišćena je ANOVA.

Za utvrđivanje povezanosti između prihvaćenosti učenika i njihovog školskog uspeha korišćen je Pirsonov koeficijent korelacije. U cilju predviđanja nivoa obrazovanja roditelja i prihvaćenosti učenika korišćen je generalni linearni model (GLM) ili Kruskal-Wollis test (za male uzorke). Kako bi bila utvrđena značajnost razlika između pojedinih kategorija varijabli obrazovanja majke i obrazovanja oca, primenjeni su post hoc testovi uz korišćenje Bonferroni korekcije ukoliko su varijanse kategorija bile jednake, odnosno Tamhane korekcije ukoliko nisu bile jednake.

Obrada kvalitativnih podataka podrazumevala je primenu interpretativne fenomenološke analize čiji cilj predstavlja ispitivanje iskustva učesnika istraživanja iz njihove sopstvene perspektive (Knežević i Petrović, 2018). Budući da fenomenološka analiza ne obuhvata samo deskripciju dobijenih iskaza, već podrazumeva interpretativni proces u kome istraživač interpretira lična iskustva ispitanika (Vilig, 2016), analizu smo zasnovali ne samo na opisu dobijenih iskaza učitelja i odeljenskih starešina o socijalnom statusu

učenika koji imaju teškoće u razvoju, već i na našoj interpretaciji njihovih ličnih iskustava, značenja i razumevanja ovog fenomena (Creswell, 2007).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U ovom poglavlju najpre ćemo predstaviti rezultate dobijene pomoću sociometrijskih tehnika istraživanja koji se odnose na socijalnu prihvaćenost i socijalni status učenika koji imaju teškoće u razvoju. Prikaz nalaza dobijenih pomoću sociometrijskih tehnika sadrži i dva nivoa poređenja: 1) upoređivanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju i učenika koji nemaju teškoće u razvoju i 2) upoređivanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju četvrtog razreda sa socijalnom prihvaćenošću učenika koji imaju teškoće u razvoju osmog razreda. Pored toga, prikazaćemo i rezultate koji se odnose na povezanost pola, školskog uspeha i nivoa obrazovanja roditelja sa socijalnom prihvaćenošću učenika koji imaju teškoće u razvoju.

Nakon prikaza sociometrijskih nalaza istraživanja, predstaviti ćemo kvalitativne podatke dobijene od učitelja i odeljenskih starešina odeljenja u kojima je istraživanje realizovano. Od učitelja i odeljenskih starešina očekivali smo da opišu socijalni status učenika koji imaju teškoće u razvoju, da izdvoje najznačajnije čionioce socijalnog statusa ovih učenika, kao i da navedu načine na koje oni podstiču njihovu socijalnu participaciju u odeljenju.

Dakle, sve dobijene rezultate istraživanja prikazaćemo u okviru šest celina: 1) stepen socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju; 2) različite dimenzije socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju; 3) povezanost pola, školskog uspeha i nivoa obrazovanja roditelja sa socijalnom prihvaćenošću učenika; 4) nastavničke percepcije socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju; 5) ključni čioniooci koji utiču na socijalni status ovih učenika i 6) načini unapređivanja socijalnih interakcija i prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u redovnim odeljenjima.

Stepen socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju

U istraživanju smo primenili rejting skalu, da bismo ispitali u kom stepenu su učenici koji imaju teškoće u razvoju prihvaćeni od svojih vršnjaka iz odeljenja. Od učenika se očekivalo da se na četvorostepenoj skali procene izjasne u kojoj meri bi voleli da se druže sa svakim učenikom iz svog odeljenja.

Kako bi se utvrdio stepen socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovih vršnjaka iz odeljenja, primenjena je deskriptivna statistička analiza pomoću koje su izračunate prosečne vrednosti socijalne prihvaćenosti sledećih grupa učenika: učenici koji imaju teškoće u razvoju, učenici iz kontrolne grupe i odeljenje u celini.

U Tabeli 2 prikazane su vrednosti aritmetičkih sredina koje se odnose na stepen socijalne prihvaćenosti pomenutih grupa učenika odeljenja četvrtog razreda. Podaci su prikazani za svako odeljenje posebno.

Kako pokazuju podaci prikazani u Tabeli 2, učenici četvrtog razreda osnovne škole koji imaju teškoće u razvoju u manjem stepenu su prihvaćeni u svojim odeljenjima u odnosu na vršnjake iz kontrolne grupe. Naime, primetno je da su u više od 70% odeljenja (13 odeljenja) prosečne vrednosti socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju niže u poređenju sa datim prosečnim vrednostima socijalne prihvaćenosti njihovih vršnjaka iz kontrolne grupe. Međutim, zanimljivo je da u preostalim pet odeljenja učenici koji imaju teškoće u razvoju imaju veće vrednosti aritmetičkih sredina u odnosu na učenike iz kontrolne grupe, što ukazuje na to da su u tim odeljenjima prihvaćeniji od učenika iz kontrolne grupe. Kada se vrednosti aritmetičkih sredina, koje se odnose na stepen socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju, uporede sa prosečnim vrednostima koje se odnose na socijalnu prihvaćenost ostalih učenika u odeljenju, primetno je da su u gotovo svim odeljenjima (17 odeljenja) učenici koji imaju teškoće u razvoju u manjoj meri prihvaćeni od ostalih učenika.

Tabela 2. Stepen socijalne prihvaćenosti učenika četvrtog razreda

Odeljenje četvrtog razreda	Učenici koji imaju teškoće u razvoju (AS)	Učenici iz kontrolne grupe (AS)	Ostali učenici (AS)	Odeljenje u celini (AS)
1	1,96	2,63	2,88	2,80
2	2,57	2,58	2,94	2,86
3	2,23	2,90	2,91	2,86
4	2,69	2,65	3,03	2,96
5	2,39	2,17	2,91	2,79
6	2,00	3,18	3,01	2,98
7	2,51	3,20	3,02	2,99
8	2,44	2,94	2,86	2,84
9	2,25	2,44	2,62	2,58
10	2,32	3,25	3,16	3,13
11	2,73	2,59	2,88	2,84
12	1,50	2,74	2,63	2,60
13	1,95	2,76	2,79	2,72
14	1,64	2,66	3,08	2,90
15	3,40	3,35	2,75	2,81
16	1,88	2,78	3,20	3,03
17	2,17	2,78	2,87	2,83
18	2,81	3,24	2,99	3,00

Napomena. Veća AS ukazuje na veći stepen prihvatanja.

Na osnovu prosečnih vrednosti koje se odnose na stepen socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovih vršnjaka iz kontrolne grupe, izvršeno je i rangiranje ovih učenika u odeljenju, što je prikazano u Tabeli 3.

*Tabela 3. Rangiranje učenika četvrtog razreda
na osnovu stepena socijalne prihvaćenosti*

Odeljenje četvrtog razreda	Ukupan broj učenika u odeljenju	Učenici koji imaju teškoće u razvoju	Učenici iz kontrolne grupe	Ostali učenici
1	29	26,50	17,00	13,92
2	29	21,70	21,67	13,26
3	27	20,50	14,50	13,39
4	21	14,75	14,00	10,21
5	20	10,75	15,75	9,81
6	29	27,50	12,00	14,64
7	26	21,50	12,00	12,90
8	26	22,00	11,00	12,96
9	25	18,50	15,00	12,29
10	26	26,00	11,50	13,06
11	25	16,50	17,50	12,24
12	29	29,00	12,00	14,59
13	25	22,00	12,50	12,19
14	21	20,50	17,00	9,18
15	22	1,00	2,00	12,50
16	20	18,50	13,00	9,19
17	20	19,00	12,00	9,94
18	22	14,50	6,50	11,60

Podaci koji su dati u Tabeli 4 ukazuju na to da su i učenici osmog razreda osnovne škole koji imaju teškoće u razvoju, u manjem stepenu prihvaćeni u svojim odeljenjima u odnosu na vršnjake iz kontrolne grupe. U više od 65% odeljenja (12 odeljenja) učenici koji imaju teškoće u razvoju imaju niže prosečne vrednosti socijalne prihvaćenosti u poređenju sa vršnjacima iz kontrolne grupe. U preostalih šest odeljenja osmog razreda učenici koji imaju teškoće u razvoju imaju veće vrednosti aritmetičkih sredina u odnosu na učenike iz kontrolne grupe, što upućuje na to da su u tim odeljenjima prihvaćeniji od učenika iz kontrolne grupe.

Tabela 4. Stepen socijalne prihvaćenosti učenika osmog razreda

Odeljenje osmog razreda	Učenici koji imaju teškoće u razvoju (AS)	Učenici iz kontrolne grupe (AS)	Ostali učenici (AS)	Odeljenje u celini (AS)
1	1,98	2,81	2,78	2,72
2	3,00	2,96	3,01	3,01
3	2,52	2,48	3,18	3,12
4	2,43	3,43	3,08	3,07
5	1,92	3,24	2,94	2,88
6	2,30	3,04	2,65	2,65
7	2,35	3,13	2,88	2,87
8	1,90	2,96	2,65	2,61
9	2,97	2,99	2,93	2,94
10	2,48	2,30	2,85	2,81
11	2,90	3,21	3,14	3,12
12	2,00	2,42	3,11	3,04
13	3,29	3,28	2,99	3,04
14	3,45	2,52	2,94	2,95
15	2,29	2,64	2,94	2,81
16	3,67	3,08	3,32	3,32
17	2,39	2,81	3,20	3,09
18	2,61	3,16	2,76	2,80

Napomena. Veća AS ukazuje na veći stepen prihvatanja.

Ukoliko uporedimo prosečne vrednosti aritmetičkih sredina koje se odnose na stepen socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju i prosečne vrednosti aritmetičkih sredina koje se odnose na stepen socijalne prihvaćenosti ostalih učenika u odeljenju, uočavamo da su u gotovo 80% odeljenja (14 odeljenja) učenici koji imaju teškoće u razvoju u manjoj meri prihvaćeni od ostalih učenika.

Na osnovu prosečnih vrednosti koje se odnose na stepen socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovih vršnjaka iz kontrolne grupe izvršeno je i rangiranje ovih učenika u odeljenju, što je prikazano u Tabeli 5.

Tabela 5. Rangiranje učenika osmog razreda na osnovu stepena socijalne prihvaćenosti

Odeljenje osmog razreda	Ukupan broj učenika u odeljenju	Učenici koji imaju teškoće u razvoju	Učenici iz kontrolne grupe	Ostali učenici
1	26	25,50	13,50	12,40
2	25	14,50	16,50	12,78
3	25	23,50	25,00	12,02
4	24	23,00	3,50	12,43
5	25	24,50	6,75	12,50
6	26	20,00	6,00	13,54
7	25	21,00	11,00	12,73
8	22	20,00	6,00	11,18
9	23	10,50	11,50	12,21
10	24	19,00	20,00	11,86
11	28	18,67	12,33	14,23
12	26	26,00	24,00	12,54
13	24	6,50	6,50	13,70
14	24	3,75	18,00	12,83
15	22	19,33	14,33	9,50
16	19	3,00	16,00	10,06
17	22	19,75	13,75	10,33
18	20	12,33	7,17	10,82

Kada se uzme u obzir celokupan uzorak učenika koji imaju teškoće u razvoju i učenika iz kontrolne grupe (četvrti i osmi razred), nalazi istraživanja pokazuju da su učenici iz kontrolne grupe u većoj meri ($AS=2,86$) prihvaćeni od učenika koji imaju teškoće u razvoju ($AS=2,44$). Razlika je statistički značajna na nivou $p=,000$ ($F=19,24$; $df=1$).

Sličan nalaz dobijen je i kada uporedimo stepen socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju i učenika iz kontrolne grupe koji pohađaju četvrti razred. Naime, učenici iz kontrolne grupe su u većoj meri ($AS=2,77$) prihvaćeni nego njihovi vršnjaci koji imaju teškoće u razvoju ($AS=2,30$). Razlika je statistički značajna na nivou $p=,001$ ($F=11,99$; $df=1$).

Posmatrajući učenike osmog razreda, takođe su uočene razlike u vezi sa stepenom socijalne prihvaćenosti učenika iz kontrolne grupe i učenika koji imaju teškoće u razvoju i te razlike ukazuju na to da su učenici iz kontrolne grupe u većoj meri (AS=2,94) prihvaćeni u poređenju sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju (AS=2,58). Razlika je statistički značajna na nivou $p=0,01$ ($F=8,195$; $df=1$).

Kada se uporedi stepen socijalne prihvaćenosti učenika četvrtog i osmog razreda koji imaju teškoće u razvoju (Tabela 6), primetno je da su učenici osmog razreda u većoj meri (AS=2,58) prihvaćeni od vršnjaka nego što je to slučaj sa učenicima četvrtog razreda (AS=2,30). Razlika je statistički značajna na nivou $p=,001$ ($F=3,551$; $df=1$).

Tabela 6. Poređenje stepena socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju četvrtog i osmog razreda

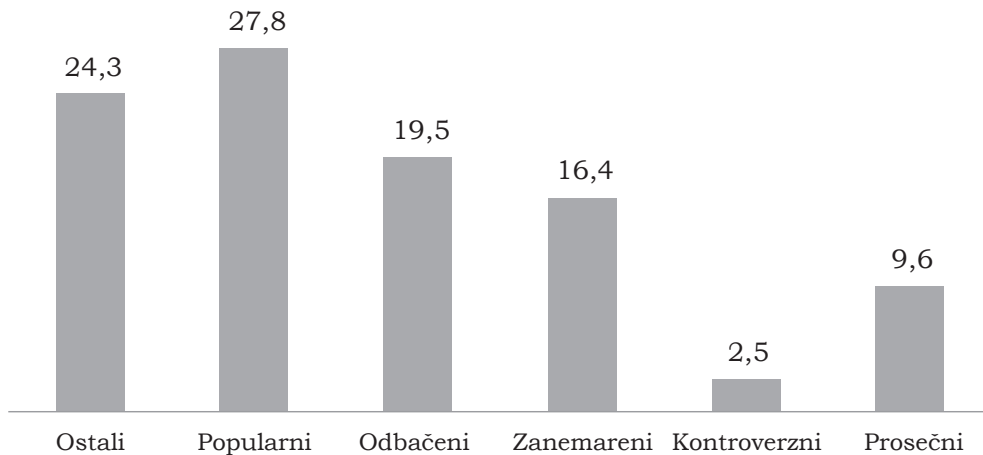
Odeljenje	Učenici četvrtog razreda koji imaju teškoće u razvoju (AS)	Učenici osmog razreda koji imaju teškoće u razvoju (AS)
1	1,96	1,98
2	2,57	3,00
3	2,23	2,52
4	2,69	2,43
5	2,39	1,92
6	2,00	2,30
7	2,51	2,35
8	2,44	1,90
9	2,25	2,97
10	2,32	2,48
11	2,73	2,90
12	1,50	2,00
13	1,95	3,29
14	1,64	3,45
15	3,40	2,29
16	1,88	3,67
17	2,17	2,39
18	2,81	2,61

Napomena. Veća AS ukazuje na veći stepen prihvatanja.

Različite dimenzije socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju

Pored opšteg stepena socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju, ispitivali smo i različite dimenzije njihovog socijalnog statusa. Kao što je objašnjeno u metodološkom delu rada, za precizniju diferencijaciju različitih dimenzija socijalnog statusa učenika primenili smo tehniku vršnjačkih nominacija u kojoj su korišćena dva pozitivna i dva negativna kriterijuma. U skladu sa tim, na osnovu definisanih sociometrijskih procedura (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982) izdvojeno je pet dimenzija socijalnog statusa: 1) popularni – dobijaju veliki broj pozitivnih i mali broj negativnih izbora; 2) odbačeni – dobijaju mali broj pozitivnih i veliki broj negativnih izbora; 3) zanemareni – dobijaju mali broj pozitivnih i mali broj negativnih izbora; 4) kontroverzni – dobijaju veliki broj pozitivnih i veliki broj negativnih izbora i 5) prosečni – dobijaju prosečan broj pozitivnih i negativnih izbora. Učenici koji na osnovu datih kriterijuma nisu mogli pripadati nijednoj od pet grupa svrstani su u kategoriju *ostali*.

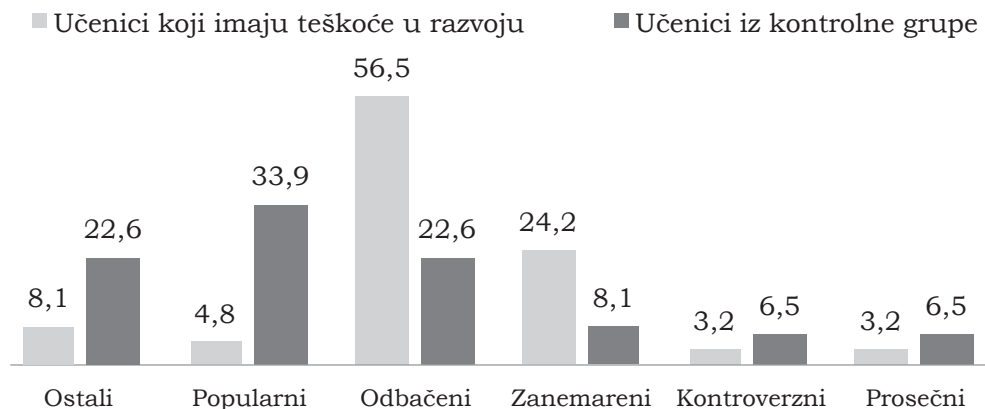
Najpre, prikazaćemo procentualnu zastupljenost opisanih dimenzija socijalnog statusa u celokupnom uzorku učenika koji su učestvovali u istraživanju. Kada se analiziraju podaci za sve učenike koji su popunili sociometrijski upitnik (učenici koji imaju teškoće u razvoju, učenici iz kontrolne grupe i svi preostali učenici iz odeljenja u kojima je istraživanje realizovano), primetno je da je najveći broj učenika zastupljen u grupi *popularni* (27,8%), dok nešto manji procenat (24,3%) pripada kategoriji *ostali*, odnosno kategoriji učenika čiji socijalni status ne pripada nijednoj od pet definisanih dimenzija. Procentualna zastupljenost učenika u kategorijama *odbačeni* (19,5%) i *zanemareni* (16,4%) je približna. Potom slede sociometrijski *prosečni* učenici (9,6%), dok je najmanji broj učenika zastupljen u kategoriji *kontroverzni* učenici (2,5%). Grafički prikaz ovih podataka nalazi se na Histogramu 2.



Histogram 2. Procentualna zastupljenost svih učenika iz uzorka u različitim dimenzijama socijalnog statusa (N=853)

S obzirom na to da je zastupljenost učenika četvrtog i osmog razreda u okviru različitih dimenzija socijalnog statusa slična raspodeli ovih dimenzija na celokupnom uzorku (podaci na Histogramu 2), nećemo prikazivati posebno podatke za četvrti i osmi razred.

Posebnu pažnju smo usmerili na rezultate koji se odnose na zastupljenost učenika koji imaju teškoće u razvoju u okviru različitih dimenzija socijalnog statusa. Da bismo mogli porediti socijalni status učenika koji imaju teškoće u razvoju i učenika koji nemaju razvojne teškoće, analizirali smo i podatke koji se odnose na zastupljenost učenika iz kontrolne grupe u pomenutim dimenzijama. Ovi podaci prikazani su grafički na Histogramu 3 i ukazuju na različite dimenzije socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju i učenika iz kontrolne grupe koji pohađaju četvrti i osmi razred.



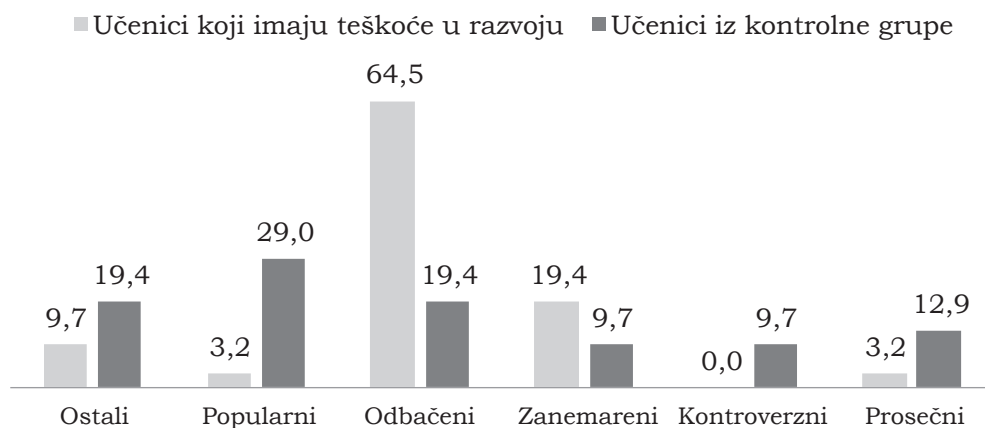
Histogram 3. Procentualna zastupljenost učenika koji imaju teškoće u razvoju i učenika iz kontrolne grupe koji pohađaju 4. i 8. razred u različitim dimenzijama socijalnog statusa

Kao što pokazuju podaci dati na Histogramu 3, najveći broj učenika koji imaju teškoće u razvoju nalazi se u kategoriji *odbačeni* (56,5%), dok je značajan broj ovih učenika svrstan i u kategoriju *zanemareni* (24,2%). Manji procenat učenika koji imaju teškoće u razvoju (4,8%) pripada kategoriji *popularni*, dok se približan procenat ovih učenika (3,2%) našao u grupi *kontroverzni* i *prosečni*.

Kada se uporedi procentualna zastupljenost učenika koji imaju teškoće u razvoju u okviru različitih dimenzija socijalnog statusa sa zastupljenošću učenika iz kontrolne grupe, posebno su vidljive razlike u zastupljenosti upoređivanih grupa učenika u kategorijama *popularni* i *odbačeni* učenici. Naime, primetno je da su učenici iz kontrolne grupe u manjem procentu (22,6%) zastupljeni u kategoriji *odbačeni*, te da u većem procentu (33,9%) pripadaju grupi *popularni*, kada se uporede sa vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju. Omnibus test ukazao je na značajnost razlika između ove dve grupe učenika na varijabli socijalnog statusa ($\chi^2(5)=33,096$, $p<,01$). Naknadni testovi pokazuju da se učenici koji imaju teškoće u razvoju i učenici iz kontrolne grupe značajno razlikuju u četiri od šest kategorija socijalnog statusa. U grupi učenika koji imaju teškoće u razvoju više je *odbačenih* spram broja *odbačenih* učenika iz kontrolne grupe (35 prema 14), a takođe je više i *zanemarenih* (15 prema 5). S druge strane, u grupi učenika

iz kontrolne grupe značajno je veći broj *popularnih* u poređenju sa grupom učenika koji imaju teškoće u razvoju (21 prema 3). Takođe, više je učenika iz kontrolne grupe i u grupi *ostali*, u poređenju sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju (14 prema 5).

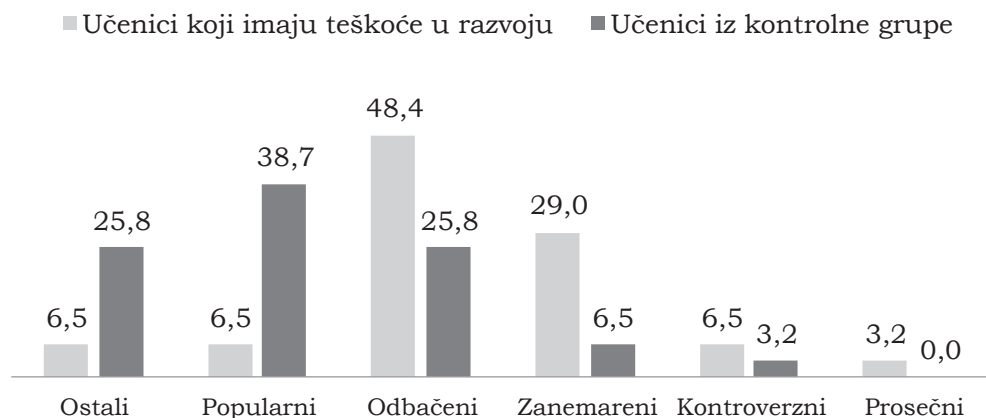
S obzirom na to da uzorak čine učenici četvrtog i osmog razreda osnovne škole, podatke o različitim dimenzijama socijalnog statusa prikazaćemo posebno za učenike četvrtog razreda (učenici koji imaju teškoće u razvoju i učenici iz kontrolne grupe), a posebno za učenike osmog razreda (učenici koji imaju teškoće u razvoju i učenici iz kontrolne grupe). To će nam omogućiti da uporedimo socijalni status učenika koji imaju teškoće u razvoju u nižim razredima sa socijalnim statusom učenika koji imaju teškoće u razvoju u višim razredima osnovne škole.



Histogram 4. Procentualna zastupljenost učenika koji imaju teškoće u razvoju i učenika iz kontrolne grupe koji pohađaju 4. razred u različitim dimenzijama socijalnog statusa

Podaci dati na Histogramu 4 ukazuju na različitu procentualnu zastupljenost upoređivanih grupa učenika četvrtog razreda u okviru različitih dimenzija socijalnog statusa. Uočljivo je da su učenici koji imaju teškoće u razvoju u većem broju zastupljeni u kategoriji *odbačeni* (64,5%), za razliku od učenika iz kontrolne grupe koji u znatno manjem procentu pripadaju ovoj dimenziji socijalnog statusa (19,4%). Takođe, primetno je da su učenici koji imaju teškoće u

razvoju procentualno zastupljeniji u kategoriji *zanemareni* (19,4%), za razliku od učenika iz kontrolne grupe koji su u ovoj dimenziji manje zastupljeni (9,7%). Učenici iz kontrolne grupe su u većem procentu izabrani kao *popularni* učenici (29%), dok su učenici koji imaju teškoće u razvoju značajno manje zastupljeni u ovoj grupi (3,2%). Interesantno je da nijedan učenik koji ima teškoće u razvoju nije u grupi *kontroverzni*, odnosno u grupi onih učenika koji dobijaju veliki broj pozitivnih i veliki broj negativnih izbora. Omnibus test pokazuje da su razlike u vezi sa dimenzijama socijalnog statusa između ove dve grupe učenika statistički značajne ($\chi^2(5)=20,738$, $p<,01$). Naknadni testovi sugerišu da se učenici koji imaju teškoće u razvoju i učenici iz kontrolne grupe značajno razlikuju u dvema kategorijama socijalnog statusa. Tako, više je učenika koji imaju teškoće u razvoju u grupi *odbačeni*, u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe (20 prema 6), a kada je u pitanju kategorija *popularni*, znatno je manje učenika koji imaju teškoće u razvoju u ovoj kategoriji u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe (1 prema 9).

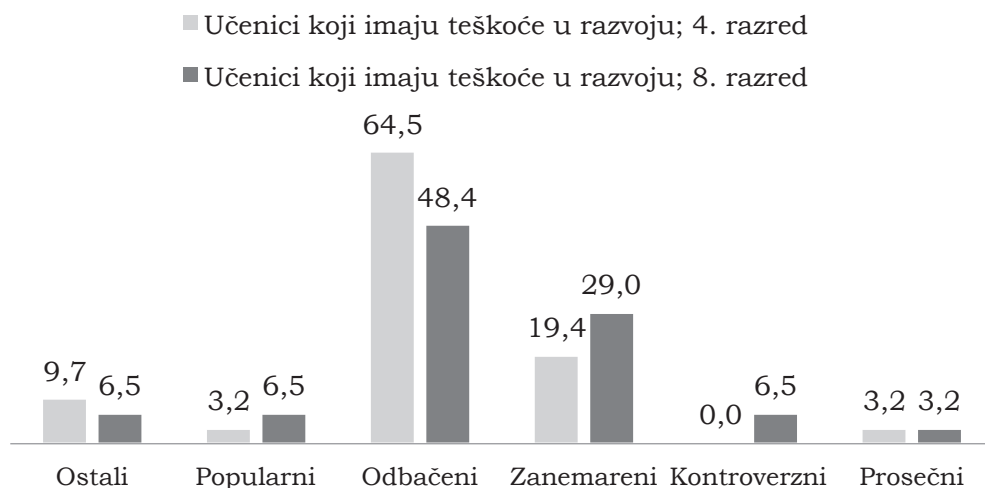


Histogram 5. Procentualna zastupljenost učenika koji imaju teškoće u razvoju i učenika iz kontrolne grupe koji pohađaju 8. razred u različitim dimenzijama socijalnog statusa

Kada se pogledaju podaci prikazani na Histogramu 5, primetno je da su i u osmom razredu učenici koji imaju teškoće u razvoju u nepovoljnijem socijalnom položaju u poređenju sa vršnjacima koji

nemaju razvojne teškoće, na šta nam ukazuju podaci o njihovoj većoj zastupljenosti u grupi *odbačeni* (48,4%) i *zanemareni* (25,8%), kao i procentualno manjoj pripadnosti socijalnoj dimenziji *popularni* (6,5%). Omnibus test ukazao je na značajnost razlika ($\chi^2(5)=18,661$, $p<,01$), kada su u pitanju tri kategorije socijalnog statusa. U grupi *zanemareni* značajno je veći broj učenika koji imaju teškoće u razvoju spram broja učenika iz kontrolne grupe (9 prema 2) koji pripadaju ovoj kategoriji, dok ih je u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe znatno manje u kategoriji *popularni* (2 prema 12) i *ostali* (2 prema 8).

Pored utvrđivanja razlika u socijalnom statusu učenika koji imaju teškoće u razvoju i učenika iz kontrolne grupe, zanimalo nas je i da li postoje razlike među samim učenicima koji imaju teškoće u razvoju u zavisnosti od razreda koji pohađaju. Na Histogramu 6 prikazani su podaci koji se odnose na sociometrijski status učenika četvrtog i osmog razreda koji imaju teškoće u razvoju.



Histogram 6. Procentualna zastupljenost učenika koji imaju teškoće u razvoju 4. i 8. razreda u različitim dimenzijama socijalnog statusa

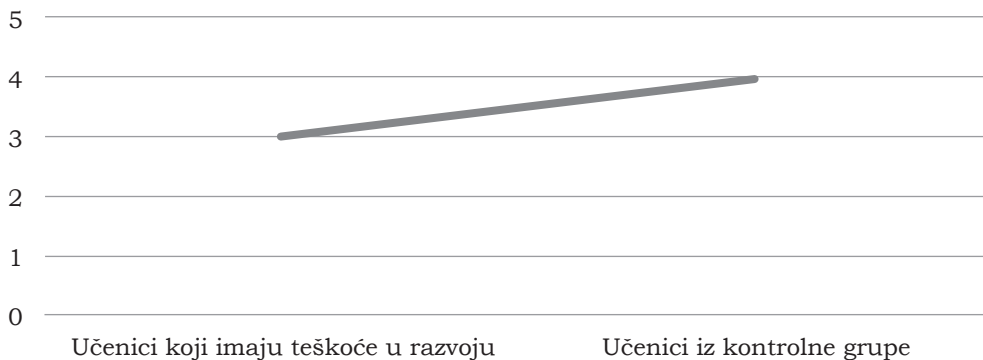
Podaci prikazani na Histogramu 6 pokazuju da učenici četvrtog razreda koji imaju teškoće u razvoju, u većem procentu (64,5%) pripadaju grupi *odbačeni* u poređenju sa učenicima osmog razreda koji imaju teškoće u razvoju (48,4%). Učenici osmog razreda koji imaju

teškoće u razvoju, u nešto većem procentu (29,0%) pripadaju grupi *zanemareni*, u odnosu na učenike četvrtog razreda (19,4%). Učenici koji imaju teškoće u razvoju i mlađeg i starijeg uzrasta u malom procentu pripadaju grupi *popularni*. Dakle, iako je socijalni status u odeljenju učenika osmog razreda koji imaju teškoće u razvoju nešto povoljniji nego dati socijalni status učenika četvrtog razreda, te razlike nisu statistički značajne ($\chi^2(5)=3,848$, $p=,640$).

Povezanost pola, školskog uspeha i nivoa obrazovanja roditelja sa socijalnom prihvaćenošću učenika

Pol učenika i socijalna prihvaćenost. Uzimajući u obzir celokupan uzorak učenika, podaci ukazuju na to da, u poređenju sa devojkama (15,3%), dečaci u većem procentu pripadaju dimenziji *odbačeni* (23,1%), što je statistički značajna razlika na nivou $p=0,01$ ($F=15,671$; $df=5$). Kada se uzmu u obzir samo učenici koji imaju teškoće u razvoju, primetno je da je dobijen sličan nalaz. Preciznije, dečaci koji imaju teškoće u razvoju u značajno većem procentu (66%) pripadaju grupi *odbačeni* u poređenju sa devojkama koje imaju teškoće u razvoju (26,7%). Pomenute razlike su statistički značajne na nivou $p=0,05$ ($F=11,603$; $df=5$). Iako za ostale dimenzije sociometrijskog statusa nisu utvrđene statistički značajne razlike između devojčica i dečaka koji imaju teškoće u razvoju, opažamo da, u poređenju sa dečacima (2,1%), devojčice u znatno većem procentu (13,3%) pripadaju grupi *popularni*. Pored toga, devojčice su procentualno znatno više zastupljene i u kategoriji *zanemareni* (46,7%) kada se uporede sa dečacima koji imaju teškoće u razvoju (17%).

Opšti uspeh učenika i socijalna prihvaćenost. Imajući u vidu celokupan uzorak učenika koji su učestvovali u istraživanju, podaci pokazuju da su učenici koji imaju teškoće u razvoju u proseku ostvarili niži opšti uspeh ($AS=2,99$) u odnosu na učenike iz kontrolne grupe ($AS=3,95$), što je grafički prikazano na Slici 2.



Slika 2. Razlika u opštem uspehu između učenika koji imaju teškoće u razvoju i učenika iz kontrolne grupe

Da bismo utvrdili da li su ove razlike statistički značajne, najpre je urađen Leveneov test jednakosti varijanse koji je pokazao da su varijanse između upoređivanih grupa jednake ($F(1,103)=1,136$, $p=,289$), te da je potvrđena pretpostavka o homogenosti varijanse. Nakon toga, urađen je ANOVA test koji je ukazao na statističku značajnost razlika u prosečnom opštem uspehu između ove dve grupe učenika na nivou $p=,000$ ($F(1,103)=17,718$, $p<0,01$), što znači da su ostali učenici ostvarili značajno veći opšti uspeh od učenika koji imaju teškoće u razvoju. Dakle, faktor *tip učenika* (učenik koji ima teškoće u razvoju/učenik iz kontrolne grupe) objašnjava blizu 14% ukupne varijanse u školskom uspehu učenika (prilagođeni $R^2=,138$).

Kada je u pitanju uzorak učenika četvrtog razreda, primetno je da su podaci o razlikama u vezi sa opštim uspehom učenika između dve upoređivane grupe slični podacima dobijenim na celokupnom uzorku, odnosno da su učenici iz kontrolne grupe ostvarili statistički značajno bolji uspeh ($AS=4,35$) od uspeha koji su postigli učenici koji imaju teškoće u razvoju ($AS=3,16$). Ta razlika je statistički značajna na nivou $p=,000$ ($F(1,56)=34,697$, $p<,01$; neparametrijski test upućuje na isti zaključak).

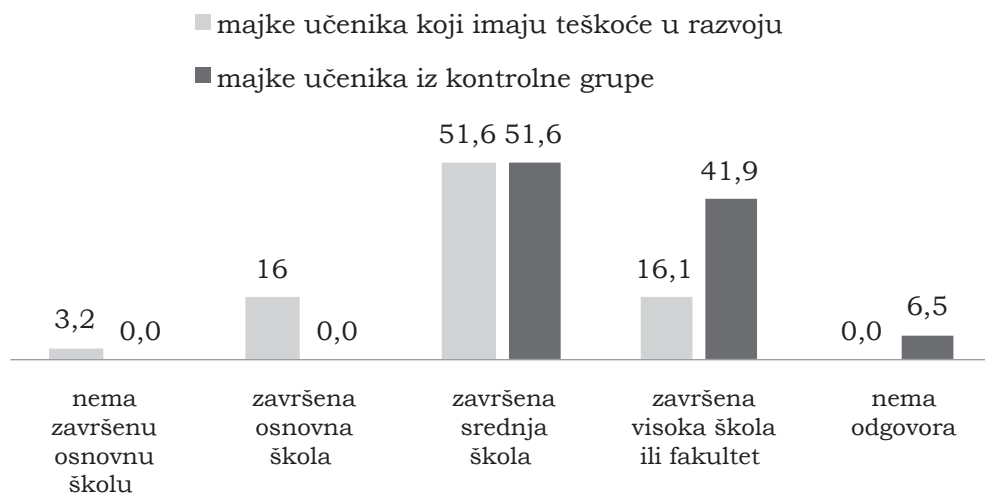
Što se tiče prosečnog uspeha učenika osmog razreda, vrednosti aritmetičkih sredina ukazuju na razliku u opštem uspehu između učenika koji imaju teškoće u razvoju ($AS=2,77$) i njihovih vršnjaka ($AS=3,46$). Pomenuta razlika nije dostigla nivo statističke značajnosti

($F(1,45)=2,801$, $p=,101$; neparametrijski test upućuje na isti zaključak), što nas navodi na zaključak da značajnost razlike u vezi sa školskim postignućem između učenika koji imaju teškoće u razvoju i učenika iz kontrolne grupe *potiče od razlike u četvrtom razredu* osnovne škole. Međutim, treba imati u vidu da je, zbog nešto manjeg uzorka učenika u osmom razredu, snaga statističkog testa niža i da p vrednost nije previše udaljena od nivoa značajnosti, pa se može pretpostaviti da bi analiza na većem uzorku dala drugačije rezultate.

Analiza dobijenih podataka pokazala je da postoji pozitivna korelacija između školskog uspeha i prihvaćenosti učenika ($r=,229$; $df=2$; $p=0,01$), imajući u vidu celokupan uzorak učenika. Preciznije, što je školski uspeh učenika veći, veći je i stepen njihove socijalne prihvaćenosti u odeljenju. Ova povezanost zabeležena je i kada je u pitanju uzorak učenika iz kontrolne grupe ($r=,281$; $df=2$; $p=0,05$). S druge strane, kada su u pitanju učenici koji imaju teškoće u razvoju, nije utvrđena statistički značajna povezanost između uspeha i socijalne prihvaćenosti učenika. Drugim rečima, uspeh za ove učenike ne predstavlja *protektivni faktor* koji bi doprineo njihovoj boljoj socijalnoj prihvaćenosti u vršnjačkoj grupi.

Nivo obrazovanja roditelja i socijalna prihvaćenost učenika. Podaci pokazuju da postoje razlike u obrazovanju majki i očeva učenika koji imaju teškoće u razvoju i učenika iz kontrolne grupe. Majke učenika iz kontrolne grupe su u većem procentu završile visoku školu ili fakultet (41,9%) kada se uporede sa majkama učenika koji imaju teškoće u razvoju (16,1%). Zanimljiv je i podatak da među majkama učenika iz kontrolne grupe nema nijedne koja je završila samo osnovnu školu, dok je 16,1% majki učenika koji imaju teškoće u razvoju završilo osnovni nivo obrazovanja, a 3,2% nije završilo ni osnovnu školu. S obzirom na to da je hi-kvadrat test ukazao na statističku značajnost ovih razlika, može se izvesti zaključak da majke učenika koji nemaju teškoće u razvoju pripadaju formalno obrazovanijoj grupi majki u poređenju sa majkama učenika koji imaju teškoće u razvoju ($\chi^2(4)=21,084$, $p<,01$). Preciznije, majke učenika iz kontrolne grupe su, u poređenju sa majkama učenika koji imaju teškoće u razvoju, u značajno većem procentu završile više nivoe obrazovanja. Naknadni testovi pokazali su da u uzorku majki učenika koji imaju teškoće u

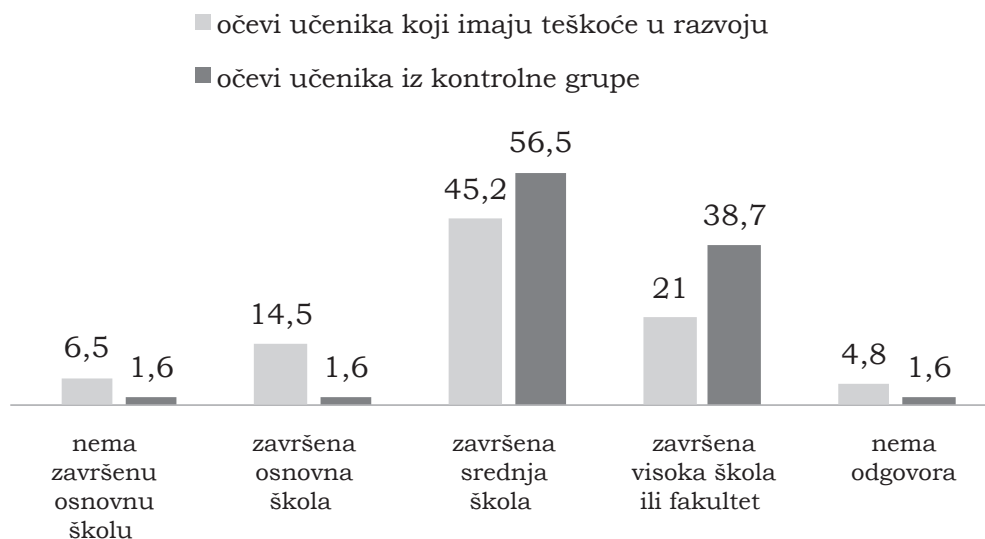
razvoju značajno više njih ima završenu osnovnu školu u poređenju sa majkama učenika iz kontrolne grupe (9 prema 0), a da značajno veći broj majki učenika iz kontrolne grupe ima završenu višu školu ili fakultet spram majki učenika koji imaju teškoće u razvoju (31 prema 11). Na Histogramu 7 prikazani su podaci (u procentima) o nivou obrazovanja majki učenika iz kontrolne grupe i majki učenika koji imaju teškoće u razvoju.



Histogram 7. Nivo obrazovanja majki učenika iz kontrolne grupe i majki učenika koji imaju teškoće u razvoju

Kada je u pitanju nivo obrazovanja očeva dve upoređivane grupe učenika, podaci pokazuju statističku značajnost razlika u korist očeva učenika iz kontrolne grupe ($\chi^2(4)=13,061$, $p<,01$). Očevi učenika iz kontrolne grupe su u procentualno većem broju (38,7%) završili višu školu ili fakultet, kada se uporede sa očevima učenika koji imaju teškoće u razvoju (21%). Izražena razlika između očeva učenika koji imaju teškoće u razvoju i očeva učenika iz kontrolne grupe primetna je i kada se uporede podaci o završenom osnovnom obrazovanju. Među očevima učenika koji nemaju teškoće u razvoju mali je broj onih koji uopšte nisu završili osnovnu školu (1,6%), kao i onih koji su završili samo taj nivo obrazovanja (1,6%). Veći procenat očeva učenika koji imaju teškoće u razvoju nema završenu osnovnu školu

(6,5%). Takođe, veći je i procenat očeva učenika koji imaju teškoće u razvoju (14,5%) koji su završili samo osnovnoškolsko obrazovanje, kada se uporede sa očevima učenika iz kontrolne grupe (9 prema 1), a naknadni testovi pokazuju da je ovo jedina razlika koja dostiže nivo statističke značajnosti. Na Histogramu 8 prikazani su detaljni podaci koji se odnose na nivo obrazovanja očeva učenika iz kontrolne grupe i očeva učenika koji imaju teškoće u razvoju.



Histogram 8. Nivo obrazovanja očeva učenika iz kontrolne grupe i očeva učenika koji imaju teškoće u razvoju

Podaci upućuju na to da je stepen socijalne prihvaćenosti učenika veći što je nivo obrazovanja roditelja viši, imajući u vidu celokupan uzorak učenika koji su učestvovali u našem istraživanju. Na primer, na osnovu post hoc analiza (Bonferroni test) celokupan uzorak učenika, prema nivou obrazovanja očeva, možemo podeliti u dve grupe: prvu grupu čine učenici čiji očevi nemaju završenu osnovnu školu ili imaju završenu samo osnovnu školu, dok drugu grupu čine učenici čiji očevi imaju završenu srednju školu ili fakultet. Podaci ukazuju na veći stepen socijalne prihvaćenosti onih učenika čiji očevi imaju završenu srednju školu ili fakultet u poređenju sa učenicima čiji očevi nemaju završenu osnovnu školu ili imaju samo završen osnovni nivo

obrazovanja. Kada je u pitanju povezanost nivoa obrazovanja majki sa stepenom socijalne prihvaćenosti učenika, dobijeni su slični nalazi. Na celokupnom uzorku učenika je potvrđeno da je stepen socijalne prihvaćenosti učenika veći što je nivo obrazovanja majki viši. Dakle, može se zaključiti da obrazovni nivo roditelja predstavlja značajan prediktor socijalne prihvaćenosti učenika u odeljenju, imajući u vidu celokupan uzorak učenika.

Međutim, kada su u pitanju učenici koji imaju teškoće u razvoju, dobijeni nalazi pokazuju da nivo obrazovanja roditelja ne predviđa u značajnoj meri njihovu socijalnu prihvaćenost u vršnjačkoj grupi tokom redovnog školovanja. Ovaj nalaz dobijen je kako na celokupnom uzorku učenika koji imaju teškoće u razvoju, tako i kada su posebno analizirani podaci za učenike četvrtog i osmog razreda. Dakle, utvrđeno je da, bez obzira kom uzrastu učenici koji imaju teškoće u razvoju pripadaju, nivo obrazovanja njihovih majki i očeva ne predstavlja prediktor koji značajno predviđa njihovu socijalnu prihvaćenost od vršnjaka u odeljenjima redovne osnovne škole.

Nastavničke percepcije socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju

Učitelji i odeljenske starešine su socijalni status učenika koji imaju teškoće u razvoju dominantnije opisivali kao nepovoljan, ističući da ih vršnjaci nedovoljno i nerado prihvataju. U znatno manjoj meri učitelji i odeljenske starešine socijalni položaj ovih učenika opisuju kao povoljan, naglašavajući da su adekvatno prihvaćeni u odeljenju.

Opisi nepovoljnog socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju. Percepcije učitelja i odeljenskih starešina nepovoljnog socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju zasnovane su na uvidima o njihovom ponašanju i odnosu ostalih učenika prema njima. Učenici koji imaju teškoće u razvoju, za koje učitelji i odeljenske starešine procenjuju da imaju nepovoljan socijalni status, uglavnom ne pokazuju dovoljno inicijative za učenje i učestvovanje u zajedničkim aktivnostima. Ovi učenici su već prilikom upisa u školu bili neadekvatno pripremljeni, uz nedostatak potrebnih znanja,

spособnosti i veština. Često izostajanje iz škole ovim učenicima onemogućava da kontinuirano prate nastavne sadržaje, što im otežava dalje učenje i učestvovanje u zajedničkim aktivnostima, a ujedno smanjuje i efekte rada nastavnika sa učenicom. Komunikacija i odnos ovih učenika prema vršnjacima su površni i uglavnom se svode na razgovor o onome što im je zanimljivo i interesantno iz svakodnevnog života (na primer, igrice na mobilnom telefonu). U ponašanju učenika koji imaju teškoće u razvoju primetno je izbegavanje ostalih učenika, kao i pomoći i podrške koju im nude. Ovi učenici imaju potrebu za osamljivanjem (sede sami u školskoj klupi, na odmoru vreme provode sami). Takođe, pokazuju toleranciju na ravnodušnost vršnjaka prema njima i više im odgovara kada su ostali učenici nezainteresovani za njih nego kada iniciraju neke interakcije koje im ne prijaju i koje ih opterećuju ili povređuju.

... ostali učenici su nezainteresovani za druženje sa njim. Prema njegovim rečima ovakva situacija mu odgovara jer ne kritikuju njegov izgled i ponašanje... (odeljenski starešina)

Takođe, učenici koji imaju teškoće u razvoju, čiji status učitelji i odeljenske starešine procenjuju kao nepovoljan, nisu zainteresovani da učestvuju u vannastavnim i vanškolskim aktivnostima. Prilično su nesamostalni i zavise od pomoći drugih. Motivacija i koncentracija za učenje su im slabe, a pažnja kratkotrajna. Započete aktivnosti često ne dovrše i odustanu pre nego što postignu cilj. Karakteriše ih i zatvorenost, povučenost i stidljivost. Skloni su tužakanju i vređanju ostalih učenika koristeći neprimereni rečnik. Naklonost prema vršnjacima iskazuju na neprimeren način, što je praćeno intenzivnim emocijama i njihovim neprikladnim iskazivanjem. U nekim situacijama ispoljavaju sebičnost, teže da budu u centru pažnje, pa vlastite potrebe stavljaju ispred potreba drugih. Često iskazuju netoleranciju na frustraciju kroz izlive besa, histerično ponašanje, bacanje predmeta, udaranje nogama o pod, plač, udaranje drugih učenika, bojkot aktivnosti ili napuštanje igre.

Ako mu nešto ne ide od ruke, ako ne zna odgovor na postavljeno pitanje, ako mu nešto nije po volji, on baca knjige, besni, udara nogama o sto. Onda plače i prestaje sa radom, pri čemu često vređa ili udara ostale učenike. (učiteljica)

Nepovoljni socijalni status učenika koji imaju teškoće u razvoju u odgovorima ispitanika koji su učestvovali u našem istraživanju opisan je i kroz neadekvatan odnos ostalih učenika prema njima. Neprimeren odnos ostalih učenika manifestuje se kroz odbijanje da sede sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju i da zajedno sa njima učestvuju u nastavnim aktivnostima. Prilikom grupnog rada, dešava se da ostali učenici odbiju da u njihovoj grupi bude učenik koji ima teškoće u razvoju. U odnosu ostalih učenika u odeljenju prema ovim učenicima češće je prisutna ravnodušnost nego neadekvatno ponašanje (zadirkivanje, ruganje, vređanje). Ostali učenici opažaju učenike koji imaju teškoće u razvoju kao one koji imaju slabije sposobnosti, koji nisu kompetentni u procesu učenja, kao i one koji se neprimereno ponašaju, pa su to ključni razlozi za izbegavanje kontakata sa ovim učenicima.

Učenici ga obeležavaju kao nekoga ko ima slabe sposobnosti, pa bezvoljno ulaze u neke zajedničke nastavne aktivnosti sa njim. (učiteljica)

Takođe, ostali učenici često opažaju učenike koji imaju teškoće u razvoju kao nepoželjne za druženje i zajedničko učenje usled njihove neadekvatne lične higijene i fizičkog izgleda (neurednost, gojaznost i slično).

Pošto je izrazito gojazan, neki učenici mu upućuju ružne opaske ili otvoreno negoduju zato što je baš on u njihovoj grupi. (učiteljica)

Prema mišljenju odeljenskih starešina, na neprimereno ponašanje učenika koji imaju teškoće u razvoju ostali učenici najčešće reaguju ignorisanjem i povlačenjem. Učitelji i odeljenske starešine primećuju da devojčice ispoljavaju veću naklonost prema učenicima koji imaju

teškoće u razvoju u odnosu na dečake. U odgovorima ispitanika je primetno da otpore vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju dovode u vezu i sa individualnim obrazovnim planovima koji se kreiraju za ove učenike. Tako, prema njihovom mišljenju, individualni obrazovni plan je jedan od razloga zbog kojih su ovi učenici etiketirani i opaženi kao manje kompetentni od strane vršnjaka, što se reflektuje na odnos ostalih učenika prema njima.

Dete koje ima teškoće u razvoju je na meti vršnjaka zbog Individualnog obrazovnog plana. (učiteljica)

U svojim percepcijama odnosa vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju učitelji i odeljenske starešine ukazuju na to da se on vremenom menja i da se neki problemi koji se javljaju na početku školovanja vremenom delimično prevazilaze. Odnos vršnjaka prema ovim učenicima, koji na početku razredne nastave odlikuje zadirkivanje, vređanje i odbacivanje, izostaje kako njihovo zajedničko školovanje odmiče, ili se menja tako da u odnosu vršnjaka dominira nezainteresovanost i ravnodušnost.

Sa ostalim učenicima nema dubljih kontakata, ali ni sukoba. Vršnjaci su nezainteresovani za druženje sa njim, što mu, prema njegovim rečima, odgovara jer mu ne kritikuju izgled i ponašanje, kako su to činili u nižim razredima osnovne škole. (odeljenski starešina)

Smatram da je učenik prihvaćen u odeljenju, posebno sada u osmom razredu. Bilo je od petog razreda povremeno problema koji su blagovremeno rešavani i prevazilaženi. (odeljenski starešina)

Opisi povoljnog socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju. Povoljan socijalni status učenika koji imaju teškoće u razvoju učitelji i odeljenske starešine opisuju kroz aktivno učestvovanje učenika u zajedničkim nastavnim i vannastavnim aktivnostima i kroz druženje sa vršnjacima, kao i kroz pozitivan odnos ostalih učenika prema njima. Učenici koji imaju teškoće u razvoju čiji

socijalni status je, prema procenama učitelja i odeljenskih starešina, povoljan pokazuju interesovanje za ono što se uči i spremniji su da učestvuju u zajedničkim aktivnostima. Ispoljavaju inicijativu kada je u pitanju njihovo napredovanje i učenje, javljaju se da odgovaraju i pokazuju zadovoljstvo kada postignu uspeh. Rado sarađuju sa ostalim učenicima prilikom rada u paru ili grupi, pri čemu se trude da daju svoj doprinos. Takođe, ovi učenici prihvataju pomoć od vršnjaka kada im je ona potrebna. Učestvuju u nekim vannastavnim i vanškolskim aktivnostima, poput sekcija, priredbi, takmičenja, izleta i ekskurzija.

Uvek je išla na izlete i ekskurzije. Ove godine se plasirala na gradsko takmičenje iz tehničkog i informatičkog obrazovanja.
(odeljenski starešina)

Rado prihvataju pozive ostalih učenika da se druže sa njima. Sa nekim učenicima iz odeljenja druže se i van škole i imaju pozitivan odnos prema vršnjacima i učitelju/nastavnicima.

Positivan odnos ostalih učenika jedna je od važnih karakteristika koju su učitelji i odeljenske starešine izdvojili prilikom opisivanja povoljnog socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju. Prema percepcijama učitelja i odeljenskih starešina, ostali učenici imaju srdačan i prijateljski odnos prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju, te rado sarađuju sa njima prilikom zajedničkih aktivnosti.

Vršnjaci je uključuju u sve aktivnosti, pomažu joj i bodre je.
(učiteljica)

Ostali učenici pokazuju inicijativu da pomognu učenicima koji imaju teškoće u razvoju i pruže pomoć kada im je ona potrebna. Trude se da ih podsete na neke aktivnosti i da ih podstaknu da ulože trud tokom učenja. Pomažu im prilikom izrade domaćih zadataka. Imaju zaštitnički i brižan odnos prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju.

Učenik je generalno prihvaćen od svojih vršnjaka u odeljenju i ima njihovu konstantnu podršku u učenju. Družuje se sa ostalim učenicima i u školi i van nje. (učiteljica)

Ključni činioci koji utiču na socijalni status učenika koji imaju teškoće u razvoju

Učitelji i odeljenske starešine navode nekoliko ključnih činilaca koji utiču na socijalnu prihvaćenost učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenju:

- 1) lične karakteristike učenika;
- 2) vršnjaci i
- 3) porodično okruženje.

Lične karakteristike učenika. Među ličnim karakteristikama učenika koji imaju teškoće u razvoju, koje učitelji i odeljenske starešine prepoznaju kao razloge njihovog nepovoljnog socijalnog položaja u odeljenju, pre svega se izdvajaju karakteristike koje se tiču kognitivnog razvoja ovih učenika. Naime, prema opažanjima učitelja i odeljenskih starešina, smanjene intelektualne sposobnosti nekih učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihova neadekvatna pripremljenost za školu i nastavne aktivnosti otežavaju ovim učenicima savladavanje gradiva i postizanje uspeha. Stoga su učenici koji imaju teškoće u razvoju prepoznati kao manje kompetentni za učešće u zajedničkim aktivnostima učenja, zbog čega su i manje poželjni partneri za učenje i saradnju sa vršnjacima. Njihovom neadekvatnom funkcionisanju u grupnim aktivnostima doprinosi i to što su im motivacija i koncentracija slabe, a pažnja kratkotrajna, pa se često dešava da odustanu od aktivnosti i ne završe je do kraja.

Ona lako odustaje od dogovora da nešto nauči i da uradi svoje zadatke. Često je krila da ima domaći zadatak od učiteljice koja radi u produženom boravku. (učiteljica)

Takođe, razloge za slabije socijalno pozicioniranje učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenju učitelji i odeljenske starešine vide i u socijalnoj i emocionalnoj nezrelosti i nekompetentnosti ovih učenika. Zbog stidljivosti, nedovoljnog samopouzdanja, nesigurnosti u sebe i svoje sposobnosti, učenici koji imaju teškoće u razvoju izbegavaju suočavanje sa izazovima i učestvovanje u zajedničkim aktivnostima.

Učenica je izrazito stidljiva i zbog toga često izbegava bilo kakve zajedničke aktivnosti. Retko se uključuje u igru sa drugarima, drži se po strani i posmatra. (učiteljica)

Budući da imaju problem da uspostave i održe adekvatnu komunikaciju i interakciju sa ostalim učenicima, učenici koji imaju teškoće u razvoju često stupaju u konfliktne situacije sa vršnjacima, što bitno utiče na njihov socijalni status. Učitelji i odeljenske starešine smatraju da, zbog nedovoljno razvijenih socijalnih veština i emocionalne nezrelosti, učenici koji imaju teškoće u razvoju nisu sposobni da sopstvene potrebe zadovolje na društveno prihvatljiv način, pa često na frustracije reaguju burno i neprimereno, što ih čini nepoželjnim socijalnim partnerima. Čak i kada imaju pozitivan odnos prema vršnjacima i nastavniku, nisu u stanju da na adekvatan način iskažu svoje emocije i naklonost, pa mogu biti opaženi kao iritantni, a ponekad i agresivni.

Razloge za povoljniji socijalni status učenika koji imaju teškoće u razvoju učitelji i odeljenske starešine vide u socijalnoj i emocionalnoj kompetentnosti ovih učenika, kao i u njihovom adekvatnom kognitivnom funkcionisanju tokom nastavnih aktivnosti. U situacijama kada učenici koji imaju teškoće u razvoju pokazuju odgovornost i inicijativu da učestvuju i napreduju u školskim aktivnostima, imaju veće izgleda da ih vršnjaci prihvate i sa njima uspostave adekvatan odnos. Takođe, ukoliko učenik koji ima teškoće u razvoju u odnosima sa vršnjacima i nastavnikom pokazuje socijalnu i emocionalnu zrelost, onda je on opažen kao poželjan socijalni partner za učenje i druženje.

Mogu reći da je za njegovu dobru uklopljenost i prihvaćenost od vršnjaka zaslužna njegova blaga narav i druželjubivost, a delom i pozitivan stav i bezuslovno prihvatanje ostalih učenika iz odeljenja. (učiteljica)

Stepen uključenosti pojedinačnog učenika zavisi od mnogih faktora. Teškoće u razvoju ne moraju nužno značiti da učenik mora biti isključen iz šireg društva. Učenik na koga trenutno mislim ima vedrinu i neposrednost, na koju svi reaguju pozitivno. (odeljenski starešina)

Vršnjaci. Kao činilac socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju, učitelji i odeljenske starešine navode i vršnjake i njihov odnos prema ovim učenicima. Opisi odnosa vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju uglavnom se svode na to da je njihovo neprimereno ponašanje posledica neadekvatnog funkcionisanja učenika koji ima teškoće u razvoju u odeljenju. Učitelji i odeljenske starešine primećuju da su ostali učenici pre nezainteresovani za učenike koji imaju teškoće u razvoju i ravnodušni prema njima, nego što se neprimereno ponašaju prema ovim učenicima, što je posebno karakteristično za učenike osmog razreda. Vrlo retko se u ponašanju vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju može primetiti agresivan odnos koji se prepoznaje u ispoljavanju neprimerenih oblika ponašanja poput zadirivanja, ruganja, vređanja i nasilnog isključivanja iz zajedničkih aktivnosti. Dakle, odnos vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju uslovljen je njihovim ličnim karakteristikama i ponašanjem, što ukazuje na to da su, prema mišljenju učitelja i odeljenskih starešina, za svoj socijalni položaj u odeljenju najodgovorniji oni sami.

S obzirom na to da se ostali učenici veoma trude i angažuju da mu pomognu, za neadekvatan položaj učenika koji ima teškoće u razvoju odgovoran je on sam. (učiteljica)

Roditelji i učenici se trude da mu pomognu, a zbog njegovog neprimerenog ponašanja ostali učenici izbegavaju da se druže sa njim. Na dopunskoj nastavi hoće da mu pomognu bolji učenici koji dolaze da pomognu svima. (učiteljica)

Porodično okruženje. Jednu grupu činilaca koji utiču na socijalni status učenika koji ima teškoće u razvoju učitelji i odeljenske starešine pronalaze u porodičnom kontekstu u kome učenik živi, što se u zavisnosti od kvaliteta porodičnog okruženja može pozitivno ili negativno odraziti na socijalni status ovih učenika. Prema percepcijama učitelja i odeljenskih starešina, može se zaključiti da je veza između porodičnog okruženja i socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju izraženija kada je to okruženje u manjoj meri stimulativno i manje kvalitetno, nego kada je porodična situacija povoljna i podstičuća za dete i njegov razvoj.

Slabo napreduje u radu jer kod kuće ne uči, niti se roditelji uključuju da joj pomognu. Roditelji su potpuno nezainteresovani za školu, ne sarađuju sa mnom, nikada ne dolaze na otvorena vrata i ne odazivaju se na moje pozive. (učiteljica)

Nizak nivo obrazovanja roditelja, njihov loš socioekonomski status i sistem vrednosti, u kome obrazovanje nije prepoznato kao važno i značajno za budućnost deteta, prema mišljenju učitelja i odeljenskih starešina, može negativno da se odrazi na kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj učenika koji ima teškoće u razvoju, a time i na njegov socijalni status u celini. Kako ističu ispitanici koji su učestvovali u našem istraživanju, problem mogu da predstavljaju i nefunkcionalne porodice, kao i porodice u kojima su deca koja imaju teškoće u razvoju zanemarena ili ih roditelji previše štite, što se nepovoljno odražava na njihovo funkcionisanje u vršnjačkoj grupi.

Načini unapređivanja socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju

Pored uvida u percepcije učitelja i odeljenskih starešina socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju i ključnih činilaca koji utiču na socijalni položaj ovih učenika u odeljenju, želeli smo da saznamo i na koje načine oni u nastavnoj praksi podstiču i unapređuju socijalne interakcije i prihvaćenost ovih učenika u grupi vršnjaka. Odgovori učitelja i odeljenskih starešina na ovo pitanje iz upitnika mogu se grupisati u nekoliko tema:

- 1) otkrivanje očuvanih potencijala, unapređivanje kognitivnih kapaciteta i samopouzdanja učenika koji imaju teškoće u razvoju;
- 2) senzibilizacija ostalih učenika u odeljenju i stvaranje prilika za zajedničko učenje i
- 3) saradnja sa roditeljima učenika koji imaju teškoće u razvoju.

Otkrivanje očuvanih potencijala, unapređivanje kognitivnih kapaciteta i samopouzdanja učenika koji imaju teškoće u razvoju. U procesu unapređivanja socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju učitelji i odeljenske starešine, uz individualni rad sa ovim učenicima, povremeno organizuju i zajedničke nastavne i vannastavne aktivnosti u kojima ovi učenici učestvuju zajedno sa vršnjacima. Učitelji i odeljenske starešine koriste pohvalu kao podsticaj za napredovanje učenika koji imaju teškoće u razvoju, pa u situacijama kada ovi učenici postignu uspeh, oni ih pohvale i istaknu njihov trud.

Javno ga pohvalim za sve što dobro uradi: ispuni očekivan zadatak, donese pribor u školu, sluša na času, zapisuje u svesku.
(učiteljica)

Učitelji i odeljenske starešine ističu i pohvaljuju i svako primereno ponašanje ovih učenika. Takođe, podstiču ih da budu aktivni tako što ih ohrabruju da iskažu svoje mišljenje, želje i predloge u vezi

sa planiranim aktivnostima. Učitelji i odeljenske starešine daju podršku učenicima koji imaju teškoće u razvoju u rešavanju nekih zadataka i problema, u situacijama kada im je ta podrška potrebna. Uvažavanje potreba i interesovanja učenika kao i podsticanje njihovog samopouzdanja postižu i tako što učenike koji imaju teškoće u razvoju stavljaju u ravnopravan položaj sa ostalim učenicima u odeljenju. Kako bi ih ohrabрили i motivisali da učestvuju u zajedničkim aktivnostima, koriste neke rutinske i prelazne aktivnosti, poput podele svezaka za pismene sastave ostalim učenicima, čitanje školskih obaveštenja i angažovanje u uređenju školskih panoa. Angažuju ih i u okviru određenih vannastavnih aktivnosti (sekcije, školske priredbe, prodajni vašar, pozorišne predstave), u kojima učenici koji imaju teškoće u razvoju mogu da iskažu svoje sposobnosti i talente i razviju svoje samopouzdanje. Talente učenika koji imaju teškoće u razvoju učitelji i odeljenske starešine nastoje da promovišu pred celim odeljenjem, tako što ih angažuju da znanja koja imaju i ono u čemu su kompetentni pokažu pred vršnjacima (na primer, obučavaju ostale učenike za rad na računaru, prave ilustracije za potrebe rada grupe).

Pošto je zainteresovan za rad na računaru, nastojala sam da kroz pomoć ostalim učenicima na sekciji proširi krug prijatelja.
(odeljenski starešina)

Dodeljivanjem nekih poželjnih uloga, kao što je na primer uloga školskog kapitena, učitelji i odeljenske starešine podstiču motivaciju i stvaranje pozitivne slike o sebi kod učenika koji imaju teškoće u razvoju. Pomažu im i oko održavanja lične higijene, čime utiču na to da ih vršnjaci pozitivnije opažaju. Trude se da sa učenikom koji ima teškoće u razvoju uspostave odnos poverenja. Pred ostalim učenicima ističu samo pozitivne primere koji se odnose na ponašanje i učenje učenika koji imaju teškoće u razvoju, dok ukazivanje na neke negativne strane njihovog ponašanja obavljaju u toku individualnih razgovora sa ovim učenicima i roditeljima. Učitelji i odeljenske starešine se trude da se učenici koji imaju teškoće u razvoju ne suoče sa nekim većim neuspehom, tako što izbegavaju zadatke neprimerene njihovim

mogućnostima i tako što ih ne podstiču da učestvuju u aktivnostima koje podrazumevaju takmičenje sa kompetentnijim vršnjacima.

Senzibilizacija ostalih učenika u odeljenju i podsticanje zajedničkog učenja. Kako bi adekvatno pripremili ostale učenike u odeljenju da prihvate vršnjake koji imaju teškoće u razvoju, učitelji i odeljenske starešine nastoje da ih blagovremeno informišu o specifičnostima ovih učenika i njihovim potrebama.

Ostali učenici iz odeljenja su od prvog razreda upoznati sa problemima učenika koji ima teškoće u razvoju i veoma se trude da poslušaju moje savete i zahteve. (učiteljica)

Unapređivanje socijalnog statusa i socijalnih interakcija učenika koji imaju teškoće u razvoju učitelji i odeljenske starešine postižu tako što ostale učenike podstiču da učestvuju u zajedničkim nastavnim aktivnostima sa ovim učenicima i da se sa njima druže tokom školskih odmora i van škole. Pored toga, ostale učenike podstiču i da pruže podršku učenicima koji imaju teškoće u razvoju u određenim nastavnim aktivnostima, pa kompetentnije učenike raspoređuju da sede sa njima kako bi im pružili pomoć tokom učenja. Na primer, ostalim učenicima učitelji i odeljenske starešine delegiraju uloge u kojima se od njih očekuje da provere ono što je učenik koji ima teškoće u razvoju radio i da mu ukažu na eventualne greške i načine na koje treba da ih ispravi (na primer, pregledanje domaćih zadataka). Takođe, podstiču ostale učenike da pomognu učenicima koji imaju teškoće u razvoju i u određenim situacijama koje se dešavaju između časova (drže ih za ruku prilikom ulaska i izlaska iz učionice, pomažu im prilikom oblačenja i hranjenja). Takođe, učitelji i odeljenske starešine nastoje da socijalni status učenika koji imaju teškoće u razvoju poboljšavaju i kroz razvoj socijalnih veština ostalih učenika (tolerancija, empatičnost, razumevanje, uvažavanje).

Od prvog dana razgovaramo o tome kakav treba da bude njihov međusobni odnos, kako da se druže, pomažu jedni drugima, razvijaju ljubav i poštovanje jedni prema drugima. Da poštuju različitost i razvijaju toleranciju i empatičnost. (učiteljica)

Kako bi taj cilj ostvarili, učitelji i odeljenske starešine organizuju različite radionice na časovima građanskog vaspitanja i tematske časove odeljenske zajednice. Koriste nastavne aktivnosti i sadržaje (na primer, sadržaje prigodnih književnih tekstova) kako bi učenicima ukazali na poželjne oblike ponašanja i kako bi im pomogli da razviju neophodne socijalne veštine.

Na časovima Srpskog jezika trudim se da što je moguće češće obrađujem književne tekstove koji su prikladni za podsticanje empatije kod ostalih učenika kako bi lakše prihvatili vidljive razlike između njih i učenika koji imaju teškoće u razvoju. (učiteljica)

Pozitivnu klimu i odnose u odeljenju podstiču i ličnim primerom, demonstrirajući pozitivne oblike ponašanja, čime ostalim učenicima ukazuju na ponašanje koje je društveno prihvatljivo i očekivano u odeljenjskoj grupi. Primetno je da učitelji i odeljenske starešine na različite načine podstiču humanost ostalih učenika u odeljenju i njihovih roditelja, kroz organizovanje različitih aktivnosti koje podrazumevaju pružanje pomoći učenicima koji imaju teškoće u razvoju u novcu, hrani, odeći, obući i sredstvima za ličnu higijenu.

Saradnja sa roditeljima učenika koji imaju teškoće u razvoju, drugim nastavnicima i stručnjacima različitih profila. Na osnovu odgovora koje smo dobili može se primetiti da mali broj učitelja i odeljenskih starešina pominje saradnju sa roditeljima učenika koji imaju teškoće u razvoju, kolegama i drugim školskim akterima. U ovim retkim odgovorima ispitanici prvenstveno navode svoju saradnju sa roditeljima koju ostvaruju uglavnom kroz podršku koju im pružaju.

Ljubazna sam i predusretljiva prema roditeljima deteta koje ima teškoće u razvoju; poštujem ih i pomažem u svemu, nabavljam knjige, sveske i pribor za školu i podstičem roditelje druge dece da im, kada je to potrebno, pružaju podršku i poklanjaju očuvane stvari. (učiteljica)

U svojim odgovorima učitelji i odeljenske starešine pominju i plan aktivnosti koji osmišljavaju za roditelje učenika koji imaju teškoće u razvoju, čime pokušavaju da obezbede kontinuitet između školskih aktivnosti i aktivnosti kod kuće. Kako bi pružili pomoć i podršku porodicama učenika koji imaju teškoće u razvoju, roditelje povremeno upućuju na određene pojedince i ustanove u lokalnoj zajednici koji bi mogli da im omoguće dodatnu podršku. Aktivnosti učitelja i odeljenskih starešina na planu unapređivanja socijalnog funkcionisanja učenika koji imaju teškoće u razvoju u školi, prema odgovorima koje smo dobili, vrlo retko obuhvataju saradnju sa ostalim nastavnicima i drugim školskim akterima (stručni saradnici, direktori i pedagoški asistenti).

DISKUSIJA O REZULTATIMA ISTRAŽIVANJA

Sociometrijski nalazi dobijeni u ovom istraživanju u skladu su sa rezultatima ranije obavljenih istraživanja u svetu i kod nas i ukazuju na to da učenike koji imaju teškoće u razvoju vršnjaci u manjem stepenu prihvataju nego ostale učenike iz odeljenja (Avramidis, Avgeri, & Strogilos, 2018; Banković, 2016; Baydik & Bakkaloğlu, 2009; Đević, 2015; Firat & Koyuncu, 2019; Frostad & Pijl, 2007; Jablan i sar., 2017; Koster *et al.*, 2007; Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004; Nepi, Facondini, Nucci, & Peru, 2013; Smoot, 2004; Žic i Igrić, 2001). Imajući u vidu različite dimenzije socijalnog statusa, primetno je da, u poređenju sa ostalim učenicima, učenici koji imaju teškoće u razvoju u značajno većem procentu pripadaju dimenzijama *odbačeni* i *zanemareni*.

Ove nalaze nije moguće jednostrano protumačiti s obzirom na to da je socijalna prihvaćenost determinisana brojnim činiocima koji se odnose kako na individualne karakteristike učenika koji imaju teškoće u razvoju, tako i na društvo u celini, nastavnike, vršnjake i celokupan obrazovnovaspitni kontekst u okviru koga se socijalna prihvaćenost ovih učenika procenjuje. Stoga, u pokušaju da ove nalaze protumačimo, uzećemo u obzir pomenute, uzajamno povezane, činioce socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće

u razvoju u vršnjačkoj grupi, kao i nalaze koje smo dobili od učitelja i odeljenskih starešina u kvalitativnom delu našeg istraživanja.

Dug period nepovoljnog socijalnog položaja dece koja imaju teškoće u razvoju u društvu podrazumevao je specifičan odnos različitih društvenih grupa i pojedinaca prema njima i dominantno se zasnivao na brojnim stereotipima i predrasudama o ovoj deci i njihovim mogućnostima da ravnopravno participiraju i daju doprinos u različitim socijalnim aktivnostima. Pomenute predrasude, te slika o detetu koje ima teškoće u razvoju koja je pretežno bila zasnovana na samoj smetnji koju ima, duboko su ukorenjene i teško se menjaju bez obzira na postojanje organizovanih aktivnosti kojima društvo nastoji da ovoj deci pruži šansu da ravnopravno učestvuju i daju svoj doprinos, otkrivajući i koristeći svoje očuvane potencijale i sposobnosti. S tim u vezi, ono što je definisano zakonskom regulativom i isplanirano kao deo systemske podrške ovoj deci i njihovim roditeljima, često u praksi ne funkcioniše onako kako je zamišljeno. Naime, ukorenjene predrasude nekada se i nesvesno prenose u različite socijalne kontekste i utiču na to kako će različite grupe i pojedinci oblikovati svoj odnos prema deci koja imaju teškoće u razvoju. Može se reći da ustaljena slika o ovoj deci u društvu nadilazi individualno iskustvo sa njima, pa čak i kada pokažu svoje sposobnosti i pozitivne karakteristike, ona i dalje nisu prepoznata kao ravnopravni i poželjni partneri u socijalnim interakcijama, što je karakteristično i za školski kontekst. Nalaz koji smo dobili, a koji ukazuje na to da ovim učenicima uspeh koji postižu u školi ne predstavlja protektivni faktor njihovog socijalnog položaja u odeljenju, opravdava tumačenje koje smo izneli.

Preneseno u školski kontekst, pitanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju moguće je prokomentarisati najpre kroz prizmu očekivanja koja su dominantno zastupljena u školi i nastavi, a koja se reflektuju na socijalni položaj ovih učenika i odnos nastavnika i vršnjaka prema njima. Posmatrano uopšteno, naglasak na usvajanju sadržaja datih nastavnim planom i programom povlači za sobom, između ostalog, i očekivanja od učenika da dostigne određene standarde postignuća, koji su uglavnom definisani uzimajući u obzir sposobnosti *prosečnih* učenika. Iako proces inkluzivnog obrazovanja podrazumeva primenu individualnih obrazovnih planova za

učenike koji imaju teškoće u razvoju, kao i određene modifikacije i prilagođavanja nastavnih sadržaja i očekivanih ishoda, nalazi do sada obavljenih istraživanja ukazuju na neadekvatnu primenu ponuđenih rešenja u praksi (Vujačić, Gutvajn i Stanišić, 2018), te na nerazumevanje i nedovoljnu zastupljenost diferenciranog pristupa i individualizacije u nastavi (Marjanović, 2003; Avramović, Stanković i Vujačić, 2009). Rezultati ranije obavljenih istraživanja u našoj sredini upućuju i na to da su implicitna pedagoška uverenja učitelja i nastavnika još uvek između tradicionalne i savremene pedagoške paradigme (Joksimović, Vujačić i Stanković, 2012), kao i da nisu dovoljno osposobljeni za primenu strategija i nastavnih metoda koje su deo savremene nastave i procesa učenja (Avramović, Stanković i Vujačić, 2009). Samim tim, u nastavi koja je usmerena na *prosečnog učenika* nastavnicima je teško da učenike koji imaju teškoće u razvoju podstiču da učestvuju u aktivnostima koje su planirane za njihove vršnjake, što rezultira osmišljavanjem posebnih aktivnosti samo za ove učenike. Na taj način, nastavni kontekst je neminovno razdvojen na dve, nedovoljno povezane celine što onemogućava učestale interakcije učenika u procesu učenja, a time i razvijanje osećaja pripadnosti, zajedništva, uzajamne prihvaćenosti i grupne kohezije (Leijen, Arcidiacono, & Baucal, 2021).

Nedovoljna zastupljenost diferenciranog pristupa u nastavi i individualizacije može se potkrepiti i nalazima našeg istraživanja koji ukazuju na to da učenici određene individualizovane aktivnosti i nastavna rešenja doživljavaju kao neuobičajenu nastavnu praksu, što dodatno povećava njihovu socijalnu distancu prema vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju. Kako učitelji i odeljenske starešine naglašavaju, individualni obrazovni planovi za učenike koji imaju teškoće u razvoju predstavljaju razlog zbog kog ih vršnjaci dodatno etiketiraju. Netolerancija ostalih učenika prisutna je i zbog toga što se na osnovu individualnog toka napredovanja učenika koji ima teškoće u razvoju dešava da njegove ocene budu izjednačene sa ocenama ostalih učenika, uprkos razlikama u postignuću. Netolerancija učenika na pomenuti način ocenjivanja ukazuje na to da oni nisu naviknuti na ovakav proces praćenja i vrednovanja rada učenika, što bi bio slučaj da je to kontinuirana praksa u radu učitelja i nastavnika.

S obzirom na smanjene sposobnosti u pojedinim oblastima razvoja, a uz nedovoljnu zastupljenost diferenciranog pristupa i individualizacije u nastavi, očekivano je da učenici koji imaju teškoće u razvoju neće biti u stanju da ispune postavljena očekivanja koja nisu u skladu sa njihovih sposobnostima. Budući da ih učitelji i nastavnici neretko opažaju kao nedovoljno kompetentne, posebno kada je u pitanju kognitivno funkcionisanje, na taj način mogu preneti negativnu sliku o ovim učenicima i uticati na oblikovanje odnosa koji će vršnjaci imati prema njima. U brojnim studijama u ovoj oblasti naglašava se značaj socijalne kompetentnosti učenika koji imaju teškoće u razvoju za uspešno funkcionisanje u grupi vršnjaka (Hunt, *et al.*, 1996; Guralnick *et al.*, 2006; Pijl, Frostad, & Flem, 2008). Podaci koje smo dobili od učitelja i odeljenskih starešina skreću pažnju i na neophodne kognitivne kompetencije koje je potrebno da ovi učenici imaju kako bi bili bolje prihvaćeni u grupi vršnjaka. Dakle, učesnici našeg istraživanja smatraju da socijalni status učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenju ne zavisi isključivo od njihove socijalne kompetentnosti, već i od nivoa kognitivne zrelosti, pri čemu ove učenike percipiraju kao manje kognitivno kompetentne u odnosu na ostale učenike. Značaj kognitivne kompetentnosti učenika koji imaju teškoće u razvoju za njihov socijalni položaj u odeljenju potvrđen je i u drugim istraživanjima obavljenim u našoj zemlji (Sretenov, 2005; Vujačić i Studen, 2009), čiji nalazi pokazuju da se niži nivo kognitivnih kompetencija učenika koji imaju teškoće u razvoju, slabija motivacija i zainteresovanost, te kratkotrajna pažnja tokom učenja nepovoljno odražavaju na spremnost vršnjaka da zajedno sa ovim učenicima učestvuju u različitim aktivnostima tokom učenja. Slični nalazi potvrđeni su i u istraživanjima realizovanim van naše zemlje (Lane, Givner, & Pierson, 2004; Meier, DiPerna, & Oster, 2006).

Dakle, učitelji i odeljenske starešine na prvom mestu pripisuju odgovornost učenicima koji imaju teškoće u razvoju za njihov nepovoljniji socijalni položaj. Pri tome, među ključnim faktorima koji utiču na socijalni status ovih učenika ne izdvajaju činioce koji se odnose na školu i rad nastavnika. Nasuprot tome, u literaturi iz ove oblasti (Filipović i Matejić Đuričić, 2018; Hrnjica, 1997), pored činilaca koji se odnose na učenike koji imaju teškoće u razvoju i

njihove vršnjake, naglašava se i značaj škole i nastavnika kao važnih determinanti socijalnog statusa učenika. U pojedinim istraživanjima (Alesech & Nayar, 2020; Rose & Shevlin, 2017) i sami učenici koji imaju teškoće u razvoju prepoznali su da je nastavnik važan činilac njihove socijalne prihvaćenosti, pa u svojim odgovorima ističu da im je podrška dobijena od nastavnika posebno važna kako bi se što bolje prilagodili i bili prihvaćeni u odeljenskoj zajednici. Upečatljivo je da je u odgovorima učesnika našeg istraživanja u potpunosti izostalo pominjanje nastavnika kao jednog od činilaca socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju. Posebno je zanimljivo to da se ni u odgovorima učitelja i odeljenskih starešina, koji su socijalni status učenika koji imaju teškoće u razvoju opisali kao povoljan, ne ističe da je nastavnik jedan od činilaca koji je doprineo ovakvom socijalnom statusu učenika. Pomenuti nalaz možemo objasniti mogućim nedostatkom lične agensnosti, što je najčešće praćeno prebacivanjem odgovornosti na druge, pre svega na učenike koji imaju teškoće u razvoju, a zatim na njihove roditelje i vršnjake. Pored toga, ovaj nalaz može da ukaže i na nedovoljnu svest učitelja i odeljenskih starešina o sopstvenoj odgovornosti i svim ulogama koje imaju kada je u pitanju inkluzivno obrazovanje, a time i podsticanje angažovanosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u okviru različitih aktivnosti u redovnoj školi i nastavi i unapređivanje njihovog socijalnog statusa. S druge strane, moguće je da su učitelji i odeljenske starešine svesni svojih uloga u procesu unapređivanja socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju, ali da imaju problem da se suoče sa sopstvenom odgovornošću u tom procesu i da tu ulogu javno istaknu. Iako se u odgovorima učitelja i odeljenskih starešina primećuje da ulažu trud kako bi unapredili socijalni položaj učenika koji imaju teškoće u razvoju, izostanak odgovora u kojima sebe prepoznaju kao ključne čionioce socijalnog statusa ovih učenika može da ukaže i na to da oni nisu u dovoljnoj meri svesni efekata koje postižu svojim radom. Nalazi nekih istraživanja obavljenih u našoj zemlji (Vujačić, Gutvajn i Stanišić, 2018; Vujačić, Lazarević i Đević, 2015) pokazuju da nastavnici sebe percipiraju kao nedovoljno kompetentne i neadekvatno pripremljene za inkluzivno obrazovanje, ističući da unutar škole nemaju dovoljnu podršku za

rad sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju i da se u ovom procesu osećaju prepušteni isključivo sebi. Stoga, moguće je da ispitanici koji su učestvovali u našem istraživanju imaju doživljaj da odgovornost za razvoj i napredovanje učenika koji imaju teškoće u razvoju ne dele sa drugim važnim akterima u školi. Budući da stepen odgovornosti koji sebi pripisuju predstavlja preveliki izazov za njih, teško im je da svoju odgovornost istaknu, pa je prenose na druge aktere. I u nekim drugim istraživanjima obavljenim u našoj sredini (Knežević-Florić, Ninković i Tančić, 2017) dobijen je podatak da nastavnici sebe ne prepoznaju kao ključne aktere u procesu inkluzivnog obrazovanja, te da odgovornost prenose na stručne saradnike za koje smatraju da su najkompetentniji za rad sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju.

Iako učitelji i nastavnici imaju centralnu ulogu u realizovanju inkluzivnog obrazovanja (Hymel & Katz, 2019), ne treba zaboraviti da je za kreiranje inkluzivne školske klime neophodno angažovanje različitih aktera obrazovnovaspitnog procesa, odnosno da je nastavnom osoblju potrebna kontinuirana podrška obrazovnog sistema, direktora, stručnih saradnika, kolega, kao i stručnjaka različitih profila. Kolektivni pristup u građenju inkluzivne školske klime omogućava da svi zaposleni u školi dele odgovornost za ovaj proces, a time i za razvijanje osećaja pripadnosti učenika koji imaju teškoće u razvoju odeljenskoj i školskoj zajednici (Alesech & Nayar, 2020). Na osnovu odgovora učesnika našeg istraživanja primetno je da nivo saradnje školskog tima za inkluzivno obrazovanje nije zadovoljavajući, štaviše, nizak je, budući da učitelji i odeljenske starešine tu saradnju gotovo i ne pominju u svojim odgovorima, na osnovu čega se može zaključiti da nastavnicima nije u dovoljnoj meri obezbeđena potrebna podrška na nivou škole. Stoga, nastojeći da unaprede socijalni položaj učenika koji imaju teškoće u razvoju, učitelji i odeljenske starešine retko se oslanjaju na druge školske aktere koji bi trebalo da budu deo tima za inkluzivno obrazovanje na nivou škole. Deluje da se u ovom procesu prevashodno oslanjaju sami na sebe, iako, kao što smo već napomenuli, imaju problem da se suoče sa sopstvenom odgovornošću i da sebe pozicioniraju među ključnim činiocima koji doprinose unapređivanju socijalnog funkcionisanja učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenju.

Imajući u vidu izostanak agensnosti učitelja i odeljenskih starešina i njihovu nemogućnost da se suoče sa ličnom odgovornošću kada su u pitanju njihove uloge u domenu podsticanja i unapređivanja socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju, čini se da naglasak sa nastavnog procesa, i onoga što je potencijal kada je u pitanju rad nastavnika, prenose na učenike koji imaju teškoće u razvoju, očekujući da se oni prilagode i uklope u postojeći sistem, te da svojim trudom i jačanjem kompetencija, posebno kognitivnih, poboljšaju svoj socijalni položaj. Drugim rečima, učitelji i odeljenske starešine od učenika koji imaju teškoće u razvoju očekuju da izađu iz svojih naviknutih okvira kognitivnog, socijalnog i emocionalnog funkcionisanja i da se prilagode specifičnostima odnosa u grupi, što se kao očekivanje može pripisati modelu deficita i integraciji, ali ne i socijalnom modelu i inkluzivnom obrazovanju. Visoka očekivanja od učenika koji imaju teškoće u razvoju moraju biti praćena i adekvatnom podrškom u nastavnom procesu, koji bi u većoj meri trebalo da bude zasnovan na diferenciranom pristupu i usklađen sa individualnim potrebama i mogućnostima ovih učenika, posebno kada su u pitanju njihove kognitivne sposobnosti. Pored toga, podrška bi morala biti usmerena i na podsticanje ostalih učenika da svoje ustaljene *strategije u građenju socijalnih odnosa* (Filipović i Matejić Đuričić, 2018) promene i prilagode specifičnostima interakcija sa vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju. Dakle, prenošenje odgovornosti samo na učenike koji imaju teškoće u razvoju neće dovesti do očekivanih efekata kada je u pitanju njihov napredak i razvoj, a time ni njihov socijalni položaj u odeljenju.

Analizirajući odgovore učitelja i odeljenskih starešina koji se odnose na načine podsticanja socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju, uočava se da ulažu trud da položaj ovih učenika u odeljenju unaprede i poboljšaju, koristeći različita rešenja u nastavi koja su u skladu sa pojedinim principima inkluzivnog obrazovanja. Naime, primetno je da pažnju usmeravaju na ličnost učenika u celini, a ne samo na konkretnu smetnju koju ima, pa se trude da otkriju i istaknu očuvane potencijale i talente ovih učenika u različitim oblastima. Pored toga, učitelji i odeljenske starešine su svesni da bez adekvatne pripreme i senzibilizacije ostalih učenika u odeljenju

nije moguće obezbediti njihove adekvatne socijalne interakcije sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Takođe, povremeno stvaraju prilike za zajedničko učenje učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovih vršnjaka. Osim toga što prepoznaju važnost zajedničkih iskustava tokom nastavnih aktivnosti, učenike podstiču i na druženje van nastave i škole. S obzirom na to da učitelji i odeljenske starešine razumeju osnovne principe inkluzivnog obrazovanja i da se trude da ih primenjuju prilikom osmišljavanja aktivnosti za učenike koji imaju teškoće u razvoju, možemo pretpostaviti da je njihov odnos prema ovim učenicima pozitivan, što predstavlja važan preduslov da ih i ostali učenici u odeljenju prihvate (Huber *et al.*, 2018; Walden & Ogan, 1988). Međutim, iako nalazi našeg istraživanja ukazuju na to da, u procesu unapređivanja socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju, učitelji i odeljenske starešine primenjuju određene aktivnosti koje su deo poželjne nastavne prakse u okviru inkluzivnog obrazovanja, na osnovu glavnih sociometrijskih nalaza koji upućuju na manji stepen socijalne prihvaćenosti ovih učenika u poređenju sa vršnjacima, možemo zaključiti da ovi napori ne dovode do očekivanih efekata kada je u pitanju socijalni položaj ovih učenika u odeljenju. Naime, iz njihovih odgovora može se zaključiti da učenike koji imaju teškoće u razvoju samo povremeno angažuju da učestvuju u aktivnostima koje planiraju za sve ostale učenike u odeljenju. Na taj način su učenici koji imaju teškoće u razvoju pozicionirani kao zaseban *deo* koji se samo povremeno uklapa u *celinu* (odeljenje). Pomenute, sporadične aktivnosti ne mogu biti dovoljne da bi se socijalni položaj učenika koji imaju teškoće u razvoju značajnije unapredio, jer se ne dešavaju kontinuirano u sklopu celokupnog nastavnog procesa, u kome bi ovi učenici trebalo aktivno da učestvuju u većini planiranih aktivnosti sa vršnjacima, a samo povremeno i po potrebi da budu izdvojeni i angažovani u individualnim aktivnostima, posebno osmišljenim za njih.

Iz odgovora učitelja i odeljenskih starešina može se zaključiti da ostali učenici nisu negativno usmereni prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju i da su negativni oblici ponašanja vršnjaka najčešće reakcija na neprimereno ponašanje ovih učenika. Takođe, u odgovorima koje smo dobili od učitelja i odeljenskih starešina više

je primera pozitivnog odnosa vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju (pružanje pomoći, davanje podrške, podsticanje u procesu učenja), nego primera negativnih oblika ponašanja (vređanje, etiketiranje, izbegavanje, odbacivanje). Ovaj nalaz je u skladu sa podacima do kojih su došli i drugi autori u ovoj oblasti ispitujući nastavničke percepcije socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenima redovne osnovne škole (Shen *et al.*, 2015; Weiss, Markowitz, & Kiel, 2018). Iako nalazi dobijeni od učitelja i odeljenskih starešina ne potvrđuju prisustvo negativnog odnosa vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju, ne ukazuju ni na to da su u odeljenjima redovne osnovne škole uspostavljeni pozitivni socijalni odnosi između ove dve grupe učenika, koji bi podrazumevali suštinsko prihvatanje učenika koji imaju teškoće u razvoju od vršnjaka i ravnopravnu participaciju u aktivnostima učenja i druženja u školi i van nje, što potvrđuju i nalazi sociometrijskog dela istraživanja. Ovaj nalaz je u saglasnosti i sa rezultatima istraživanja koja su ranije obavljena u našoj sredini (Đević, Đerić i Stanišić, 2009; Đević, 2015) i koji ukazuju na to da je odnos vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju umereno pozitivan, te da podrazumeva samo deklarativno prihvatanje zajedničkog školovanja, ali ne i ostvarivanje bliskih odnosa i želju da učestvuju sa njima u zajedničkim nastavnim i vannastavnim aktivnostima.

Nalazi našeg istraživanja ukazuju na to da su učenici koji pohađaju osmi razred u većem stepenu prihvaćeni od svojih vršnjaka u poređenju sa učenicima četvrtog razreda. Ovaj sociometrijski nalaz u skladu je i sa podacima koje smo dobili od učitelja i odeljenskih starešina, koji uviđaju da su negativni oblici ponašanja ostalih učenika prema vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju naglašeniji u nižim razredima, te da se oni smanjuju kako učenici odrastaju i gotovo da ih nema na uzrastu učenika osmog razreda.

Pretpostavlja se da je pripremljenost učenika starijeg školskog uzrasta da prihvate učenike koji imaju teškoće u razvoju na višem nivou nego što je to slučaj u nižim razredima. Može se očekivati da bogatija iskustva koja učenici starijeg školskog uzrasta imaju u socijalnim interakcijama sa vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju doprinose da ih u većem stepenu prihvate nego što je slučaj sa učenicima

četvrtog razreda. Naime, moguće je da se problemi u komunikaciji i interakciji učenika koji imaju teškoće u razvoju i vršnjaka vremenom prevazilaze povećavanjem pozitivnih iskustava i prilika za zajedničko učenje, saradnju i druženje. Nalazi ranije obavljenih istraživanja potvrđuju povezanost dužine obrazovanja učenika i njihovih stavova prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Naime, utvrđeno je da obrazovanje izraženo većim brojem godina školovanja korelira sa pozitivnijim stavovima prema ovim učenicima (Pedisić, 2000; Yucker, 1994). Budući da su učenici osmog razreda na višem nivou moralnog rasuđivanja (Leutar i Štambuk, 2006), može se pretpostaviti da bolje razumeju pojam pravednosti i jednakosti, kao i to da ove društvene vrednosti treba da budu merilo za svakog pojedinca u društvu. Pretpostavlja se da učenici na starijem školskom uzrastu imaju i razvijeniju empatičnost u poređenju sa učenicima mlađeg školskog uzrasta, pa mogu lakše da razumeju situaciju u kojoj se nalaze njihovi vršnjaci koji imaju teškoće u razvoju i da zahvaljujući tome, razvijaju sa njima pozitivnije socijalne odnose. S obzirom na to da adolescentski period karakteriše kompleksnost vršnjačkih interakcija (Žic-Ralić i Ljubas, 2013), od učenika na ovom uzrastu očekuje se da imaju razvijenije socijalne veštine (empatičnost, komunikacijske veštine, tolerancija, spremnost da pruže pomoć) u odnosu na učenike mlađeg uzrasta, pa je stoga opravdano pretpostaviti da to doprinosi njihovim boljim odnosima sa vršnjacima (Carter & Hughes, 2005). Pretpostavlja se da su i učenici koji imaju teškoće u razvoju tokom svog celokupnog školovanja u osnovnoj školi razvili određene socijalne veštine u većoj meri nego do četvrtog razreda, što je moglo uticati na to da njihovo ponašanje u odnosima sa vršnjacima bude funkcionalnije, te da u zajedničkim aktivnostima pokažu veći stepen zrelosti što rezultira i pozitivnijim odnosom vršnjaka prema njima. Uzrasne specifičnosti odnosa vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju možemo protumačiti i postojanjem razlika u vezi sa davanjem društveno poželjnih odgovora učenika ove dve uzrasne grupe. Pretpostavlja se da su učenici osmog razreda skloniji davanju socijalno poželjnih odgovora jer se može očekivati da imaju više znanja i informacija o tome šta je društveno poželjan odnos prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju. S druge strane, očekivano je

da su učenici na uzrastu četvrtog razreda osnovne škole spontaniji i iskreniji u izražavanju svojih stavova i mišljenja o određenim pitanjima, pa otuda i razlike u njihovim odgovorima u odnosu na odgovore učenika osmog razreda.

Za tumačenje dobijenih nalaza o uzrasnim specifičnostima odnosa vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju važno je uzeti u obzir i kontekstualne razlike koje postoje između razredne i predmetne nastave, posebno one koje se odnose na socioemocionalnu klimu u odeljenju koju kreiraju učitelji i predmetni nastavnici. Naime, može se očekivati da su učenici nižih razreda upućeniji jedni na druge nego učenici u starijim razredima. Kontekstualni uslovi u razrednoj nastavi i klima u odeljenju koju kreira učitelj, a u kojoj je naglašena interakcija i zajedništvo, verovatno rezultiraju emocionalno obojenijim odnosima među učenicima, nego što je to slučaj u predmetnoj nastavi. Stoga je i neprimereno ponašanje vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju nešto što se može češće i vidljivije ispoljiti u nižim razredima.

Nalaz da učenike koji imaju teškoće u razvoju starijeg školskog uzrasta vršnjaci u većem stepenu prihvataju u poređenju sa učenicima četvrtog razreda ne mora da ukazuje na to da ih ostali učenici suštinski prihvataju i da imaju bolji odnos prema njima. Naime, može se pretpostaviti da su učenici starijeg školskog uzrasta u manjoj meri zainteresovani za svoje vršnjake koji imaju teškoće u razvoju, pa zato u njihovom odnosu prema ovim učenicima izostaju negativni oblici ponašanja, poput vređanja, odbacivanja i etiketiranja. Potvrdu za ovakvo tumačenje nalazimo i u podacima koje smo dobili od odeljenskih starešina, koji izostanak negativnih oblika ponašanja vršnjaka starijeg školskog uzrasta objašnjavaju njihovim indiferentnijim odnosom prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju. U skladu sa ovom pretpostavkom su i sociometrijski podaci našeg istraživanja o socijalnom statusu učenika koji imaju teškoće u razvoju, koji pokazuju da su ovi učenici u osmom razredu procentualno zastupljeniji u grupi *zanemareni učenici*, nego što je to slučaj sa onima koji pohađaju četvrti razred. Na indiferentan i znatno manje emocionalno obojen odnos vršnjaka na adolescentnom periodu ukazuju i nalazi drugih istraživanja (Hall & McGregor, 2000; Han &

Janis, 2004) u kojima je potvrđeno da socijalne interakcije vršnjaka sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju postaju sve oskudnije što su učenici stariji.

Ukoliko učenici tokom školovanja ne izgrade pozitivne odnose sa vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju, može se pretpostaviti da će negativne odnose na starijem uzrastu uspevati da kontrolišu, zamenjujući ih indiferentnim odnosom prema ovim učenicima. I u nalazima ranije obavljenih istraživanja (prema: Filipović i Matejić Đuričić, 2018: 547) potvrđeno je da ostali učenici poseduju prirodnu tolerantnost i nedovoljnu zainteresovanost za vršnjake koji imaju teškoće u razvoju. Iako učitelji i odeljenske starešine ističu vršnjake kao ključne činioce socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju, izgleda da potencijal koji bi ostali učenici trebalo da imaju kada je u pitanju celokupno napredovanje učenika koji imaju teškoće u razvoju nije dovoljno iskorišćen. Pasivnost i nezainteresovanost vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju predstavlja poseban izazov za nastavnike od kojih se očekuje da ih izmeste iz pozicije neaktivnih i ravnodušnih posmatrača i da ih podstaknu da aktivnije doprinesu napredovanju učenika koji imaju teškoće u razvoju.

Na osnovu podataka o uzrasnim razlikama u domenu prihvatanja vršnjaka koji imaju teškoće u razvoju od ostalih učenika u odeljenju možemo zaključiti da tokom školovanja ne dolazi do suštinske povezanosti ove dve grupe učenika, kao i da emocionalno obojen odnos koji je karakterističan za učenike u četvrtom razredu postepeno prelazi u indiferentnost i nezainteresovanost, što se manifestuje zanemarivanjem učenika koji imaju teškoće u razvoju. Može se pretpostaviti da je ključni razlog, koji utiče na to da vršnjaci suštinski ne prihvataju učenike koji imaju teškoće u razvoju, to što nastavni kontekst nije organizovan kao jedna koherentna, homogena celina u kojoj bi nastavnik ostvarivao rad sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju u sklopu zajedničkih aktivnosti koje planira za sve učenike u odeljenju. Na taj način bi učenici imali priliku da kroz iskustvo zajedničkog učenja i povezivanja upoznaju jedni druge i razviju pozitivne odnose, što bi rezultiralo uzajamnom prihvaćenošću i grupnom kohezijom.

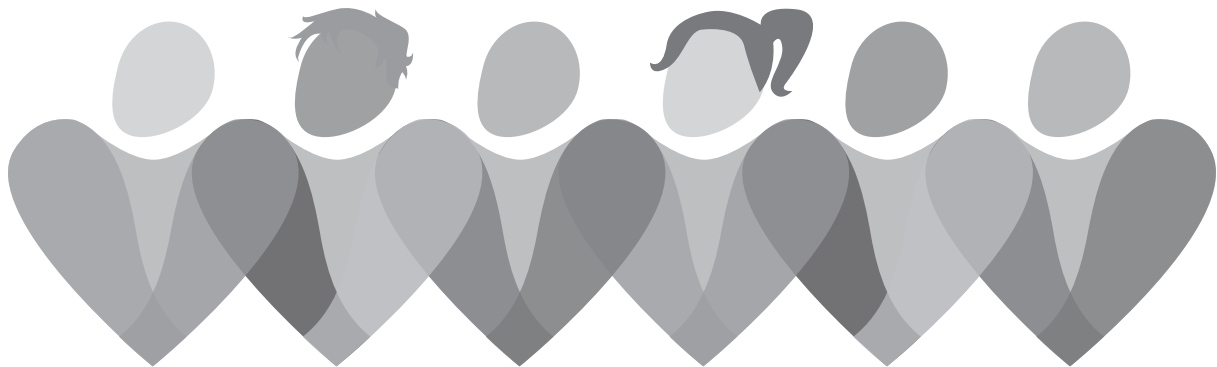
Ispitujući povezanost pola i socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju, dobili smo nalaz da vršnjaci u većoj meri odbacuju dečake koji imaju razvojne teškoće, nego što je to slučaj sa devojčicama koje imaju teškoće u razvoju. Nasuprot ovom nalazu, rezultati ranije obavljenih istraživanja pokazuju da nema značajnih razlika kada se posmatra socijalna prihvaćenost devojčica i dečaka koji imaju teškoće u razvoju (Smoot, 2004; Solish, Minnes, & Kupferschmidt, 2003). Imajući u vidu da je uzorak učenika koji imaju teškoće u razvoju u našem istraživanju relativno mali, kao i da je neujednačen prema polu (znatno više dečaka je učestvovalo u ovom istraživanju nego devojčica), može se očekivati da bismo na većem uzorku, ujednačenijem prema polu, dobili nalaz koji bi bio u skladu sa rezultatima ranije obavljenih istraživanja u kojima značajne razlike u socijalnoj prihvaćenosti ovih učenika prema polu nisu zabeležene.

Dobijeni podaci upućuju na to da je uspeh učenika koji imaju teškoće u razvoju, kao i nivo obrazovanja njihovih roditelja znatno niži u poređenju sa uspehom i nivoom obrazovanja roditelja učenika iz kontrolne grupe u odeljenju. Poznato je da ove varijable predstavljaju važne prediktore socijalne prihvaćenosti, jer je u brojnim istraživanjima potvrđena povezanost školskog uspeha (Chen *et al.*, 2008; Janošević, 2015; Oberle & Schonert-Reichl, 2013; Spasenović, 2003; 2006; Zettergren, 2003) i nivoa obrazovanja roditelja (Howe, 2006) sa socijalnom prihvaćenošću učenika. Povezanost ovih varijabli sa socijalnom prihvaćenošću učenika potvrđena je i u našem istraživanju, kada se uzme u obzir celokupan uzorak. Međutim, zanimljiv je nalaz koji smo dobili na uzorku učenika koji imaju teškoće u razvoju, a koji ukazuje na to da školski uspeh ne predstavlja značajan prediktor njihove socijalne prihvaćenosti, što je u suprotnosti sa rezultatima ranije realizovanih istraživanja u kojima su autori ustanovili statistički značajnu povezanost socijalnog statusa i nivoa postignuća ovih učenika (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, & Bouts, 2007 prema: Banković, 2016). Moguće je da školski uspeh učenika koji imaju teškoće u razvoju nije značajno povezan sa njihovom socijalnom prihvaćenošću upravo zbog toga što uspeh koji postižu u školi nije *vidljiv* ostalim učenicima. U nastavnom procesu aktivnosti za učenike koji imaju teškoće u razvoju najčešće

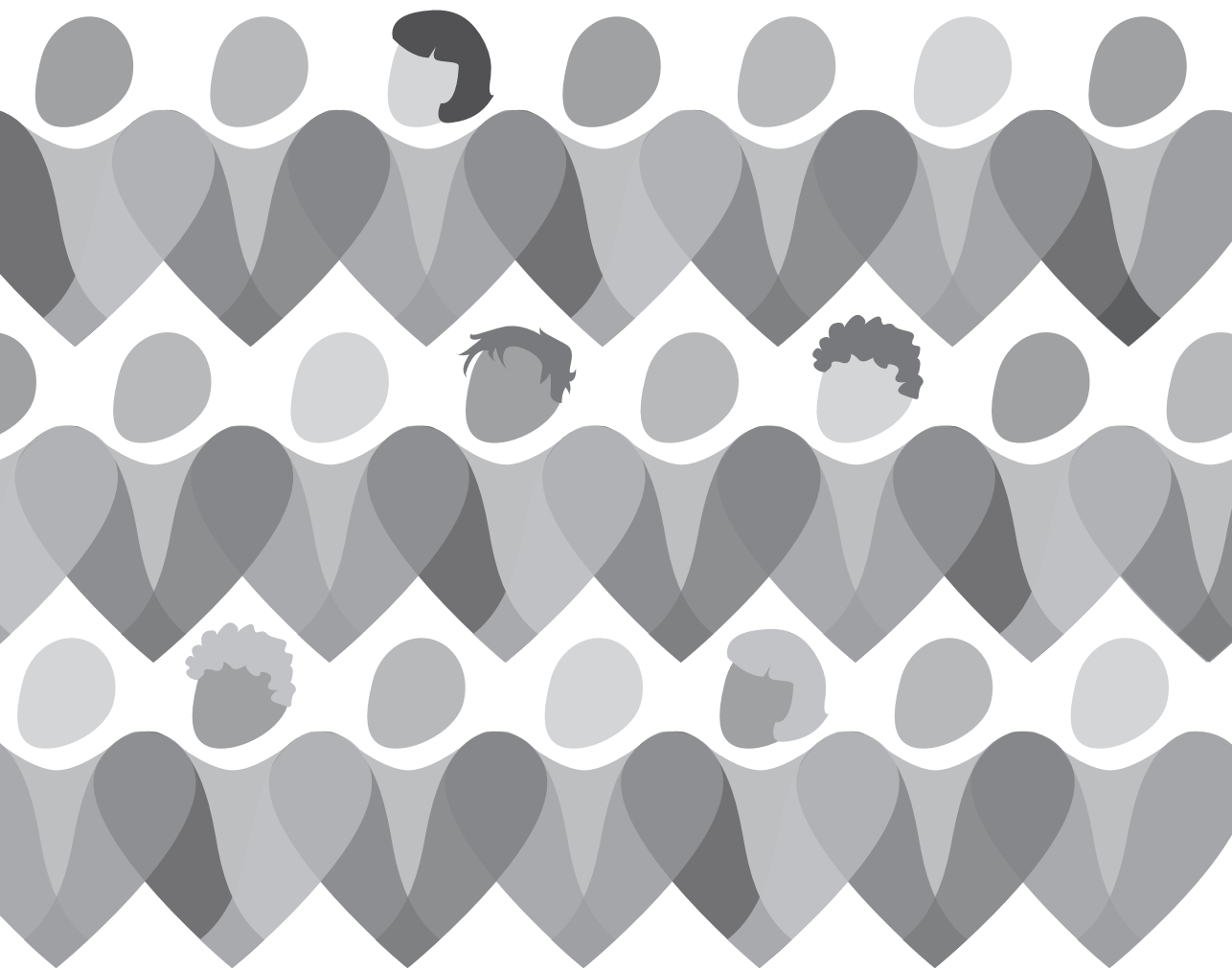
se osmišljavaju i realizuju nezavisno od aktivnosti planiranih za ostale učenike. Stoga, ostali učenici nemaju uvid u uspeh koji tokom određenih aktivnosti postižu učenici koji imaju teškoće u razvoju, pa sposobnosti, potencijali, talenti i različita znanja i veštine učenika koji imaju teškoće u razvoju nisu *vidljive* ostalim učenicima, što bi bio slučaj kada bi u procesu učenja bili upućeniji jedni na druge, kroz zajedničke aktivnosti i saradnju. Kada bi ostalim učenicima zajedničko učenje sa vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju bilo deo svakodnevnog iskustva u nastavi i drugim školskim aktivnostima, bili bi stvoreni bolji uslovi da razviju pozitivnu sliku o ovim učenicima i da ih suštinski prihvate kao ravnopravne članove grupe.

Rezultati našeg istraživanja ukazuju na to da ne postoji ni povezanost između socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju i nivoa obrazovanja njihovih roditelja. Ovaj nalaz je u suprotnosti sa rezultatima ranije obavljenih istraživanja u kojima je potvrđeno da porodični uslovi, pa i nivo obrazovanja roditelja povoljno utiču na socijalno pozicioniranje ovih učenika u grupi vršnjaka (Howe, 2006). Naime, u pomenutom istraživanju potvrđeno je da učenici koji imaju teškoće u razvoju mogu razviti kvalitetne socijalne odnose sa vršnjacima ukoliko se obezbede određeni kontekstualni uslovi koji mogu da dovedu do reorganizovanja ustaljenih afektivnih obrazaca u ponašanju i socioemocionalnom funkcionisanju ove dece. Među tim uslovima na prvom mestu pominju se porodični činioci, poput kvaliteta porodičnog ambijenta, funkcionalnosti porodice, te socio-ekonomskog statusa i nivoa obrazovanja roditelja. Takođe, i kvalitativni nalazi našeg istraživanja upućuju na to da učitelji i odeljenske starešine među ključnim činiocima socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju ističu porodični kontekst, naglašavajući značaj iskustava koja su učenici stekli u tom okruženju, te ostale karakteristike roditelja, pa i njihov odnos prema obrazovanju i vaspitanju svog deteta. Prema mišljenju učesnika našeg istraživanja, snažniji uticaj na socijalnu prihvaćenost učenika koji imaju teškoće u razvoju ostvaruju nestimulativna porodična okruženja koja karakteriše nizak nivo obrazovanja roditelja, nefunkcionalnost porodice, nepostojanje adekvatnih podsticaja za kognitivni i socioemocionalni razvoj, te zanemarivanje ili prezaštićivanje deteta od roditelja. Budući

da nalazi brojnih istraživanja potvrđuju značaj koji stimulatивно porodično okruženje ima za celokupan razvoj učenika i njegovo školsko postignuće (Castro *et al.*, 2015; Scheerens, 2000; Sirin, 2005; Teodorović, 2012; Teodorović, Bodroža i Stanković, 2015), razumljivo je da odrastanje u porodicama koje ne obezbeđuju neophodne podsticaje za napredovanje dece koja imaju teškoće u razvoju može rezultirati teškoćama u njihovom funkcionisanju u školskom kontekstu. Poseban problem sa kojim se učenici iz ovakvih porodica mogu susresti u školi, a javljaju se kao posledica nedovoljne kognitivne i socioemocionalne kompetentnosti, jeste nemogućnost ispoljavanja očekivanih i poželjnih oblika ponašanja u odnosima sa vršnjacima i nastavnikom. Imajući u vidu da dosadašnja istraživanja potvrđuju povezanost porodičnih činilaca sa socijalnom prihvaćenošću učenika koji imaju teškoće u razvoju, sociometrijski nalaz koji smo dobili, a koji ukazuje na to da nivo obrazovanja roditelja nije statistički značajno povezan sa socijalnom prihvaćenošću učenika koji imaju teškoće u razvoju, neočekivan je i potrebno ga je dodatno proveriti na većem uzorku ovih učenika.



ZAKLJUČNA RAZMATRANJA



ZAKLJUČAK I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Rezultat koji smo dobili u sociometrijskom delu našeg istraživanja, a koji upućuje na to da učenike koji imaju teškoće u razvoju vršnjaci prihvataju u manjem stepenu, te da su češće odbačeni i zanemareni u poređenju sa ostalim učenicima iz odeljenja, ponavlja se u velikom broju istraživanja, bez obzira na to u kojoj sredini su realizovana (Avramidis, Avgeri, & Strogilos, 2018; Banković, 2016; Baydik & Bakkaloğlu, 2009; Đević, 2015; Fırat & Koyuncu, 2019; Frostad & Pijl, 2007; Jablan i sar., 2017; Koster *et al.*, 2007; Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004; Nepi *et al.*, 2013; Smoot, 2004; Žic i Igrić, 2001). Pomenuti nalaz dobijen je kako u zemljama u kojima je inkluzivno obrazovanje još uvek u razvoju, tako i u demokratski uređenijim društvima, sa razvijenijim obrazovnim sistemima i dužom tradicijom u realizaciji inkluzivnog obrazovanja. Pored toga, nalazi brojnih istraživanja ukazuju i na druge probleme koji se u većini zemalja pojavljuju u ovom procesu, među kojima su najdominantniji otpori ključnih aktera, na prvom mestu nastavnika, koji sebe percipiraju kao nedovoljno pripremljene za uloge koje se od njih očekuju u inkluzivnom obrazovanju (Emery & Vandenberg, 2010; Knežević-Florić, Ninković i Tančić, 2017; Shen *et al.*, 2015; Vujačić, Gutvajn i Stanišić, 2018; Weiss, Markowetz, & Kiel, 2018).

Postavlja se pitanje šta predstavlja zajednički problem svih obrazovnih sistema koji prouzrokuje nepovoljniji socijalni položaj učenika koji imaju teškoće u razvoju u poređenju sa ostalim učenicima iz odeljenja. Iako nije jednostavno izdvojiti jedan glavni uzrok, moglo bi se reći da svi mogući razlozi ovakvog socijalnog položaja učenika koji imaju teškoće u razvoju u osnovnoj školi proističu iz neadekvatne realizacije inkluzivnog obrazovanja i inkluzivne nastave, odnosno neusklađenosti onoga što se dešava u praksi sa teorijskim postavkama ideje o zajedničkom obrazovanju svih učenika u redovnoj školi.

Osnovno polazište socijalnog modela obrazovanja dece koja imaju teškoće u razvoju, u okviru koga je nastala ideja o inkluzivnom obrazovanju, predstavlja pomeranje fokusa sa same teškoće koju dete ima na menjanje odnosa društva i pojedinaca prema njima i

prilagođavanje obrazovnih institucija različitim mogućnostima i potrebama učenika. Međutim, teorijske postavke inkluzivnog obrazovanja i pretpostavke o potencijalima koje može da ima kada je u pitanju dobrobit svih ključnih aktera ovog procesa, ne pronalaze svoje ostvarivanje u praktičnoj realizaciji, što pokreće brojna pitanja o kvalitetu obrazovnovaspitnog okruženja u kome se ovaj proces odvija.

Posmatrano uopšteno, obrazovnovaspitni proces u školama i dalje je u svojim suštinskim elementima usmeren na *prosečnu decu* i zasnovan na tradicionalnom pristupu nastavi i učenju, što potvrđuje i nalaz dobijen u kvalitativnom delu našeg istraživanja, koji ukazuje na to da diferencirani pristup i individualizacija u radu sa učenicima nisu u dovoljnoj meri zastupljeni u nastavnoj praksi. Stoga, za učenike koji imaju teškoće u razvoju pohađanje redovne škole znači ulazak u nepripremljenu sredinu koja nije primerena njihovim potrebama i koja ne obezbeđuje optimalne uslove za njihov celokupan razvoj. U sredini koja nije otvorena za različitost učenici koji imaju teškoće u razvoju prepoznati su kao bitno drugačiji od svojih vršnjaka, pa je nastavnicima teško da osmisle zajedničke aktivnosti u kojima bi mogli da učestvuju svi učenici u odeljenju. Zbog toga, nastavnici osmišljavaju posebne aktivnosti za učenike koji imaju teškoće u razvoju, koje oni pretežno rade individualno, a samo sporadično ih podstiču da učestvuju u zajedničkim aktivnostima sa ostalim učenicima. Na taj način je celokupan nastavni kontekst veštački podeljen na dve odvojene, nepovezane celine i rezultira izdvojenošću i segregacijom ovih učenika. Tako osmišljen nastavni kontekst, koji nije koherentan, ne omogućava suštinsko povezivanje učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovih vršnjaka, zbog čega ne obezbeđuje ni prilike da tokom zajedničkog učenja dođe do podsticanja, unapređivanja i održavanja uzajamne prihvaćenosti i grupne kohezije (Leijen, Arcidiacono, & Baucal, 2021).

Dakle, iako je obrazovanje učenika koji imaju teškoće u razvoju u redovnoj školi praćeno osmišljavanjem brojnih nastavnih i vannastavnih aktivnosti usmerenih na dobrobit i razvoj ove dece, iskustva iz prakse i istraživanja u ovoj oblasti ukazuju na to da ove aktivnosti ne rezultiraju željenim efektima, kada je u pitanju celokupan napredak učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovo pozicioniranje

u vršnjačkoj grupi. Do željenih efekata ne dolazi upravo zbog toga što osmišljavanje različitih aktivnosti podrške u radu sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju nije praćeno i suštinskim promenama u obrazovnovaspitnom procesu i radu nastavnika, što bi omogućilo da se planirane aktivnosti za ove učenike povežu sa celokupnim nastavnim kontekstom i aktivnostima koje se osmišljavaju za sve ostale učenike u odeljenju i rezultiralo koristima za sve aktere obrazovnovaspitnog procesa. Povremene zajedničke aktivnosti učenika koji imaju teškoće u razvoju i vršnjaka ne mogu dovesti do efekata kada je razvoj učenika u pitanju, do kojih bi moglo doći ukoliko bi oni kontinuirano bili povezani tokom nastavnih aktivnosti. Zato se ne može očekivati da se postignu željeni efekti ni kada je u pitanju socijalni status učenika koji imaju teškoće u razvoju u grupi vršnjaka. Stoga, možemo zaključiti da nastavni kontekst u kome učenici koji imaju teškoće u razvoju i njihovi vršnjaci nisu suštinski povezani, niti usmereni jedni na druge u procesu nastave i učenja, predstavlja ključni razlog za nepovoljni socijalni položaj učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole.

U procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja nastavnici su najviše zabrinuti za to kako da istovremeno postignu očekivane efekte koji se odnose na postignuća učenika koji imaju teškoće u razvoju i svih ostalih učenika u odeljenju. Ova zabrinutost nastavnika pojavljuje se upravo zbog toga što se ne osećaju u dovoljnoj meri kompetentnim i pripremljenim za primenu diferenciranog pristupa u nastavi i osmišljavanje i realizaciju zajedničkih aktivnosti za obe grupe učenika (McTighe & Brown, 2005). I nalazi našeg istraživanja potvrđuju da učitelji i odeljenske starešine imaju problem da se suoče sa vlastitom odgovornošću kada su u pitanju njihove uloge u inkluzivnom obrazovanju, jer ne dobijaju adekvatnu podršku i pomoć na nivou škole i obrazovnog sistema. Realizacija inkluzivnog obrazovanja ne može da dovede do očekivanih efekata ukoliko nastavnici ne dobiju potrebnu podršku i neophodna znanja o tome kako da istovremeno rade sa svim učenicima u odeljenju, bez obzira na razlike koje među njima postoje (Kupper *et al.*, 2020 prema: Leijen, Arcidiacono, & Baucal, 2021). Ključni uslovi za to su usklađivanje implicitnih pedagoških uverenja nastavnika sa savremenom obrazovnom paradigmatom, kao i

njihova adekvatna pripremljenost za primenu diferenciranog pristupa i individualizacije u nastavnom procesu u kome svi učenici mogu da uče zajedno, a da istovremeno budu obezbeđeni optimalni uslovi za razvoj i učenje svakog učenika u skladu sa njegovim individualnim karakteristikama. Time bi bio napravljen i potreban balans između očekivanja nastavnika od učenika koji imaju teškoće u razvoju i podrške koju im obezbeđuju u nastavnoj praksi, a stvorile bi se i veće mogućnosti da ovi učenici pokažu inicijativu i svojevolsno učestvuju u planiranim aktivnostima, kao i da vršnjaci razviju pozitivan odnos prema njima.

Priprema nastavnika za ovakav način rada mora biti podržana ne samo na nivou škole, već i na nivou celokupnog obrazovnog sistema kroz obezbeđivanje potrebnih uslova i osmišljavanje različitih aktivnosti podrške usmerenih na jačanje njihovih kompetencija za ostvarivanje svih bitnih uloga koje se od njih očekuju u procesu inkluzivnog obrazovanja. Naime, neophodno je da se tokom inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika, kroz različite oblike stručnog usavršavanja, adekvatnije osposobe za organizovanje nastavnog procesa koji je usklađen sa savremenom koncepcijom obrazovanja. Proces samorefleksije, koji bi bio usmeren na kontinuirano praćenje i preispitivanje sopstvene prakse i uverenja, isprobavanje novih nastavnih rešenja i njihovo usklađivanje sa konkretnim potrebama učenika, rezultirao bi time da učitelji i nastavnici bolje razumeju svoj rad, potrebe svih učenika i inkluzivno obrazovanje u celini. U tom procesu bi lakše osvestili svoju praksu i efekte koje postižu, kako one aktivnosti koje vode ka uspehu i boljem socijalnom statusu učenika koji imaju teškoće u razvoju, tako i one aktivnosti koje ne dovode uvek do pozitivnih efekata kada je socijalni položaj ovih učenika u pitanju. Ovakve spoznaje pomogle bi im da postanu svesniji svoje odgovornosti i da je bez bojazni prihvate kao deo svojih uloga u inkluzivnom obrazovanju i kao deo svog identiteta učitelja/nastavnika. Pored toga, ova saznanja vodila bi i ka potrebi učitelja i nastavnika za daljim unapređivanjem svog rada u okviru inkluzivnog obrazovanja, pa konkretno, i kada je u pitanju njihovo angažovanje na unapređivanju socijalnog statusa učenika koji imaju teškoće u razvoju. Veoma je važno i da škole oforme

timove za inkluzivno obrazovanje, koji će, ne samo formalno, već i suštinski funkcionisati i doprinositi celokupnom razvoju učenika koji imaju teškoće u razvoju, a time predstavljati i podršku učiteljima i nastavnicima u naporima koje ulažu u vezi sa unapređivanjem socijalnog položaja ovih učenika. Uz aktivno učestvovanje drugih važnih aktera inkluzivnog obrazovanja, učiteljima i nastavnicima bilo bi lakše da deo svoje odgovornosti za napredovanje učenika koji imaju teškoće u razvoju suštinski prihvate. To bi im, takođe, u velikoj meri pomoglo da svoje uloge u procesu unapređivanja socijalnog statusa ovih učenika bolje razumeju i ostvare.

Stvaranje uslova da među učenicima dođe do pozitivnih odnosa i uzajamne prihvaćenosti podrazumeva da, između ostalog, nastavnik planira i organizuje i one aktivnosti koje su usmerene na senzibilizaciju učenika da prihvate uzajamne razlike i da svoje potrebe u procesu učenja i druženja usklade sa potrebama svojih vršnjaka. Nastavnici bi trebalo da kontinuirano ukazuju učenicima na to da razlike koje među njima postoje ne moraju biti problem u međusobnim odnosima, već potencijal za obogaćivanje procesa učenja i uzajamnog druženja. Celokupan proces senzibilizacije nastavnik bi trebalo da osmišljava i kontinuirano sprovodi u sklopu redovnih nastavnih aktivnosti u svakodnevnom radu sa učenicima. Proces senzibilizacije učenika da prihvate svoje vršnjake, bez obzira na razlike koje među njima postoje i da razviju pozitivne odnose trebalo bi da obuhvati sledeće aktivnosti: 1) uzajamno upoznavanje učenika kroz isticanje individualnih karakteristika, talenata i sposobnosti; 2) podsticanje saosećajnosti, tolerancije, empatičnosti i boljeg razumevanja potreba vršnjaka i 3) unapređivanje neophodnih socijalnih veština za uspešno ostvarivanje uzajamnih socijalnih interakcija. Na taj način bi nastavnik od početka zajedničkog školovanja, kroz stvaranje pozitivne socioemocionalne klime, razvijao osećaj zajedništva i grupne kohezije u odeljenju, što bi se pozitivno odrazilo i na spremnost vršnjaka da izađu iz svoje zone komfora i da tokom različitih interakcija sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju budu otvoreniji i pokažu volju da se druže i uče sa njima. Tako bi bili stvoreni i uslovi da, umesto negativnog ili indiferentnog odnosa prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju, razvijaju pozitivan

odnos i preuzmu aktivniju ulogu u procesu zajedničkog učenja, kroz pružanje potrebne podrške i pomoći. Da bi socijalne kompetencije učenika u inkluzivnom obrazovanju bile unapređene, bilo bi korisno da se od početka školovanja, imajući u vidu specifičnosti konkretnih odeljenja, osmišljavaju i različiti interventni programi usmereni na unapređivanje socijalnih, emocionalnih i kognitivnih kompetencija učenika, neophodnih za uspešno funkcionisanje u vršnjačkoj grupi. Neke od ovih aktivnosti mogle bi biti organizovane individualno sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju, ali naglasak bi svakako trebalo staviti na zajedničke aktivnosti sa vršnjacima, jer je potvrđeno da učenici koji imaju teškoće u razvoju postižu veći stepen generalizacije naučenih veština u situacijama kada u tom procesu učestvuju sa vršnjacima. Učestvovanje ostalih učenika u ovim posebnim programima, može dodatno da im pomogne da razviju i unaprede svoje socijalne veštine i kompetencije, a tako i da lakše prihvate učenike koji imaju teškoće u razvoju i prema njima razviju pozitivan odnos.

U odgovorima učitelja i odeljenskih starešina, porodično okruženje učenika koji imaju teškoće u razvoju izdvojeno je kao jedan od ključnih činilaca njihovog socijalnog statusa u odeljenjima redovne osnovne škole. Imajući u vidu da nestimulativno porodično okruženje može nepovoljno da se odrazi na socijalni status učenika koji imaju teškoće u razvoju, na nivou škole bi bilo važno da jedan deo aktivnosti u okviru saradnje sa roditeljima bude usmeren na osmišljavanje i realizaciju različitih programa podrške roditeljima. Okosnica ovih programa trebalo bi da obuhvati saznavnu, socioemocionalnu i socioekonomsku podršku roditeljima, kako bi im putem različitih aktivnosti bilo omogućeno da podignu nivo svojih kompetencija za uloge koje sa sobom nosi roditeljstvo dece koja imaju teškoće u razvoju. Pored posebno osmišljenih programa podrške, uobičajeni oblici saradnje škole i porodice takođe mogu biti način da se roditeljima učenika koji imaju teškoće u razvoju pomogne i da se deluje u pravcu podizanja nivoa njihovih roditeljskih kompetencija, što bi posredno doprinelo i poboljšanju socijalnog statusa njihove dece u odeljenjima redovne osnovne škole. Pružanje podrške roditeljima ovih učenika često je veliki izazov za škole i zaposlene u njoj, imajući u vidu nizak

nivo obrazovanja roditelja, njihovu nezainteresovanost da se angažuju i dobiju podršku unutar škole, kao i nedostatak njihove inicijative da nešto preuzmu po pitanju unapređivanja svojih roditeljskih uloga i kompetencija. Iz tog razloga, u ostvarivanju ovog cilja škole bi trebalo da koriste i resurse lokalne zajednice, te relevantnih institucija koje mogu da pomognu u pružanju potrebne podrške roditeljima učenika koji imaju teškoće u razvoju.

Socijalna prihvaćenost učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima redovne škole uslovljena je ne samo činionicima koji se odnose na samog učenika, vršnjake, nastavnike i školu, već i na društvo u celini. Uprkos brojnim nastojanjima da se položaj dece koja imaju teškoće u razvoju u društvu poboljša, deluje da se ustaljeni obrasci negativnog odnosa društvenih grupa i pojedinaca prema njima preslikavaju u različite socijalne kontekste, društvene institucije, pa i školu. Stoga, unapređivanje njihovog socijalnog položaja implicira i određene aktivnosti koje bi vodile ka prevazilaženju predrasuda koje su u društvu duboko ukorenjene prema ovoj populaciji dece i mladih. Da bi se realizovao cilj koji se tiče boljeg prihvatanja dece koja imaju teškoće u razvoju i njihovih roditelja, jedan deo aktivnosti trebalo bi usmeriti ka većoj senzibilizaciji ostalih članova društva, te njihovoj boljoj informisanosti o potencijalima ove dece, kako bi predrasude koje o njima postoje postepeno bile prevaziđene. Pored bolje informisanosti pojedinaca o očuvanim potencijalima i sposobnostima dece koja imaju teškoće u razvoju, važno je omogućiti više interakcija kroz mrežu formalnih i neformalnih aktivnosti u kojima bi učestvovali zajedno sa ovom decom, čime bi na iskustvenom planu mogli da steknu realniju sliku o njima i da se upoznaju sa njihovim talentima, sposobnostima i mogućnostima da participiraju i daju svoj doprinos u različitim društvenim aktivnostima i situacijama.

Intenziviranje interakcija dece koja imaju teškoće u razvoju sa drugom decom i odraslim osobama trebalo bi otpočeti na što ranijem uzrastu. To bi se, najpre, moglo postići većim obuhvatom dece koja imaju teškoće u razvoju formalnim predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem, uz obezbeđivanje kontinuiteta pohađanja predškolskih ustanova. S obzirom na nedostatak potrebnih prostornih kapaciteta vrtića, rano učenje i socijalizaciju dece koja imaju teškoće u razvoju

trebalo bi intenzivirati i kroz različite aktivnosti u okviru neformalnog obrazovnovaspitnog rada, koje bi trebalo da budu organizovane i za roditelje ove dece. Na taj način bi tokom predškolskog uzrasta bila obezbeđena intenzivnija i adekvatnija priprema dece koja imaju teškoće u razvoju i njihovih roditelja za formalni sistem osnovnog obrazovanja. Takođe, ove aktivnosti imale bi i kompenzatornu ulogu, budući da su porodice u kojima ova deca žive i odrastaju često nedovoljno funkcionalne i ne predstavljaju podsticajna okruženja za razvoj potrebnih kognitivnih, socijalnih i emocionalnih kompetencija. Aktivnosti planirane za decu koja imaju teškoće u razvoju tokom ranog uzrasta trebalo bi da budu usmerene na njihovo emocionalno i socijalno osnaživanje koje bi im pomoglo da steknu pozitivnu sliku o sebi i svom učestvovanju u različitim socijalnim interakcijama, te da razviju osećaj pripadnosti određenim društvenim grupama, kako bi se kasnije lakše adaptirala na školski kontekst i uzajamne interakcije sa vršnjacima i nastavnicima u procesu nastave i učenja. Iskustva u interakciji sa decom koja imaju teškoće u razvoju na ranom uzrastu mogu koristiti i ostaloj deci, jer na taj način imaju priliku da se i pre polaska u školu upoznaju sa njihovim specifičnostima i da postepeno razvijaju potrebne socijalne veštine koje im mogu pomoći da lakše prihvate različitosti.

Dakle, usmerenost ka unapređivanju socijalnog položaja učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihove prihvaćenosti u grupi vršnjaka predstavlja cilj koji se može postići jedino sveobuhvatnim pristupom i sistemskom podrškom ovim učenicima, njihovim roditeljima i drugim važnim akterima u ovom procesu. Jačanje sistemskih, institucionalnih, porodičnih i individualnih kapaciteta za stvaranje podsticajnog okruženja za razvoj i pružanje adekvatne podrške učenicima koji imaju teškoće u razvoju suštinski je važno za njihovo kvalitetno odrastanje, ravnopravnu participaciju i socijalnu prihvaćenost u grupi vršnjaka.

PROMIŠLJANJA O BUDUĆIM ISTRAŽIVANJIMA

S obzirom na složenost problema koji smo istraživali, ispitivanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole ne bi trebalo da se zasniva dominantno na primeni sociometrijskih tehnika istraživanja, već na kombinovanju kvantitativnih i kvalitativnih metoda, primeni različitih istraživačkih instrumenata i na učestvovanju svih ključnih aktera ovog procesa. Iako smo razmatranjem mišljenja nastavnika o ovoj temi i kombinovanjem sociometrijskih i kvalitativnih podataka napravili određene pomake u odnosu na dosadašnja ispitivanja realizovana u našoj sredini u ovoj oblasti, u narednim istraživanjima fenomen socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju moguće je dodatno i obuhvatnije istražiti.

Najpre, bilo bi korisno ispitati samopercepcije socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju, budući da je takav pristup izostao u prethodno obavljenim istraživanjima u našoj sredini. Uvidom u to kako svoju socijalnu prihvaćenost od vršnjaka u odeljenju ocenjuju sami učenici koji imaju teškoće u razvoju dobili bi se potpuniji podaci o njihovom socijalnom položaju. Imajući u vidu da istraživanja potvrđuju značaj recipročnih prijateljskih odnosa sa vršnjacima za celokupan doživljaj koji ovi učenici imaju kada je u pitanju prihvaćenost od vršnjaka i pripadnost grupi, u daljim istraživanjima bi njihove samopercepcije socijalnog statusa trebalo dovesti u vezu sa prijateljstvima koja ostvaruju sa svojim vršnjacima. Takođe, imajući u vidu nalaz sociometrijskog ispitivanja koji ukazuje na to da su u gotovo trećini odeljenja, u kojima je istraživanje realizovano, učenici koji imaju teškoće u razvoju u većem stepenu prihvaćeni nego učenici iz kontrolne grupe, u budućim istraživanjima bi bilo korisno da se primenom različitih kvalitativnih metoda (na primer, sistematsko posmatranje, fokus grupe) naknadno detaljnije ispita koji činioci doprinose povoljnijem socijalnom položaju učenika koji imaju teškoće u razvoju. Polazeći od toga da pojedina istraživanja upućuju na to da socijalna prihvaćenost učenika može biti determinisana vrstom i stepenom razvojne teškoće, bilo bi korisno realizovati istraživanje u kojem bi se ispitala povezanost socijalnog statusa u vršnjačkoj grupi

i razvojne teškoće koju učenik ima. Nalazi istraživanja sa ovako postavljenim ciljem mogli bi pomoći u osmišljavanju specifičnih aktivnosti za unapređivanje socijalnog položaja učenika koji imaju različite teškoće u razvoju.

Nalazi sociometrijskog dela našeg istraživanja pokazuju da učenike osmog razreda koji imaju teškoće u razvoju vršnjaci prihvataju u većem stepenu nego učenike četvrtog razreda. Međutim, na osnovu odgovora učitelja i odeljenskih starešina može se zaključiti da ove razlike nisu posledica suštinski boljeg odnosa učenika starijeg školskog uzrasta prema vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju, već se mogu objasniti njihovom indiferentnošću. Stoga, u budućim istraživanjima bi bilo korisno da se detaljnije ispita priroda odnosa učenika različitog uzrasta prema vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju. U tu svrhu, pored sociometrijskih tehnika, neophodno je primeniti i kvalitativne metode istraživanja kojima bi se kroz razgovor sa učenicima različitog uzrasta dobili detaljniji uvidi u njihov odnos prema vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju. Takođe, ostvarivanju ovog cilja doprinele bi i longitudinalne studije koje bi mogle da nam daju podatke o promenama koje se dešavaju u odnosu vršnjaka prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju tokom dužeg perioda njihovog odrastanja i školovanja.

U odgovorima učitelja i odeljenskih starešina o ključnim činiocima socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju ne pominju se nastavnici kao važni akteri koji mogu da utiču na podsticanje i unapređivanje socijalnog položaja ovih učenika u odeljenjima redovne osnovne škole. Imajući u vidu da smo odgovore na ovo pitanje dobili na relativno malom uzorku učitelja i odeljenskih starešina, bilo bi zanimljivo postojeći instrument našeg istraživanja naknadno primeniti kako bismo proverili da li će se ovi podaci ponoviti i na većem uzorku. Budući da smo podatke o ključnim činiocima socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju prikupili na osnovu upitnika, u narednim istraživanjima bi bilo poželjno primeniti neke usmene forme ispitivanja, poput polustrukturisanih intervjua, kako bismo dobili detaljniji uvid u uzroke koji dovode do toga da nastavnici sebe ne izdvajaju kao važne aktere koji utiču na to u kojoj meri će vršnjaci prihvatiti učenike koji imaju teškoće u

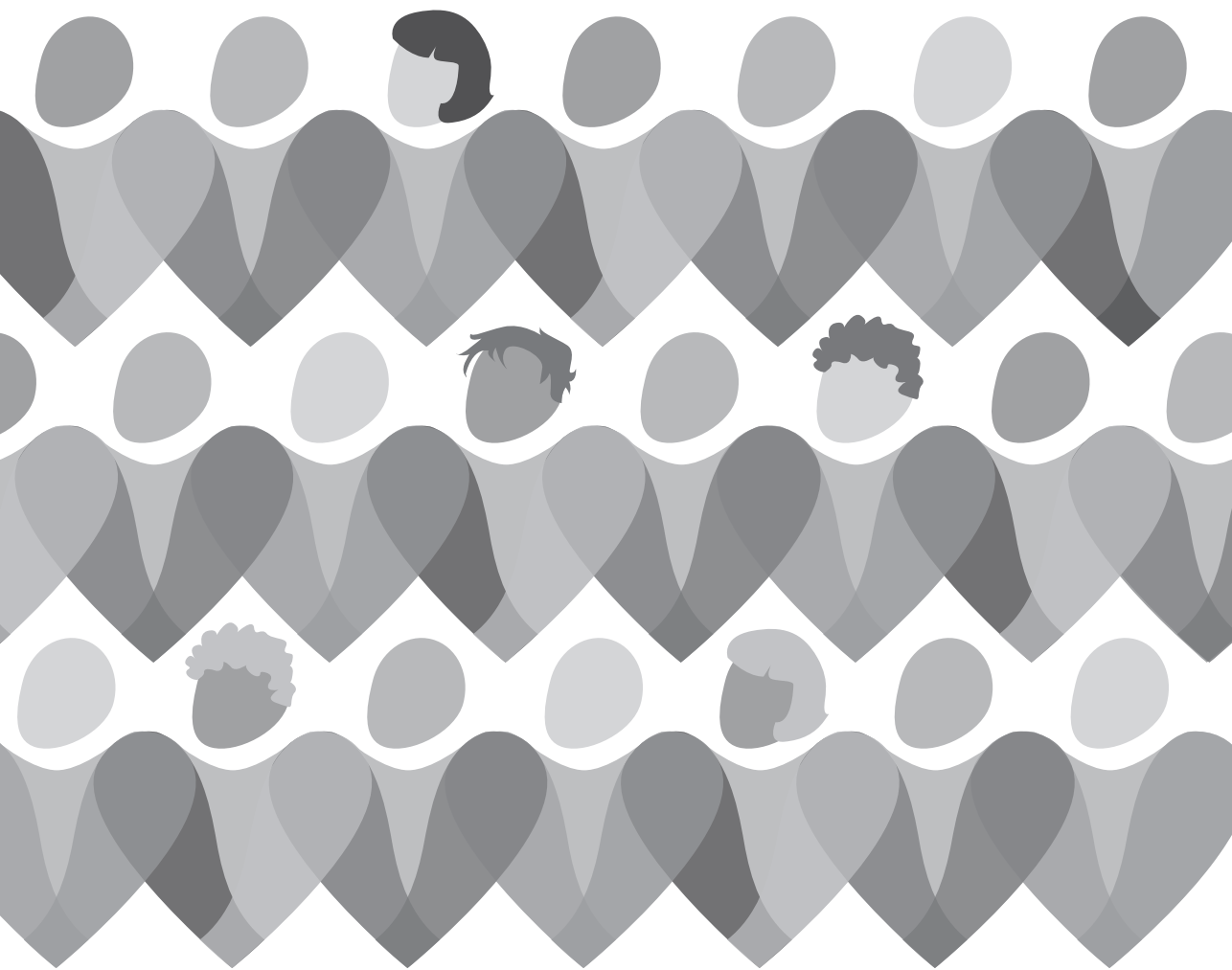
razvoju. Pored toga, sagledavanje načina na koje učitelji i nastavnici podstiču i unapređuju socijalnu interakciju i prihvaćenost učenika koji imaju teškoće u razvoju, u narednim istraživanjima trebalo bi upotpuniti ispitivanjem većeg broja učitelja i predmetnih nastavnika, čime bi se stekao sveobuhvatniji uvid u kvalitet nastavne prakse usmerene ka ovom cilju.

U budućim istraživanjima u ovoj oblasti, pored učenika koji imaju teškoće u razvoju, njihovih vršnjaka i nastavnika, potrebno je da učestvuju i roditelji, kao i ostali relevantni akteri koji mogu pomoći da se bolje razume socijalni položaj učenika koji imaju razvojne teškoće u odeljenjima redovne osnovne škole. Imajući u vidu da su u ovom istraživanju učestvovali samo učenici i nastavnici iz beogradskih osnovnih škola, bilo bi zanimljivo ispitati i to da li postoje razlike u stepenu socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju iz različitih sredina (seoska i gradska), uzimajući u obzir specifičnosti pomenutih okruženja u kojima se škole nalaze.

Socijalna prihvaćenost učenika koji imaju teškoće u razvoju predstavlja složen fenomen, koji je uslovljen brojnim činiocima koji se ne odnose samo na individualne karakteristike ovih učenika, već i na sve ostale aktere ovog procesa, kao i na celokupan obrazovnovaspitni kontekst. Stoga bi suštinsko razumevanje i uvidi u kvalitet socijalnog položaja ovih učenika u grupi vršnjaka zahtevalo sveobuhvatno istraživanje u kome bi se ovaj fenomen doveo u vezu sa svim ključnim aspektima realizovanja inkluzivnog obrazovanja. Ovakvo istraživanje ne može realizovati jedan istraživač ili nekoliko njih, već bi moralo biti inicirano i sprovedeno na nivou celokupnog obrazovnog sistema, uz mnogo veće vremenske, organizacione i finansijske resurse.



LITERATURA



- Ahmetova, D. Z., Chelnokova, T. A., & Morozova, I. G. (2017). Theoretical and methodological basis of inclusive education in the researches of Russian scientists in the first quarter of 20th century (P. P. Blonsky, L. S. Vygotsky, V. P. Kaschenko, S. T. Shatsky). *International Education Studies*, 10(2), 174–179.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Alesech, J., & Nayar, S. (2020). Acceptance and belonging: Understanding inclusion for children with special education needs in New Zealand. *International Journal of Whole Schooling*, 16(1), 84–116.
- Anderman, E. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795–809.
- Angelides, P. (2005). The missing piece of the puzzle called „Provision of equal participation in teaching and learning”. *The International Journal of Special Education*, 20(2), 32–35.
- Antonak, R. F., & Harth, R. (1994). Psychometric analysis and revision of the mental retardation attitude inventory. *Mental Retardation*, 32(4), 272–280.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55(4), 1456–1464.
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational science: Theory & Practice*, 17(2), 463–492.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes toward integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413–429.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421–442.
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221–234.

- Avramović, Z., Stanković, D. i Vujačić, M. (2009). Kvalitet didaktičkih znanja nastavnika. U Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 127–140). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Austin, A. B., & Draper, D. C. (1984). The relationship among peer acceptance, social impact and academic achievement in middle school. *American Education Research Journal*, 21(3), 597–604.
- Banković, S. (2016). Sociometrijski status učenika sa intelektualnom ometenošću u redovnom obrazovnom okruženju. *Beogradska defektološka škola*, 22(1), 5–74.
- Baron, R., & Markman, G. (2003). Beyond social capital: The role of entrepreneurs' social competence in their financial success. *Journal of Business Venturing*, 18(1), 41–60.
- Barton, E. J. (1986). Modification of children's pro-social behavior. In M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (pp. 331–372). Orlando, FL: Academic Press.
- Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2014). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 285–302.
- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja – da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*, 36(4), 517–542.
- Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovno postignuće: direktni i indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, 5(1), 5–24.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human-motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Baydik, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 435–447.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 80–94.
- Bekhterev, V. M. (1907). *Objective psychology*. Saint-Petersburg.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental Processes and Intervention*. New York: Guilford Press.
- Birgin, O., & Baki, A. (2007). The use of portfolio to assess student's performance. *The Journal of Turkish Education*, 4(2), 75–90.

- Blacher, J., Lopez, S., Shapiro, J., & Fusco, J. (1997). Contributions to depression in Latina mothers with and without children with retardation: Implications for care-giving. *Family Relations*, 46(4), 325–334.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental processes*. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.
- Broomhead, K. E. (2019). Acceptance or rejection? The social experiences of children with special educational needs and disabilities within a mainstream primary school. *Education*, 3(13), 877–888.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectation for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365–374.
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability and Society*, 19(1), 61–76.
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197–208.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–379.
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179–193.
- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navar-Asencio, E., & Luis-Gaviria, J. (2015). A parental involvement on student academic achievement: A meta analysis. *Educational Research Review*, 14(1), 33–46.
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100(2), 75–90.
- Chen, X., Chang, L., Hongyun, L., & He, Y. (2008). Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: A longitudinal study in Chinese children. *Child Development*, 79(2), 235–251.
- Choi, H. J. (2000). Peer-mediated social interaction skills. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 107–110.

- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teacher College Record*, 111(1), 180–213.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59(3), 815–829.
- Craig, R. J. (2009). Attitudes of undergraduate students toward people with intellectual disabilities: Considerations for future policy makers. *College Student Journal*, 43(1), 207–215.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Czeschlik, T., & Rost, D. H. (1995). Sociometric types and children's intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 13(2), 177–189.
- Damon, W., & Lerner, R. M. (1998). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed.). John Wiley & Sons Inc.
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1–7.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and income on child achievement: The indirect role of parental expectation and home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304.
- Dere-Ciftci, H. (2016). Study of the relationship between 5-6 year-old pre-school children's social skills and behavior problems. *The Journal of Academic Social Science Studies/International Journal of Social Science*, 42(3), 171–191.
- Dias, P. C., Mamas, C., & Gomes, R. (2020). Attitudes of students towards peers with special educational needs in mainstream Portuguese schools. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 636–647.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2004). *Same-gender and cross-gender peer acceptance and peer rejection*. Netherlands: University of Groningen.
- Dimoski, S. i Nikolić, G. (2015). Značaj odnosa društva prema osobama sa smetnjama u razvoju za realizaciju obrazovne inkluzije u Srbiji. *Sociološki pregled*, XLIX(4), 419–443.

- Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 4(2), 367–382.
- Đević, R., Đerić, I. i Stanišić, J. (2009). Spremnost učenika redovne škole da prihvate decu sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, LVIII(4), 561–578.
- Đević, R. i Vujačić, M. (2013). Efekti inkluzivne obrazovne prakse na socijalnu interakciju dece sa smetnjama u razvoju i vršnjaka. *Pedagogija*, LXVIII(4), 563–573.
- Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Đević, R. (2019). Socijalne interakcije učenika koji imaju smetnje u razvoju i mogućnosti njihovog podsticanja. U E. Lazarević, D. Malinić, N. Gutvajni i N. Ševa (ur.), *Nastava i učenje u procesima modernizacije Srbije* (str. 239–253). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đević, R. i Vujačić, M. (2020). Iskustva učitelja tokom stručnog usavršavanja uz podršku facilitatora. *Andragoške studije*, Br. 2, 169–193.
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and ACT. *International Journal of Special Education*, 25(3), 119–131.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5–14.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., & Van Acker, R. (2009). Best friendships of students with and without learning disabilities across late elementary school. *Exceptional Children*, 76(1), 110–124.
- Fallen, N. H., & Umansky, W. (1985). *Young children with special needs*. New York: Macmillan.
- Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. M. (1996). Expanding the social deficit framework: A developmental synthesis perspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 30(3), 232–256.
- Filipović, M. i Matejić Đuričić, Z. (2018). Socijalizacija i socijalna integracija dece sa smetnjama u razvoju u ponašanju: teorijski izvori. *Etnoantropološki problemi*, 13(2), 539–554.
- Firat, T., & Koyuncu, İ. (2019). Social acceptance levels of high school pupils towards individuals with special needs. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 39(1), 503–525.
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in 'schools for all'. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 553–554.

- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring preservice teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65.
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioral characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 391–410.
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.
- Gartin, B. C., Murdick, N. L., Imbeau, M., & Perner, D. E. (2002). *How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general education classroom*. USA, Arlington: Council for Exceptional Children.
- Gašić-Pavišić, S. (2002). Vršnjačko socijalno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, (5), 452–469.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235–284.
- Golubović, Š., Milašinović, S. i Brkić-Jovanović, N. (2014). Socijalna distanca i stavovi učenika prema vršnjacima sa invaliditetom. *Nauka, bezbednost, policija*, 19(3), 47–55.
- Gorman, A. H., Schwartz, D., Nakamoto, J., & Mayeux, L. (2011). Unpopularity and disliking among peers: Partially distinct dimensions of adolescents' social experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(4), 208–217.
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J., & B. Vosk (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51(4), 1149–1156.
- Greenwood, C. R., & Carta, J. J. (1987). An ecobehavioral analysis of instruction within special education. *Focus on Exceptional Children*, 19(9), 1–12.
- Grenot-Scheyer, M., Jubala, K. A., Bishop, K. D., & Coots, J. J. (1996). *The inclusive classroom*. Westminster: Teacher Created Materials.
- Gresham, F. M. (1986). Children's social behavior development, assessment, and modification. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Conceptual issues in the assessment of social competence in children* (pp. 143–179). Orlando: Academic Press.

- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly, 26*(1), 27–44.
- Grills-Taquechel, A. E., Norton, P., & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress and Coping, 23*(5), 493–513.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40*(5), 395–413.
- Guralnick, M., & Groom, J. M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development, 58*(6), 1556–1572.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1988). Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children, 54*(5), 415–425.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Hammond, M. (1995). Parent perspectives of peerrelationships and friendships inintegrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation, 99*(5), 457–476.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T., & Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development, 77*(2), 312–324.
- Guralnick, M. J. (2006). The system of early intervention for children with developmental disabilities: Current status and challenges for the future. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of mental retardation and developmental disabilities* (pp. 465–480). New York: Plenum.
- Gustafsson, J., Hansen, Y. K., & Rosen, M. (2013). Effects of home background on student achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In M. O. Martin, & I. V. S. Mu llis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade – implications for early learning* (pp. 183–289). Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Garside, R., Richardson, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., Cooper, P., Stein, K., & Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent-teacher relationships: Grounds for conflict. *British Journal of Special Education, 42*(3), 279–300.
- Hair, E. C., Jager, J., & Garrett, S. B. (2002). *Helping teens develop healthy social skills and relationships: What research shows about navigating adolescence*. Retrieved October 24, 2019 from World Wide Web <https://>

- www.childtrends.org/publications/helping-teens-develop-healthy-social-skills-and-relationships-what-the-research-shows-about-navigating-adolescence
- Hall, L. J., & McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationship of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education, 34*(3), 114–126.
- Han, G. K., & Janis, G. C. (2004). The influence of gender patterns and grade level on friendship expectations of middle school students toward peers with severe disabilities. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 19*(4), 205–214.
- Hanak, N. i Dragojević, D. (2002). Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju. *Istraživanja u defektologiji, 1*, 13–23.
- Hansen, D. J., Nangle, D. W., & Meyer, K. A. (1998). Enhancing the effectiveness of social skills interventions with adolescents. *Education and Treatment of Children, 21*(4), 489–513.
- Hartup, W. W. (1970). Peer interaction and social organization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 361–456). New York: John Wiley & Sons.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk, & N. J. Hillsdale (Eds.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 175–205). London, UK: Erlbaum.
- Hassall, R., Rose, J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: The effects of parental cognition in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(6), 405–418.
- Havelka, N. (1992). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Heekin, Š. i Mengel, P. (1997). *Novi prijatelji*. Zagreb: Mali profesor.
- Hogan, A., McLellan, L., & Baumann, A. (2000). Health promotion needs of young people with disabilities: A population study. *Disability and Rehabilitation, 22*(8), 352–357.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly, 33*(3), 290–311.
- Howe, D. (2006). Disabled children, parent-child interaction and attachment. *Child and Family Social Work, 11*(2), 95–106.
- Hrnjica, S. (1991). *Ometeno dete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.

- Hrnjica, S. i Sretenov, D. (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta i Save the Children.
- Hrnjica, S. (2004). *Škola po meri deteta – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta i Save the Children.
- Hrnjica, S. (2007a). *Inkluzija učenika sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole, istraživačka studija*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za psihologiju, Save the Children UK i Program za Srbiju.
- Hrnjica, S. (2007b). Psihološke pretpostavke saradnje škole i porodice u pružanju pomoći detetu sa posebnim potrebama. U N. Polovina i B. Bogunović (prir.), *Saradnja škole i porodice* (str. 254–263). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 269–285.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism*, 15(4), 397–419.
- Hunt, P., Alwell, M. Farron-Davis, F., & Goetz, L. (1996). Creating socially supportive environments for fully included students who experience multiple disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(1), 53–71.
- Hussong, A. M., Fitzgerald, H. E., Zucker, R. A., Wong, M. M., & Puttler, L. I. (2005). Social competence in children of alcoholic parents over time. *Developmental Psychology*, 41(5), 747–759.
- Hymel, S., & Katz, J. (2019). Designing classrooms for diversity: Fostering social inclusion. *Educational Psychologist*, 54(4), 331–339.
- Ilić, Z., Žunić-Pavlović, V., Jugović, A., Radić-Šestić, M. i Jovanić, G. (2005). Smetnje i poremećaji u socijalnom razvoju i ponašanju kod dece mlađeg školskog uzrasta. U S. Golubović (ur.), *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta* (str. 525–575). Beograd: Defektološki fakultet.
- Ilić-Stošović, D., Nikolić, S. i Maksić, J. (2014). Izrada individualnih obrazovnih planova – da li NAM je zakon razumljiv. U J. Kovačević i D. Maćešić-Petrović (ur.), *Zbornik radova* (str. 277–282). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

- Individuals with disabilities education improvement act of 2004* (2011). Bethesda, MD: ProQuest.
- Jablan, B., Kovačević, J. i Vujačić, M. (2010). Specifičnosti početne nastave matematike za decu sa teškoćama u razvoju u redovnim osnovnim školama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42(1), 165–184.
- Jablan, B., Jolić-Marjanović, Z. i Grbović, A. (2011). Uticaj iskustva i obučenosti nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju dece sa oštećenjem vida u srednjim školama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 122–138.
- Jablan, B., Mirković, A, Stanimirović, D. i Vučinić, V. (2017). Sociometrijski status učenika sa razvojnim smetnjama i učenika sa zdravstvenim teškoćama u redovnoj školi. *Beogradska defektološka škola*, 23(2), 9–21.
- Jablan, B. i Maksimović, J. (2020). Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavničkih kompetencija: stanje problemi i perspektive. *Zbornik radova Pedagoški Fakultet u Užicu*, 23(22), 85–100.
- Janošević, M. (2015). Socijalni status i nasilno ponašanje učenika osnovne škole – efekti na akademsko postignuće. *Primenjena psihologija*, 8(2), 147–165.
- Jellison, J. (2002). On-task participation of typical students close to and away from classmates with disabilities in an elementary music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), 343–355.
- Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review*, 25(1), 1–25.
- Jokić, T. (2021). *Psihološka tranzicija ka inkluzivnom nastavniku u kontekstu inkluzivne obrazovne politike (doktorska disertacija)*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Joksimović, S. (2004). Uloga vršnjaka u socijalnom razvoju dece i mladih. U S. Krnjajić (prir.), *Socijalno ponašanje učenika* (str. 37–60). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Joksimović, A., Vujačić, M. i Stanković, D. (2012). Implicitne pedagogije nastavnika i njihova inicijativa za saradnju sa roditeljima. *Nastava i vaspitanje*, LXI(3), 432–446.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2000). Making classrooms more cooperative. *Education and Human Development*, 20(1), 117–132.
- Jovanović, I. (2017). *Situaciona analiza: položaj dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Republici Srbiji*. Beograd: Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije (NOOIS).
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279–296.

- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skill interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31–43.
- Kersting, S. A. (1997). Balancing between deaf and hearing worlds: Reflections of mainstreamed college students on relationships and social interaction. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(4), 252–263.
- Kiesner, J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behavior and peer status. *Journal of Research on Adolescence*, 12(4), 463–478.
- Kim, Y. A. (2012). Review of research: Necessary social skills related to peer acceptance. *Childhood Education*, 79(4), 234–238.
- Kiš-Glavaš, L. i Fulgosi-Masnjak, R. (2002). *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama, priručnik za učitelje*. Zagreb: IDEM.
- Knežević, Z. i Petrović, V. (2018). Kvalitativno istraživanje fenomena integracije u integrativnoj psihoterapiji. *Civitas*, 8(2), 57–69.
- Knežević-Florić, O., Ninković, S. i Tančić, N. (2017). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika – uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7–22.
- Kobeščak, S. (2001). Edukacija djece u inkluzivnim grupama. *Dijete, vrtić, obitelj*, 7(25), 44–46.
- Koster, M., Pijl, S. J., Van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31–46.
- Koster, M., Timmerma, M. E., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. J. (2009). Evaluating social participation of pupils with special needs in regular primary schools: Examination of a teacher questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(4), 213–222.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381–394.
- Kovač-Cerović, T., Jovanović, O., & Pavlović-Babić, D. (2016). Individual education plan as an agent of inclusiveness of the educational system in Serbia: Different perspectives, achievements, and new dilemmas. *Psihologija*, 49(4), 431–445.

- Krnjajić, S. (1981). *Sociometrijski status učenika: psiho-socijalni činioci*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169–190.
- Küçüker, S., Erdoğan, N. I., & Çürük, Ç. (2014). Peer acceptance of children with disabilities in inclusive kindergarten classrooms. *Pamukkale University Journal of Education*, 36(2), 163–177.
- Kuranchie, A., & Addo, H. (2015). Review of the relevance of social competence to child's development: Lessons drawn. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2), 449–454.
- La Fontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38(5), 635–647.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081–1100.
- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99–115.
- Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, 38(2), 104–110.
- Larrivee, B., & Horne, M. D. (1991). Social status: A comparison of mainstreamed students with peers of different ability levels. *Journal of Special Education*, 25(1), 90–101.
- Larson, E. (2006). Caregiving and Autism: How does children's propensity of routinization influence participation in family activities? *Occupational Therapy Journal of Research*, 26(2), 69–79.
- Lasater, K. (2016). Parent-teacher conflict related to student abilities: The impact on students and the family-school partnership. *School Community Journal*, 26(2), 237–262.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 32(1), 1–62.

- Leary, M. R. (2010). Affiliation, acceptance, and belonging: The pursuit of interpersonal connection. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 864–897). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Leijen, Å., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. *Frontiers in Psychology*, 12, 633066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
- Lequia, J. L. (2018). Social acceptance and paraprofessional support for students with severe disabilities. *International Journal of Special Education*, 33(2), 330–342.
- Lerner, R. M. (2007). *The good teen: Rescuing adolescents from the myths of the storm and stress years*. New York, NY: The Crown Publishing Group.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, XXII(4), 529–545.
- Leutar, Z. i Štambuk, A. (2006). Stavovi mladih prema osobama s tjelesnim invaliditetom. *Revija za sociologiju*, XXXVII(1–2), 91–102.
- Lorger, T., Schmidt, M., & Bakračević-Vukman, K. (2015). The social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD). *CEPS Journal*, 5(2), 177–194.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I. i Kovačević, M. (2011). Priprema budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje u Srbiji: trenutno stanje i potrebe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 208–222.
- Macura-Milovanović, S. i Vujisić-Živković, N. (2011). Stavovi budućih učitelja prema inkluziji: implikacije za inicijalno profesionalno obrazovanje. *Pedagogija*, 66(4), 633–647.
- Macura-Milovanović, S. i Peček, M. (2012). Uverenja budućih učitelja iz Slovenije i Srbije o inkluzivnom obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 61(2), 247–265.
- Maksimović, J. (2004). Sociometrijski status učenika s vizuelnim smetnjama u redovnoj osnovnoj školi. *Zbornik radova*, 5, 353–364.
- Marjanović, A. (2003). *Zastupljenost individualizovanog pristupa učeniku u nastavi likovne kulture u starijim razredima osnovne škole* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151(3–4), 432–444.
- Maslov, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Matijević, D., Sokal-Jovanović, Lj., Rudić, N., Vidojević, O., Kalanj, D., Mladenović-Janković, S., Kotević, A. i Jovanović, V. (2010). *Deci je*

- mesto u porodici: Priručnik za rad u zajednici sa roditeljima dece sa smetnjama u razvoju. Beograd: Gradski zavod za javno zdravlje.
- McKinney, J. D., & Feagans, L. (1983). Adaptive classroom behavior of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16(6), 360–367.
- McTighe, J., & Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards – is détente possible? *Theory into Practice*, 44(3), 234–244.
- Meadan, H., & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158–167.
- Meier, C. R., DiPerna, J. C., & Oster, M. M. (2006). Importance of Social Skills in the Elementary Grades. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 409–419.
- Melekoglu, M. A. (2015). Characteristics of inclusive classrooms in Turkey. *The Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 24–30.
- Merrell, K. W. (2002). *School social behavior scales: User's guide*. Eugene, OR: Assessment–Intervention Resource.
- Mikami, A. Y. (2010). The importance of friendship for youth with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(2), 181–198.
- Milanović, M. (2017). *Analiza položaja porodica dece sa smetnjama u razvoju*. Beograd: Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom.
- Milić, S. (2004). *Kooperativno učenje – teorija i praksa*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Miočinović, Lj. (2002) *Pijažeova teorija intelektualnog razvoja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mitić, M. (2011). Porodica, roditelji i roditeljstvo. U M. Mitić (ur.), *Deca sa smetnjama u razvoju, potreba i podrška* (str. 56–66). Beograd: UNICEF.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. London: Taylor & Francis Group.
- Mlinarević, V. i Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Ladertina*, 5(5), 143–158.
- Monchy, M., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317–330.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills – A theoretical analysis and structural

- suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 59–84.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers attitudes towards inclusion, perceived Inclusive education adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113–126.
- Moos, R. H. (2003). Social contexts: Transcending their power and their fragility. *American Journal of Community Psychology*, 31(1), 1–13.
- Morrison, G. M. (1985). Differences in teacher perceptions and student self-perceptions for learning disabled and nonhandicapped learners in regular and special education settings. *Learning Disabilities Research*, 1, 32–41.
- Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J., & Parker, D. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(4), 237–250.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education*, 39(4), 220–233.
- Muškinja, O. (2011). *Inkluzija između želja i mogućnosti*. Istraživanje pokrajinskog ombudsmana Autonomne pokrajine Vojvodine.
- Muwana, F. C., & Ostrosky, M. M. (2015). Zambian pre-service teachers' voices about successful inclusive education. *The Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 30–41.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1435–1444.
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47–61.
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: The social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319–332.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243–265.

- Oberle, E., & Schonert-Reichl, A. (2013). Relations among peer acceptance, inhibitory control and math achievement in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(1), 45–51.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development, 48*(2), 495–506.
- Olsson, M. B., P. Larsman, & P. C. Hwang (2008). Relationships among risk, sense of coherence, and well-being in parents of children with and without intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 5*(4), 227–236.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*(3), 375–389.
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2000). Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classrooms: Self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*(1), 22–33.
- Peck, C. A, Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefits non handicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15*(3), 241–249.
- Pedisić, A. (2000). Stavovi studenata različitog profesionalnog usmjerenja prema osobama s tjelesnim teškoćama u razvoju. *Radovi, 39*(16), 79–96.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 360–366.
- Petrović, D. i Luković, S. (2012). Ispitivanje prihvaćenosti dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju – mogućnost primene skale inkluzivne distance. U S. Stojiljković, J. Todorović i G. Đigić (ur.), *Ličnost i obrazovno vaspitni rad: Tematski zbornik radova* (str. 130–144), 7. Konferencija Dani primenjene psihologije. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Petrović, J. i Zotović, M. (2007). Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetencija dece preadolescentnog uzrasta. *Psihologija, 40*(3), 431–445.
- Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 254–268.
- Pešikan, A. (2013). Nastava. U L. W. Anderson (ur.), *Nastava orijentisana na učenje* (str. 101–127). Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.

- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of educational research*, 88(1), 37–42.
- Pijaže, Ž. (1983). *Poreklo saznanja*. Beograd: Nolit.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405.
- Plant, K. M., & Sanders, M. R. (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 109–124.
- Porter, G. L. (2008). Making Canadian schools inclusive: A call to action. *Canadian Education Association*, 48(2), 62–66.
- Radisavljević-Janić, S., Bubanja, I., Lazarević, B., Lazarević, D. i Milanović, I. (2018). Stavovi učenika osnovne škole prema inkluziji u nastavi fizičkog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, LXVII(2), 235–248.
- Radojlović, J., Simović, T. i Nedović, G. (2019). Poređenje stavova dece tipičnog razvoja prema deci sa smetnjama u razvoju u 2012. i 2017. godini. *Engrami*, 41(2), 6–20.
- Radoman, V. (2003). Učenici s razvojnim smetnjama u novoj školi po meri deteta. U J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (str. 65–70). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rajović, V. (2004). *Psihosocijalne determinante razvoja i učenja mentalno retardirane dece*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Rajović, V. (2011). Ključne promene opštih shvatanja i prakse u radu sa osobama sa potrebom za dodatnom podrškom. U M. Mitić (ur.), *Deca sa smetnjama u razvoju: potrebe i podrška* (str. 38–39). Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Roberts, C., & Zubrick, S. (1992). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*, 59(3), 192–202.
- Rogers, J. (1994). In special education free? *Remedial and Special Education*, 15(3), 171–176.
- Rodžers, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Rose, R., & Shevlin, M. (2017). A sense of belonging: Children's views of acceptance in „inclusive” mainstream schools. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 65–80.
- Rot, N. (1987). *Socijalna interakcija*. Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Rot, N. (2004). *Znakovi i značenja*. Beograd: Plato.
- Rot, N. (2006). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British journal of Educational Psychology*, 77(2), 289–306.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, R. M. Lerner, & N. J. Hoboken (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional and personality development* (pp. 571–645). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Begle, A. S., & McDonald, K. L. (2012). Peer relations and social competence in childhood. In V. Anderson, & M. H. Beauchamp (Eds.), *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice* (pp. 23–44). The Guilford Press.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54(1), 1–29.
- Rutter, M. (2000). Psychosocial influences: Critiques, findings, and research needs. *Development and Psychopathology*, 12(3), 375–405.
- Sale, P., & Carey, D. M. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, 62(1), 6–19.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Sebba, J., & Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* Ilford: Barnardo's.
- Schaaf, R. C., Toth-Cohen, S., Johnson, S. L., Outten, G., & Benevides, T. W. (2011). Occupational therapy and sensory integration for children with autism: A feasibility, safety, acceptability and fidelity study. *Autism*, 15(2), 1–17.
- Scheepstra, A. J. M., Nakken, N., & Pijl, S. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *British Journal of Learning Disabilities*, 14(3), 212–220.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Fundamentals of Educational Planning No. 68). Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Schieve, L. A., Blumberg, S. J., Rice, C., Visser, S. N., & Boyle, C. (2007). The Relationship between autism and parenting stress. *Pediatrics*, 119(1), 114–121.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44, 72–79.
- Shehu, B. P. (2019). Peer acceptance in early childhood: Links to socio-economic status and social competence. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 176–200.

- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532.
- Shevlin, M., & O' Moore, M. (2000). Fostering positive attitudes: Reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 206–217.
- Shiner, R. (2000). Linking childhood personality with adaptation: Evidence for continuity and change across time into late adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 310–325.
- Singer, G. (2006). Meta-analysis of comparative studies of depression in mothers of children with and without developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 111(3), 155–69.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315–342.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176–196.
- Službeni glasnik (2009). *Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja*. Službeni glasnik RS, broj 72/09, Narodna skupština Republike Srbije.
- Službeni glasnik (2019). *Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*. Službeni glasnik RS, broj 34/2019, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Smoot, S. L. (2004). An outcome measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 15–22.
- Solish, A., Minnes, P., & Kupferschmidt, A. (2003). Integration of children with developmental disabilities in social activities. *Journal on Developmental Disabilities*, 10(1), 115–122.
- Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbaćenost i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 267–288.
- Spasenović, V. (2004). Teorijsko-metodološki problemi proučavanja socijalne kompetencije. U S. Krnjajić (prir.), *Socijalno ponašanje učenika* (str. 61–82). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Spasenović, V. (2006). *Kvalitet socijalnih odnosa učenika i njihovo školsko postignuće* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

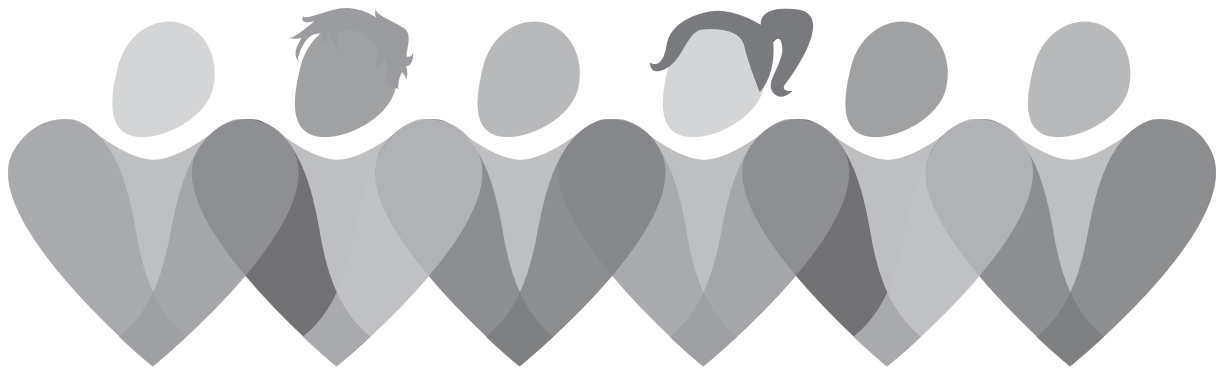
- Spasenović, V. i Mirkov, S. (2007). Interventni programi razvijanja socijalnih veština učenika. *Nastava i vaspitanje*, 56(1), 56–65.
- Sretenov, D. (2000). *An evaluation of attitudes of pre-school teachers from different social and cultural milieu in Yugoslavia towards inclusion of children with mild learning difficulties in regular pre-school* (magistarski rad). Birmingham: University of Birmingham.
- Sretenov, D. (2005). *Socijalna interakcija i komunikacija dece sa smetnjama i dece bez smetnji u razvoju u inkluzivnom programu vrtića* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Sretenov, D. (2009). Međunarodna iskustva vezana za razvoj i realizaciju inkluzivne politike i prakse. U S. Hrnjica (ur.), *Škola po meri deteta 2 – Priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju* (str. 20–35). Beograd: Save the Children UK i Program za Srbiju.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1987). Facilitating friendships. *Education and Training in Mental Retardation*, 22(1), 18–25.
- Stanimirović, D. V. i Rajović, V. (2006). Ka socijalno-inkluzivnom pristupu osobama ometenim u razvoju. U D. Branković (ur.), *Nauka i obrazovanje* (str. 209–219). Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Stanovich, P., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *Teacher Educator*, 37(3), 173–185.
- Staub, D., Schwartz, I. S., Gallucci, C., & Peck, C. A. (1994). Four portraits of friendship at an inclusive school. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 19(4), 314–325.
- Stepanović, I. (2010). Određenje vršnjačke interakcije i istraživanje njene uloge u kognitivnom razvoju u kontekstu Pijažeoovog i socio-kulturnog pristupa. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 219–240.
- Stubbs, S. (2002). *Inclusive education, where there are few resources*. Oslo: Atlas–alliance in cooperation with the Norwegian Association of the Disabled.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: HBS Banja Luka.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478–494.
- Šćepanović, M. (2016). Minimizing barriers to participation and learning of all students in school. In S. Potić, Š. Golubović i M. Šćepanović (Eds.), *Inclusive Theory and Practice – International thematic collection of papers* (118–125). Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.
- Ševkušić, S. (1998). Uloga vršnjačke interakcije u kognitivnom razvoju učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 30, 156–167.

- Ševkušić, S. (2003). Kooperativno učenje i uvažavanje razlika. U J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (str. 101–107). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Špelić, A., Zuliani, Đ. i Krizmanić M. (2009). Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama. U V. Kadum (ur.), *Monografija. Međunarodni znanstveni skup Škola po mjeri* (str. 175–195). Pula, Medulin: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Teodorović, J. (2012). Student background factors influencing student achievement in Serbia. *Educational Studies*, 38(1), 89–110.
- Teodorović, J., Bodroža, B. i Stanković, D. (2015). Porodični resursi i kvalitetna nastava kao faktori postignuća učenika iz matematike i prirodnih nauka: analiza TIMSS 2011 u Srbiji. U J. Radišić i N. Buđevac (ur.), *Sekundarne analize istraživačkih nalaza u svetlu novih politika u obrazovanju* (str. 173–185). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republika Srbije.
- Teodorović, B. i Bratković, D. (2001). *Osobe s teškoćama u razvoju u sustavu socijalne skrbi*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405–411.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103–107.
- Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Education Leadership*, 58(1), 6–11.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173–192.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). *Social competence and learning disabilities: A prospective study*. In H. L. Swanson, & B. K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175–191). Lawrence Erlbaum Associates.
- Verderber, J. M., Rizzo, T. L., & Sherrill, C. (2003). Assessing student intention to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(1), 26–45.
- Veronneau, M. H., & Dishion, T. J. (2010). Predicting change in early adolescent problem behavior in the middle school years: A mesosystemic perspective on parenting and peer experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1125–1137.

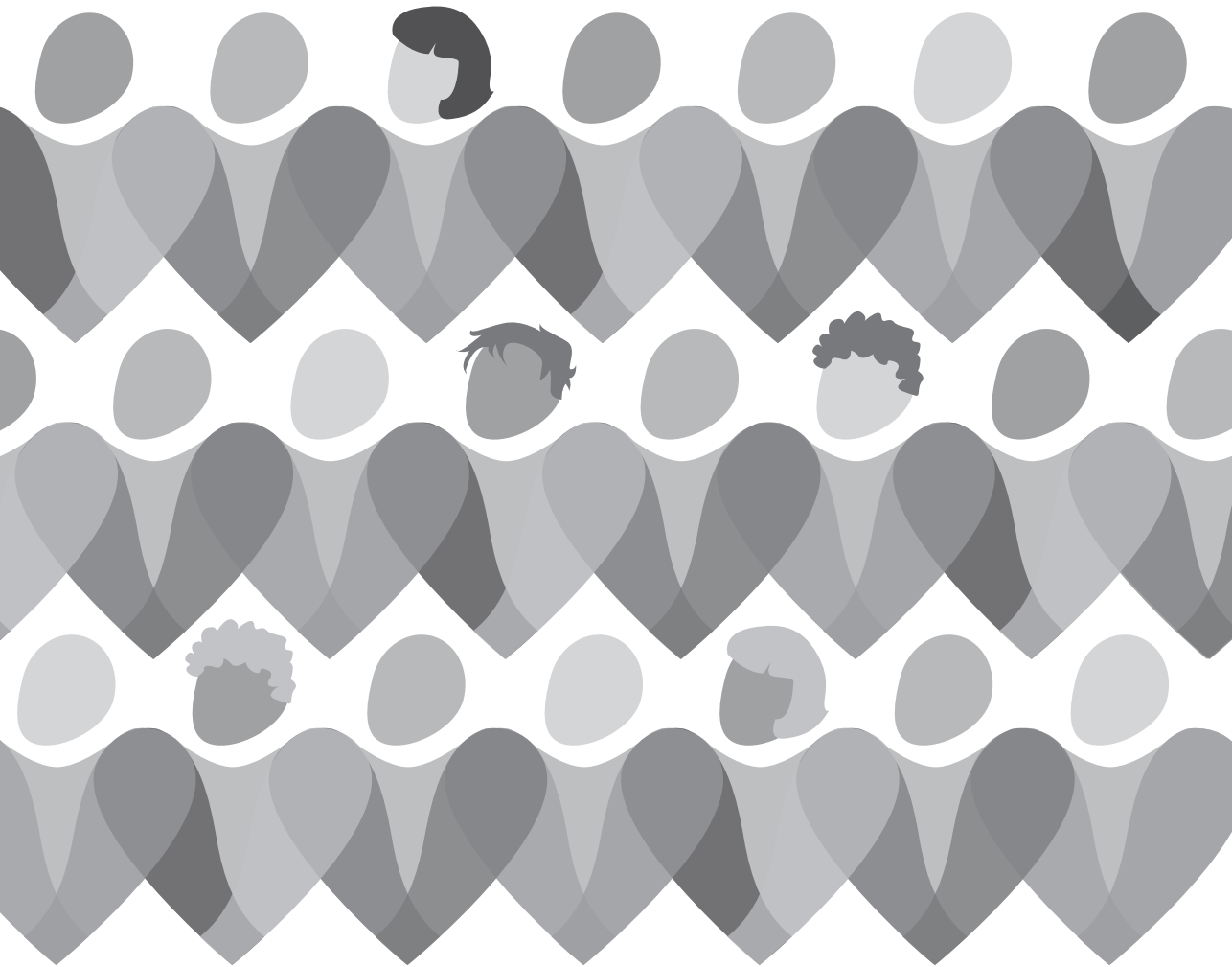
- Vicari, S., Snitzer-Reilly, J., Pasqualetti, P., Vizzotto, A., & Caltagirone, C. (2000). Recognition of facial expressions of emotions in school-age children: The intersection of perceptual and semantic categories. *Acta Paediatrica*, 89(7), 836–845.
- Vigotski, L. S. (1983). *Osnovi defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (1996). *Sabrana dela*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Vujačić, M. (2003). *Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne grupe vrtića: mogućnosti i efekti* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 190–204.
- Vujačić, M. i Studen, R. (2009). Interakcija i komunikacija dece sa posebnim potrebama i vršnjaka u redovnoj školi. U S. Hrnjica (prir.), *Škola po meri deteta 2 – priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju* (str. 77–88). Beograd: Save the Children UK.
- Vujačić, M. (2010). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Vujačić, M. (2012). Individualizovani pristup učeniku u nastavi. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu II deo* (str. 289–304). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M., Lazarević, E. i Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 34(1), 231–247.
- Vujačić, M., Đević, R., & Gutvajn, N. (2016). An examination of teachers' attitudes towards inclusive education. In N. Gutvajn, & M. Vujačić (Eds.), *Challenges and perspectives of inclusive education* (pp. 49–61). Belgrade: Institute for educational research; Volgograd: Volgograd state socio-pedagogical university; Belgrade: Faculty of teacher education.
- Vujačić, M. (2016). Podsticajna sredina za učenje u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. *Vaspitanje i obrazovanje*, XLI(4), 15–26.
- Vujačić, M., Gutvajn, N. i Stanišić, J. (2018). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz perspektive nastavnika osnovnih škola. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 43–60). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M., Đević, R. i Đerić, I. (2019). Saradničko učenje u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. *Inovacije u nastavi*, XXXII(3), 1–12.

- Walden, T. A., & Ogan, T. A. (1988). The development of social referencing. *Child Development, 59*(5), 1230–1240.
- Walker, H. M. (1983). *The ACCESS program: Adolescent curriculum for communication and effective social skills: Student study guide*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Walker, A., & Nabuzoka, D. (2007). Academic achievement and social functioning of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology, 27*(5), 635–654.
- Wang, P., & Michaels, C. A. (2009). Chinese families of children with severe disabilities: Family needs and available support. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 34*(2), 21–32.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology, 21*(3), 367–385.
- Wauters, L. N., & Knoors, H. (2008). Social interaction of deaf children in inclusive setting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*(1), 23–36.
- Weiss, S., Markowitz, R., & Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: Teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes. *European Educational Research Journal, 17*(6), 837–856.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development, 66*(3), 754–763.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 195–203.
- Wentzel, K. R., Jablansky, S., & Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology, 113*(1), 157–180.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice, 19*(1), 20–32.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life in school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science, 10*(1), 13–29.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377–397.

- Ushinsky, K. D. (1950). *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoi antropologii*. In K. D. Ushinsky. *Sobranie sochinenii*, Vol. 1. MoscowLening.
- UNESCO (2001). *The open file on inclusive education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Xie, H., Li, Y., Boucher, S. M., Hutchins, B. C., & Cairns, B. D. (2006). What makes a girl (or a boy) popular (or unpopular)? African American children's perceptions and developmental differences. *Developmental Psychology*, 42(4), 599–612.
- Yazbeck, M., McVilly, K., & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), 97–111.
- Yuker, H. E. (1994). Variables that influence attitudes toward people with disabilities: Conclusions from the Dana. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(5), 3–22.
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 207–221.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). Teachers College Press.
- Žegarac, N. (2011). Dete sa smetnjama u razvoju u sistemu socijalne zaštite. U M. Mitić (ur.), *Deca sa smetnjama u razvoju – potrebe i podrška* (str. 47–55). Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Žic, A., & Igrić, Lj. (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(3), 202–211.
- Žic-Ralić, A. (2004). Uloga učitelja u socijalnoj integraciji učenika s posebnim potrebama. U B. Robert (ur.), *Dijete odgojitelj i učitelj: zbornik radova sa Znanstveno-stručnog skupa s međunarodnom suradnjom* (str. 35–47). Zadar: Sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.
- Žic-Ralić, A. i Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo dece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22(3), 435–453.
- Žunić-Pavlović, V., Kovačević-Lepojević, M. i Pavlović, M. (2009). Procena socijalnog funkcionisanja učenika u školskoj sredini. *Nastava i vaspitanje*, LVIII(3), 399–420.



INDEKS AUTORA



A

Addo 16
 Ahmetova 71
 Ainscow 70, 74, 79
 Alesech 45, 147, 148
 Alexander 20
 Alwell 40
 Anderman 36
 Angelides 74
 Antonak 44
 Arcidiacono 46, 145, 162, 163
 Arsenio 25
 Asher 23, 24, 25, 26, 39
 Austin 25
 Avcioglu 36, 47
 Avgeri 143, 161
 Avramidis 14, 28, 39, 40, 78, 82,
 143, 161
 Avramović 145

B

Baki 94
 Bakkaloğlu 36, 41, 96, 143, 161
 Bakračević-Vukman 36
 Banković 103, 143, 155, 161
 Baron 16
 Barry 30
 Bartini 32
 Barton 96
 Batten 20
 Baucal 23, 46, 57, 145, 162, 163
 Baumann 38
 Baumeister 24
 Baydik 36, 41, 96, 143, 161
 Bayliss 78, 82
 Beck 25
 Begeny 65
 Begle 17
 Bekhterev 71
 Benevides 53
 Bierman 16
 Birgin 94
 Bishop 93
 Blacher 53
 Bloodworth 19
 Blumberg 53
 Bodroža 157
 Bones 82

Booth 74
 Boucher 19
 Bowlby 51
 Boyle 53
 Bratković 77
 Bressoux 79
 Brkić-Jovanović 62
 Bronfenbrenner 51
 Broomhead 37
 Brophy 33
 Brown 87, 163
 Brownell 24, 31, 111
 Bubanja 42
 Bukowski 20, 23, 24
 Bunch 83
 Burden 78, 82

C

Cairns 19
 Caldwell 30
 Caltagirone 15
 Cambra 35
 Campbell 82
 Carey 36, 37
 Carta 47
 Carter 152
 Castro 157
 Celeste 38
 Chang 25
 Chelnokova 71
 Chen 25, 155
 Choi 21
 Cillessen 24, 31
 Cohen 86
 Coie 27, 30, 110, 119
 Connor 20
 Conore 41
 Cook 19
 Coots 93
 Coppotelli 30, 110, 119
 Craig 44
 Creswell 112
 Çürük 35
 Cuskelly 82
 Czeschlik 27

D, Đ

Damon 51

Darling-Churchill 16, 17
 Davis-Kean 57
 Dere-Ciftci 19
 Dias 44
 Dijkstra 27
 Dimoski 62
 DiPerna 48, 146
 Dishion 26
 Dodge 27, 30, 110, 119
 Donaldson 40, 95
 Dragojević 83
 Draper 25
 Dyson 74
 Đerić 43, 48, 87, 92, 151
 Đević 21, 32, 37, 43, 48, 58, 61, 74,
 75, 76, 81, 82, 83, 86, 87, 92,
 95, 98, 103, 111, 143, 147,
 151, 161

E

Earle 69
 Elliott 19, 34
 Emery 46, 161
 Erdoğan 35
 Estell 28, 30, 36
 Evgeri 39
 Ewing 82

F

Facondini 143
 Fahlman 46
 Fallen 37
 Farmer 37, 40
 Farron-Davis 40
 Feagans 48
 Filipović 146, 149, 154
 Fitzgerald 16
 Fırat 36, 143, 161
 Flem 41, 146
 Florian 78
 Forehand 25
 Forlin 69
 Forness 69
 Frederickson 19, 41
 Frostad 28, 36, 37, 41, 43, 143, 146,
 161
 Fulgosi-Masnjak 87
 Furnham 19, 41

Fusco 53

G

Gallucci 37
 Garcia 98
 Garn 46
 Garrett 96
 Gartin 90
 Gašić-Pavišić 41, 43
 Gebhardt 47
 Gera 76, 77
 Gerullis 47
 Gifford-Smith 24, 31, 111
 Gilmore 82
 Givner 48, 146
 Goetz 40
 Golubović 62
 Gomes 44
 Good 33
 Gorman 24, 26
 Grbović 82
 Green 25
 Greenberg 51
 Greenwood 47
 Grenot-Scheyer 93
 Gresham 19, 34, 95, 96
 Grills-Taquechel 27
 Groom 35, 40, 95
 Gumora 25
 Guralnick 20, 35, 40, 41, 95, 99, 146
 Gustafsson 57
 Gutvajn 76, 83, 145, 147, 161
 Gwernan-Jones 88

H

Hair 96
 Hall 42, 153
 Hammond 20, 41
 Han 34, 42, 153
 Hanak 83
 Hannum 86
 Hansen 57, 98
 Harth 44
 Hartup 23, 25
 Hassall 52
 Havelka 15
 He 25
 Heekin 21

Hennemann 38
 Hogan 16, 38
 Hongyun 25
 Horne 36, 37
 Howe 155, 156
 Hoy 86
 Hrnjica 41, 43, 44, 54, 59, 62, 67,
 83, 85, 88, 91, 93, 146
 Huber 47, 150
 Hughes 152
 Humphrey 32, 38, 43
 Hunt 40, 95, 97, 146
 Hussong 16
 Hutchins 19
 Hwang 53, 58
 Hymel 26, 148

I

Igrić 39, 143, 161
 Ilić 55
 Ilić-Stošović 77
 Imbeau 90

J

Jablan 70, 77, 82, 103, 143, 161
 Jablansky 13, 14, 25
 Jager 96
 Janis 34, 42, 154
 Jankowski 44
 Janošević 25, 26, 155
 Jellison 83
 Jiang 31
 Johnson 53, 91, 92
 Jokić 70, 76, 90
 Joksimović 15, 21, 80, 145
 Jolić-Marjanović 82
 Jones 28, 36
 Jordan 79
 Jovanić 55
 Jovanović 57, 59, 60, 61, 62, 76
 Jubala 93
 Jugović 55

K

Kamps 98
 Kashchenko 71
 Katz 148
 Kavale 69, 96
 Kersting 38
 Kiel 46, 151, 161
 Kiesner 26
 Kim 19
 Kiš-Glavaš 87
 Knežević 111
 Knežević-Florić 76, 148, 161
 Knoors 31, 38
 Kobeščak 82
 Koster 14, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36,
 37, 38, 39, 40, 65, 79, 143, 161
 Koutrouba 82
 Kovač-Cerović 76
 Kovačević 18, 70, 76, 77
 Kovačević-Lepojević 18
 Koyuncu 36, 143, 161
 Krizmanić 83
 Krnjajić 13, 15, 21, 23, 25, 26, 28,
 29, 30, 31
 Krull 38
 Küçüker 35
 Kulik 46
 Kupferschmidt 155
 Kupper 46, 163
 Kuranchie 16
 Kwoka 82

L, Lj

Ladd 30
 La Fontana 24
 Lambe 82
 Lane 48, 146
 Larrivee 36, 37
 Larsman 53, 58
 Larson 53
 Lasater 88
 Lazarević B. 42
 Lazarević D. 42
 Lazarević E. 61, 75, 76, 147
 Leary 13, 24, 26
 Leijen 46, 145, 162, 163
 Lequia 84, 85
 Lerner 18, 51

Leroy 79
 Leutar 152
 Li 19
 Lindenberg 27
 Lippman 16, 17
 Lopez 53
 Loreman 69
 Lorgier 36
 Luković 44
 Ljubas 14, 152

M

Mackinnon 19
 Macura-Milovanović 70, 76, 77, 79
 Maksić 77
 Maksimović 38, 70, 77, 103
 Mamas 44
 Marjanović 89, 145
 Markman 16
 Markowetz 46, 151, 161
 Markuš 18
 Martens 65
 Martin 46
 Maslov 73
 Matejić Đuričić 146, 149, 154
 Matijević 59
 Mayeux 24, 26
 McCabe 86
 McCaughtry 46
 McDonald J. 52
 McDonald K. 14
 McGregor 42, 153
 McKinney 48
 McLellan 38
 McTighe 87, 163
 McVilly 83
 Meadan 99
 Meier 48, 146
 Melekoglu 48, 69
 Mengel 21
 Merrell 16
 Meyer 98
 Michaels 58
 Michelli 86
 Mikami 20
 Milanović 42, 56
 Milašinović 62
 Milić 91
 Minnes 155

Miočinović 23
 Mirkov 99
 Mirković 103
 Mitić 52, 56
 Mittler 74
 Mlinarević 15
 Monchy 143, 161
 Monda-Amaya 95, 99
 Monnier 16
 Monsen 82
 Moos 51
 Morozova 71
 Morris 51
 Morrison 47, 98
 Mostert 96
 Murdick 90
 Murray 51
 Muškinja 76
 Muwana 45

N

Nabuzoka 28
 Nakamoto 24, 26
 Nakken 14, 28, 34, 41, 65
 Nangle 98
 Nayar 45, 147, 148
 Nedović 42, 43
 Nepi 143, 161
 Neville 41
 Nikolić 62, 77
 Ninković 76, 148, 161
 Norton 27
 Norwich 82
 Nowicki 44
 Nucci 143

O

Oakes 20
 Oberle 25, 155
 Oden 24
 Ogan 47, 150
 Ollendick 27
 Olsson 53, 58
 O' Moore 91
 Oster 48, 146
 Ostrosky 45
 Outten 53

P

Parker 20, 23, 24, 26, 39, 98
 Parmenter 83
 Pasqualetti 15
 Pavlović 18
 Pavlović-Babić 76
 Pavri 95
 Pearl 28, 36, 40
 Peček 79
 Peck 37, 40, 95
 Pedisić 152
 Pellegrini 32
 Perner 90
 Peru 143
 Pešikan 90
 Petrović D. 44
 Petrović J. 16, 18
 Petrović V. 111
 Petry 37
 Pezzoli 40, 95
 Pickeral 86
 Pierce 87
 Pierson 48, 146
 Pijaže 23
 Pijl 14, 28, 34, 36, 37, 41, 43, 65,
 143, 146, 161
 Plant 53, 60
 Porter 69
 Puttler 16

R

Radić-Šestić 55
 Radisavljević-Janić 42, 44
 Radojlović 42, 43
 Radoman 71
 Rajović 68, 69, 78
 Renshaw 26
 Rice 53
 Rizzo 44
 Roberts 28
 Rodkin 37
 Rodžers 72
 Rogers 69
 Rose 45, 52, 147
 Rosen 57
 Rost 27
 Rot 15, 52
 Rubie-Davies 69, 86

Rubin 17, 20, 23, 24
 Rutter 51, 86

S, Š

Sachdev 70
 Sale 36, 37
 Salend 79
 Sanders 53, 60
 Sandieson 44
 Sarrazin 79
 Scalise 13, 25
 Schaaf 53, 57
 Scheepstra 41
 Scheerens 157
 Schieve 53
 Schmidt 36
 Schonert-Reichl 25, 155
 Schwab 36, 47
 Schwartz D. 24, 26
 Schwartz I. 37
 Sebba 70
 Shapiro 53
 Sharma 69
 Shehu 16
 Shen 46, 151, 161
 Sherrill 44
 Shevlin 45, 91, 147
 Shiner 17
 Silvestre 35
 Simović 42, 43
 Singer 52
 Sirin 157
 Slavin 92
 Slininger 44
 Smith 28
 Smoot 143, 155, 161
 Snitzer-Reilly 15
 Solish 155
 Spasenović 23, 24, 25, 26, 27, 30,
 31, 32, 96, 99, 111, 155
 Sretenov 38, 41, 43, 44, 75, 78, 83,
 98, 146
 Stainback 40, 95
 Stanimirović 69, 103
 Stanišić 43, 48, 76, 145, 147, 151,
 161
 Stanković 80, 145, 157
 Stanovich 79
 Staub 37

Steliou 82
 Stepanović 23
 Strogilos 39, 143, 161
 Stubbs 74
 Studen 103, 146
 Sucuoğlu 69
 Suzić 69
 Symes 32, 38, 43
 Šćepanović 77
 Ševkušić 23, 91
 Špelić 83
 Štambuk 152

T

Tamura 98
 Tančić 76, 148, 161
 Tardif 14, 38
 Teodorović 57, 77, 157
 Terpstra 98
 Thomas 69
 Timmerman 14
 Tomas 15
 Tomlinson 89, 90
 Toth-Cohen 53
 Troshin 71
 Trouilloud 79

U

Umansky 37
 Ushinsky 71

V

Valas 39
 Valeo 83
 Vamvakari 82
 Van Acker 28, 36, 40
 Vandenberg 46, 161
 Van Houten 14, 28, 34
 Vans 19
 Vaughn 16
 Veenstra 27
 Verderber 44
 Veronneau 26
 Vicari 15
 Vigotski 22, 51, 72, 85, 86, 91, 92
 Vilig 111

Visser 53
 Vizzotto 15
 Vosk 25
 Vučinić 103
 Vujačić 41, 44, 54, 56, 61, 62, 66, 67,
 70, 72, 73, 75, 76, 80, 81, 82,
 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92,
 95, 97, 103, 145, 146, 147, 161
 Vujisić-Živković 70

W

Walberg 19
 Walden 47, 150
 Walker 19, 28
 Wang 58
 Warden 19
 Wauters 31, 38
 Weiss 46, 151, 161
 Weissberg 19
 Wentzel 13, 25, 30
 Whitlock 86
 Wiener 14, 39
 Wilbert 38
 Wilder 57
 Wong 16

X

Xie 19

Y

Yazbeck 83
 Yucker 152

Z, Ž

Zandberg 143, 161
 Zettergren 25, 155
 Zins 19
 Zotović 16, 18
 Zubrick 28
 Zucker 16
 Zuliani 83
 Žegarac 59
 Žic 39, 143, 161
 Žic-Ralić 14, 83, 152
 Žunić-Pavlović 18, 55

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

159.923.5-056.26/.36-053.2

376.1-056.26/.36-053.2

ВУЈАЧИЋ, Миља, 1972-

Vršnjačka prihvaćenost u inkluzivnom obrazovanju / Milja Vujačić i Rajka Đević.
- Београд : Институт за педагошка истраживања, 2022 (Београд : Кућа штампе plus).
- 205 str. : ilustr. ; 24 cm. - (Библиотека Истраживачки радови / [Институт за педагошка
истраживања] ; 101)

Тираж 300. - Библиографија: стр. 174-197. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-160-9

1. Ђевић, Рајка, 1979- [аутор]

а) Социјална интеракција -- Деца са посебним потребама б) Деца са посебним
потребама -- Образовање -- Инклузивни метод

COBISS.SR-ID 74349577

Dobrodošli su naučni radovi u kojima se dublje i detaljnije sagledavaju pitanja i problemi vezani za realizaciju inkluzivnog obrazovanja, kao i mogućnosti za prevazilaženje teškoća na koje se nailazi. Knjiga podstiče i na kritičko preispitivanje uloge različitih aktera (učenika, nastavnika, škole, ali i društva u celini) u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja i mogućnostima unapređivanja njegovog kvaliteta.

prof. dr Vera Spasenović

Posebna vrednost rukopisa *Vršnjačka prihvaćenost u inkluzivnom obrazovanju* je u tome što je nastao kao rezultat obimnog i temeljnog istraživačkog rada. Uključivanjem nastavnika i kombinovanjem sociometrijskih i kvalitativnih podataka napravljen je značajan pomak u odnosu na dosadašnja istraživanja realizovana u našoj sredini u ovoj oblasti.

prof. dr Branka Jablan

Doprinos ovog rada nalazimo u uvidima i saznanjima koji potiču iz onog aspekta nastavne prakse koji često nije vidljiv. U ovom slučaju ta saznanja se tiču načina na koje učitelji i odeljenske starešine podstiču i unapređuju socijalnu prihvaćenost svojih učenika koji imaju teškoće u razvoju. Ovi uvidi su od izuzetnog značaja za osmišljavanje programa stručnog usavršavanja, kao i programa na osnovnim studijama za buduće učitelje.

prof. dr Sunčica Macura

ISBN 978-86-7447-160-9



9 788674 471609

Milja Vujačić i Rajka Đević

VRŠNJAČKA PRIHVAĆENOST U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU



Milja Vujačić (1972)

je doktor pedagoških nauka, viši naučni saradnik Instituta za pedagoška istraživanja. Kontinuirano se bavi proučavanjem inkluzivnog obrazovanja, pri čemu posebnu pažnju usmerava na nastavnike, kao ključne aktere u ovom procesu. Njena istraživačka interesovanja usmerena su i na ispitivanje profesionalnog razvoja nastavnika i obrazovne efektivnosti škola.

vujacicmilja@gmail.com



Rajka Đević (1979)

je doktor pedagogije, naučni saradnik Instituta za pedagoška istraživanja. Njena profesionalna interesovanja usmerena su na inkluzivno obrazovanje, koje proučava iz perspektive nastavnika i učenika. Pored toga, bavi se ispitivanjem školskog postignuća učenika i profesionalnog razvoja nastavnika.

rajkadjevic@gmail.com

ipi

VRŠNJAČKA PRIHVAĆENOST U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU